



V Congreso
Interoceánico
de Estudios
Latinoamericanos



II Congreso internacional de
Filosofía y Educación
en Nuestra América

ACTAS

V Congreso Interoceánico de
Estudios Latinoamericanos

II Congreso Internacional de
Filosofía y Educación en Nuestra América

América Latina: movimientos intelectuales, manifiestos y proclamas

EDITORES

CLARA ALICIA JALIF DE BERTRANOU

ADRIANA MARÍA ARPINI

DANTE RAMAGLIA

MARÍA MARCELA ARANDA

MARISA MUÑOZ

Instituto de Filosofía Argentina y Americana
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza, Argentina
2016



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



IFAA
Instituto de Filosofía
Argentina y Americana



CIIFE
Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias
de Filosofía en la Escuela

América Latina : movimientos intelectuales, manifiestos y proclamas / Clara Alicia Jalif de Bertranou ... [et al.] ;
compilado por Clara Alicia Jalif de Bertranou ... [et al.]. - 1a edición especial - Mendoza : Instituto de Filosofía
Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo , 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

Edición para la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo

ISBN 978-987-27766-9-5

1. Ciencias Sociales y Humanidades. I. Jalif de Bertranou, Clara Alicia II. Jalif de Bertranou, Clara Alicia, comp.
CDD 306



Para la realización de este encuentro científico y la publicación de las actas del mismo se contó con financiamiento del FONCYT, perteneciente a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, además del aval académico y fondos proporcionados por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Índice

Presentación	15
Panel: Cultura nacional, revolución y vanguardias en las primeras décadas del siglo XX	
<i>El criollismo conversador del Borges vanguardista</i> Gloria Videla de Rivero	17
<i>Filosofía y vanguardia en la Argentina de los años '20</i> Marisa A. Muñoz	26
<i>Integralismo y catolicismo sobre fondo vanguardista. Un ejercicio comparativo entre Argentina y Brasil</i> Marcela Croce	42
Mesas	
Mesa 1. Debates contemporáneos sobre democracias	
<i>Reflexiones políticas latinoamericanas para repensar la democracia en el siglo XXI</i> Amelia Gallastegui	61
<i>Democracia y diferencia</i> Julián R. Videla	75
Mesa 2. Estado-nación y movimientos sociales	
<i>Estado-nación y conflictividad social a la luz de dos perspectivas filosóficas contemporáneas</i> Delia Albarracín	84
<i>El Lencinismo en sus orígenes: el Manifiesto al pueblo de la provincia de Mendoza, programa de gobierno del "Gaucho" Lencinas</i> Natalia Luis	94
<i>La "construcción del otro" en la lucha política: el conflicto armado entre el Estado peruano y el PCP -Sendero Luminoso. Un análisis retrospectivo a través de fuentes recientes</i> M. Lourdes Murri Andrés Rocha	104
<i>Hugo Chávez y los movimientos populares en Venezuela</i> Amabilia Ruiti	115
Mesa 3. Migraciones y globalización	
<i>A situação dos imigrantes latino-americanos no Brasil e os impactos da globalização as relações de trabalho</i> Letícia Colen de Oliveira	126
<i>Nuevos escenarios migratorios: reflexiones en torno a la movilidad de estudiantes de Educación Superior</i> Loreana Espasa María Soledad Bonaccorso	132

<i>Pensando la integración de los inmigrantes en espacios de movilidad creciente a partir de la educación. Caso de estudio: bolivianos en Hilario Ascasubi</i> Rosa Angela Fittipaldi Silvia Mira	145
<i>Las migraciones internacionales desde una perspectiva decolonial</i> Diana González Terán	160
<i>La permanencia de inmigrantes latinoamericanos en Barcelona. Factores que inciden en la permanencia de bolivianos y colombianos en un contexto de crisis económica</i> Paulina Jara Osorio Camilo Cortés Mora	171
<i>La exposición del cuerpo como transgresión al espacio fronterizo de la ciudad heteronormativa en "La vida real" y "Nomás no me quiten lo poquito que traigo"</i> Valeska Soledad Pérez Huircapán	183
<i>Interseccionalidad de género y raza en las migraciones</i> Norma Lidia Rodríguez	192
Mesa 4. Ideas e itinerarios intelectuales: enfoques historiográficos	
<i>Nosotros, construcción de realidades en circulación</i> María Lorena Burlot	202
<i>Historia de la(s) Ciencia(s) de la Educación: recorridos posibles</i> Alejandra Elizabeth Camacho Florencia Wortman	212
<i>La Revolución haitiana desde el Romanticismo francés: Toussaint Louverture de Alphonse de Lamartine</i> María Amelia Grau Báez	223
<i>Americanismo, redes intelectuales transoceánicas e identidad nacional: a antropología cultural para além de uma narrativa estadunidense</i> Walter Francisco Figueiredo Lowande	230
<i>América: historia y ucronía; una experiencia estética</i> Marco Mallamaci	240
<i>Ethos y explicación en la argumentación de Horacio González</i> Pablo Maximiliano Pellejero	249
<i>Modemidad cultural y políticas del lenguaje en la historia del pensamiento latinoamericano</i> Dante Ramaglia	261
<i>Psicoanálisis y cultura de izquierda en nuestros años 60 70. Tramas, actores e instituciones</i> Mariana Rodríguez Nicolás Lallana	275
Mesa 5. Pensamiento crítico latinoamericano	
<i>La materialidad de la demanda de la potencia y su impacto en la política. Repensando la centralidad del sujeto</i> Eduardo Andreani	285

<i>Hecho en el exilio. Etapas en el proceso de "ampliación metodológica"</i> <i>propuesta por Arturo Andrés Roig</i> Adriana María Arpini	298
<i>La construcción espiritual del individuo como proceso educativo en la</i> <i>propuesta socio-política de sociedad de masas de Jorge Millas</i> Carolina Arredondo Ramírez	312
<i>Repensar las identificaciones populares. Ernesto Laclau y</i> <i>su aporte al pensamiento político latinoamericano</i> Luis Fernando Butierrez	322
<i>El Manifiesto roigiano y la relación función utópica-ficción distópica</i> Cristian Castillo	330
<i>Édouard Glissant: aproximaciones al pensamiento antillano contemporáneo</i> Irene Nahir Chada Hauría	339
<i>Teorías del desarrollo. Modernización y dependencia</i> Leonora Silvia Hernández	349
<i>Poder y orden social en la obra inicial de Luis Villoro</i> Facundo Lafalla	360
<i>Dignidad y praxis política. La recuperación de</i> <i>sujetos colectivos en Nuestra América</i> Alberto Neri García	370
<i>El multiculturalismo bajo sospecha. Crítica a un agente doble</i> Sofía Reding Blase	380
<i>Aimé Césaire: poesía y négritude frente al colonialismo</i> Nicolás Ignacio Viapiana	389
 Mesa 6. Estudios culturales y teoría poscolonial	
<i>Pedro Lemebel: masculinidades y divergencia en el discurso revolucionario</i> Mario Federico David Cabrera Reina Jimena Sosa	398
<i>Minería transnacional y modelo extractivo-exportador en la retórica del</i> <i>discurso publicitario de Xstrata Copper en la provincia de San Juan, Argentina</i> Mario Federico David Cabrera	408
<i>Consideraciones acerca de la crítica descolonial al mito de la modernidad</i> Carlos Alberto Merlo	419
<i>Hacia una concepción ampliada del tiempo</i> Fernando Lautaro Ramírez	429
<i>Odio, violencia y desolación. La deconstrucción del colonialismo</i> <i>en una narrativa indigenista-feminista</i> Cecilia Silva Ibáñez Reina Jimena Sosa	438

Mesa 7. Pueblos indígenas y afroamericanos: memoria, resistencia y participación

Relatos de "desaparición" de los negros cuyanos. Revisión crítica de la historiografía de los esclavos negros y de los afrodescendientes en Mendoza
Orlando Gabriel Morales 448

Escuela y pueblos originarios: impacto y abordaje de la problemática actual de los pueblos originarios en un colegio secundario sanjuanino
Florencia Wortman 458

Mesa 8. Expresiones y movimientos estéticos en América Latina

Lesiones del mundo altiplánico en la imagen fílmica: Ukamau, de Jorge Sanjinés
Carlos Aguirre Aguirre 469

Mesa 9. Infancia y Filosofía en América Latina

Pensar juntos. Filosofía con niños (y padres, madres,...)
Silvina Anfuso | Julieta Tristán | María Alejandra Olaiz 481

La Filosofía para Niños como programa de desarrollo de habilidades del pensamiento científico
Carolina Arredondo Ramírez | Loreto Mora Muñoz 489

Epistemología de la enseñanza del ajedrez
Andrés Carlos Gabriel Pérez 499

Mesa 10. Humanidades, Ciencias Sociales, educación y política

El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones e imaginarios en relación a la construcción simbólica del desarrollo profesional docente
Mercedes Cecilia Barischetti 506

Lecturas y escrituras en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales: la pragmática de los modos de subjetivación | objetivación en colectivos estudiantiles
Silvina Baudino | Eleonora Friedrich 516

Os impactos do neoliberalismo na política de educação brasileira
Larisse Colen de Oliveira 525

24 de marzo. Las políticas públicas de memoria y los nuevos sentidos de la transmisión
Yemina Ruth Chiafala 531

Educación Sexual Integral. Notas en torno a la implementación en escuelas secundarias de La Pampa
Mariana de Dios Herrero 541

Política previsional argentina en la posconvertibilidad. Principales rupturas y continuidades
Valeria Di Costa 551

La praxis testimonial de las subjetividades emergentes-colectivas. Una lectura desde Nuestra América
Natanael García Ayala 562

Recorridos de la educación de adultos en la primera etapa desarrollista en Mendoza (1958-1962)
Claudia Lucena 570

<i>Una lectura sobre la novela Juan Pérez de Alejandro Korn</i> Elizabeth Luquez Sánchez	580
<i>Psicología en América Latina: su aporte a la realidad social en la segunda mitad del siglo XX</i> Santiago Martín Alex Brizuela	588
<i>La educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía</i> Susana Montaldo Ana María Zabala	597
<i>La Educación Superior como Derecho</i> Claudia Papparini Fernanda Ozollo	608
<i>El desafío de pensar el sentido ético-político de los escenarios educativos donde se instituye la formación docente</i> Hilda Beatriz Pellizzi	620
<i>Tejiendo caminos: una propuesta desde las voces y prácticas de maestros en los límites, las fisuras y los bordes de la escuela y el sistema educativo colombiano. Una alternativa -otra-</i> Henry Rojas Álvarez Hamilton Arias Jiménez Juan Camilo Suárez Franco Sebastián Castañeda Botero Michelle Sánchez Ospina	630
<i>Problematizando el sentido común. Sistematización de una experiencia de educación popular en la formación docente</i> Silvina Romero	641
<i>Motivación y esperanza en los procesos de aprendizaje en los adultos inmersos en procesos de reintegración a la sociedad</i> Michelle Sánchez Ospina	651
<i>"Historia y Geografía Latinoamericana" en la formación docente universitaria para profesores de Educación Primaria. Aspectos cruciales del abordaje</i> Silvia Sosa Ana Scoones Juan Suriani Fernando Hernández Andrea Cantarelli	660
<i>Educación y pobreza. El caso de la Provincia de San Juan (Argentina)</i> José Ernesto Torres	670
<i>Pedagogía universitaria: problematizaciones filosóficas en torno a su sentido educativo</i> Dulce María Vélez Esquivel	682
Mesa 11. Otros modos de construcción del conocimiento: nuevas tecnologías de la información y la comunicación	
<i>El taller online de tesis doctoral en Educación, un nuevo escenario de escritura</i> Hilda Difabio de Anglat	688
<i>Cibercultura e educação no Brasil: em que passo estamos?</i> Carla Maria Nogueira de Carvalho Lúcio De Francisisc Dos Reis Piedade Filho	699

Simposios

Simposio 1. ¿Desde dónde pensar las democracias del NOA? Hacia la construcción de un conocimiento y pensamiento situados sobre las democracias “nuestronorteñas” a la luz de nuevos sujetos e intervenciones políticas emergentes

Coordinadores: Celia Romina Brúculo | José Jatuff | Sergio Astorga

Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR): crisis institucional, continuidades y rupturas. Una aproximación a los discursos universitarios en torno a la toma de la universidad y la transición hacia la democratización universitaria

Celia Romina Brúculo

709

Pensarse a sí mismo como punto de partida para la construcción de proyectos vocacionales

Ida Lucía Morchio

722

Simposio 2. Afrolatinidades e diásporas do Atlântico

Coordinadores: Cristiane Mare da Silva | Alcione Correa Alves | Antonio Marcos Moreira

As armas de Jorge – música e performance como elementos de afirmação identitária de comunidades religiosas afro-brasileiras

Lisandra Barbosa Macedo Pinheiro | Hilton Fernando Da Silva Pinheiro

733

A noção de “poemas negros” no discurso Consciência e identidade da América, de Alejo Carpentier

Geyza Conceição Da Costa Pereira | Alcione Corrêa Alves

744

Nelson Mandela e a reinvenção da política na África do Sul

Cristiane Mare Da Silva

750

Tesouro afro-brasileiro: uso estratégico para organização e recuperação de informação

Graziela Dos Santos Lima | Marcia Siveira Kroeff | Divino Ignácio Ribeiro Junior

758

Áfricas no Brasil: festividades na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos em Florianópolis (SC), século XIX

Ma. Karla Leandro Rascke

767

Mulheres quilombolas, mulheres da comunidade do Morro do Boi, Balneário Camboriú, Santa Catarina

Camila Evaristo da Silva

778

Simposio 3. Justicia, democracia y resistencia ante la lógica global

Coordinadoras: María Lourdes González Luis | Ángela Sierra González

La educación en las fronteras: la globalización de los nadies

Andrés González Novoa

788

Sinfonía en Re Mayor: Re-pensamos, Re-inventamos. Ensayo desde el desconcierto

María Lourdes González Luis

798

Presunción de humanidad y comunalidad: refundación del vínculo educación y política

Natalia Pais Álvarez

809

El conflicto intercultural, ¿derrota o posibilidad?

Pedro Perera Méndez

823

<i>Políticas del reconocimiento: el compromiso con la justicia</i> Ángela Sierra González	833
Simposio 4. Democracia, ciudadanía e integración	
Coordinadores: Antonio Scocozza María del Pilar Quintero Graziano Palamara	
<i>Participación ciudadana regional y democracia post-liberal: nuevas alternativas desde la noción política de esfera global</i> Karina Cárdenas Moraga	846
Simposio 5. Genealogías críticas contemporáneas; lecturas latinoamericanas	
Coordinadores: Alejandro De Oto Leticia Katzer Guillermo Ricca	
<i>Una revisión de los lineamientos epistemológicos en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Nuevas alternativas metodológicas desde los estudios descoloniales</i> Javier Galarce Muñoz	857
<i>Modos de autorización intelectual en la obra tardía de Manuel Ugarte</i> Marcos Olalla	877
<i>Colonización y descolonización, pérdida y recuperación de la voz por parte del indio</i> Néstor L. Osorio	885
<i>Modernizaciones en conflicto. Sobre la genealogía de la lengua nacional en Juan L. Ortiz</i> Agustín Lucas Prestifilippo	895
Simposio 6. La problematización de la vida en el pensamiento contemporáneo: entre lo singular y lo común	
Coordinadoras: María del Carmen Schilardi Silvana Vignale Luciana Álvarez	
<i>La reconstrucción de dos conceptos en la obra de Roberto Esposito: comunidad, persona</i> Norma Fóscolo	901
<i>Hacia la comprensión biopolítica de la Ley de Educación Sexual Integral n° 26.150</i> Nadya Marino	912
<i>F. Nietzsche: la corporeidad y el pensar vivencial</i> Sara Leticia Molina	917
Simposio 7. Mujeres y feminismos en Nuestra América	
Coordinadoras: Nora Llaver Rosana Rodríguez	
<i>El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista</i> Mariana Alvarado	927
<i>Revisando las propias (des)colonizaciones. Abriendo los ojos a la colonialidad del género descrita por María Lugones</i> María del Carmen Antequera	942
<i>"Yo vivía en un cuento de hadas... ahora me veo en sus manos": paradojas y repercusiones inicuas de los controles de migración y casamiento</i> Marianna Bacci Tamburlini	952

<i>Los modelos de género desde una perspectiva intercultural: un proyecto de investigación entre Italia, España y Argentina</i> Chiara Santoro	963
<i>Hacia una autonomía encarnada: aportes desde los feminismos descoloniales</i> Patricia González Prado	973
<i>Una experiencia en un grupo de Mujeres con (viviendo) violencia del amor</i> Sara Judit Gutiérrez	983
<i>Hacia nuevas configuraciones pedagógicas feministas situadas. Aportes para la construcción de un marco teórico propio para pensar la subordinación resistencias de las mujeres</i> Nora Llaver	993
<i>Cuerpos regulados: saber médico dominante y experiencias corporales de mujeres</i> Rosana Rodríguez Sofía Da Costa Marques	1006
Simposio 8. Propuestas historiográficas para la filosofía argentina reciente	
Coordinadores: Celina Ana Lértora Mendoza Raúl Domínguez	
<i>Aspectos de la recepción y asimilación de la filosofía ambiental en nuestro país</i> Alicia Irene Bugallo Oriana Cosso	1017
<i>Carlos Astrada en la Universidad Nacional del Sur: análisis de los temas y ejes de los programas de las asignaturas que dictó entre 1959 y 1961</i> Raúl Domínguez	1027
<i>Hacia una reconstrucción oral del pensamiento de Juan José Hernández Arregui</i> Martín Sebastián Fuentes	1043
<i>Identidad nacional y representación de la realidad en E. Mallea</i> Raúl R. Iriarte	1053
<i>Lucía Piossek Prebisch: una filósofa en Yerba Buena</i> Clara Alicia Jalif de Bertranou	1060
<i>Diego F. Pró: historiografía revisitada</i> Celina Ana Lértora Mendoza	1071
<i>Amelia Podetti, un encuentro</i> Diego Rosake	1081
<i>La influencia cultural de Ismael Quiles a través de la oralidad</i> Dulce María Santiago	1085
<i>La fusión horiZóntica gadameriana como categoría de interpretación de la historia académica de la filosofía argentina en la segunda mitad del siglo XX</i> María Victoria Santorsola	1095
<i>Justicia cognitiva: aportes de Boaventura de Sousa Santos a la tarea del historiador de la filosofía. Problemas comunes al ámbito de la historia de la filosofía griega y de la historia de la filosofía latinoamericana</i> Juan Luis Speroni	1105

Simposio 9. Latinoamérica violenta: el terror en los discursos socioculturales

Coordinadores: Claudio Maiz / Miriam Di Gerónimo / Luis Humberto Hernández Riveros

- ¿Por qué la "concertina" es una solución para la inseguridad?*
Eric Clément 1115
- Una lectura de la violencia en Colombia desde algunas novelas*
Amor Hernández Peñaloza 1123
- ¿Por qué seguimos en guerra en Colombia?*
Luis Humberto Hernández Riveros 1132
- La dimensión visual de la guerra en Los derrotados de Pablo Montoya*
Orfa Kelita Vanegas Vásquez 1139

Simposio 10. Cultura, Educação e Sociedade: o papel do Brasil na América Latina

Coordinadores: Álvaro Araujo Antunes / Edna Mara Ferreira da Silva

Lúcio De Franciscis dos Reis Piedade Filho

- Letramentos necessários ao professor contemporâneo na sociedade do conhecimento*
Wagner De Araújo Baldêz 1146
- Universidade comunitária na construção da paz nos países da América Latina e Caribe*
Joana Beatriz Barros Pereira 1155
- Formação do Docente para a Educação Básica: uma análise preliminar sobre inclusão*
Ana Miriam Carneiro Rodriguez 1163
- Inovação na educação*
Admilson de Castro Arantes 1172
- Modernidade líquida: as mudanças que a sociedade atravessa*
Silvana Aparecida Domingues Arantes 1179
- A fluidez da linguagem versus a solidez da gramática: usos e abusos dos recursos da oralidade na produção de textos escritos em língua portuguesa*
Marília Ferreira Pinto Silva 1187
- A Educação a Distância na Universidade Aberta do Brasil*
Carla Maria Nogueira de Carvalho 1196
- Quadrinhos e Ciências Humanas no Brasil: um diálogo possível?*
Lúcio De Franciscis Dos Reis Piedade Filho 1206
- A História da Educação no Brasil: perspectivas, rupturas e continuidades ao longo dos séculos XIX e XX*
Edna Mara Ferreira da Silva 1216

Simposio 11. Miradas críticas: educación y comunicación en contexto latinoamericano

Coordinadoras: Gabriela Castiglia | Bettina Martino

El debate contrahegemónico en el periodismo feminista: audiencias de aire | audiencias virtuales por el derecho a la comunicación

Valeria F. Hasan | Ana Soledad Gil

1225

Simposio 12. Pensamiento crítico y alternativo

Coordinadores: Adriana Rodríguez | Hugo Biagini

Pensamiento crítico y alternativo en la prensa gráfica: el caso del Cuba Libre y La República de Cuba

Claudio Gallegos

1235

Simposio 13. Miradas críticas sobre prácticas académicas y científicas en el Sur

Coordinadoras: Mariana Alvarado | Natalia Fischetti

Experiencias iniciales en investigación educativa. Los límites de lo posible

Mercedes Barischetti | María de Belén Pulvirenti

1247

Modelo multidimensional de la perspectiva temporal futura en relación con el aprendizaje autorregulado. Ciclos de estudios de diseño en estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo

Mariela González

1257

El Proyecto de Articulación Intercatedras Política y Conocimiento en América Latina.

Notas sobre un ensayo de práctica pedagógica alternativa en el ámbito de la Educación Superior

Esteban Vergalito | Andrés López

1270

Simposio 14. Estado, movimientos feministas / de mujeres y políticas públicas: tensiones y paradojas

Coordinadoras: Claudia Anzorena | Sabrina Yañez | Mariana García Ortiz

Relación entre Estado y sociedad civil en Chile: algunas reflexiones

en torno a su acercamiento en las políticas de género

Carlos Andrade Guzmán | Carola Cárdenas Ojeda

1282

Reflexiones para la formación no sexista de las/os profesionales de la salud

desde una perspectiva feminista. Aportes de la educación popular

María del Carmen Antequera

1293

Tensiones y paradojas en la implementación de políticas públicas desde una perspectiva de género

Claudia Anzorena | Sabrina Yañez | Mariana García Ortiz | Paulina Serú

1303

Mujeres negras | afrocolombianas reconstruyendo la vida

Jessica Corpas Figueroa

1313

La inquietud del siglo: mujeres en movimiento

Amanda Gómez

1324

Libros sí... e igualdad de género también

Johana Elizabeth Molina

1332

Simposio 15. Intersecciones críticas en la cultura filosófica y literaria en las décadas del cincuenta y sesenta en la Argentina, América Latina y el Caribe

Coordinadores: Mario Maure | Marisa Muñoz | Fabiana Varela

<i>El pulso de nuestros años '60, itinerario intelectual de Oscar Masotta</i> María Eugenia Aguirre	1342
<i>Lecturas de Merleau Ponty en los cincuenta en Argentina</i> Jerónimo Ariño Leyden	1351
<i>Cuestiones existencialistas desde las obras de Cortázar, Pla y Di Benedetto</i> Jorge Bracamonte	1359
<i>Ensayo y filosofía</i> Samuel Manuel Cabanchik	1370
<i>Recordando a Norberto Bobbio: valores y legado</i> Graciela Caram de Bataller	1378
<i>Sujeto humano sujeto animal en la producción de Di Benedetto en los años 50</i> Sofía Criach	1390
<i>El ensayo crítico de David Viñas, o una historia heterodoxa de la literatura argentina</i> Marcela Croce	1400
<i>Carlos Astrada: la temporalidad como categoría preliminar a algunas claves filosóficas de la década del cincuenta</i> Luciana Hug Sonego	1408
<i>Tilo Wenner y el Movimiento del Espíritu Experimental: vanguardismo y desaparición</i> Cristian Marcelo Mangiante	1415
<i>Un corazón intrépido. Jorge Enrique Ramponi y su manifiesto poético en la década del 50</i> Marta Marín	1425
<i>Las contradicciones de la modernidad en un texto de Antonio Di Benedetto</i> Mario Maure	1434
<i>El sujeto y sus necesidades. Lecturas en torno del hambre como categoría filosófico-materialista</i> Vanesa Rodríguez	1441
<i>Intersección crítica entre cultura filosófica y campo teatral: la figura del "escritor comprometido" en el teatro argentino de la década de 1960</i> Susana Tarantuviez	1451
<i>Itinerarios de la violencia en los relatos de Antonio Di Benedetto en la década de 1950</i> Fabiana Inés Varela	1459
<i>La existencia como espacio de bifurcación y confluencia</i> Florencia Zalazar	1468

Simposio 16. La filosofía, la educación y la experiencia de sí. Perspectivas

Coordinadores: Marcelo Lobosco | Cristina Rochetti

*La educación como medio del desarrollo de la razón compleja:
algunas consideraciones en torno a la educación y la razón crítica*
María Cecilia Acosta 1476

*¡Contame! ¿Qué es la filosofía? Experiencias de la enseñanza de la filosofía
mediante cuentos en el Nivel Medio de la ciudad de Río Gallegos*
Cristian Castillo 1484

La libertad entre formaciones discursivas y prácticas de subjetivación
Patricia Chantefort 1492

Dilemas y perspectivas en la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria
Melina Raquel Farías | Cristina Rochetti 1501

La situación de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria: algunos aportes teóricos
Melina Raquel Farías 1509

Filosofía y filosofar con los no-expertos
Analía Virginia Ponce 1517

*Boceto de una modulación epistemológica y biopolítica sobre la disciplina y
la escuela obligatoria en Mendoza en la actualidad*
Leonardo Visaguirre 1526

Simposio 17. Educación en perspectiva histórico-política, filosófica y jurídica: discusiones teóricas y abordajes historiográficos.

Coordinadores: Mariana Alvarado | Marcos Olalla | Paula Ripamonti

*Discusiones sobre el sistema productivo y sistema de instrucción pública
en la Asociación Nacional de Educación (Argentina: 1886-1900)*
Alejandro Herrero 1536

*Los usos del derecho en el discurso pedagógico de Carlos N. Vergara
en El Instructor Popular (1883-1884)*
Marcos Olalla 1545

Los Anales de la Educación Común en el período de 1850 a 1880
María del Rosario Vitale 1552

Presentación

La presente compilación reúne las ponencias presentadas al V CONGRESO INTEROCEÁNICO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS y II CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN NUESTRA AMÉRICA: América Latina: movimientos intelectuales, manifiestos y proclamas, realizados los días 12, 13 y 14 de noviembre de 2014, en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Tal como fuera enunciado en la convocatoria al encuentro, mediante la realización del mismo se propuso generar un diálogo interdisciplinario entre especialistas pertenecientes a las Ciencias Humanas y Sociales dedicados a estudiar temas relevantes para la región de América Latina y el Caribe.

El eje central planteado en esta convocatoria se ha referido a la consideración de los movimientos intelectuales, proclamas y manifiestos que se han presentado a lo largo de la historia de América Latina y el Caribe. La significación que alcanzaron diversas expresiones culturales en el plano de la escritura, el pensamiento y la creación artística constituyen un objeto de reflexión que remite a la constitución y modos de asociación mediante los cuales se nuclearon redes de intelectuales. Interesa destacar, a través de la emergencia de estos movimientos, las ideas e imaginarios innovadores que reflejaron en sus obras, publicaciones periódicas y otras formas discursivas, que pueden asociarse con determinados momentos históricos de las sociedades latinoamericanas en los cuales intervinieron activamente las vanguardias culturales y políticas.

Asimismo, en el marco de esta nueva edición de los congresos mencionados se desarrollaron distintos ejes temáticos referidos a aspectos de interés en los estudios latinoamericanos, que fueron abordados desde distintos campos disciplinares, o bien desde una convergencia interdisciplinaria, teniendo en cuenta su incidencia y proyecciones en los procesos actuales que se vienen desarrollando en nuestra región.

Estos diversos temas se ven relegados en los artículos incluidos en las mesas y simposios que sesionaron durante este encuentro. Cabe aclarar que en la edición de estas actas no consta la totalidad de las ponencias presentadas, sino únicamente los trabajos remitidos por los autores para su publicación, los cuales fueron sometidos a una selección y evaluación para su posterior inclusión en esta compilación.

Desde la Comisión Organizadora queremos manifestar nuestro reconocimiento a los participantes de esta reunión científica que nos convocó a intercambiar puntos de vista y los resultados de nuestras investigaciones, lo cual se refleja parcialmente en las presentes actas, así como dejamos constancia de nuestro agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible el desarrollo de esta nueva edición de ambos congresos.

El *criollismo conversador* del Borges vanguardista

Gloria Videla de Rivero *

Resumen

Focalizamos la interrelación entre vanguardismo y criollismo en las primeras décadas del siglo XX, centrándonos en la lectura del ensayo de Jorge Luis Borges: “El tamaño de mi esperanza” (1926), aparecido en plena etapa ultraísta-martinfierrista del autor.

Borges proclama allí su deseo de dar voz al mundo americano y particularmente al criollo, pero –al mismo tiempo- desea que su obra y la de otros escritores locales sea “conversadora del mundo y del yo, de Dios y de la muerte”, es decir, no cerrada sobre lo regional sino –desde sus raíces- abierta al cosmopolitismo, al universalismo, a lo subjetivo, a lo trascendente, a la indagación de la total condición humana.

Analizamos algunos antecedentes de esta postura, así como algunas derivaciones culturales posteriores, relacionándolas con el concepto y las características de la “vanguardia literaria” en Hispanoamérica, en las décadas del 20 y del 30 del siglo pasado.

La dirección criollista de la vanguardia americana, que tuvo a Borges como uno de sus principales representantes -en sus tres libros poéticos de la década del 20 y en algunos ensayos de este período- se propuso estar arraigada en su realidad geográfica, histórica y cultural para ir de la devaluación y revelando por el arte y la palabra literaria. Fue este un proyecto a largo plazo. Pero al mismo tiempo no la quiso cerrada en lo local e inmediato, sino abierta al mundo. Ese fue “el tamaño de su esperanza”.

Focalizaremos la interrelación entre vanguardismo y criollismo en las primeras décadas del siglo XX, centrándonos en la lectura del ensayo de Jorge Luis Borges: “El tamaño de mi esperanza” (1926), aparecido en plena etapa ultraísta-martinfierrista del autor. Este

* Universidad Nacional de Cuyo / Academia Argentina de Letras.

artículo encabeza el libro del mismo título *El tamaño de mi esperanza*¹, que reúne varios ensayos, gran parte de ellos relacionados con lo criollo, por ejemplo: “La pampa y el suburbio son dioses”, “El *Fausto* criollo”, “Carriego y el sentido del arrabal”, “Invectiva contra el arrabalero”, entre otros que enfocan temáticas más amplias.

Recordemos brevemente que en Borges convergen linajes muy diferentes (él habla de “la discordia de sus dos linajes”). Por su padre – especialmente por su abuela paterna, Fanny Haslam- pesa fuertemente la cultura y la lengua inglesa, en la cual aprendió a leer Jorge Luis. También por su padre y –sobre todo por su madre-, el escritor tiene ancestros criollos vinculados con la gestación de la patria, que lo marcaron fuertemente. Además influyen en él su infancia en Palermo (por entonces un suburbio), alguna temprana vivencia de la pampa, lecturas criollas (como la de Juan Moreira y la gauchesca: Hilario Ascasubi, Estanislao del Campo, José Hernández) que lo nutrieron en su infancia y juventud, mezcladas con las lecturas de origen europeo y universal, habituales en una familia argentina culta. Tienen también fuerte influencia en su formación el viaje de la familia en 1914 a Ginebra –donde cursó su bachillerato-, su posterior estadía, desde 1918² a 1921, en Sevilla, en Madrid y en Palma de Mallorca, ciudades donde se unió al movimiento ultraísta, liderado por Rafael Cansinos Asséns y por quien sería el cuñado de Borges, Guillermo de Torre, quien se casaría con su hermana Norah.

En 1921 regresa a Buenos Aires y –como es bien sabido- funda el ultraísmo argentino. El ultraísmo fue la síntesis española de las vanguardias hoy llamadas históricas, que en las primeras décadas del siglo XX, en Europa, habían tenido diversos nombres y características: cubismo, dadaísmo, expresionismo, futurismo, imaginismo, surrealismo... A pesar de sus diferentes nombres y matices, todas tenían en común el deseo de revolución y ruptura, sobre todo dentro del proceso artístico y literario, pero, obviamente, se insertaban en una evolución cultural que –como bien lo señaló Ortega y Gasset³-, respondía a un proceso revolucionario amplio del cual aún hoy vivimos notables consecuencias. Para dar un solo ejemplo, recordaré que la llamada “decapitación de las mayúsculas” en la expresión escrita, respondía no solo a

¹ *El tamaño de mi esperanza*. Buenos Aires: Proa, 1926.

² Borges nos dice de sí mismo: “El diez y ocho fui a España. Allí colaboré en los comienzos del ultraísmo”. (En: “Algunas páginas de la *Exposición de la actual poesía argentina*, por Pedro Juan Vignale y César Tiempo”, en: *Martín Fierro*, n° 39, Buenos Aires, 28 marzo de 1927). Alicia Jurado dice, en cambio, que la llegada a España fue en 1919. (Cf. *Genio y figura de Jorge Luis Borges*. Buenos Aires: EUDEBA, 3ª ed., 1980, 14).

³ Cf. José Ortega y Gasset, *La deshumanización del arte* (1925), en *Obras completas*, T. III (1927-1928). Madrid: Revista de Occidente, 1946, 351 y ss. Cf. también *El tema de nuestro tiempo*. *Ibid*, 141 y ss.

una intención literaria o lingüística sino también al deseo de acabar con las jerarquías y hasta con el predominio de la autoridad y de las normas, proceso que hoy se ha intensificado. La desestructuración de las formas miméticas, el fragmentarismo y la recomposición de las partes del cuadro o del poema, propias del cubismo pictórico y literario eran un síntoma de la tendencia a desestructurar arquetipos de conducta y de costumbres. El así llamado por Ortega y Gasset “sentido festival y deportivo del arte” fue llevando posteriormente en el arte, década a década, a un desdoblamiento juguetón, paródico y burlón, a un minimalismo, a un derrocamiento de lo solemne. Paralelamente, también en las costumbres y estructuras sociales se produjo un proceso que condujo a cierta anomia y ligereza, proceso que aún no termina pero que muchos definen como “un fin de época”. El cosmopolitismo –tendencia cultural vigente en las tempranas décadas del siglo XX- y que se fundió con las vanguardias, constituyendo una de sus principales vertientes, devino con el tiempo en la globalización cultural y económica. En esta visión a vuelo de pájaro de algunas de las proyecciones de aquellas “vanguardias históricas” no puedo dejar de mencionar el surrealismo, cuya influencia literaria cubrió gran parte del siglo XX y cuya raíz psicológica: las teorías freudianas, intervinieron en la autopercepción de varias generaciones.

Volviendo a aquel ultraísmo español de la segunda y tercera década del siglo XX, la así llamada “imagen creada” fue el fruto más deseado de la “nueva lírica”. De allí el nombre de “creacionismo” que le dio Vicente Huidobro a su credo poético, una de las corrientes vanguardistas que más influyó en el ultraísmo español. Se perseguía la imagen absoluta, no mimética, con sustantividad propia, que ya no tiene por función comparar, transponer, adornar, sino sustantivar, producir un objeto autónomo, no referencial. Idea que también estará en la base de gran parte de las artes plásticas del siglo XX, en sus tendencias abstractas, apartadas del realismo. La imagen no buscaba por lo general el adorno o enaltecimiento del objeto sino que, con frecuencia, era juguetona y procuraba disminuirlo: el árbol era la escoba para barrer el cielo, el sol era el balón para jugar al fútbol.

Esa atmósfera artística fue respirada por el talentoso joven Borges en España y traída a la Argentina en 1921, donde fundó el ultraísmo, con muchas dudas sobre su validez (según se desprende de su correspondencia). No obstante sus dudas, fundó este movimiento literario (del cual se arrepintió más tarde) y lo proyectó en sus libros de la década del veinte, aunque imprimiéndole un fuerte sesgo personal y argentino.

Sería un error decir que el ultraísmo argentino fue una sucursal del español, como lo afirmó Enrique Ánderson Imbert al referirse, en general, a los vanguardismos hispanoamericanos. Destaquemos en primer lugar que el movimiento español, en ese vaivén cultural de Europa con América y de América con Europa, había tenido fuerte influjo americano: los chilenos Vicente Huidobro y Joaquín Edwards, los argentinos Jorge Luis y Norah Borges, el pintor uruguayo Rafael Barradas, entre otros, habían participado activamente en publicaciones y actos. El chileno Huidobro introdujo en el ultraísmo la corriente creacionista; su compatriota Edwards, la dadaísta; Borges, la expresionista (que había absorbido durante su estancia en Suiza), influencia que conservará a lo largo de toda su evolución, aún con posterioridad a su arrepentimiento del vanguardismo. Por otra parte, nuestro ultraísmo tuvo rasgos distintivos propios: uno de ellos la fuerte impronta neocriollista que le dio Borges.

El reencuentro con Buenos Aires, con sus suburbios, con la pampa, con algunos de sus tipos humanos, lo impresionó fuertemente. Según Guillermo de Torre el cambio temático se debió “al choque psíquico recibido por el reencuentro [...] con su ciudad nativa”⁴. El poeta se vuelve a Buenos Aires, no al cosmopolita y dinámico sino a la “dulce calle de arrabal / estremecida de árboles y ocasos” (“Las calles”), desde donde la pampa se presiente. Los tres libros poéticos de la década: *Fervor de Buenos Aires* (1923)⁵, *Luna de enfrente* (1925)⁶ y *Cuaderno San Martín* (1929)⁷, cultivan todavía la metáfora ultraísta en un mundo literario propio y amplio, aunque pronto su autor se definirá contra “la secta”, contra “la equivocación ultraísta”, e incluso, contra “algunos ejercicios de excesivo y apócrifo color local”⁸. Estos libros buscan expresar el alma de Buenos Aires y desde ella el alma argentina. A partir del suburbio, del compadrito, del malevo y de algunos otros símbolos, Borges crea una mitología porteña que –a su vez- sustenta sus teorizaciones sobre el tiempo, sobre la realidad o irrealdad del universo y otras constantes de su mundo literario, ya perfectamente configuradas en sus libros de iniciación. La enumeración de algunos títulos de los poemas que incluyen estos libros evidencia la presencia del “neocriollismo” borgeano: “Las calles”, “La Recoleta”, “La Plaza San Martín”, en *Fervor de Buenos Aires*; “Calle con almacén rosado”,

⁴ Guillermo de Torre, “Para la prehistoria ultraísta de Borges”. En: *Cuadernos Hispanoamericanos*. T. LVII, Madrid: n° 169, enero-marzo 1964, 6.

⁵ Buenos Aires: Edición del autor, imprenta Serantes, 1923.

⁶ Buenos Aires: Proa, 1925.

⁷ Buenos Aires: Proa, 1929.

⁸ “Prólogo” a *Antología personal*, Buenos Aires: Sur, 1961.

“Último sol en Villa Ortuzar”, en *Luna de enfrente*; “Fundación mítica de Buenos Aires”, en *Cuaderno San Martín*, por citar solo algunos. Es difícil descubrir en las versiones actuales de esos libros la impronta ultraísta presente en las primeras ediciones. Una comparación de esos poemas en sus sucesivas reediciones demostrará que Borges las fue depurando de esa tendencia por medio de las posteriores variantes o correcciones que fue introduciendo. También el color local ha sido atenuado. Decía por ejemplo en la primera versión de “Fundación mítica de Buenos Aires”: “¿Y fue por este río con traza de quillango / que doce naos vinieron a fundarme la patria?”. Versos que posteriormente se transforman en: “¿Y fue por este río de sueñera y de barro / que las proas vinieron a fundarme la patria?”⁹

La tendencia criollista de sus primeros libros poéticos se manifiesta también en los ensayos publicados en la década del 20, sobre todo en *El tamaño de mi esperanza* de 1926. En el ensayo que encabeza el libro nos dice: “A los criollos les quiero hablar. A los hombres que en esta tierra se sienten vivir y morir, no a los que creen que el sol y la luna están en Europa”¹⁰. Más adelante exhorta a pensar y escribir las realidades nacionales:

Nuestra realidá vital es grandiosa y nuestra realidá pensada es mendiga. Aquí no se ha engendrado ninguna idea que se parezca a mi Buenos Aires, a este Buenos Aires innumerable que es cariño de árboles en Belgrano y dulzura larga en Almagro y desganaada sorna orillera en Palermo y mucho cielo en Villa Ortuzar y proceridá taciturna en las cinco Esquinas y querencia de ponientes en Villa Urquiza y redondel de pampa en Saavedra. “Sin embargo, América es un poema ante nuestros ojos, su ancha geografía deslumbra la imaginación y con el tiempo no han de faltarle versos”, escribió Emerson en el cuarenta y cuatro en sentencia [...] que hoy en Buenos Aires del veinticinco vuelve a profetizar¹¹.

Finalmente define el criollismo que él desea, no un criollismo nostálgico sino uno que sea “conversador del mundo y del yo, de Dios y de la muerte” (*ibid.*, p. 9). Se trata, pues, de un “criollismo” universalista, que no excluye lo metafísico.

El mismo Borges ironizará años más tarde sobre estos dos intentos suyos de los años 20: “ser moderno y ser argentino”: “Yo me impuse esa obligación del todo superflua. Ser moderno es ser contemporáneo, ser actual; todos fatalmente lo somos... no hay obra que no

⁹ Tomo la primera versión de estos versos de la *Exposición de la actual poesía argentina*, realizada por Pedro Juan Vignale y César Tiempo, Buenos Aires: Editorial Minerva, 1927, 96. La segunda versión procede de las *Obras completas* de Jorge Luis Borges. Buenos Aires: Emecé, 1974, 81.

¹⁰ *El tamaño de mi esperanza*. Ed. cit., 5.

¹¹ *Ibid.*, 8-9.

sea de su tiempo”¹². Razonamiento análogo aplicará a su intención criollista: “Olvidadizo de que ya lo era, quise también ser argentino. Incurrí en la adquisición de uno o dos diccionarios de argentinismos, que me suministraron palabras que hoy puedo apenas descifrar: madrejón, espadaña, estaca pampa...”¹³. Borges se avergonzará de su criollismo “voluntario” e incluso prohibirá la inclusión de este libro en sus *Obras completas*. Cuando lectores, estudiantes y colegas le preguntaban por *El tamaño de mi esperanza* afirmaba que ese libro no existía. Pero sí, existía, aunque en contadas bibliotecas y circulaba también en forma de fotocopias o en recopilaciones impresas de documentos de la época. Afortunadamente, su viuda, María Kodama, decidió hacer una reedición póstuma de esa obra que tiene un encanto especial y que nos permite un estudio más completo de la obra de Borges, no solo en su vertiente criollista, sino también en otras áreas temáticas. Nos dice Kodama en un prólogo: “Habiendo dado Borges su acuerdo para que parte de este libro se tradujeran al francés en la colección de La Pléiade, pensé que de algún modo la prohibición ya no era tan importante para él y que sus lectores en lengua española, y sobre todo sus estudiosos, merecían saber y juzgar por sí mismos qué pasaba con esta obra”¹⁴. El libro se reeditó en 1993 y lleva ya varias reimpressiones.

La alianza entre vanguardismo y criollismo puede rastrearse en varios países hispanoamericanos. El criollismo voluntario y también el posterior argentinismo involuntario de Borges no se explica solo por razones biográficas o emocionales sino que se inserta en un proceso cultural de americanización literaria. Estudiosos de la cultura latinoamericana, como Diego Pró, ex profesor de esta Casa, afirman que ya el español que hizo la conquista y colonización americana, cambió su axiología y su cosmovisión con respecto al español de España. La corriente ensayística que reflexiona sobre “el ser” y sobre la identidad cultural hispanoamericana, representada por ilustres pensadores –aunque con amplios matices al considerar el modo de relación entre América y Europa- sostiene la otredad de América¹⁵. El criollismo de la década del 20 del siglo XX –con más precisión denominado “neocriollismo” para diferenciarlo de sus manifestaciones previas- tiene sus antecedentes en las tendencias del

¹² Prólogo a *Luna de enfrente*, fechado el 25 de agosto de 1969, en: *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974, 55; décima impresión en Offset 1979.

¹³ *Ibid.*, 55.

¹⁴ María Kodama: “Inscripción”. En: Jorge Luis Borges. *El tamaño de mi esperanza*. 2ª ed. Buenos Aires: Seix Barral, Biblioteca Breve, 1993, 8.

¹⁵ José Martí, Andrés Bello, Eugenio María Hostos, José Enrique Rodó, Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso, José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Rómulo Betancourt, Bernardo Canal Feijóo, Arturo Uslar-Pietri, Leopoldo Zea, entre otros pensadores americanos.

siglo XIX posteriores a las independencias políticas hispanoamericanas y se relaciona con la dirección del romanticismo que revaloriza “el color local” como elemento estético. Siguiendo este proceso, los hombres que escribieron en la época del Centenario buscaron configurar, por medio de la palabra escrita, un territorio literario que captara la vida y los modos de ser del entorno. Este “nacionalismo literario”, o “novomundismo” o “americanismo literario” fue conformado en la Argentina por escritores como Ricardo Rojas, Manuel Gálvez, Hugo Wast, Ricardo Güiraldes, Benito Lynch, entre otros. Citaré a Güiraldes, quien vivió muchos años en París y recorrió el mundo occidental y oriental. Sin embargo su cosmopolitismo y necesidad de despliegue se complementa e interactúa con una necesidad de repliegue y con un profundo arraigo en su tierra: la pampa, la Argentina. Nos dice en el prólogo del *Libro bravo* (1936): “Conocí las razas, las naciones, los pueblos, y así, de lejos pensé siempre en mi raza, mi nación, mi pueblo”. Y en una carta a un amigo confiesa: “Mirá, che, ha sido en París donde comprendí, una noche en que me vi solito mi alma, que uno debe ser un árbol de la tierra en que nació: espinillo arisco o tala pobre”¹⁶.

Inserto pues en un “novomundismo” más amplio, el “neocriollismo de la década del 20 intenta incorporar a la literatura y a la cultura en general las peculiaridades nacionales, incluso las urbanas. Borges representa este deseo de dar voz a lo urbano americano. Así, en otro ensayo llamado “Invectiva contra el arrabalero”, perteneciente también al mismo libro que comentamos, dice:

¡Qué lindo ser habitantes de una ciudad que haya sido comentada por un gran verso! Buenos Aires es un espectáculo (al menos para mí), con su centro hecho de indecisión, lleno de casas de altos que hunden y agobian a los patiecitos vecinos, con su cariño de árboles, con sus tapias, con su Casa Rosada que es resplandeciente desde lejos como un farol, con sus noches de sola y toda luna sobre mi Villa Alvear, con sus afueras de Saavedra y de Villa Urquiza que inauguran la pampa. Pero Buenos Aires [...] permanecerá desierto y sin voz, mientras algún símbolo no lo pueble. La provincia sí está poblada: allí están Santos Vega y el gaucho Cruz y Martín Fierro, posibilidades de dioses. La ciudad sigue a la espera de una poetización¹⁷.

Años más tarde, en *El otro, el mismo*, de 1964, reemplazará esta versión idílica de la ciudad por otra más personal y doliente en dos poemas titulados: “Buenos Aires”. Dice en el primero: “Antes yo te buscaba en tus confines / que lindan con la tarde y la llanura / y en la

¹⁶ Carta a un amigo, citada por Ivonne Bordelois, *Genio y figura de Ricardo Güiraldes*. Buenos Aires: Eudeba, 1963, 38.

¹⁷ En *El tamaño de mi esperanza* (1ª ed), 126.

verja que guarda una frescura / antigua de cedrones y jazmines [...]. Ahora estás en mí. Eres mi vaga / suerte, esas cosas que la muerte apaga” (OC, p. 946). Y dice en el segundo soneto: “Y la ciudad ahora es como un plano / de mis humillaciones y fracasos / [...] / No nos une el amor sino el espanto; / será por eso que la quiero tanto”. La ciudad se identifica con recuerdos autobiográficos y con el presentimiento de la muerte, hay en la relación hombre-ciudad amor dolido, pero amor al fin.

El “neocriollismo” vinculado con las vanguardias se da en varios países latinoamericanos, pero es en la Argentina y en el Uruguay donde se manifiesta con mayor intensidad. Es un fenómeno curioso de torsión nacional de un movimiento literario internacional que en sus postulados teóricos es enemigo de toda circunstanciación. La fusión de las vanguardias con fenómenos propios de Hispanoamérica no se da exclusivamente con el criollismo, sino también con el indigenismo en la costa del Pacífico, especialmente en el Perú; o con el negrismo en los países caribeños.

La superación del criollismo voluntario de Borges debe asociarse con una evolución grupal –o, más aún, generacional– que se observa a fines de la década del 20. Podemos sintetizar el viraje que se propuso por esta época su generación con una cita de Eduardo Mallea: “Debíamos decir no a un arte genérico, de entonación llamada telúrica, robusto pero primitivo. Nuestro mundo meridional no tiene nada de primitivo. Constituimos un mundo delicado y matizado en su propia voluntad de selección”¹⁸.

Mallea refutaba sobre todo al Conde de Keiserling, ensayista que postulaba que Suramérica transitaba aún el tercer día de la creación, con expresiones artísticas aún apegadas a la tierra y no al espíritu que en sí lleva¹⁹. No obstante este viraje señalado por Mallea, la tendencia a tomar conciencia de que no somos Europa sino una realidad cultural distinta tuvo sus expresiones ensayísticas en autores de distinto signo ideológico. Mencionaré como ejemplo y brevemente a Bernardo Canal Feijóo, pensador argentino²⁰ quien sostiene que al americano en general y el argentino en particular ha pecado por su actitud de “inhibición reverencial”, que lo ha trabado en el proceso de verdadera autonomía, en el proceso del “sé tú mismo” que implica necesariamente el “conócete a ti mismo” y el “asúmeme a ti mismo”. El

¹⁸ Eduardo Mallea, *El poderío de la novela*. Buenos Aires: Aguilar, 1965, 34.

¹⁹ Conde de Keyserling, *Meditaciones suramericanas*. Santiago de Chile: Zig-Zag, s/a, 17.

²⁰ Véase nuestro: “Los problemas de la cultura argentina según Bernardo Canal Feijóo”. En: *Revista de Literaturas Modernas*, n° 16, Mendoza: UNCuyo, FFL, 1983, 161-167.

asumirse implica que “los rasgos de su ser histórico caigan en la zona de la conciencia nacional”²¹.

El ultraísmo y el criollismo de los jóvenes del grupo martinfierrista pasaron, aunque no sin dejar frutos. La dirección criollista de la vanguardia americana, que tuvo a Borges como uno de sus principales representantes -en sus tres libros poéticos de la década del 20 y en algunos ensayos de este período- se propuso estar arraigada en su realidad geográfica, histórica y cultural para ir de velando y revelando por el arte y la palabra literaria. Fue este un proyecto a largo plazo. Por eso Borges habla de “esperanza”. Pero al mismo tiempo no quiso que su propuesta estuviera cerrada en lo local e inmediato, sino abierta al yo y al mundo. Ese fue “el tamaño de su esperanza”. Esperanza que él mismo cumplió al elaborar ese extraordinario cosmos literario que solo pudo emanar de un argentino arraigado y universal, porteño y cosmopolita, criollo y “*conversador del mundo y del yo*”.

²¹ Bernardo Canal Feijóo, *Confines de Occidente*. Buenos Aires: Raigal, 1954, 33.

Filosofía y vanguardia en la Argentina de los años '20

Marisa A. Muñoz*

En 1910, fecha del Centenario de la Revolución en la Argentina, se produce una especie de condensación de discursos en torno a lo nacional, ligados a un balance de lo que fuera el proyecto de nación enunciado por la generación del 80. Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas, José Ingenieros, son algunos de los referentes intelectuales de esta época a través de los cuales se expresa el debate sobre lo argentino, en el marco de un país que se constituyó con una fuerte impronta inmigratoria¹. Si en un primer momento el inmigrante significó la esperanza regeneradora de la población nativa, posteriormente se convertirá, para la oligarquía de finales y principios de siglo, en la amenaza de los valores tradicionales de la nación. La “ideología criollista” impregna por esta época los discursos y asume caracteres particulares según sean enunciados por las clases populares, los grupos dirigentes o los extranjeros. La literatura se constituye en marco para la objetivación de estos discursos: libros, folletines, cancioneros, prensa periódica, etc., con diferentes modos de legitimación de los mismos

La identidad nacional -cuestión de fondo que se juega en el Centenario-, capitalizada su enunciación por una cultura oficial, desplaza los discursos criollistas provenientes de las clases populares y pone en circulación imágenes de una tradición construida ideológicamente como mito². El gaucho, las llanuras, la pampa, se convierten en postales narradas y construidas imaginariamente, y sirven para legitimar una idea de nación y de lo nacional que

* Universidad Nacional de Cuyo / CONICET. marisa.alejandra.m@gmail.com

¹ Cfr. Dante Ramaglia, “El proyecto de modernización y la construcción de la identidad. Estructura categorial del discurso en las corrientes de pensamiento argentino (1880-1910)”. Tesis doctoral. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 2001.

² Adolfo Prieto expone en su libro tres modos que adopta el discurso criollista según sea enunciado por las clases dirigentes, las clases populares y los extranjeros. En el primer caso se trata de una utilización ideológica que encuentra en su uso formas de legitimación del poder; para los sectores populares que habían sido desplazados de su lugar de origen e instalados en las ciudades, el criollismo fue un modo de ofrecer resistencia contra las nuevas imposiciones, y la expresión de cierta nostalgia por el pasado; por último, para los extranjeros el criollismo significaba una especie de pasaporte a la ciudadanía dentro de la cual era posible incorporarse como un sujeto de derecho. En *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana (Historia y Cultura), 1988.

oblitera la visibilidad de grupos emergentes y los conflictos inherentes a una sociedad que se ha organizado sobre un proyecto modernizador, atravesado por asimetrías sociales³.

El debate en torno a una lengua nacional, iniciado por los románticos, alcanzó un giro decisivo a fines del siglo XIX y principios del XX. Se trataba, ahora, dentro del clima babélico que invadía a Buenos Aires, de retornar al castellano como una forma de resistencia frente a la amenaza que suponían las hablas del inmigrante. Esta nueva Babel amenazante se aleja del sentido esperanzador que en su momento enunciara Alberdi en las *Bases*: “No temáis, pues, la confusión de razas y lenguas. De la Babel, del caos, saldrá algún día brillante y nítida la nacionalidad sudamericana”⁴.

La nueva lectura venía a cuestionar, asimismo, todas las degradaciones a las que, según los grupos conservadores, se había sometido la lengua española en nuestro país: lunfardo y cocoliche son algunas de las expresiones populares que atentan para esos grupos contra la posibilidad de encontrar un lenguaje argentino. En este sentido, el retorno al castellano planteado en esta época es también una forma de legitimación que los Estados ponen en juego como agentes configuradores de la identidad nacional y cultural⁵. Igualmente, el debate en torno a la obligatoriedad del idioma nacional en las escuelas propuesta en 1894, revela el grado de preocupación y de dedicación que la problemática de la lengua ocupaba en la agenda política y cultural de la época⁶.

³ Para profundizar en torno a esta ideología nativista construida sobre imágenes que por la época habían dejado de tener sustentación histórica, cfr. Gastón Gori, *La pampa sin gaucho. Influencia del inmigrante en la transformación de los usos y costumbres en el campo argentino en el siglo XIX*. Buenos Aires, Editorial Raigal, 1952; Noel H. Sbarra, *Historia del alambrado en Argentina*. Buenos Aires, Raigal, 1955; Arturo Roig, “La entrada del siglo. La Argentina en los años 1880-1914”, en: Arturo Roig (comp.), *Argentina del 80 al 80. Balance social y cultural de un siglo*. México, UNAM, 1993, 9-20; Adolfo Prieto, edición citada.

⁴ Juan Bautista Alberdi, *Bases. Puntos de partida para la organización nacional*. Buenos Aires, Colección Claridad, 1946, 61.

⁵ La polémica entre el historiador argentino Ernesto Quesada y el lingüista francés Lucien Abeille, que ejerciera como profesor en Buenos Aires, es una muestra legítima no solo de las ideologías jugadas en torno a una lengua nacional, sino también de las tensiones y contradicciones por las que están atravesados nuestros intelectuales inmersos en la cuestión social y erigidos como portavoces de lo nacional. Cfr. A. Rubione, *En torno al criollismo. Textos y polémicas*. Buenos Aires, CEAL, 1983, en donde expone la polémica entre L. Abeille - *Idioma nacional de los argentinos* (1900)- y E. Quesada, *El “criollismo” en la literatura argentina* (1902); Fernando Devoto, “Construir a los argentinos en el tránsito entre dos siglos”, en *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, 23-36; Adolfo Prieto, “Funciones del criollismo”, *Ibidem*, 141-193. Cfr. La reedición reciente, impulsada por la Biblioteca Nacional, del libro de Lucien Abeille, con un estudio preliminar de Gerardo Oviedo, Buenos Aires, Colihue, Colección “Los raros”, 2005.

⁶ Cfr. extractos del debate en: Natalio Botana y Ezequiel Gallo, *De la República posible a la República verdadera (1880-1910)*. Buenos Aires, Biblioteca del Pensamiento Argentino III, Ariel Historia, 1997, 365-379.

La década del 20 no se presenta como un quiebre absoluto con la tradición. La Revolución Mexicana en 1910, la finalización de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa son datos históricos relevantes para marcar un clima que va impregnándose de cierto optimismo. La reforma del 18, la visita de personajes distinguidos y el buen clima cultural que se vive durante la presidencia de Alvear (1922-1928) contribuyen a crear un ambiente propicio para que los legados fundacionales vuelvan a formularse en nuevos contextos.

De este modo, la problemática de los nuevos lenguajes no se dará escindida del planteo de un lenguaje nacional, y al mismo tiempo, en el interior de estas propuestas, circulará la idea de “lo criollo” y del “criollo”, o lo que Adolfo Prieto ha denominado “imagería criollista”, en la que paisajes y personajes se vuelven míticos, aunque paradójicamente se pueda convivir sin conflicto en un clima cosmopolita y europeizante.

Ahora bien, uno de los núcleos fundamentales a partir del cual se ponen en juego los tópicos vanguardistas es el lenguaje y se puede decir que los sujetos de vanguardia se proponen como tarea, precisamente, la de horadar viejos lenguajes⁷. De todos modos, no es solo patrimonio de las vanguardias esta búsqueda de nuevos lenguajes. Un nuevo “lenguaje nacional” o un “idioma de los argentinos” o un lenguaje “neocriollo”, expresiones de dicha búsqueda que circularon en la década del 20 en la Argentina están emparentadas, algunas de estas, con ciertas inflexiones de nuestro pasado intelectual. Sarmiento, Alberdi, Echeverría, Gutiérrez, y otros nombres de la generación del 37 también se habían planteado, una vez alcanzada la emancipación política en nuestro territorio, trabajar en función de una emancipación mental, dentro de la cual el lenguaje se convertía en uno de los espacios de apropiación simbólica de estos nuevos sujetos que aparecían en combinación con la construcción de la nación.

Esta cuestión de la lengua y del lenguaje, asimismo, se ubica en contextos históricos más amplios y ha dado lugar a numerosas lecturas, pues la afirmación de un nuevo lenguaje

⁷ Usaremos el término “lenguaje” o “lenguajes” en sentido amplio. De todos modos tenemos presente la distinción que se instaura con Saussure entre lengua y habla. Lenguaje tal como lo usaremos estará referido al habla o a las hablas. Cfr. *Curso de Lingüística general*. Barcelona, Planeta-Agostini, Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, 1985; Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov, *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México, Siglo XXI, 1974, 136-149.

Respecto del término vanguardia hemos optado por la definición propuesta por Eduardo Subirats: “[...] las vanguardias son, fundamentalmente, un fenómeno cultural de signo negativo, crítico y combativo, cuya primaria razón estriba en la oposición y resistencia contra la opacidad, la reificación o alienación de las formas culturales objetivas, en *El final de las vanguardias*. Barcelona, Anthropos, 1989, 86. En cuanto a los usos del término vanguardia, cfr. Carlos Altamirano (director), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós, 2002, 231-235.

también fue formulada en contraposición a la lengua legada por los conquistadores, proyecto que se expresó mediante distintas voces a nivel continental: Simón Rodríguez en Venezuela; Manuel González Prada en el Perú; Domingo F. Sarmiento y Juan Bautista Alberdi, en la Argentina, son algunos ejemplos de quienes jugaron un papel fundamental en las propuestas de renovación del idioma. De todos modos, en cada uno de los países esta propuesta fue cobrando modulaciones particulares.

El caso del movimiento “Martín Fierro” en la Argentina es un ejemplo de esto que venimos diciendo⁸. Lo que se expresa en el interior de este grupo vanguardista en torno al lenguaje es lo que se enuncia también en muchos otros grupos del vanguardismo hispanoamericano. Sucede que el criollismo está identificado en muchos casos con mestizaje cultural y supone enunciaciones de carácter localista sin prescindir de lo cosmopolita. La articulación entre lo local o nacional y lo cosmopolita en torno a la búsqueda de un nuevo lenguaje es parte de las tensiones irresueltas en los grupos vanguardistas. Pero no solo habría que señalar esta tensión, sino también la percepción de los propios jóvenes escritores respecto de ser los portadores de una “nueva sensibilidad” evidenciada en el campo artístico y, al mismo tiempo, excediendo ese mismo campo.

En este sentido puede leerse la encuesta que la Revista *Martín Fierro* lanza en 1925 a los artistas, escritores e intelectuales preguntando acerca de la existencia de una “sensibilidad y mentalidad argentina” y las características que se le pudieran atribuir. A ella responden Leopoldo Lugones, Oliverio Girondo, Ricardo Rojas, Samuel Glusberg, Roberto Mariani y otros. El objetivo de estas interpelaciones se puede leer como modos de afirmación de estas jóvenes generaciones que se piensan como los nuevos sujetos portavoces en el campo de la cultura; pero también habría que leer entre medio de los enunciados díscolos expresados insistentemente, los modos de legitimación que eligen en la interlocución que realizan a

⁸ Se lo ha llamado movimiento en función de los alcances que tuvieron las tesis de renovación en el ámbito estético, principalmente en la poesía, que impulsaron sus integrantes: Oliverio Girondo, Jorge Luis Borges, Eduardo González Lanuza, Leopoldo Marechal, Macedonio Fernández y otros. La Revista *Martín Fierro*, que da nombre al movimiento, fue en parte respuesta al modernismo literario, con influencia del ultraísmo traído por Borges de Europa y del creacionismo, que tuvo al chileno Vicente Huidobro como uno de sus mentores. Cfr. “El movimiento Martín Fierro”, en *Historia de la literatura argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Colección Capítulos n° 39 (el fascículo fue preparado por Carlos Mastronardi); “El periódico Martín Fierro”. Selección y prólogo de Adolfo Prieto. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1968; *El periódico Martín Fierro*, Buenos Aires, 1949 (Memoria escrita por Oliverio Girondo y leída en un acto organizado por la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Escritores). Existe una abundante bibliografía sobre el tema, solo indicamos algunos trabajos orientativos.

intelectuales como Rojas o Lugones, quienes están enmarcados dentro de un nacionalismo cultural y en directa tensión hacia la construcción de una tradición nacional.

Asimismo, la encuesta mencionada puede vincularse con la llevada a cabo dos años antes por la Revista *Nosotros*, en la que las preguntas son formuladas a los representantes de la nueva generación literaria; por eso, en general, los que responden son autores menores de 30 años, entre los que se encuentran muchos de los que integraran el staff de *Martín Fierro* y también los que se identificaron con el grupo de Boedo⁹. La visita de Ortega en 1916 contribuyó a que se advirtiera sobre la importancia del rol de las nuevas generaciones en la construcción de un pensamiento propio, y al mismo tiempo universal, en la Argentina¹⁰.

Si bien no se abordarán en este estudio las polémicas que se abren entre los grupos vanguardistas de Florida y Boedo, se puede decir que sus encuadres topográficos pueden servir para perfilar el lugar que ocupa el lenguaje en cada uno de ellos. La afirmación, sin embargo, podría estar viciada de reduccionismo a ciertas imágenes estereotipadas que han circulado sobre los mismos. Estos grupos pueden caracterizarse por el perfil no homogéneo en que estaban integradas sus ideas, cuestión que se revelaría si se procediera a desarrollar una caracterización, que estaría llena de matices, e incluso sin límites puros en cuanto al encuadramiento de sus integrantes: parte de los escritores del grupo de Florida publicaban en revistas del grupo de Boedo y viceversa. No es aceptable la mirada que Borges realizará años más tarde, en la que reduce las diferencias a meras jugarretas ingeniosas de muchachos. Sin dudas, el lenguaje ocupó para ambos grupos un lugar fundamental.

Para los boedistas el lenguaje era el instrumento necesario no sólo para la expresión artística, puesto que esas expresiones artísticas nacidas en los espacios de objetivación surgen en los marcos de contextos constituidos socialmente. En este sentido, se juega una especie de realismo crítico todavía no despegado de una tradición anterior más o menos inmediata. Se cuela, y esto será motivo de discusiones con el grupo de Florida, el mandato social del artista. Tópicos como “realismo de izquierda” o “realismo crítico”, y compromiso en el arte se oponen terminantemente a los juegos retóricos y disparatados de los martinfierristas, que parecieran ubicarse en la propuesta del “arte por el arte” o “arte puro”.

⁹ Cfr. Revista *Nosotros* (1907-1943), volumen 43, n° 167, abril de 1923.

¹⁰ Cfr. “El deber de la nueva generación argentina” y “Meditación del pueblo joven”, en *Meditación del pueblo joven*. Biblioteca de la Revista de Occidente. Buenos Aires, Emecé Editores, 1958, 11-20 y 53-82.

Ahora bien, ¿qué tipo de apuesta se juega en la renovación de los lenguajes propuesta por estos grupos vanguardistas y qué grado de filiación tiene este proyecto con la tradición nacional? Mientras que para Boedo el lenguaje ocupa un lugar instrumental y es central en la medida que responda a las demandas que la “cuestión social” impone, el grupo de Florida opta por la experimentación extrema del lenguaje, desde el disparate lógico o revolucionario a la metáfora ultraísta, oponiéndose a todo realismo, ya sea de tipo social o artístico, y podríamos agregar filosófico, pues es Macedonio Fernández uno de los críticos más profundos del arte como mera copia de la realidad. Ahora bien, ninguno de los grupos se desentiende de lo nacional y de representar la voz nacional, aun cuando en los modos de expresión opten por canales diferentes.

Las apuestas al lenguaje en la Revista *Martín Fierro* son desiguales, suponen distintas formulaciones, aunque todas puedan situarse en el ámbito de lo experimental. Nos encontramos con planteos que nacen de una concepción purista del arte y con expresiones de lo que bien podríamos llamar “arte impuro”. La lógica que parece atravesar a todas estas propuestas de vanguardia se vincula, ciertamente, a la articulación entre cultura y poder, desembocando inevitablemente en la producción de políticas del lenguaje que exceden el ámbito artístico.

Las vanguardias, como fenómenos culturales, expresan en sus discursos ciertas formas de ruptura con la institución artística y, en distintos grados, son respuestas al lugar que ocupan los bienes simbólicos dentro de una cultura. Son, por esto mismo, expresión y síntoma de la crisis de la modernidad, como también de los modos emergentes de subjetividad, y están indisolublemente ligadas a lo social y a la historia.

El proceso de urbanización moderno y la dinámica del capitalismo dan lugar a la constitución y articulación de la ciudad y el mercado, haciendo visible la emergencia de nuevos sujetos. Beatriz Sarlo analiza, precisamente, las condiciones necesarias para la aparición de estos movimientos: “[...] la vanguardia es posible cuando tanto el campo intelectual como el mercado de bienes simbólicos han alcanzado una fase de desarrollo relativamente generalizada y predominante”¹¹.

¹¹ Beatriz Sarlo, *Una modernidad periférica. Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988. La autora plantea, asimismo, ampliar el foco de estudio a la década del '30, rescatando proyectos editoriales vanguardistas, como es el caso de las Revistas *Sur* y *Contra*. De Macedonio Fernández le interesa rescatar su narrativa antirreferencial replegada en la ciudad y el descentramiento del “ser argentino”, donde también ubica a Güiraldes y a Borges en el criollismo gaucho y el urbano.

Esto no significa, sin embargo, que el proceso no se haya iniciado con anterioridad. Según Julio Ramos, a principios de siglo y en respuesta crítica a la racionalización que iba gestándose en América Latina, también irá emergiendo un sujeto "que erige su voz por el reverso, su voz cargada de valor espiritual precisamente en un mundo desencantado y mercantilizado"¹². No se podría hablar, entonces, de una ruptura total entre el modernismo y el vanguardismo, pues ambos movimientos poseen signos críticos, aun cuando sus presupuestos sean distintos. Por su parte, Graciela Montaldo se refiere al modernismo como una "sensibilidad amenazada", y al fin de siglo como una pluralidad de voces que interpelan sobre la tradición y al mismo tiempo anticipan lo nuevo¹³.

El papel de las revistas argentinas como empresas culturales e intelectuales ha sido señalado en distintos estudios. Se han profundizado aspectos de las publicaciones periódicas analizando el contexto de producción de las mismas, los itinerarios de recepción, los códigos internos que las rigen, etc. Se ha visto a las revistas como lugar de cruce de trayectorias sociales e intelectuales, como portavoces de los ideales y de las ilusiones de una generación; en suma, se está entendiendo a las publicaciones periódicas como una articulación entre la historia cultural y la historia política¹⁴.

Pensar en términos de experiencia la vinculación de Macedonio Fernández con las vanguardias significa imprimir cierto carácter vital a su paso por revistas, a las relaciones mantenidas con esa generación de jóvenes, a los proyectos literarios, humorísticos y metafísicos nacidos en esa fructífera década del '20. Macedonio Fernández es miembro fundador de la Revista *Proa* y la Revista *Oral*, y colaborador de la Revista *Martín Fierro*. La primera y la última están fuertemente influidas por las ideas ultraístas, cuyos preceptos Borges había enunciado: reducción de la lírica a la metáfora, eliminación de frases, nexos y adjetivos inútiles, distanciamiento del confesionalismo y de la oscuridad rebuscada, y utilización de imágenes que den lugar a la sugerencia. Macedonio es tomado como un

¹² Julio Ramos, *Desencuentros de la modernidad en la América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

¹³ Graciela Montaldo, *La sensibilidad amenazada*. Rosario, Beatriz Viterbo, 1994.

¹⁴ Cfr. H. Lafleur; S. Provenzano, y F. Alonso, *Las revistas literarias argentinas 1893-1967*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1962; Marta Scrimaglio, *Literatura argentina de vanguardia (1920-1930)*. Rosario, Editorial Biblioteca, 1974; Noemí Girbal Blacha y Diana Quatrocci-Woison (editoras), *Cuando opinar es actuar. Revistas argentinas del siglo XX*. Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, 1999; Fernanda Beigel, "Las revistas culturales como documento de la historia latinoamericana", en *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Año 8, N° 20, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela, enero-marzo de 2003.

precursor del ultraísmo por Evar Méndez, y es también considerado como el “filósofo” entre los jóvenes martinfierristas.

Las colaboraciones de Macedonio que aparecen en estas publicaciones son una mezcla de tópicos metafísicos y humorísticos¹⁵. En *Proa*, sin embargo, habría un intento de desarrollar un proyecto estético, mientras que en *Martín Fierro* este proyecto está atravesado más por un deseo de experimentación, centrado en la actitud del artista y del escritor. Dos libros aparecen en esta década, *No toda es vigilia la de los ojos abiertos* (1928), el primero que publica, a instancias de Raúl Scalabrini Ortiz, Leopoldo Marechal y Francisco Luis Bernárdez, y *Papeles de Recienvenido* (1929), versión que se ampliará en 1944. Hacia finales del ‘20, ya desaparecidas las revistas mencionadas, colaborará en la *Gaceta del Sur*, de Rosario, en *Pulso* y *Carátula*, de Buenos Aires, y en el único número que sacara la revista *Libra*¹⁶.

En esta época, la gran apuesta de Macedonio ya está en germen. Nos referimos a la escritura de *Museo de la novela de la Eterna*, novela teórico-experimental que habrá de publicarse póstumamente en el año 1967 y de la cual habrá una breve anticipación en la Revista *Libra* (1929). La génesis de *Museo* es apasionante. El proyecto de esta novela atraviesa toda la vida del autor, y desde fines de la década del ‘20 comienza a ser anunciada su aparición. Fue el proyecto más osado que empezara a gestarse en los años 20, si bien su publicación se hará muchos años más tarde. Con esto se quiere decir que la experiencia vanguardista del autor excede la década del 20, aunque sería un exceso afiliarlo sin más al vanguardismo sin establecer ciertas mediaciones. Lo que sí se puede decir, sin ningún temor, es que Macedonio le saca provecho a las vanguardias.

Julio Prieto ha señalado el carácter ex-céntrico de Macedonio Fernández y Felisberto Hernández dentro de las vanguardias de su época. Sus escrituras, nos dice,

¹⁵Las colaboraciones en la revista *Proa* (primera y segunda época) son: “Confesiones de un recién llegado al mundo literario”; “Desperezo en blanco”; “El reciénvenido”; “La Metafísica, crítica del conocimiento. La Mística, Crítica del Ser”; “El capítulo siguiente de la autobiografía de Recienvenido”; “Evar Méndez”; “Carta a Ricardo Güiraldes” y “El capítulo siguiente y Sobreviene dicho capítulo”. Los textos aparecidos en *Martín Fierro*, siguiendo el espíritu de la revista, adoptarán una tónica humorística: “A propósito de los derrumbes”; “Un artículo que no colabora”; “Artículo diferente”, su poema “Suave encantamiento” con una introducción de Evar Méndez, “Carta argentino uruguayá”; “Brindis a Ricardo Güiraldes” y unas palabras para Ramón Gómez de la Serna.

¹⁶ La recepción de sus libros no coincidió con las expectativas que Macedonio tenía y esta situación provocará un paulatino aislamiento de los círculos que frecuentaba.

[...] representan a la vez una encarnación discursiva en cierto modo más fiel al ‘espíritu’ de vanguardia, en la radicalidad de su crítica de la tradición literaria, que la de sus contemporáneos rioplatenses, y relativamente infiel a las manifestaciones y manifiestos locales que detentan, como grupo, la bandera del vanguardismo y la llevan en una dirección ‘moderada’¹⁷.

Asimismo, esta infidelidad al arte burgués que menciona Prieto tiene como efecto que ninguno de los dos se haya insertado en los cánones literarios modernos. ¿Macedonio Fernández estuvo alguna vez en sintonía con las modas literarias o filosóficas imperantes? Su poema “Suave encantamiento”, publicado en 1904 por Ghirardo en el primer *Martín Fierro*, fue rescatado en 1925 por Evar Méndez y calificado de anticipación del ultraísmo. Cuando el kantismo se está organizando en las universidades, Macedonio plantea “codear fuera a Kant”, casi simultáneamente a la creación del Instituto kantiano en 1929 en Buenos Aires. Cuando Lugones escribe sus *Odas seculares* (1910), en sintonía con el proceso de modernización del país, Macedonio ya había hablado de “desherencia”. Y así podríamos seguir con las enumeraciones, solo en función de remarcar que se está en presencia de un pensador con un ejercicio crítico profundo a lo largo de toda su vida, ajeno a las academias y reticente a los circuitos del mercado.

Macedonio ingresa en las revistas *Martín Fierro* y *Proa* desde el humorismo, que - lejos de ser una eventual parodia o ironía- es un serio intento por dislocar una sintaxis gramatical y producir un corte en la lógica habitual del habla cotidiana. Humor puro, lo llamará unos años más tarde, y junto con la novelística y la poesía constituirán su apuesta al arte no referencial. Asimismo, distintos tipos de risas, fundamentalmente dos: la risa que nace desde un esquema realista y se refiere a los hechos, y la que nace de una “emoción aborigen”, y que se relaciona con la posibilidad de reírse de sí mismo, risa con alcances ontológicos, en la medida que descentra al sujeto de su propio “yo” sin dañarlo. Esta es la risa que perseguirá Macedonio en su teoría humorística o -como él la llama- “humorística conceptual”, cuya capacidad es la creación de la “nada intelectual”, llamada también “Ilógica del Arte”.

La ironía -que caracteriza la impronta de sus escritos de fines del siglo XIX- no sería para el Macedonio que está pensando el humor en términos de una teoría, propiamente parte de la comicidad, en cuanto no está caracterizada por tener “alegría”, aun cuando posea otras notas afines. Para el autor es fundamental en el marco de su concepción en torno al

¹⁷Julio Prieto, *Desencuadrados: vanguardias excéntricas en el Río de la Plata. Macedonio Fernández y Felisberto Hernández*. Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 2002, 25.

humorismo, tanto en el género realista como conceptual, la alusión a la felicidad o a la condición hedónica. Este requisito propuesto lo ubica en posiciones discordantes a la de Bergson, Freud, Bain y otros autores que estudiaron el fenómeno de la risa. El motivo fundamental que lo aleja de esas posiciones está en que rechaza toda risa que en su consecución produzca la “degradación” de la otra persona, o presente muestras de superioridad sobre el prójimo. Si en todo caso participamos de la risa en cuanto espectadores, esta tiene un carácter secundario en relación al alcance de la risa de sí mismo, pero aun esa “risa secundaria” debe estar caracterizada por ser “inofensiva”, no debe producir daño alguno.

La risa, entonces, en cuanto involucra a un sujeto, y a este en relación con otros -es decir, en el marco de relaciones intersubjetivas y por lo tanto inmersas en situaciones comunicativas- no puede quedar fuera del ámbito de lo social, de la discursividad social y cultural, como tampoco puede quedar ajena a los conflictos que acontecen en las sociedades a las que pertenecen los sujetos. En este sentido, la risa, el humor, la comicidad y todas las formas de humorismo se topan inevitablemente con el ámbito de las creencias y no pueden desentenderse de la cotidianidad. Creencia y cotidianidad, tal como lo señala Ana María Zubieta, son campos de emergencia para su expresión¹⁸. El humorismo, en este sentido, no estará ajeno en los programas vanguardistas, ligado al espíritu creador del artista. Puede, asimismo, adquirir diversos sentidos: convertirse en irónica crítica de la vida moderna, o en una protesta contra el orden social, o también puede moverse dentro de los límites de la lógica del lenguaje. En todos los casos implica cierta idea de destrucción o un nuevo modo de creación negativa.

Dentro de las distintas formas del humorismo se encuentra el disparate o “dislate”, que -según el diccionario de Corominas- tiene relación con la “acción de disparar o arrojar algo”; también puede tener el sentido de “desbandada”, es decir, disparar y echar a correr. “Disparar” también significa “hacer y decir disparates”, “poner en movimiento un arma de lanzamiento”, “decir cosas detonantes, hacer actos violentos o desatentados”, etc.¹⁹.

¹⁸ Ana María Zubieta, *Humor, nación y diferencias*. Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 1995.

¹⁹ J. Corominas y J. A. Pascual, *Diccionario etimológico castellano e hispánico*. Madrid, Gredos, 1984, 504-505.

Antonio Vallejo, uno de los poetas colaboradores de *Martín Fierro*²⁰, hará referencia al “disparate lírico” como la literaria “objetivación del exceso vital”; su práctica contempla dos condiciones: el entusiasmo y la seriedad.

Comprendemos la necesidad de hacer alguna cosa con este exceso de energía que nos empuja al borde de todos los excesos. Y esa cosquilla que nos ríe en las rótulas al entrar en un sitio de baile, esas ganas alegres de romper la mandíbula al primer botarate que pasa a nuestro lado, tienen su equivalencia intelectual: un afán dionisiaco de sincopar la lógica, de sustituir los puentes por el salto, soterrar veinte metros el sistema decimal y destruir la plaga de los considerandos que nos revisan el boleto a cada esquina²¹.

Asimismo, la seriedad, esa otra condición que menciona Vallejo, requiere talento a quien la practique. El “disparate puro” está supuesto en este texto, si bien no es desarrollado, pero -como podemos ver- su práctica excede un mero juego de humor. Para José Carlos Mariátegui “El disparate puro, certifica la defunción del absoluto burgués”, y “es una de las tres categorías de la poesía contemporánea”. El filósofo peruano toma la poesía de Martín Adán como muestra de una “tradición invisible” afincada en el trabajo de “crear un orden nuevo”; “El disparate puro tiene una función revolucionaria porque cierra y extrema un proceso de disolución. No es un orden...; pero sí es el desorden, proclamado como única posibilidad artística”²².

Habría entonces diversos modos de realizar disparates, pero al mismo tiempo habría un modo radical de su ejercicio: el disparate puro, que vendría a ser un modo de estar creando arte. Desde este aspecto podría plantearse: ¿qué sentidos adquieren los disparates macedonianos? ¿Qué teoría de la humorística es puesta en juego por el autor en estas colaboraciones en *Martín Fierro*?

En primera instancia cabe decir que en estos trabajos hay un manejo del lenguaje lógico, hay una especie de juego intelectual que quiebra la sintaxis de las frases e inaugura una nueva sintaxis relacionada al concepto de disolución con que Mariátegui definía a la

²⁰ Según la descripción de Enrique Amorín, Vallejo “era un muchacho lúcido, formado en los medios obreros, de donde viene con su tricota y su boina proletaria. Escritores comprometidos con el pueblo como Roberto Arlt y Roberto Mariani frecuentan las oficinas de *Martín Fierro*”, citado por Carlos Mastronardi en la Colección *Capítulo. Historia de la literatura argentina*, “El movimiento *Martín Fierro*”, n° 39, 927.

²¹ Antonio Vallejo, “Introducción al disparate”, en *Martín Fierro* (Segunda Época), año III, n° 36, 12 de diciembre de 1926.

²² José Carlos Mariátegui, “Defensa del disparate puro”, en *Amauta*, Lima, 1928, n° 13, 11. Esta defensa debe entenderse en el marco de un arte ligado a la realidad, a la vida y a la existencia, es decir, fuera de una “pureza” liberada de motivos. Cfr. Arturo Roig. “Arte impuro y lenguaje”, en Revista *Huellas*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Artes y Diseño, n° 3, 2003.

gestación de un orden nuevo. Sin embargo, la destrucción en Macedonio está encaminada a romper con todo orden referencial, evidenciando la condición trágica de la realidad y eligiendo el absurdo, el disparate, el “humor conceptual”, como la posibilidad de un instante de liberación de lo que el autor considera “una dogmática abrumadora de la ley universal de la racionalidad”. De lo que se trata en Mariátegui al ponderar el disparate puro es de señalar la emergencia de nuevos modos de *sujetividad* dentro de un horizonte que articula vanguardia y revolución; mientras que la tarea de Macedonio se mueve en la dislocación de los modos de construcción de la subjetividad, la indispensable, como diría Arturo Roig, para enfrentar la “moral de las instituciones, la eticidad”²³. Plantea Macedonio, entonces, formas de crítica relacionadas con una “subjetividad emergente” pero dentro de cierto esquema individualista.

Horacio González ha sabido leer con aguda inteligencia ciertos alcances del humorismo macedoniano tomando la figura del “Bobo” de Buenos Aires, creada por Macedonio y tomando algunos puntos de la “patafísica” y del marxismo:

Tal existencialismo patafísico y crítica a la alienación del mundo cotidiano, como la de un marxista a contrapelo –o un marxista lírico que en vez de denunciar la cosificación, extrema la presencia de las cosas para homenajear la felicidad del valor de uso- implica alertar a los hombres a que la crítica de mundo no tiene fin y es sinónimo de risa [...] La patafísica macedoniana puso a luz el ridículo para arrojar una mirada tierna sobre el mundo; su crítica a los objetos de la cultura técnica supuso un llamado a la reconciliación con el “valor de uso”, mientras maquinillas de afeitar, paraguas y zapallos se ponían a hablar o a pensar como almas emancipadas. Era una forma de advertir que ante tales “fetichismos”, los hombres deberían saber encontrar en la filosofía de la ciudad y de la naturaleza, una cota de disconformidad y beatitud. El nirvana de los objetos era un acto risueño y revolucionario²⁴.

El humorismo, claro está, no es ajeno a las vanguardias y forma parte de esos diversos modos de experimentación artística que se puso en juego en aquellos años. Pero el humor, la comicidad, la ironía, la paradoja, no nacen con las vanguardias, son mucho más antiguos. Asimismo, el humorismo tiene como función operar desestabilizando tanto los esquemas de la realidad cotidiana como los discursos que operan desde las academias. En este sentido, no es extraña su utilización en Eduardo Wilde, quien también ironizó y puso en juego el humor frente a los pensamientos y costumbres de su época. Con esto queremos decir que el

²³ Arturo Roig se refiere con la noción de “sujetividad” a todo lo que hace al sujeto y es palabra que deriva de esta. La sujetividad supone a la subjetividad necesariamente, pero no toda subjetividad es plenamente sujetividad. Cfr. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981; *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza, EDIUNC, 2002.

²⁴ Cfr. Horacio González, “Para un nirvana de los objetos. Macedonio Fernández, entre la patafísica y el marxismo”, en revista *Artefacto*, n° 3, Buenos Aires, 1999, 113-116.

humorismo macedoniano no nace solo con las vanguardias, y su apropiación forma parte de intereses teóricos que seguirán vigentes aún después de la década del '20.

La búsqueda de un arte puro (no la pureza del arte) lo lleva a postular dos momentos “genuinamente artísticos”: el momento de la “nada conceptual” o “Ilógica del Arte”, y el momento de la “nada concienical” o “novelística”²⁵; o lo que Darío González llamó, al identificar algunos núcleos significativos en la humorística macedoniana, “la relación entre una lógica de lo ilógico y una ontología de lo real”²⁶. Ambos momentos mencionados implican la desestabilización del mundo conocido, sus tesis apuntan a la crítica del lugar del sujeto moderno y sus modos de representación. Asimismo, el autor no rechaza el lenguaje cotidiano; más bien parte de él para crear esto que llamamos una nueva sintaxis en sus escritos.

Volvamos ahora sobre uno de los jóvenes vanguardistas que contribuyó a que el nombre de Macedonio Fernández haya tenido impacto público, nos referimos a Jorge Luis Borges. En abril del año 1921, él y su familia vuelven de su estancia por Europa, y Macedonio Fernández, amigo de la familia, los está esperando en el puerto. Este será el comienzo de la relación no siempre transparente entre el recién llegado, Jorge Luis Borges (h), y el “recienvenido”, como le gustará llamarse Macedonio en esos años, como una especie de disculpa hacia el campo literario del cual formará parte²⁷.

Han sido numerosos por parte de Borges los elogios hacia Macedonio, a quien ha llamado su maestro. Y también le debemos, en parte, a esta relación que el nombre de Macedonio se haya ponderado en nuestros días. Sin embargo, las lecturas de Borges sobre su maestro, digamos que no contribuyeron a rescatar su escritura²⁸. Esto no debe entenderse

²⁵Cfr. “Para una teoría de la humorística”, en *Papeles de Recienvenido y Continuación de la Nada*, de 1944, y posteriormente incorporada a “Teorías” en sus *Obras Completas*. Tomo III. Buenos Aires, Ed. Corregidor, 1997, 259-308.

²⁶ Cfr. Darío González, “Aspectos de la humorística de Macedonio Fernández”, en Daniel Attala (ed.), *Impensador mucho. Ensayos sobre Macedonio Fernández*, Buenos Aires, Ed. Corregidor, 2007, 199-216.

²⁷ Macedonio define al Recienvenido como “aquella diferente persona notada enseguida por todos, que llegado recién a un país de la clase de los diferentes, tiene el aire digno de un hombre que no sabe si se ha puesto los pantalones al revés, o el sombrero derecho en la cabeza izquierda, y no se decide a cerciorarse del desperfecto en público, sino que se concentra en una meditación sobre los eclipses, ceguera de los transeúntes, huelga de repartidores de luz, invisibilidad de los átomos y del dinero de papá, y así logra no ser visto”. En *Obras Completas*, tomo IV, 31-32. El ingreso del autor a la literatura se enmarca, asimismo, dentro de una búsqueda de experimentación artística que en ningún momento está desarticulada de los núcleos teóricos centrales de su obra.

²⁸ Cfr. Jorge Luis Borges, “Macedonio Fernández”, en *Sur*, 1952; “Macedonio Fernández”, Buenos Aires, Ediciones Culturales, 1961; Borges escribe un comentario sobre un poema de Macedonio y aprovecha para “para apuntalar la visión que de él os quiero imponer para lisonjear vuestro bohemismo probable y para que le perdonéis su talento”, y en otra parte nos dice de él: “Hombre que prefiere desparramar su alma en la

como un desprecio de Borges respecto de las ideas de Macedonio. En cuatro textos borgianos de la década del 20 -*Fervor de Buenos Aires* (1923), *Inquisiciones* (1925), *El tamaño de mi esperanza* (1926) y *El idioma de los argentinos* (1928)-, Macedonio Fernández es nombrado, ya sea para señalar la influencia en sus escritos, o para incluirlo como un precursor, o simplemente puesto en algunas instantáneas de argentino prototípico. Sabemos que estos textos fueron posteriormente repudiados por el mismo Borges, quien encontró abominables tanto los poemas surgidos a la luz de la revolución rusa como la problemática de lo nacional a través de la creación de un “idioma de los argentinos”. Podría decirse que la ideología criollista, acentuada después de un primer impulso ultraísta, circula plenamente en estos textos y en otros producidos por esta época. El regreso de Europa en 1921 agudiza un sentimiento de argentinidad del que intentará expresar un habla particular, así como también irá encontrando los personajes para su relato.

Si se retoma la problemática del lenguaje con la que se inició esta parte del trabajo, se puede decir que Borges, a semejanza de Sarmiento, está pensando en una renovación del castellano y, en este sentido, cobra especial valor la oralidad; pero no lo hace en los mismos términos sarmientinos. Volviendo sobre la recreación de la mitología gauchesca, para Borges ésta se plantea como posible en la medida en que el gaucho ya no existe, o su existencia pertenece más al universo de las letras y de las leyendas. En esta época el autor se mueve en la afirmación del carácter de lo argentino, y -en consecuencia- lo europeo o las ideas cosmopolitas son desplazadas por la temática nacional. Dentro de los personajes que Borges crea se encuentra “el criollo”, que expresa en ese umbral de la “oralidad”-como le gustaba escribir- lo más genuinamente nuestro. Macedonio encarna ese personaje y Borges se encargará de enunciarlo, de “construirlo”²⁹.

conversación a definirse en las cuartillas”, en *Textos recobrados 1910-1929*. Barcelona, Emecé, 1997, 133. Entre otros trabajos recientes sobre la relación entre Jorge Luis Borges y Macedonio Fernández veáse: Carlos García, *Correspondencia 1922-1939 Macedonio/Borges*. Buenos Aires, Corregidor, 2000. (Este libro es la crónica de la relación entre Borges y Macedonio, aporta un importante material edito e inédito minuciosamente trabajado y nos devuelve una mirada menos transparente de la amistad entre ambos); Horacio González, *El filósofo cesante*. Buenos Aires, Atuel, 1995. (Este autor muestra algunos de los mecanismos que pone en juego Borges en la interpretación de Macedonio Fernández); Dante Aimino, “Filosofía y lenguaje en Macedonio y Borges”, en *Pensares y Quehaceres*, n° 6, México, marzo de 2008, 45-52.

²⁹ Transcribimos algunas expresiones de Jorge Luis Borges respecto a Macedonio: “Quienes no lo han conocido personalmente no creo que puedan gustar de su obra. Yo mismo, cuando lo leo, tengo que leerlo con su voz para que me haga gracia, para entenderlo tengo que recuperar lo intransferible, la voz, la cara, cierta torpeza de Macedonio...”, en *Borges y sus amigos*, Ediciones especiales del Diario *Ámbito Financiero*, n° 11; “Las mejores posibilidades de los argentinos -la lucidez, la modestia, la cortesía, la íntima pasión, la amistad genial- se realizaron en Macedonio Fernández, acaso con mayor plenitud que en otros contemporáneos famosos.

Como se dijo, la idea no es restar valor al lugar que ocupó Macedonio Fernández para Jorge Luis Borges, sino mostrar que en las interpretaciones que este legó sobre su maestro también se juega la distorsión, la invención, el espejo. Y en este caso, no escapa a sus propios parámetros ideológicos, pues si el criollo fue un espécimen prototípico de la Argentina a costa de negarle una voz propia y otorgarle una inventada, Macedonio, pieza de este mecanismo, solo adquiere presencia en la rememoración borgiana, y se declara imposible todo intento de inteligibilidad que recurra a sus textos. Sobre este silencio habrá de pasar el ensayo filosófico del autor de *No toda es vigilia*.

Macedonio, coetáneo de Lugones y de Ingenieros, les llevaba más de 20 años a los jóvenes vanguardistas con los que comenzara a trabar amistad; no había realizado viajes iniciáticos al viejo continente como la mayoría de nuestros intelectuales, y desde 1907 hasta el año '20 no había publicado ningún artículo ni libro. El autor encontrará, entre estos jóvenes, un espacio propicio para el diálogo y para desarrollar sus ideas; estos, a su vez, tendrán en Macedonio un referente iconoclasta perteneciente a otra generación. Ricardo Güiraldes y Leopoldo Lugones tendrán, asimismo, un lugar en estos grupos vanguardistas, pero con distintos sentidos. El primero, con su libro *El Cencerro de cristal* (1915), será considerado un precursor de las vanguardias, y Lugones ocupará un lugar ambivalente, admirado y repudiado al mismo tiempo. Respecto de este último, su figura y la de Macedonio se jugarán en varias oportunidades como una especie de modelo y antimodelo en la época; uno representa al poeta de la cultura oficial y el otro personifica al crítico de la cultura.

Y ya para concluir, se puede decir que el vanguardismo de Macedonio Fernández se constituyó en una experiencia vital en la medida en que ofreció resistencias a toda normatividad artística, filosófica, política, social y cultural. El malestar en la cultura presente en la época genera diversas respuestas en una sociedad atravesada por tensiones dentro de las cuales se construyen nuevas formas de subjetividad. Aparecen de este modo formas de resistencia a nociones unívocas de identidad, que incorporan nuevas lógicas a las prácticas de los sujetos: el humor, la paradoja, la ironía, el disparate, el arte, en suma, la apertura a los

Macedonio era criollo, con naturalidad y aun con inocencia”, parte del discurso que Borges pronunciara con motivo de la muerte de Macedonio, en Revista *Sur*, nº 209-10, año 22, Buenos Aires, marzo-abril de 1952; “Ha sido una amistad tutelar ...Pero, qué raro, a este tipo de amistades parece convenirles la muerte física, ¿no?, ya que, bueno, aquel famoso verso de Mallarmé ... (Tal como en sí mismo la eternidad lo cambia), refiriéndose a Poe. Es decir cuando alguien ha muerto, uno tiene una imagen de esa persona que no está modificada por las circunstancias contemporáneas, y puede manejar esa imagen a su guisa, a su modo... De manera que podríamos decir que esa imagen del amigo es quizás más fuerte después de la muerte del amigo; y uno puede además moldearla, ¿no?”, sobre su amistad con Macedonio, en diálogo con Osvaldo Ferrari, 1985; etc.

diversos sentidos sobre los cuales es posible organizar las subjetividades. Los movimientos de vanguardia, asimismo, no estuvieron ajenos a la dinámica del capitalismo, que atraviesa y alcanza el universo simbólico desde el cual el sujeto organiza su mundo y las relaciones en ese mundo. En distintos grados estos grupos elaboraron respuestas críticas. Ya se señaló el horizonte revolucionario que tenía Mariátegui en su programa vanguardista y también analizamos la desestructuración del yo que llevó adelante Macedonio. Después de la década del '20 muchos de estos jóvenes iconoclastas volvieron a los caminos de la normalización artística; algunos, incluso, renegaron de su praxis combativa de esos años; Macedonio fue un crítico de la cultura hasta sus últimos días. Se podría decir, por qué no, que Macedonio le sacó provecho al vanguardismo en función de su propio proyecto estético-metafísico.

Integralismo y catolicismo sobre fondo vanguardista.

Un ejercicio comparativo entre Argentina y Brasil

*Marcela Croce**

Aunque la vanguardia suele presentarse como movimiento revulsivo, reacio a la tradición y colisionando con las ideas y las prácticas de mayor arraigo social, las versiones argentina y brasileña del vanguardismo registran recaídas tradicionalistas asociadas a la religión católica y a la fascinación con el pensamiento de derecha. Las tendencias brasileñas del verde-amarelismo, el manifiesto Anta y sus derivaciones en la Acción Integralista Brasileña liderada en los años 30 por Plínio Salgado representan la formulación reaccionaria de esa reivindicación del indio que campea en el modernismo paulista y sus alrededores. En el caso argentino, los autores más sarcásticos nucleados en el “Parnaso Satírico” de la revista *Martín Fierro* se pronunciarán por opciones claramente reaccionarias, como evidencian Ernesto Palacio desde su militancia en *La Nueva República*, inscripto en la órbita maurrasiana, y Leopoldo Marechal desde su adhesión a los Cursos de Cultura Católica de los 20 hasta las simpatías falangistas expuestas en los 30. Un paralelo entre ambas tendencias exhibe la contracara habitualmente soslayada de la renovación y revela la dialéctica entre renovación y tradicionalismo que subyace a los postulados modernizadores.

Antropofagia, Verdeamarelismo, Anta

Plínio Salgado provenía del sector nacionalista del modernismo, donde se había relacionado con Cassiano Ricardo, Menotti del Picchia y Raúl Bopp, distanciándose de la línea cosmopolita en que se especializaba Oswald de Andrade tanto como de la vertiente folclorista y antropológica que cultivaba Mário de Andrade. El primitivismo que Salgado recupera en su estudio sobre el tupí en el primer número de la *Revista de Antropofagia* repercute en la identidad del grupo que se crea a partir de 1926 y lanza en 1929 el *Manifiesto Nhengaçu Verde-Amarelo*, cuya irracionalidad no tarda en derivar en el profascismo integralista que reúne lo que el artículo reclamaba: religión y naturaleza, catolicismo a

* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. marcela.croce@gmail.com

ultranza y violencia –representada en la simbología de las casacas verdes y el brazalete en sigma. El tupí es la lengua del reconocimiento; en sus términos –aunque tamizados por el jesuitismo del *nhengaçu* (Lienhard, 1991)– se diseña el saludo “Anauê” (Hermano).

El animal escogido como referente para este grupo que combina la parafernalia del fascismo con las preferencias gráficas nazis es el anta, especie de tapir (nombre que marca la procedencia tapuia) cuyo folklore difunde que las correas hechas con su cuero transmiten a quien las maneja una fuerza extraordinaria. La misma recaída hacia la zoología fantástica se imprimen en el poema *Cobra Norato* (1931) de Bopp, en cuyo inicio el poeta estrangula al animal y se mete en su piel durante el trayecto desde la ciudad hacia la selva, cruzando el Amazonas en dirección a la Tierra Sin Fin (Belém do Pará) donde se enfrenta a la Cobra Grande en procura del amor de la hija de la Reina Luzía. El desplazamiento de Cobra Norato en el poema tiene base en los viajes realizados por Bopp por el interior: nacido en Río Grande do Sul en 1898, se dirige a Recife en 1920 para proseguir sus estudios de Derecho, de allí pasa a Belém y termina el periplo en Río de Janeiro, donde concluye la carrera (Arêas Peixoto, 2010: 106).

El “primitivismo” se expande en personajes folklóricos que forman una galería similar a la desplegada por Mário en *Macunaíma* (1928), donde el personaje cumple un recorrido –pautado por el desplazamiento del alemán Theodor Koch-Grünberg de Roraima al Orinoco– que también involucra el Amazonas y São Paulo en busca del amuleto de la *muiraquitã*.

El ufanismo que se había expandido como ideología autocomplaciente del novecientos a partir de la obra de Afonso Celso *Porque eu me ufano do meu país* (1900) encontraba una inflexión fortalecida por el fascismo italiano desde la Marcha sobre Roma de 1922 en la inmediatez del manifiesto. El irracionalismo reduce la adscripción nacional a sensibilidad compartida por quienes comulgan con la “no filosofía” tupí. Contra el indigenismo romántico que optó por una figura arcádica amputada de la historia real, los verdeamarelistas reclaman que si el indio fue el primero en reírse de sistemas y teorías, “crear un sistema en nombre de él será sustituir nuestra intuición americana y nuestra conciencia de hombres libres por una mentalidad de análisis y de generalización características de los pueblos ya definidos y cristalizados” (*apud* Croce, 2007: 111-112). El brasileño, descendiente directo de los tupís (pese a los apellidos portugueses de todos los involucrados en el movimiento), prescinde tanto de experiencias científicas como de psicoanálisis y teoremas, renunciando en un mismo gesto a cualquier forma de conocimiento metódico que limite el intuicionismo desenfrenado al que

convidan los nacionalistas. Pero simultáneamente admiten las instituciones conservadoras, entendiendo que solo dentro de ellas –con sus cuatro siglos de existencia– es posible llevar a cabo la renovación.

El *Manifiesto Antropófago* parece haber operado como acicate de semejante profesión de fe. Leer los textos aislados del debate en que los verdeamarelos se enzarzan con los modernistas centrales, insertándolos en la sucesión de escritos de los respectivos responsables, supone negligencia o temeridad. No solo el desafío “Tupí or not tupí, that is the question” que disuelve los respetos occidentales y proclama la adhesión primitivista se inscribe en esta línea sino también el pie del texto. Fechado en Piratininga, “año 374 de la deglución del obispo Sardinha”, arrastra la asociación *nhengaçu*: la ciudad de São Paulo se retrotrae al nombre de la villa fundada por los jesuitas Nóbrega y Anchieta, y la presencia del obispo –que convoca a la comida desde su determinación nominal “sardina”– subraya el papel de la Iglesia (y especialmente de los jesuitas) en la colonización de Brasil contribuyendo espiritualmente a la expoliación económica por la cual “Vieira dejó el dinero en Portugal y nos trajo la palabrería” (Andrade *apud* Croce, 2007: 101), no menos que a la sublimación de la antropofagia en la Eucaristía.

A la religión organizada a fin de justificar el saqueo y lograr la anuencia para el dominio a través de los autos sacramentales con palabras tupís y sintaxis portuguesa (Bosi, 2005: 64), Oswald responde con la fe dispersa de los tupís en el “mundo oracular” y en la Magia codificada en ciencia, abundando asimismo en el tópico de “la transformación permanente [o “transfiguración”, en otro momento] del Tabú en Tótem” que es señal distintiva del “matriarcado de Pindorama” (*Íbid.*: 104). La obsesión del matriarcado se expande en la obra de Oswald, tanto en los artículos periodísticos como en la disertación filosófica para aspirar a una cátedra universitaria en 1950 y, finalmente, en el volumen de memorias que publicó en 1954 con el título *Bajo las órdenes de Mamá*.

Lo que el manifiesto mantiene indiferenciados son los conceptos de antropofagia y canibalismo, como revela la apelación a la revolución de los indios caribes que dan origen al nombre y la práctica del caníbal que aquí resulta superpuesta a la antropofagia del tupí. Sin embargo, existe una diferencia fundamental que estableció con precisión Richard Morse, fascinado con el modernismo al punto de ensayar otras conexiones con el movimiento, ya fuera mediante la pareja Oswald/William Carlos Williams simétrica de la comparación de

Mário/T.S. Eliot¹, ya fuera en el ejercicio alocado de *McLuhanaíma, el héroe de oro macizo* (Morse, 1995). La distancia entre antropofagia y canibalismo queda marcada por la condición ritual de la primera y la puramente alimenticia del segundo. El caníbal come a su enemigo para saciar el hambre; el antropófago, en cambio, lo engulle para incorporar al otro, para absorberlo e integrarlo. Uno de los franceses que se alucinó con Brasil, Roger Bastide (el otro fue Lévi-Strauss, de lo cual dan cuenta sus *Tristes Tropiques*), sostuvo en *Brésil, terre de contrastes* (1957) que “la antropofagia es la forma moderna del indianismo” que reemplaza al *buen salvaje* rousseauiano por el “mal salvaje, asesino de blancos, antropófago, polígamo, comunista. Una apología del ogro indígena [...] Oswald devora las teorías extranjeras como su ciudad devora a los inmigrantes para hacerlos carne y sangre brasileñas” (*apud* de Campos, en Andrade 1981: 12).

Las divisiones entre la antropofagia y el verdeamarelismo se advierten más políticas que estéticas y resultan de la bifurcación de un tronco común. La “primera dentición” de la *Revista de Antropofagia* lo revela a través de los nombres de sus colaboradores y la difusión de sus obras: al texto de Salgado sobre la lengua tupí se superponen el *Manifiesto Antropófago* y los anuncios comerciales que recomiendan las ya editadas *Laranja de China* de Alcântara Machado y *Macunaíma* de Mário junto a los inminentes *Martim-Sereré* [sic]; en verdad, *Martim Cererê* de Ricardo y *República dos Estados Unidos do Brasil* de del Picchia. El poema de Ricardo exalta el ufanismo pero admite una integración de negro, blanco e indio de la que prescinde el verdeamarelismo más rancio y a la que se resiste la antropofagia deglutoria que, en la “Nota insistente” con que se cierra el número inaugural de la revista, aclara que “no tiene orientación ni pensamiento de ninguna especie: sólo tiene estómago” (8), en consonancia con el poema “Fome” (“Hambre”) de Guilherme de Almeida, donde en ayunas en el café Guarany, el poeta antropófago rima y metrifica en honor a la comida.

Es inevitable trazar un paralelo –más allá del que Jorge Schwartz establece para las obras de Oswald y Oliverio Girondo– entre la múltiple proclama devoradora de la revista y la dedicatoria de *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía* (1922) al grupo ‘La Púa’, en la que Girondo se entrega al cenáculo fraternal, con la certidumbre reconfortante de que, en nuestra calidad de latinoamericanos, poseemos el mejor estómago del mundo, un estómago ecléctico,

¹Oswald es el “*enfant terrible*” del movimiento, mientras Mário oficia como “el Papa” (Morse, 1995: 104) o, para plantearlo en los conceptos que Marcel Raymond desarrolla para el surrealismo francés y su prosapia, Oswald es el poeta artista a la manera de Mallarmé en tanto Mário es el poeta vidente al estilo de Rimbaud (*Íbid.*:125).

libérrimo, capaz de digerir, y de digerir bien, tanto unos arenques septentrionales o un kouskous oriental, como una becasina cocinada en la llama o uno de esos chorizos épicos de Castilla (Girondo, 1968).

Integralismo y comunismo sobre fondo modernista

El indígena como mito fundador fue también la base del Integralismo encabezado por Salgado. Tal apelación constituye la demostración *avant la lettre* de la teoría de Benedict Anderson según la cual las naciones son “comunidades imaginadas” por los intelectuales. La exaltación del negro sobre el indígena que operó Gilberto Freyre en ese monumento de pretensiones antropológicas que fue *Casa grande & senzala* se inscribe como respuesta a la entronización del tupí que, arraigado en la antropofagia, practicaron los verdeamarelos-integralistas.

Pero el ala reaccionaria del modernismo no se agota en esa tendencia ni se resuelve en la pura política que, como adherencia maurrasiana, arrastraban algunos de los más fervorosos militantes de la derecha. Al verdeamarelismo devenido Integralismo le corresponde la manifestación católica liderada por Alceu de Amoroso Lima, quien se popularizó con el seudónimo de Tristão de Athayde. Su prédica distó de la originalidad y su impulso recibió el respaldo de Jackson de Figueiredo, el fundador del Centro *Dom Vital* que murió antes de los treinta años de edad y cuyo modelo fue el obispo de Olinda Vital Maria Gonçalves de Oliveira, enfrentado a la masonería y condenado a prisión por el vizconde de Rio Branco en la década de 1870. El Centro, fundado en 1921, tuvo como principal órgano de expresión la revista *A Ordem*, creada en el mismo 1922 iniciado para la historia estética local con la Semana de Arte Moderno, pero entregada a la defensa de todo aquello de lo que el modernismo abjuraba, comenzando por la educación religiosa y la restitución del catolicismo nacional que los liberales habían lesionado –aunque no liquidado– y cuya reanimación encontraría un aliado en el Vargas presidente que inauguró, a un año de la revolución, la Estatua de Cristo Redentor en el Corcovado carioca.

Apenas previa es la creación de la Acción Universitaria Católica (1929) a la par de editoriales y universidades confesionales que se suman a la Acción Católica, la Juventud Católica y la Confederación de Asociaciones Católicas. Desde comienzos de los 20 venían formándose organizaciones paralelas a la jerarquía eclesiástica, dirigidas por intelectuales laicos como el caso de Figueiredo, cuya obstinación eucarística puede compararse con la de

Atilio dell'Oro Maini en la misma época en la Argentina. Pero más significativa resulta la actitud de Tristão de Athayde, no solo por su duración sino también por la conversión que acarrea desde el materialismo inicial hacia un espiritualismo devoto:

Pasé del evolucionismo naturalista spenceriano al evolucionismo creador bergsoniano [...] La gran novedad de Bergson era conceder la primacía al espíritu [...] A través de Bergson evolucioné hacia el vitalismo y el espiritualismo contra el escepticismo y el materialismo previos [...] Sílvio Romero me dio a conocer la cultura brasileña filosófica [...] volví a la lectura de Maritain, que me revelaba la democracia cristiana, la democracia social, con su humanismo integral (*apud* Miceli, 1979: 48-49).

La hipótesis de Sérgio Miceli es que la Iglesia recluta a políticos en disponibilidad, que en los años 30 no pueden provenir sino de los partidos del Antiguo Régimen desplazados por la derrota de la oligarquía (Miceli, 1979: 58). También hace leva de intelectuales que sienten igualmente amenazada su situación al cambiar el orden tradicional, como lo prueba la adhesión de Afrânio Peixoto, tal vez motivado asimismo por la circunstancia familiar de que su esposa fuera hermana de Otávio de Faria y de la mujer de Amoroso Lima, certificando la endogamia de los católicos. Sin embargo, los representantes más conspicuos del catolicismo local son los poetas reunidos inicialmente en la revista *Literatura* dirigida por el poeta y editor Augusto Frederico Schmidt y luego en la revista *Festa*, surgida en 1927 en Rio de Janeiro, entre cuyos colaboradores figuran Jorge de Lima, Murilo Mendes y Cecília Meireles². Mendes y de Lima se expandieron en la mística a través de los poemas conjuntos de *Tempo e Eternidade* (1935); luego, el médico que había comenzado sus estudios en el Seminario Diocesano incurrió en las hagiografías de San Francisco de Asís y San Antonio (1947).

En el otro extremo, también ligado a la literatura pero más a la crítica y al ensayismo, aparece Astrojildo Pereira, fundador del Partido Comunista de Brasil en el intenso año 1922, después de ser apresado por organizar un movimiento anarquista en Rio de Janeiro en 1918. Cuatro años más tarde, y en coincidencia con el levantamiento de los *tenentes* en el Fuerte de Copacabana, decidió dar estructura partidaria a lo que había iniciado como un grupo comunista carioca. Los jóvenes que el 4 de julio de 1922 se negaron a reconocer al presidente electo Artur Bernardes pertenecían a los grados inferiores de la carrera militar, situación

² Silviano Santiago, en la novela *En libertad* —donde desarrolla un diario íntimo atribuido a Graciliano Ramos—, ficcionaliza una situación de espera en el consultorio médico de Jorge de Lima donde Ramos se encuentra con Mendes, Amoroso Lima y Mário, de quien sabe “que el catolicismo no le desagrada” (Santiago, 2003: 172).

relegada dentro de la estructura jerárquica que agravaba la circunstancia de que el ejército fuera percibido como “el confín de la ‘degradación’ social a que pueden llegar los ‘parientes pobres’ de la oligarquía” (*Íbid.*: 31). A la revuelta tenentista pertenecieron figuras de larga actuación política, como el brigadier Eduardo Gomes –neutralizado por Getúlio Vargas y derrotado electoralmente por él en 1950– y el cearense Juárez Távora, a quien Juscelino Kubitschek venció en los comicios de 1955 para la presidencia nacional.

Como crítico, Pereira puede ubicarse en las proximidades de otros marxistas como Caio Prado Junior y Nelson Werneck Sodré, no solo por su adhesión teórica sino también por su pareja ignorancia de Antonio Gramsci (Coutinho, 1991: 104), conocido en cambio en el círculo peruano de la revista *Amauta* e introducido subrepticia y a veces anónimamente en Latinoamérica por José Carlos Mariátegui (Croce, 2010: 206).

Pereira se reunió en Bolivia con Prestes en 1927, cuando el joven oficial encabezaba la Columna que llevaba su nombre y que recorrió 25 mil kilómetros enfrentándose al oficialismo. Si en un principio el enemigo era Bernardes, a partir de 1932 el combate se estableció con Vargas, quien inicialmente había sido aliado de los *tenentes* para conseguir apoyo a fin de llegar al poder, pero luego fue negándoles la participación política que reclamaban, lo que los impulsó a fundar la Alianza Nacional Libertadora (ANL) y a participar de la intentona comunista de 1935. Fracasado el movimiento, su resultado fue la prisión de Prestes y la deportación de su esposa, la alemana Olga Benario, que terminó su vida en un campo de concentración. Como auxilio adicional, Vargas implementó el Plan Cohen para perseguir a los comunistas, justificando en el ansia ordenancista el golpe del Estado Novo en 1937.

Así como el comunismo estableció alianzas entre las filas militares, el Integralismo creció en tanto reacción eclesial frente a la intervención estatal en dominios antes reservados a esa variante del clientelismo que fue la política de los *coroneles* (Miceli, 1979: xvii). El ímpetu ultraderechista ejemplificó la correspondencia entre las transformaciones del campo intelectual y las sufridas por las familias de la clase dirigente donde previamente eran reclutados estos miembros de la élite. La cooptación de la *intelligentzia* a instancias del poder manifestaba el cambio social a través de las relaciones estéticas y excedía el espacio recortado de los católicos y los fascistas para extenderse a todo el campo intelectual, donde como un reflejo del orden económico se verificaba un proceso de ‘sustitución de importaciones’ que promovía autores locales allí donde hasta entonces campeaban las traducciones extranjeras y

que disponía de ideólogos propios –aunque demasiado apegados a modelos externos– donde triunfaba el consumo de lo ajeno.

Escritores de los 30: los burócratas del Estado Novo

Durante la etapa varguista se impone una creciente privatización del mercado editorial, de modo que en reemplazo de las obras autofinanciadas o subsidiadas por instituciones surgen las editoriales comerciales. A la Editora Nacional creada por Monteiro Lobato en 1925 en São Paulo, se suma José Olympio en Rio de Janeiro, la Editora Globo en Rio Grande do Sul y la empresa original de Schmidt quien, actuando como bisagra entre el modernismo paulista, los novelistas nordestinos y los poetas católicos, se erige en difusor y orientador de un grupo cuyas estribaciones finales quedan inscriptas en las obras poéticas de Carlos Drummond de Andrade y Vinicius de Moraes.

Monteiro Lobato revistaba en un conjunto que Miceli identifica como “anatolianos”, quienes iniciaron la profesionalización de la literatura en Brasil y en algunos casos –Machado de Assis, Guimarães, Alencar– encontraron un éxito económico del que el autor de *Urupês* (1918) participó. Los modernistas, desde la provocación de la Semana, apuntaron a cierto elitismo vanguardista opuesto a las tentativas profesionales, instalando la equívoca noción de “gusto” como categoría social, al inscribirse “más acertadamente en la historia de la importación de los patrones de gusto de la clase dirigente ligada a la expansión del café que en la historia de la producción intelectual” (Miceli, 1979: 14). El libro de Miceli apunta tanto a desbaratar el papel dominante que se le adjudicó al movimiento modernista en la historia de la literatura local como a destacar la intersección de las adscripciones intelectuales y las afiliaciones partidarias que en conjunto respaldaron las carreras de los escritores a medida que el debilitamiento del esquema de la *República Velha* les vedaba la integración en las instancias consagratorias y de difusión. La intervención política operó a la vez como resguardo clasista y como trampolín personal.

Sospechando que las derrotas de la oligarquía paulista de 1930 y 1932 respondían a la carencia de cuadros especializados para el desempeño político y cultural, la clase dirigente estadual se entregó a la creación de la Escuela de Sociología y Política, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras (en la recién creada Universidad de São Paulo) y el Departamento Municipal de Cultura (*Ibid.*: 21). Tal voluntad oligárquica determinó el momento de fundación de las sedes brasileñas de educación superior, ya que hasta entonces la universidad

era un esbozo y lo que oficiaba como sucedáneo era la Escuela Politécnica, menos orientada hacia las Humanidades que hacia conocimientos prácticos. Era previsible que Oswald, beneficiario de la especulación inmobiliaria paulista, comulgara con la política oficial, mientras Paulo Prado (mecenas del modernismo), Alcântara Machado y Mário se alistaban en la oposición democrática. De hecho, la relación entre los dos Andrade los muestra en los extremos de un paradigma: Mário es el “pariente pobre” mientras Oswald se declara “hombre sin profesión” en el desafío autobiográfico que lanza. La situación repercute en sus respectivos recorridos: Mário viaja por el interior en busca de material para su investigación folklórica en tanto Oswald se desplaza por el exterior, impregnándose de toda novedad que pueda importar.

En el eslabón derechista, Ricardo pasará de sus simpatías integralistas a la dirección de Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) del gobierno de Vargas, que durante el Estado Novo quedará en manos de Cândido Motta Filho, antiguo director de la revista de vanguardia *Klaxon*, juez de paz de São Paulo y redactor de periódicos como *Correio Paulistano*, *Diário de São Paulo* y *Folha da Manhã*, además de ministro de Cultura durante el mandato de Café Filho (1954-1955). En esos mismos años, la ABL integraba a los primeros modernistas: a Guilherme de Almeida en 1930 se suman Ricardo en 1937 y del Picchia en 1943, como recompensa por los servicios oficiales. Los intelectuales varguistas asumen la oficialización de la cultura en contrapartida con los anatolianos: si estos son profesionales al servicio de la oligarquía, los primeros responden a la élite burocrática antes que a los dirigentes políticos. En otras palabras, a los escritores funcionarios les suceden los funcionarios escritores, encargados de tejer una red en la cual mientras los antiguos vanguardistas comienzan a revistar como académicos, el propio Vargas es electo para ocupar en la ABL la vacante de Alcântara Machado por la iniciativa obsecuente de Oliveira Vianna y Gustavo Barroso.

Pero lo más significativo del desempeño estatal de los intelectuales corresponde a su trabajo en la diplomacia, convirtiéndose en embajadores y agregados culturales (la función resulta algo anacrónica) de Itamaraty. La tendencia se inició durante la gestión de José Maria da Silva Paranhos Júnior, barón de Rio Branco, en el Ministerio de Relaciones Exteriores (1902-1912), quien se propuso captar a los intelectuales con el fin de “constituir la *intelligentsia* de la república instalada en 1889” (Arêas Peixoto, 2010: 99). A lo largo de medio siglo es posible distinguir tres perfiles de funcionarios letrados: el que admite la convergencia de la carrera diplomática y la literaria –Oliveira Lima–, el que ingresa a la

diplomacia como autor reconocido y abandona la primera práctica –Raúl Bopp– y el que se entrega a la dirección de Asuntos Culturales y se traslada a la OEA –Érico Veríssimo, sucesor en este puesto de Amoroso Lima. Los tres corresponden a sendos momentos de la historia brasileña: el republicanismo, el varguismo y el desarrollismo de Kubitschek (*Íbid.*: 100).

Si Oliveira Lima inicia la práctica de los viajes de representación, Bopp llega al Itamaraty pertrechado con los recorridos por el interior brasileño en que se vincula con los círculos literarios locales: en Recife frecuenta a José Lins do Rêgo; en Rio a Bandeira, Graça Aranha y los poetas de *Festa*; en São Paulo inicia el contacto con *Anta* para deslizarse luego hacia la antropofagia, cuando también se enrola en el periodismo desde la Agência Brasileira de Notícias. Justamente en su papel de entrevistador conoce a Vargas en 1928, quien lo convida al servicio diplomático en 1932 (*Íbid.*: 106-107). Reduciendo la escritura a libros de viajes y memorias, Bopp no abandona las revisiones y republicaciones, y así la quinta edición de *Cobra Norato* (1954) incluye cambios textuales y una portada dibujada por Joan Miró en lugar de la ilustración de Flavio de Carvalho de 1931.

Del virtuoso al “hombre nuevo”: el camino hacia el fascismo

En la Argentina, la primera defensa del fascismo la encara la revista reformista *Inicial* cuya extensión (1923-1927) prácticamente se superpone con el período en que sale la publicación vanguardista más relevante, *Martín Fierro* (1924-1927). Uno de sus directores, Alfredo Brandán Caraffa, la proclama en el n° 1 de *Inicial* y la asienta en el anticomunismo –verificándolo como reacción antes que como revolución–, como supuesta “salud” o retorno a un estado entrópico tras la disolución de lo nocivo: “Ya la reacción fascista inicia el período de curación violenta [...] El triunfo fascista incita a luchar a la parte sana de aquella [Europa] contra la invasión comunista”, aunque a veces se reduzca a “fanatismo sportivo” (58). El tópico de la salud se refina y afianza al avanzar el texto cuando la enfermedad representa al judaísmo y la salud a la reacción (59).

El objetivo de los protofascistas argentinos, en la imposibilidad porteña del retorno triunfal al Imperio Romano, se restringe a “crear una armonía mediterránea, llena del alma de Grecia y de Italia, con la transparencia bucólica de nuestros motivos campesinos” (60). Tal despliegue vitalista y promussoliniano en la entrega inaugural recibe una serie de cuestionamientos que la revista recoge en el Editorial del n° 2 bajo el título “¿Reaccionarios? ¿Poco definidos?”, sentando como petición de principio un enunciado de *Realpolitik*:

Si alguien nos demostrara científicamente que el fascismo es la única forma posible de organizar a los pueblos, lo más honrado sería aceptar la verdad y preferir la relativa felicidad que él nos daría, al crimen de combatir y hacer derramar sangre, por un sentimentalismo equívoco y jamás realizable (103).

La guía spengleriana recomienda comprender el fascismo y la reacción burguesa como “espasmos póstumos” de Europa, a la vez que subsiste una tensión en torno al positivismo: mientras el ímpetu de la Reforma Universitaria surgida en Córdoba en 1918 y expandida por Latinoamérica pugna por erradicarlo de las aulas, admite que “el espíritu científico es la única atmósfera de dignidad y de progreso que puede respirar el hombre”.

En el paralelo fascismo/comunismo, la positividad del primero radica en que termina de destruir lo que está en decadencia, fundamentalmente la democracia burguesa. La burguesía cobija “el atavismo bárbaro de las luchas personales” mientras la revolución “significa la defensa del espíritu y de la técnica contra la destrucción de los enceguecidos”. El anticomunismo coincide en este discurso con la caracterización que le reservaba el nacionalismo de derecha (“la intolerancia inquisitorial de la cofradía roja”) y la reivindicación espiritualista permite inferir que si la religión se asocia al espíritu, el fanatismo partidario se estrella en fetichismo. Juicios tan categóricos se apoyan en la debilidad de los argumentos contrarios y acuden a demostraciones puramente individuales presumiendo que la inutilidad de un sistema o el error de una teoría se prueban en la defeción de un sujeto: “Enrique Ferri saludando a Mussolini y al fascismo es la confesión más elocuente de la solemne puerilidad de todo ese aparato científico” (133).

El contexto porteño era especialmente propicio para este tipo de propaganda. Mientras los miembros de *Martín Fierro* recibían en 1925 al jefe del futurismo, Filippo Tommaso Marinetti, festejándolo en un banquete en que el predicador de “la guerra como única higiene del mundo” reivindicó su “calva eléctrica” como signo de modernidad, Buenos Aires ostentaba el *fascio* más importante fuera de Italia, que en los 30 celebró el imperialismo de Mussolini con la toma de Addis Abeba, la capital etíope (Trento, 2007: 75). En Brasil, en tanto, la Ação Integralista Brasileira (AIB) recibía el apoyo del yerno del Duce y ministro de Asuntos Exteriores, Galeazzo Ciano, quien procuraba atemperar el nacionalismo de Vargas mediante el respaldo a los católicos. No obstante, su opción definitiva por el Estado Novo cuando este adquirió los rasgos de los totalitarismos europeos, contribuyó a la disolución de la AIB decidida por el gobierno brasileño (*Íbid.*: 75-78).

Brandán Caraffa se separaría de *Inicial* a poco de lanzado el emprendimiento (el n° 5, de los diez que tuvo la publicación en cuatro años, registró dos versiones de cada uno de los grupos que reclamaba el poder interno) para plegarse al proyecto de la revista *Proa* (1924-1925), cuya dirección ejerció junto con Jorge Luis Borges, Ricardo Güiraldes y Pablo Rojas Paz. La preferencia de Brandán Caraffa por lo estético antes que por lo político dejó a *Inicial* en manos de Roberto Ortelli, Roberto Smith y Homero Guglielmini, quienes trasmutaron el aplacado reformismo en vehemencia por el “hombre nuevo” desbrozando el camino para las publicaciones nacionalistas más belicosas. Una de ellas, *La Nueva República* (1928-1931), le dio un relieve excepcional al antiguo colaborador martinfierrista Ernesto Palacio, quien infamaba a colegas y escritores consagrados en las páginas del “Parnaso Satírico” bajo el seudónimo casi transparente de Héctor Castillo. En este periódico, el joven brillante que ingresaría en 1946 al Congreso Nacional como primer diputado por el peronismo, se unió a los hermanos Julio y Rodolfo Irazusta que mantenían una militancia ultraderechista de la que son prueba tanto la columna “La política”, adscripta a la divisa de Charlas Maurras *politique d'abord*, como la exitosa gestión para voltear el gobierno de Hipólito Yrigoyen mediante el golpe del 6 de septiembre de 1930.

Otra de las revistas, enrolada en lo que Enrique Zuleta Álvarez llama “nacionalismo restaurador”, revistió sus principios de una retórica arcaica y practicó no ya la argumentación política sino el sermón religioso propio de las alternativas integristas. Ese fue el rasgo dominante de *Sol y Luna* (1938-1943) en los años finales de la Década Infame.

La Cruz y la Espada

Sol y Luna no se pliega al lenguaje castizo de los cantares de gesta, aunque el propósito central de la revista apunte a una “restauración” en la cual la lengua opere como garantía de unificación de España con sus antiguas colonias. Pero es evidente que la fascinación medieval impregna toda la publicación, sintetizándose en la reproducción de grabados que revisitan temas religiosos, en la defensa de una ciencia no amenazada por el positivismo (y que se solaza en un dudoso pitagorismo) y en la conquista de América financiada por la Corona española.

Posiblemente la coordinación del título, la adhesión a los movimientos de derecha y la vehemente hispanofilia que comprende un catolicismo acendrado establezcan una línea de continuidad con la revista española *Cruz y Raya*, aunque en algún número de *Sol y Luna* esa

eventual sucesión quede notoriamente resentida por la tendencia progresista que registró la religiosidad de la publicación peninsular, finalizada a comienzos de la Guerra Civil Española en 1936.

Sol y Luna está dirigida inicialmente por Juan Carlos Goyeneche (mediador en la entrevista entre Francisco Franco y Adolf Hitler) e Ignacio Braulio Anzoátegui, autor de la provocativa colección de biografías *Vidas de muertos* (1934) seguida años más tarde por otro ejercicio de la misma índole descalificatoria, *Vidas de payasos ilustres* (1948) y, en el orden del nacionalismo hispanófilo predicado por la revista, los *Tres ensayos españoles* (1938) y *Genio y figura de España* (1941). Junto a este dúo se alinean Mario O. Amadeo (seguidor incondicional del embajador falangista Ramiro de Maeztu), José María de Estrada (nieto del diputado católico) y varios sacerdotes. Entre ellos se destacan Julio Meinvielle—quien en los años 60 sería el consejero espiritual de la primera guerrilla urbana argentina, la agrupación antisemita Tacuara—, Juan Ramón Sepich Lange—que revistó en el Ministerio de Educación durante los gobiernos de Ramón Castillo y Pedro Pablo Ramírez— y Octavio Nicolás Derisi, director de los Cursos de Cultura Católica de La Plata, filial de la organización creada en Buenos Aires por Atilio Dell'Oro Maini, también fundador de la revista católica *Criterio* en 1928. Otros colaboradores eran Alberto Espezel, Santiago de Estrada, Máximo Etchecopar, el antiguo poeta martinfierrista Leopoldo Marechal (pronto devenido intelectual peronista de primera línea), Mario Mendióroz y César E. Pico.

La estrecha relación de *Sol y Luna* con el oficialismo llega a la dependencia directa, lo que se vuelve evidente en los anuncios de la revista. La fuente de financiación casi exclusiva es la publicidad gubernamental, a falta de todo dato sobre suscripciones, donaciones u otro sostén económico. Hay anuncios que se mantienen a lo largo de la colección; otros registran algunas variaciones, pero siguen en la línea oficial; la menor proporción corresponde a los privados, y entre ellos —excluyendo los puramente religiosos como las ediciones de los Cursos de Cultura Católica o de *Glaudium*—, se evidencian los simpatizantes nacionalistas como la librería y editorial Huemul (situada en Santa Fe y Riobamba, a tres cuadras de su sede actual de Santa Fe y Uruburu, proveedora de toda la literatura antisemita de la que quiera surtirse cualquier lector que tolere el recorrido de semejante catálogo).

Del lado oficial sobresalen el Banco Nación, el Ministerio de Interior y la empresa YPF, que alterna la difusión de combustibles y lubricantes con la adhesión a las celebraciones patrias, mostrando un ejemplo de coexistencia momentánea del nacionalismo restaurador de

la revista con el nacionalismo popular que modeló la compañía petrolera bajo el mando del general Enrique Mosconi durante los gobiernos de Alvear e Yrigoyen (Barbero y Devoto, 1986), que llega a la exaltación en el n° 2 cuando el anuncio incorpora una poesía de Enrique Larreta y una ilustración de Alejandro Sirio. Precisamente Larreta había ofrecido un modelo de “fabla de Castilla” grato a *Sol y Luna* en la novela *La gloria de don Ramiro* (1908), en la cual intenta reproducir la lengua española del reinado de Felipe II.

A partir del n° 8 los avisos comienzan a mermar hasta reducirse a apenas un par en los números 9 y 10, lo que podría ofrecer una explicación sobre el cierre de la revista. No obstante, son igualmente viables otras dos hipótesis al respecto: el golpe del GOU, que parece volver excesiva la prédica nacionalista restauradora, y la colección sobresaturada de enunciados y reverencias reaccionarios que acaso motivaran discrepancias internas más severas que las que ocasionalmente dejan traslucir ciertos artículos. El número final se abre con un homenaje al historiador conservador mexicano Carlos Pereyra³, a quien se define como “émulo de Maurras y de Banville quien, con la lección de las cosas, nos revelara desde nuestro pasado la misma elevada ambición de un destino histórico que nos arrebatara en la inflamada oratoria de José Antonio Primo de Rivera” (8-9).

La referencia final al creador de la Falange se conjuga no ya con las simpatías explícitas de la publicación sino también con el anuncio reiterado de *Jerarquía* de Pamplona, autoproclamada “revista negra de la Falange”. Una serie oscurantista solazada en la adhesión a los rasgos más arcaizantes y represivos del medievalismo –con epicentro imaginario en la España inquisitorial– se perfila a partir de semejante presencia que se articula como revista negra / lista negra / camisa negra. Los aplausos iniciales a la Falange se irán especializando en menciones auspiciosas para derivar en el apoyo a Mussolini, especialmente al cabo de los pactos de Letrán que concedieron soberanía al Vaticano a trueque del apoyo papal al Estado italiano.

En el n° 3 de 1939, mientras crece la ansiedad por el resultado de la Guerra Civil Española que enfrenta a “la barbarie roja” con el “Caudillo de España por la Gracia de Dios”, la publicación falangista cede su lugar a la revista romana *Imperio* cuyo nombre, como el de la de Pamplona, es la exposición de un principio tanto como la defensa de un programa. El anuncio incluido en el n° 4 de *Sol y Luna* (1940) deja inscriptas en el subtítulo de la entrega

³Sobre Pereyra, autor de *El mito de Monroe* y representante de esa categoría que es el antiimperialismo de derecha, los datos más significativos constan en la correspondencia de Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña sostenida entre 1907 y 1914 (Reyes, 1986).

las huellas del acuerdo entre Mussolini y el Pontífice: “Imperio. Fe y obras” revela el reparto de dominios entre Dios y el César.

Un rasgo extraño en *Sol y Luna*, vinculada con esas revistas e inserta entre las publicaciones del nacionalismo argentino: su excesivo intelectualismo, su refinamiento estético, su incapacidad –y acaso su falta de voluntad, más preocupada por lo doctrinario– para la movilización. La vocación medievalista, con su idealización de un pasado al cual se procura retornar en términos de valores y de hegemonía religiosa (algo que la revista condensa en la alineación directa con la encíclica *Syllabus Errorum* de Pío IX), incide en la ineptitud en términos de acción concreta. Mientras el nacionalismo de 1919 a 1930 –período de aparición y auge de la Liga Patriótica Argentina organizada por Manuel Carlés, de la Legión de Mayo conducida por Juan Emiliano Carulla y de la Liga Republicana liderada por Roberto de Laferrère; como así también de surgimiento de *La Nueva República*– se caracterizó por la agitación callejera, la violencia contra objetivos liberales y la creación de espacios de contención de trabajadores y mujeres, *Sol y Luna* renunció a esas expansiones violentas y se replegó en una pretendida torre de marfil. En ese ámbito recoleto alternó la devoción hacia los documentos papales y la filosofía tomista con el combate ideológico contra la Ilustración y la Revolución Francesa, y dedicó sus esfuerzos a justificar los regímenes autoritarios y a instalar el predominio de una aristocracia nacional.

El revisionismo histórico se inserta en la línea de la revelación de la verdad que sostiene la fe de la revista. No obstante, presenta un par de matices locales: en primer lugar, la verdad no es trascendental sino histórica; en segundo término, su reivindicación se enuncia contra el falseamiento protagonizado por los historiadores liberales. Sobre fines de los 30, cuando se funda el Instituto de Investigaciones Históricas “Juan Manuel de Rosas” –emprendimiento que convoca entre otros a Palacio y Laferrère, ambos funcionarios de Uruburu en las intervenciones provinciales–, se abre un terreno fértil de discursos para el tradicionalismo, expandido en lamentos nostálgicos por la pérdida de la Edad Dorada que significó para esta tendencia la hegemonía rosista en el país.

Casi previsiblemente, los autores más representativos del revisionismo tienen orígenes provincianos. Carlos Ibarguren, miembro de la oligarquía salteña, dedicará un análisis a la figura de Rosas, otro a su hija Manuelita y uno más a la indagación de la Revolución de Mayo en relación con las sociedades literarias de la época. Los Irazusta procedían de Entre Ríos, hijos de un dirigente radical de Gualaguaychú. Pero el revisionismo en *Sol y Luna* excede el

siglo XIX para extenderse hacia la conquista y la colonización. Así lo certifica el historiador Rómulo D. Carbia en el n° 2, cuando en “La Iglesia en la ‘Leyenda Negra’ hispano-americana” se empeña en la exculpación del imperialismo. Más allá de enemistarse con los liberales, Carbia apela a los argumentos conservadores de la religión para sustentar las afirmaciones del texto.

El recorrido por las vanguardias de Brasil y Argentina y la extensión de las publicaciones de la juventud renovadora hacia revistas que tanto en los 20 como en los 30 exacerbaban el nacionalismo en oposición al cosmopolitismo de los modernizadores y no trepidan en pronunciarse por los regímenes totalitarios y el conservadurismo frente a las proclamas de libertad irrestricta de los movimientos vanguardistas, revela la fortaleza de la contrarrevolución. Sin corroer necesariamente el esplendor modernizador, sin renunciar a la integración en las postulaciones renovadoras, las tendencias ordenancistas –habitualmente amparadas en “la única fe verdadera” que proclama el catolicismo como religión dominante en Latinoamérica– exhiben su voluntad de recuperar la hegemonía luego de que el estallido de la vanguardia prometiera una creatividad cuyo límite se encuentra marcado por algunos de los mismos oficiantes de su culto.

N.B.: Excepto indicación especial, todas las traducciones del portugués me corresponden.

Bibliografía

- ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANDRADE, Mário de (1988), *Macunaíma. O héroi sem nenhum caráter* (Edição crítica coordenada por Telê Porto Ancona Lopes). Florianópolis: Coleção Arquivos-UNESCO.
- ANDRADE, Oswald de (1981 [1928]), *Obra escogida* (selección y prólogo de Haroldo de Campos). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- (2008), *Escritos antropófagos* (selección, cronología y postfacio de Alejandra Laera y Gonzalo Aguilar). Buenos Aires: Corregidor (Colección “Vereda Brasil” N° 1).
- ARÊAS PEIXOTO, Fernanda (2010), “Letras y diplomacia en el Brasil: una aproximación en

- tres tiempos”, en: ALTAMIRANO, Carlos, *Historia de los intelectuales en América Latina. Los avatares de la ‘ciudad letrada’ en el siglo XX*. Buenos Aires: Katz Editor, (98-118).
- BARBERO, María Inés y DEVOTO, Fernando (1986), *Los nacionalistas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BENDICHO BEIRED, José Luís (1999), *Sob o signo da nova ordem. Intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Loyola.
- BOAVENTURA, Maria Eugênia (1985), *A vanguarda antropofágica*. São Paulo: Atica.
- BOPP, Raúl (1966), *Movimentos modernistas no Brasil 1922-1928*. Rio de Janeiro: Lavraria São José.
- (1977), *Vida e morte da antropofagia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BOSI, Alfredo (2005), *Cultura brasileira. Una dialéctica de la colonización*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (1982), *Historia concisa de la literatura brasileira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio (2008 [1936]), *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CANDIDO, Antonio (2003), *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Atica.
- (1991), *Crítica radical*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- (1978), “El tupí y el laúd”, prólogo a Mário de Andrade, *Macunaíma*. Caracas: Editorial Ayacucho, (I-XLVIII).
- (2006), *Formação da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- (1999), *Iniciação à literatura brasileira*. São Paulo: Humanitas (FFLCH-USP).
- (2006), *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- (1977), *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.
- COUTINHO, Nelson Carlos (1991), “Brasil y Gramsci: variadas lecturas de un pensamiento”, en: *Nueva Sociedad*, N° 115, Caracas, septiembre-octubre, (104-113).
- CROCE, Marcela (comp.) (2007), *La discusión como una de las bellas artes. De la revolución literaria a la literatura en la revolución*. Buenos Aires: Simurg.
- (ed.) (2010), *Latinoamericanismo. Historia intelectual de una geografía inestable*. Buenos Aires: Simurg.
- DA MATTA, Roberto (2002 [1978]), *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología*

- del dilema brasileño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FAUSTO, Boris (2003), *Historia concisa de Brasil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- y DEVOTO, Fernando (2008), *Argentina-Brasil 1850-2000. Un ensayo de historia comparada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto (2005), “Calibán ante la antropofagia”, en *Todo Calibán*. Bogotá: LSA editora.
- FREYRE, Gilberto (1966), *Casa-Grande & Senzala. Formação da família brasileira sob o regime da Economia Patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio Editôra.
- GARCÍA MÉROU, Martín (1900), *El Brasil intelectual*. Buenos Aires: Félix Lajouane editor.
- GIRONDO, Oliverio (1968), *Obra Completa*. Buenos Aires: Losada.
- LIENHARD, Martin (1991), *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina*. La Habana: Casa de las Américas.
- MCGEE DEUTSCH, Sandra (2005), *Las derechas. La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile 1890-1939*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- MICELI, Sérgio (2001), *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1979), *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1045)*. São Paulo-Rio de Janeiro: Difel (Coleção Corpo e Alma do Brasil, dirigida por Fernando Henrique Cardoso).
- MORSE, Richard (1995), *Resonancias del Nuevo Mundo*. México: Vuelta.
- NERY DA FONSECA, Edson (2002), *Gilberto Freyre de A à Z*. Rio de Janeiro: Zé Mário Editor.
- PÉCAUT, Daniel (1990), *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática.
- RAMOS, Graciliano (2001), *Vidas Secas*. Buenos Aires: Corregidor (Colección “Vereda Brasil” N° 3).
- Revista de Antropofagia*. São Paulo, 1928.
- RIBEIRO, Darcy (1977), Prólogo a Gilberto Freyre, *Casa-Grande y Senzala*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, (IX-XLI).
- SANTIAGO, Silviano (2003), *En libertad*. Buenos Aires: Corregidor (Colección “Vereda Brasil” N° 7).
- SCHWARTZ, Jorge (1997), *Vanguardia y cosmopolitismo en la década del 20*. Rosario: Beatriz Viterbo.

SCHWARZ, Roberto (1977), *Ao vencedor as batatas. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades.

SORÁ, Gustavo (2003), *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación internacional de ideas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

TRENTO, Angelo (2007), “‘Donde haya un italiano, allí estará la bandera tricolor’. La penetración del fascismo entre los emigrantes en el Brasil”, en: SCARZANELLA, Eugenia (comp.), *Fascistas en América del Sur*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ZEA, Leopoldo (comp.) (1993), *Historia y cultura en la conciencia brasileña*. México: Fondo de Cultura Económica.

ZULETA ÁLVAREZ, Enrique (1974), *El nacionalismo argentino*. Buenos Aires: La Bastilla.

Reflexiones políticas latinoamericanas para repensar La democracia en el siglo XXI

*Lic. Amelia Gallastegui**

Resumen

La Política de la Liberación de Enrique Dussel, es un ensayo crítico en el que el filósofo latinoamericano expone la necesidad de un cambio radical en la forma de pensar y practicar la política en América Latina. Tal demanda tiene su fundamento en la complejidad de las experiencias democráticas en nuestro continente.

Con lo cual, hablar de política y de la construcción consensuada de un orden político representativo, implica reconocer qué niveles de concreción de los discursos políticos contemporáneos resultan significativos para afianzar los procesos democráticos en los países que componen nuestra América. La reflexión crítica sobre la política que produce Enrique Dussel tiene como núcleo teórico fundamental, la posibilidad que abre el diálogo para generar acuerdos y consensos, y será sin duda en este espacio interhumano donde la relación comunicativa, las nociones discursivas se vinculan con la cosmovisión de los sujetos concretos como otro/a, pura “potencia” de la política (Dussel, 2009:27).

Encuentro cara a cara donde se recuperan aspectos ético-míticos de la cultura que tienen para nuestro filósofo, un lugar fundamental en la política ya que estos, conforman un entramado de ideas que se expresa como conciencia crítica del pueblo y se concretizan en la “potestas” como legado futuro de representación, responsabilidad y compromiso. En América Latina, dada su reconocida dependencia intelectual, hay un cierto racionalismo abstracto, sin historia ni anclaje en la experiencia, que disminuye la capacidad de comprensión de lo que sea en verdad la argumentación política. De lo que se trata es, de repensar la política y lo político para generar núcleos geopolíticos situados de resistencia que permitan consolidar las recientes democracias en nuestro continente.

* Instituto de Formación Docente N°22 “Adolfo Alsina”, Olavarría, Provincia de Buenos Aires.
gallastegui@hotmail.com

Desde estos planteos crítico-reflexivos, nuestra intención es retomar aquellos puntos de partida y principios que Enrique Dussel (2008) considera fundamentales para toda concreción democrática del poder político; principios enunciados no en el sentido tradicional (lo verdadero de por sí), sino como núcleos relacionales orientativos de la acción y de gestión política con pretensiones de honestidad.

I. Política: una reflexión contextualizada

Considerar el espacio político como un lugar, territorio o ámbito geográfico no es pura extensión física ni siquiera existencial con un sentido particular, el espacio político es una multitud de tensiones que luchan por el poder, el control, la dominación legítimamente consensuada, con libertad real que se constituyen en centro y a partir de él se estructura la periferia determinada por su frontera. Ontológicamente la frontera es percibida como el horizonte del mundo, como frontera política del ser y del pensar (delimitada por el dominador), ello legitima las acciones de quienes tienen el control conformando un sistema político, sistema que (más allá de la abstracción) si se pretende real debe incorporar como aspecto fundante el subsistema del derecho, comprendiendo que, en la práctica concreta, en las mediaciones estos se tocan y determinan mutuamente. La abstracción funda el sistema político, compuesto concretamente por mediaciones e involucran la subjetividad y la libertad, ambas inherentes a nuestra condición humana y que, trasladada a un campo más amplio –el de lo social–, se constituye en momentos formales, procedimentales, normativos en los que la soberanía y la legitimidad son dimensiones de la libertad y, por lo tanto construcción de la política.

La historia trágica del desarrollo de la política en la Argentina tiene un correlato particular, dada la experiencia de nuestro continente América Latina del que forma parte, precisamente tal correlato se funda primero, en la matriz eurocéntrica que coloniza las conciencias primero por la violencia y luego por la educación, dependencia (intelectual política, filosófica, ética), que fructifica como dependencia económica y que, en segunda instancia traslada el eje dominador al imperialismo norteamericano a la lucidez despiadada que, como Guerra Fría a mediados de siglo XX, atraviesa el planeta (llevando el campo político a un campo de sospecha diseñada estratégicamente según sus intereses). Podemos decir sin temor a equivocarnos que, en Argentina nuestro país, los argentinos de ayer

percibieron esta dominación - dependencia como un aspecto ciertamente positivo, Argentina - Buenos Aires es la ciudad más Cosmopolita del Continente Latinoamericano, buscando cumplir con el sueño sarmientino de imitar a Europa.

Este punto de clivaje en la conciencia de los argentinos, es el que da fundamento a las mediaciones práctico política en nuestro país, praxis que se realiza desde una percepción del mundo que se despliega como trama ideológica anclada en la multiculturalidad, para intentar entender desde la crítica lo que en verdad significa cultural e identitariamente esta diversidad. Consideramos que la misma puede entenderse desde dos perspectivas; positivamente, como un conglomerado humano que aporta a la riqueza de la cultura integrándose o, negativamente, cuando desde la diversidad ideológica que compone tal conglomerado influye en el mapa social y político argentino, nuestro país desde su constitución como Nación. La dependencia intelectual dominante busca en la inmigración (rechazando lo propio), producir un modelo de país a su imagen y semejanza, entonces esta se convierte en un obstáculo epistemológico cerrado en sí mismo, en el que la intelectualidad nativa desprecia lo propio y se involucra con lo extranjero en contra de suelo de origen. Es esta compleja y contradictoria herencia la que divide el mapa político y a la población, en una multiplicidad de fragmentos que hacen imposibles todo intento de conformar una unidad desde los inicios de siglo XIX hasta hoy pasada la primera década del siglo XXI.

Desde este diagnóstico situacional e histórico nos acercamos al abordaje de la política siguiendo las huellas que abrió la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, liberación donde el “Otro como rostro político” (Gallastegui, 2009), como conciencia emergente interpela a la política en su dimensión concreta pretendiendo con ello, que la política de cuenta en nuestro territorio, el por qué fracasa en la instauración, sostenimiento y respeto de los sistema democrático. Fragilidad que en la política da lugar a la irrupción y afianzamiento de las dictaduras militares que se suceden en toda Latinoamérica en general y en Argentina en particular, produciendo una dinámica social donde la violencia generalizada produce el marco propicio para la represión, la clausura y el exilio, de aquellos que se involucran con la realidad constituyéndose en los portavoces del pueblo, de lo político y de la política que, como estructura formal pretende conformar un sistema coherente y representativo.

El fracaso de la democracia es el fracaso de la política, situación que inevitablemente inhibe toda posibilidad de conformar un campo de fuerzas con sentido propio, con conciencia

nacional que asuma el riesgo de poner fin a las dictaduras militares. La acción crítica y comprometida que emprende la filosofía, luego irá exigiendo en el campo concreto de las mediaciones la enunciación de principios básicos que propicien pensar en una Política de la Liberación.

En efecto, consideramos que para recobrar coherencia es necesario redefinir la política, es decir, pensarla desde otro lugar para que la transformación sea posible. La experiencia de nuestros pueblos con operadores políticos en gran medida corruptos éticamente (malos políticos) hacen aparecer como una utopía la posibilidad de liberación de la pobreza y el sufrimiento corporal, vital de las víctimas del sistema, negando la posibilidad de emancipación cognitiva-intelectual de los otros/as, actitud reactiva que cercena la relación entre ética-política y la filosofía en el contexto global actual impidiéndole trascender las fronteras del poder del mercado liberal en los países postcoloniales.

La política tal como está planteada, se constituye en núcleo significativo que está presente en toda agrupación humana que se organiza en torno a un centro de poder y se expresa en la realidad concreta a través de la dominación de unos sobre otros porque, la organización política como actividad humana es constituyente de toda sociedad. Pero en esta instancia, cabe reflexionar en cuanto a los niveles de dominación, de su legitimidad dado que, si estos tienden a ser extremos provocan grandes exclusiones aún dentro del propio sistema, exponiendo a dicha comunidad a la exterioridad más dura, seres que padecen la dominación injusta, sin poder expresarla, ni darla a conocer a través de la palabra puesto que el diálogo es imposible para la radicalidad política que domina el contexto.

El campo político en términos de Dussel, es un campo en constante transformación dado que, al ser el mismo producto de la acción del hombre (acuerdos, consensos), uno de los principios básicos para su sostenimiento es el reconocimiento de lo político como un sistema u orden perfectible. Cabe considerar, entonces, que este orden como praxis social real no está exento de aspectos negativos experimentados históricamente como injusticia que se concretiza en las “víctimas”. Cada sistema o campo político se organiza en torno al poder; en este sentido, la reflexión crítica apunta reestructivamente a recuperar dichas falencias como posibilidades abiertas a las luchas por las reivindicaciones, en ellas los actores sociales asumen el riesgo siendo conscientes de que estas no se agotan con la inclusión de las víctimas en el sistema, sino que las mismas expresadas en logros y frustraciones se van constituyendo

en movimientos sociales contestatarios. Banderas de lucha representativas de los sectores críticos al interior del mismo sistema político vigente que mediante su accionar debilitan el bloque integrado como polo dominante o campo de poder legitimado obligándolo a su transformación.

Cada cambio social y político genera un alto grado de incertidumbre en un contexto donde el peculiar sentido de las ideas acerca de la política se presenta siempre como una idea que afina su legitimidad en una élite como la oligarquía argentina, proclive a tentar a las fuerzas militares a irrumpir en el sistema democrático cuando este no es afín a sus intereses. El diseño de un nuevo orden político como “sistema” (Luhman, 2009) debe resultar del movimiento insurgente, es decir, de una porción de la ciudadanía revolucionaria que con sus acciones pretende socavar el sistema de gobierno vigente. La utopía presente de afianzar la democracia, responde a una demanda concreta, la necesidad consciente de constituir en verdaderos sujetos políticos a aquellos que ejercen en nuestro país una ciudadanía duplicada, negativamente estos ejercen una participación ciudadana que se estructura como una lógica de clases asumiendo una conducta pendular entre la resistencia y la obsecuencia, como expresiones de una misma realidad social.

La participación en los asuntos públicos apunta, por un lado, al fortalecimiento de una conciencia crítica de incipiente manifestación pública (como empresa revolucionaria) que asuma y ejercite la posibilidad de opinar, decidir y controlar las acciones práctico-políticas de quienes representan el poder ejecutivo en nuestro país y, por el otro, concretar la apelación a un lenguaje que logre recuperar la significación política, nación, pueblo, ciudadanía, derechos, gobierno, democracia, revolución (desde una interpretación ética, política y de derechos), para contextualizarlos, dando cuenta de la interpretación o lectura sesgada de los sucesos según su condición funcional al sistema bajo la tutela de otros paradigmas.

II. Actualidad y referencia político-social

Replanteando los argumentos desde una perspectiva de análisis político contextualizado en tiempos recientes, la ruptura de lazos con la matriz postcolonial genera una situación inédita en nuestro país porque se derivan a partir de ella, debates acerca de las distintas concepciones ideológicas y de organización política que pueden establecerse con legitimidad real pretendiendo la consecución de un proyecto futuro. El concepto de

ciudadanía participativa en el contexto de democratización de las ideas y de las prácticas sociales generadoras de nuevos sentidos, ello significa en realidad, para nuestros pueblos que, la emancipación no es sólo política sino también epistémica, y esta supone tener en cuenta proyecciones políticas futuras desde las cuales se pueda repensar la trayectoria que recorren las prácticas políticas democráticas si persiguen un mayor grado de inclusión social y de justicia en nuestro país Argentina (al igual que en toda América Latina de la que formamos parte).

Poner en juego tales nociones exige una reflexión situada, para que luego desemboquen en los presentes cuestionamientos y desafíos buscando promover formas de convivencia más participativas de la vida pública, en el campo político, en la expresión de una voluntad mayoritaria para la toma de decisiones políticas. Ello da lugar a la concreción de un ideal regulatorio que posibilita la implementación estratégica de planes perfectibles para el logro de un orden social que incluya al otro ser, como un actor político de base que genera y reproduce la posibilidad de establecer consensos.

Detrás de estas afirmaciones está el clima intelectual de una época que reacciona ante la crisis de los proyectos autoritarios primero, liberales después, que han sometido a nuestro pueblo a un extenso periodo de oscuridad, pobreza y distorsión de lo político. En este sentido, la democracia recuperada hace más de tres décadas (para Argentina) cobra realidad como contracara del marco referencial del sistema y busca la liberación de la política, de un pensamiento que opone la abstracción a la experiencia como referente conceptual incuestionable, vacío material producto de una lógica imperial reduccionista que subsume los espacios de libertad bajo la represión, el ostracismo y la miseria de su pueblo en un proceso global de consumo que excluye a grandes masas de población de los recursos básicos para una vida digna.

El abordaje y construcción de un nuevo paradigma epistémico en las fronteras del sistema dominante exige articular teoría y experiencia, el campo fundamental de toda praxis política cobra relevancia cuando el sustento teórico de los sistemas formales se imbrican positivamente en el mundo de la vida (hijo, hermano, comunidad, pueblo, nación, América Latina), en sus distintas dimensiones. La necesidad humana de ser social, de integrarse en los sistemas, tiene por fundamento político la consecución de objetivos con miras a proyectos futuros de realización humana más allá del economicismo actual; la convivencia pacífica en la

reciprocidad de derechos y por sobre todas las cosas en la puesta en concreto de una sociedad menos injusta, demanda prácticas sociales que solo un sistema democrático igualitario puede producir.

Tal como lo señaláramos anteriormente, nuestra reflexión política se nutre de la interpelación del otro ser, primero como pobre en la Filosofía de la Liberación, hoy como víctima y como pueblo que reclama sus derechos en la Política de la Liberación de Enrique Dussel. Nuestra intención no es hacer una exégesis de tal obra, lo que pretendemos dados los fines de este trabajo es, retomar algunos aspectos fundantes de la misma, base de una teoría política situada que, construyendo su propia semántica da lugar a pensar que un cambio de horizonte geopolítico es posible aunque, para ello sea necesario resignificar conceptos de teorías políticas asentadas en otros paradigmas, marco teórico que ha sido el sustento de las prácticas políticas contemporáneas en nuestro país.

Desde la injerencia puntual de la ideología liberal, de la macroeconomía en el ejercicio cabal de la política, se da como práctica corriente la corrupción económica e ideológica de aquellos malos políticos que, aun siendo elegidos por sus pueblos autonomizan el poder, anulando el ejercicio de los derechos democráticos. Cuestión que se da con algunas (pocas) excepciones en los países que componemos el continente latinoamericano, Argentina entre ellos. Paradigmas que han sido funcionales al sistema liberal retroalimentando una dependencia tan destructiva como eficaz para el sostenimiento de un estado de cosas dado.

Digamos que la circulación de significaciones conforma y transforma las estructuras básicas que componen el campo práctico-político, espacio cuyas dimensiones significativas generan desde las instituciones, un entramado complejo que se articula en función de una integración mayor en un sistema. Sin embargo, hay que pensar en las diferencias dentro de lo que comprende lo político, porque el pensamiento en compartimentos estancos produce la clausura, niega la crítica, banaliza el lenguaje manteniéndolo en un tiempo presente sin referencia al pasado ni proyección al futuro. Cada estructura social es una dimensión práctica y simbólica que exige una relación dinámica con respecto de este, dado que el espacio social e institucional está compuesto por sujetos singulares portadores de un cierto poder que se define en relación con los otros, siendo mediatizado por el lenguaje.

III. El discurso como curso de acción que se materializa

Todo espacio de intersubjetividad produce una cierta jerarquización en las mediaciones prácticas de las interacciones humanas, estas tienen correlación con sus respectivas expresiones lingüísticas, simbólicas, imaginarias, explicativas que han de ser leídas e interpretadas desde una conciencia política comprometida, produciendo consensos o disensos, alianzas o enemistades. Diversidad de voces por las cuales el espacio político se configura como un ámbito de cooperación, coincidencia y conflictos propios de la vida en comunidad.

Hablar de política y de la construcción consensuada de un orden político representativo, implica reconocer qué niveles de concreción de los discursos políticos resultan significativos en la medida en que este pueda generar acuerdos y consensos que apuntalen las recientes democracias. Relación comunicativa donde las nociones discursivas se vinculan con la cosmovisión de los sujetos concretos como “potencia” de la política, recuperando los aspectos simbólicos y míticos que tienen un lugar fundamental para la política como conciencia del pueblo, de una determinada cultura. Un cierto racionalismo abstracto, sin historia ni anclaje en la experiencia disminuye la capacidad de comprensión de lo que sea en verdad la argumentación política; cuestión de la herencia de la dependencia neocolonial que es necesario abandonar para recrear un orden social que habite la novedad.

Sin desconocer la complejidad implícita de todo discurso que apela a la participación o a la toma de decisiones, entendemos que ambos aspectos deben integrarse conformando un todo donde el nivel material y el nivel formal de la política se imbriquen dando lugar a la resolución de conflictos y divergencias que conforman la contracara del orden político vigente. Proyecto de emancipación postcolonial en el cual, se expresan y actúan los actores sociales y políticos productores de una dinámica crítica con la que podemos contar para innovar el sistema. Son los sujetos activos los que, en los distintos niveles de participación se integran pretendiendo el afianzamiento del nuevo orden, la dinámica presente busca un cambio drástico en las mediaciones práctico-políticas de los agentes involucrados con el poder han dejado en muchos casos su rol representativo. La crítica puntual a tales actores expresa una responsabilidad pública que cobra forma de solidaridad para con los excluidos, las víctimas.

Desde estos planteos crítico-reflexivos, nuestra intención es retomar aquellos puntos de partida y principios que Enrique Dussel considera fundamentales para toda concreción democrática de poder político, queremos señalar que, no nos estamos refiriendo a los principios en el sentido tradicional (lo verdadero de por sí), sino considerando a estos como núcleos relacionales orientativos de la acción política con pretensiones de honestidad. Dadas las consideraciones epistémicas e históricamente situadas que exponemos, estas nos exigen retomar aspectos puntuales relacionados básicamente con los mencionados principios y, considerar desde el sesgo particular filosófico-político que le queremos dar, la necesidad impostergable de entablar un diálogo fecundo entre el sujeto y las instituciones políticas y el Estado. En este sentido, el sistema de gobierno democrático actual generador de un proyecto político futuro, se constituye en el punto en cuestión del ejercicio de la política ante la diversidad de actores, de prácticas y de sentidos que confrontan en el escenario presente.

Los objetivos del proyecto a partir de un abordaje crítico de las acciones práctico-políticas contextualizadas exigen señalar que los principios que retomamos, no se consideran, en este contexto como límite, sino como propedéutica para la renovación o transformación del sistema, cambios concebidos como necesidad básica para gobernar un hábitat humano que se caracteriza por ser un espacio social siempre cambiante. Desde esta perspectiva y buscando movernos en un campo de honestidad, pretendemos tematizar los puntos de anclaje (ideológicos) implícitos en la normatividad política, siendo conscientes de que estos ponen en juego mediaciones prácticas en sus distintos niveles de concreción, generando diversos núcleos críticos. Entonces la filosofía, como reflexión crítica reconfigura los mapas discursivos que sustentan la política, y a partir de la experiencia concreta de habitar América Latina lo constituye en trazado histórico del pueblo.

Las condiciones iniciales de toda propedéutica teórico-práctica es buscar o promover un cambio en la comprensión crítica de lo que significa hablar de “política” (nivel abstracto) y, de “prácticas políticas” (Dussel, 2008: 404) que, como espacio social concreto conllevan la exigencia de mediaciones humanas que salten el cerco tendido por la razón omnicompreensiva de la política impuesta y se anime a la confrontación de ideas acerca de las praxis. Precisamente esta es la intención de la política a principios del tercer milenio en América Latina (para nosotros Argentina), resistir su reducción a lo económico (modelo liberal) que deja de lado la consideración de lo político desde el “principio democrático” consensual,

representativo, de igualdad, de solidaridad y de justicia social. Principio que persigue, desde su fundamento en una ética material de la vida, encarnarse en el contexto social contemporáneo produciendo discursivamente una nueva percepción del otro ser, no como amenaza sino como promesa, no como la negación sino como responsabilidad.

El concepto de voluntad parece ajeno a la racionalidad política institucionalizada, dado que este puede en el campo práctico tener una comprensión bifronte. Por un lado, negativamente el concepto de voluntad parece referirse a lo meramente personal, a aquel campo volitivo movido por las emociones –subjetivamente- y, por otro, positivamente, cuando abordamos racionalmente desde lo político el concepto de voluntad esta se desplaza a un contexto más amplio que el de propia subjetividad, constituyéndose en un momento tan necesario como la “potentia”. Obrar en el campo político movido por la voluntad particular (o de un grupo) rompe con la legitimidad del principio democrático y por lo tanto con la política.

IV. Acerca de la democracia

El punto de partida democrático que tiene como anclaje, una racionalidad política, opera normativamente dentro del campo material de la vida humana como voluntad de querer vivir (fraternalmente) en comunidad. Todo el marco discursivo de la actividad política ha de estar orientado por la pretensión política de justicia; responsabilidad que da sustento a la mediación práctica con pretensión de legitimidad. En este sentido cabe señalar (normativamente) que el principio formal (la vida humana como última instancia) determina la facticidad, el campo material, espacio social donde cobran realidad concreta las mediaciones práctico-políticas que han de decidir, consensual y discursivamente, medidas que incluyan todos los niveles de acción (desde abajo, el pueblo, y hacia arriba, el Estado) y, con ella la institucionalidad y legitimidad que dará forma y fundamento al sistema político vigente. Este es el núcleo duro de todo sistema político, de una racionalidad que opera en la subsunción de los aspectos de la materialidad buscando la universalidad, no como pura abstracción, sino como totalidad. La normatividad de los actos se inscribe en los valores de la comunidad, de la cultura, en las estructuras sociales intersubjetivas pretendiendo la objetividad, paso obligado a la pretensión de rectitud o legitimidad.

Acercarnos a la comprensión del despliegue real del campo político-democrático de la sociedad contemporánea, se hace necesario evaluar como fruto de las acciones estratégicas y

políticas el desarrollo y creación de instituciones como momentos representativos de la *potentia* real, vital, dentro del espacio social y como fruto de las interacciones de los sujetos que lo componen. El contexto social como diversidad totalizada tiene actores que participan desde su lugar en los distintos niveles del ámbito social, por un lado, podemos hablar de los actores sociales como aquellos sujetos que presionan e influyen con sus reivindicaciones propias de los campos materiales, acciones prácticas que son implícitamente políticas o pre-políticas, generando condiciones ciertas para pensar en una transformación y renovación del sistema que consideran injusto y, por el otro, es posible reconocer en el actor político a aquel sujeto que podrá llevar al campo práctico concreto la lucha por las reivindicaciones, pero siendo consciente de su situación participante dentro del campo político. Ambos involucrados social y políticamente en la búsqueda de adecuación y cambios que todo sistema democrático, como sistema perfectible exige y que se hacen imprescindibles para poder sostener a largo plazo como sistema político vigente.

Si bien esta distinción solo intenta dar a conocer los distintos niveles de participación e intervención de los sujetos desde el ámbito social e institucional con honesta pretensión de eficacia, tal pretensión si se quiere legítima ha de considerar inevitablemente la escasez de recursos con los que cuenta para lograr las metas programadas. El problema de la eficacia, exige poner en juego el nivel estratégico de factibilidad en la consecución de la metas a mediano y largo plazo, condición necesaria pero no suficiente en el cual se sitúa el problema de la gobernabilidad del complejo político. “La razón estratégica, práctica - política, como relación sujeto - sujeto determina la racionalidad estratégico política” (Dussel, 2008:407) y se hace responsable de la complejidad de las circunstancias en las cuales se inscribe normativa, éticamente, la producción, reproducción y desarrollo legítimo de la vida humana como última instancia de los miembros de la comunidad pre-política y política como totalidad.

Hablar del principio democrático implica, en este contexto, referirse a un ámbito formal que produce su legitimidad primero, tomando como punto de partida la voluntad de consenso que da lugar a acuerdos racionales, anclaje formal que constituye a lo político como un campo donde la potencia se despliega reconociendo distintos niveles de concreción hasta conformarse estructuralmente en un sistema e instituciones que adquieren desde el principio democrático su legitimidad, así como también el compromiso de respetar las exigencias de

normatividad expresa que hace de la democracia modelo de gobierno siempre perfectible, el único gobierno posible.

Conclusiones

La indiferencia o la ignorancia de los “principios” (Dussel, 2008: 347) normativos básicos, material y de factibilidad que supone toda práctica política lleva a los países postcoloniales a una situación de estancamiento y retraso de toda posibilidad de emancipación, puesto que la corrupción en el ámbito político, fruto del mal ejercicio de quienes ostentan el poder, hacen que el sistema democrático se presente vulnerable y estructuralmente no resista las propuestas de traición tanto internas como externas de las fuerzas económico-políticas que dice representar. Ello genera en los distintos actores rechazos y adhesiones que exponencialmente crecen en la medida en que las ambiciones individuales (o partidarias) obstaculizan el acceso a los ámbitos de discusión reales que involucran lo social, entonces el poder se autonomiza girando en torno su propio centro, ignorando la diversidad.

Cuando se aborda el tema de la importancia fundamental que tienen los principios normativos en el campo de la política como una práctica intersubjetiva y consensuada, no se trata simplemente, de un tema filosófico, de un discurso teórico que se expresa como exigencia de coherencia interna dentro del marco referencial a que se orienta, sino se trata de una exigencia política de vida o muerte (en términos de Dussel). Contexto donde la acción humana como praxis vital cobra legitimidad real y cuyo no cumplimiento va más allá del sufrimiento de pueblos enteros en la experiencia cotidiana de injusticia, sino también opera en la destrucción misma del poder consensual logrado como fin último de la política.

Un cambio de conciencia radical nunca es posible en el mundo humano, dadas las capacidades intrínsecas del sujeto a renovar y recrear lo real buscando nuevas posibilidades, en tal sentido las subjetividades se plasman considerando que el poder circula (en la política) como por vasos comunicantes en todo el entramado social que, al igual que el valor (mercancía) circula por las determinaciones del capital, ambos se instituyen en los ejes organizadores de las mediaciones práctico-políticas contemporáneas, ejes que instituyen un ejercicio del poder que escapa al rigor obedencial y se implementan desde “afuera”(arriba-superior- intelectualidad formada para el debate), y no desde “adentro” (desde las bases, el

mundo de la vida cotidiana). Tal conformación implica un despliegue de la política que caracteriza a los países poscoloniales, y dentro de ellos América Latina (para nosotros particularmente Argentina) como aquellos países que han sufrido la ingobernabilidad o son objeto de ataques solapados a la democracia desde la instalación de la sospecha por parte del Imperio del Capital y su mercado liberal que instalados en nuestra geografía persigue mantenerse en la dominación.

Tiempo espacio del siglo XXI donde las oligarquías y el mercado, tienen en nuestro país históricamente auto-asumida la tutela de otro/a, asunción que opera obstaculizando desde diversas acciones que, las nuevas conformaciones políticas no puedan alcanzar una unidad consensual que ponga en cuestión sus beneficios consuetudinarios, en este caso, negativamente, la representación “potestas” queda escindida del poder efectivo del pueblo “potentia”. El espacio político como espacio de aparición en la vida pública, cobra existencia siempre que los seres humanos se agrupan precediendo la constitución de esta esfera a través de las diversas maneras en que puede organizarse un gobierno, desde la legitimidad formal, positivamente, la democracia se constituye en el sistema por excelencia en el que la potentia es representada como libertad y consenso en la potestas.

En este sentido cabe comprender que las tramas políticas y sociales entretejen sentido con la cultura, ello nos lleva a plantear en nuestro contexto el abordaje crítico de las acciones estratégicas de la política vigente en nuestros países postcoloniales, dado que los mismos (orientaciones ideológico-políticas retrogradadas), resisten las demandas de modificaciones estructurales que legitiman las mediaciones políticas con pretensiones de justicia social en el campo práctico de la vida cotidiana. Pasada la primera década de un nuevo milenio y, con una democracia que confronta con los polos de la dominación económica, que siempre redujeron la continuidad democrática se hace imprescindible el afianzamiento de todos aquellos organismos que actúan en su legítima defensa.

En el contexto actual la resistencia liberal pone en tensión el concepto de identidad como fundamento de toda nacionalidad, hoy la mayoría de los grupos políticos que asumen la representación del pueblo, no descansan sobre el principio básico del poder delegado, con lo cual la crítica ideológica a la política vigente en el campo político disidente se expresa como antítesis de la política eliminando al enemigo, sin comprender la voluntad política del pueblo que pretende un nuevo orden, es reconocer que el sistema democrático es siempre perfectible

y, desde este principio producir el fortalecimiento de una Constitución integradora del mapa humano dentro del marco práctico-político vigente. El Estado no debe confundirse con la comunidad política que la instituye, legitima y organiza, el poder “potentia” como “potestas” representada dada la voluntad consensuada y racional de respetar lo acordado se expresa en la diacronía política como poder político actual.

Bibliografía

BIAGINI, Hugo E. y ROIG, Arturo A. (2008), *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Biblos.

DUSSEL, Enrique (1977), *Filosofía de la Liberación*. México: Edicol.

-----(2008), *Política de la Liberación*. Madrid: Trotta.

GALLASTEGUI, Amelia (2009), *El rol ético político del otro en la obra de Enrique Dussel*. Buenos Aires: Dunken.

-----(2012), *La filosofía y el arte como interpelación a la política*. Buenos Aires: Dunken.

Democracia y diferencia

Julián R. Videla*

I. Introducción

Suele aceptarse la idea de que la teorización filosófico-política actual se ha transformado críticamente a partir de los acontecimientos —a veces espeluznantes— del siglo pasado y principios del actual. Esta lectura nos parece dudosa. Creemos que tales teorías no son sino perspectivas, i.e., visiones histórica y geográficamente situadas y, a la vez, expresiones de una fuerza que, aunque se autodeclare neutral, desea ser quien imprima forma a la *polis*. Las transformaciones de una sociedad no son *causa* de las transformaciones teóricas. El pasado no es causa, ni social ni teórica, del presente. Una Filosofía de la Historia organizada por una causa extrahistórica, o una meta destinal, no es un buen recurso para discutir la forma de la comunidad. El pasado no es una linealidad causal de los sucesos del presente. Dentro de la historia hay trayectos alternativos que, infames por su ausencia en las academias y difamados por esta, son la prueba más fehaciente de una historia *otra*.

De este modo, nuevas teorías replantean muchos conceptos. Entre ellos, la «comunidad». En su interpretación más clásica, es una homogeneidad resultante de la adición de sujetos también asumidos idénticos, constituye una subjetividad orgánica más vasta que el individuo y transparente a sí. Además, las Filosofías de la Historia que pesaban sobre ella hacían que tomara forma a partir de la recuperación de su origen pervertido en el devenir o, especularmente, a partir de la consecución de la meta que la llama desde la clausura del devenir, desde el fin de la historia. Pero, entendida así, ¿puede dicha representación *pensar* la forma de la comunidad política o, por el contrario, la da ya por supuesta?; ¿y sería entonces tan difícil, como vemos que es, construir una forma de comunidad para la *polis*? La comunidad como problema exige la tarea de repensarla en sus dimensiones fundamentales —i.e. su forma— y el esfuerzo de comprenderla transitando por sus diferentes contusiones problemáticas —*polemos*—.

* Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ / CONICET, San Juan, Argentina.
julianrvidela@hotmail.com

Por su parte, la elección de la filosofía política, continuar dando respuestas sin revisar sus presupuestos, instaura una mutua incompreensión entre política y pensamiento. Además, aceptándose que versa sobre fundamentos o —en expresión secularizada— sobre condiciones de posibilidad, la filosofía se acerca a la política con intenciones *fundacionales*. ¿Cómo se explica este fundamento que separa? Él se da porque la filosofía moderna crea las bases del saber político al asegurar la capacidad representativa del agente gnoseológico. Pero, como Heidegger advirtiera, representar es también manipular el mundo a través de su ordenación¹. La representación es siempre *del orden* y, para el caso de la política, la filosofía política garantizó la representación de la *polis* mediante su ordenación conceptual. Podría conjeturarse que el orden político es una proyección del orden conceptual sobre el mundo de los asuntos humanos —«un subjetivar» diría Heidegger. El caos, la violencia, el desorden, etc., se inscribirán negativamente en la política. Pero de este modo, es la teoría filosófico-política como tal lo que parece obstruir una visión que retenga la complejidad del objeto «*polis*». En palabras de Esposito, «la filosofía política no consigue llenar —o simplemente conocer— la separación entre política y pensamiento *porque es precisamente ella quien la produce*»². Como se ve, lo inminente no es crear una nueva teoría filosófica sobre la política, sino suspender la mirada teórica misma. ¿Y qué mirada se utilizará? La impolítica. Cuál es su significado se irá desglosando a lo largo de las siguientes páginas.

II. Política: concepto y orden.

Un indicador, incluso anterior a la modernidad y que atraviesa profundamente la tormentosa visión de los Padres de la Iglesia sobre la política, puede ser la *República* de Platón. Leído a contra pelo, recorre tenazmente la mayor dificultad de toda teoría política, a saber, la imposibilidad de experimentar la Unidad, la Bondad, la Justicia, etc., a pesar de que allí se defiende lo contrario. En efecto, se rompe la esperanza de que los sabios conducen la *polis* así como el alma conduce al individuo (441c), porque el alma misma, en la demostración de su unidad e inmortalidad (611a), se reconoce «estropeada por la asociación con el cuerpo y por otros males», a pesar de que la razón no consiente «que el alma, en su *naturaleza más verdadera*, sea de tal índole que esté plena de

¹ Heidegger, M., «La época de la imagen del mundo», en: *Caminos del bosque*, p. 76.

² Esposito, R., *Confines de lo político. Nueve pensamientos sobre política*, p. 19.

variedad, desemejanza y diferencia con respecto a sí misma» (611b)³. Ni el alma conduce coherentemente a los individuos, ni los gobernantes otorgan su equivalente al Estado rechazando todo aquello que lacere su interior (462a).

El mundo sensible, no eidético y/o conceptual, es el límite del pensamiento platónico, pues justamente su multiplicidad y discordancia es lo que habita el alma de los hombres y las relaciones que entablan entre sí. Pero es también el lugar donde se manifiesta el conflicto como *factum* de la *polis*. Esto implica tanto a la *polis* como al alma: a la comunidad no puede pensársela unificada ya que ni siquiera el alma posee el estado de concordancia necesario para semejante operación. Sin embargo, como dijimos, Platón no hace más que orientar esta conflictiva duplicidad hacia la identidad: «Por fuerza, el Estado son los propios ciudadanos» (435e). La negación de una existencia compartida marcada por el *conflicto* —como, por lo demás, la que vivió Platón en sus días— es lo que la mirada impolítica atribuye a la filosofía política desde sus comienzos, ella afirma el conflicto *como* y *en* el origen de la política.

En la modernidad, a partir de Hobbes, crecerá la urgencia por negar el *polemos*. No presenciaremos allí la desarticulación filosófica del Orden en cuanto tal, sino en su reasunción en nueva escena montada por el Sujeto. No se trata de que el orden sea creación del sujeto sino, como bien mostrara Taylor⁴, a la inversa: el orden se presupone al sujeto. Este, por lo menos hasta Leibniz, no es principio activo de creación de lo real, sino un objeto con la peculiar facultad de conocer el orden ya preexistente. La inquietud de Descartes por unificar la multiplicidad de perspectivas inconciliables que versaban sobre un mismo asunto, responde punto por punto a la suposición de un orden que no es resultado del sujeto, sino una *res* cuya sustancia es *extensa* y no *cogita*. «Yo», entonces, no creado por el orden sino funcional a él.

En este sentido, el *Leviatán* es a la Filosofía Política lo que el *Discurso del método* a la Epistemología. La preasunción del orden potestativo del Estado hace

³ Da que pensar que Platón haya caracterizado el alma como dos caballos enfrentados tanto desde su galope (desbocado y elegante), su pelaje (negro y blanco), pero sobre todo por los trayectos que recorren («de direcciones opuestas»). Cfr. Platón, *Fedro*. Trad. de E. Lledó Íñigo. Madrid: Editorial Gredos, 1988, p. 360.

⁴ Taylor, Ch., *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Trad. de A. Lizón. Barcelona: Paidós, 2006, p. 208 y ss. También en sentido gnoseológico la razón está regulada, no solo por el método, sino por el orden de la *res extensa* misma que ella intenta descifrar. La razón intenta conocer en la medida en que busca controlar, es un instrumento de control y no un principio creador de actividad: «El nuevo modelo de dominio racional que presenta Descartes plantea dicho dominio como una cuestión de dominio instrumental» (*Ibid.*, p. 211).

pensable la formulación del pacto entre los sujetos que debieran fundarlo. Así como el orden natural es lo que el sujeto se dispone a reflejar en el orden conceptual, el orden estatal es el presupuesto previo del acto porque los sujetos fundan dicho orden. El Estado deviene causa implícita y efecto explícito de sí mismo. La vinculación a la Trascendencia, ya indecible, es reemplazada por la inderogabilidad de la propia lógica inmanente.

Mas esta opción simplificadora y armonizadora repercute en una complejización que lastra todo el recorrido moderno, a saber, lograr que el poder estatal parta verdaderamente de la voluntad de los súbditos a fin de que la soberanía recaiga sobre la totalidad del cuerpo social. Cuando Rousseau sostiene que el hombre vive encadenado a pesar de nacer libre, expresa clara y contundentemente la brecha abierta entre voluntad general e individual, o —en términos hobbesianos— entre autor que no actúa y actor que no es autor⁵, enuncia la ausencia de Unidad —a pesar de que esta no sea su apuesta final.

La filosofía política deseó durante mucho tiempo dominar la discordancia, cuando en realidad el conflicto parece haberla domeñado a ella implícita y explícitamente. Implícitamente, porque aunque sea para negarlo la filosofía política se ocupó de él, y explícitamente, porque nunca pudo cumplir su cometido.

Ello —la exclusión filosófica del conflicto del cuadro del orden— es posible solo a un altísimo precio, que la filosofía política moderna entre Hobbes y Hegel (pero de modo al que no es del todo ajeno Marx) paga con modalidades e intentos muy diversos, reduciendo hasta la extinción el propio objeto. O mejor, plegándolo a la lógica forzada de su progresiva autonegación: es decir, confiando justamente a la política la misión de despolitizar la sociedad según ese irresistible impulso a la neutralización del conflicto en el cual finalmente se resuelve la coacción del orden que constituye para la filosofía política moderna *telos* y *arché* juntos. Que tal neutralización sea *en la realidad* el resultado objetivo de un ‘exceso’ de política —de la formalización, o substracción a la naturaleza, de todas las relaciones humanas— no quita que se configure *en la teoría* como concentración de todo el poder en las manos del soberano y, por tanto, como despolitización de todo lo que le circunda⁶.

Atribuyendo a la *polis* la forma de una unidad identitaria, el conflicto es objeto de ocultación. De aquí que lo impolítico nada tenga que ver con la antipolítica, pues aquél no es una negación de la política sino su radical afirmación. Antipolítica es, en

⁵ Cf. Hobbes, Th., *Leviatán*. Trad. de A. Escotado. Buenos Aires: Losada, 2006, p. 155 y ss.

⁶ Esposito, R., *Confines de lo político...*, p. 25.

todo caso, aquella política que se niega a sí misma al pretender aplacar el *pólemos* que colinda fonética y semánticamente con la *polis*⁷.

La política moderna, ¿no ha nacido justamente para neutralizar el conflicto? En dicho sentido, ¿no ha sido siempre, desde el comienzo, “antipolítica”? Desde este punto de vista, la antipolítica es la forma extrema, póstuma y acabada de la política moderna como manera, inevitablemente conflictiva, de neutralizar otro conflicto. Exactamente todo lo que no hace lo impolítico que, en lugar de chocar con el conflicto político, o de negar la política como conflicto, la considera como la *única* realidad.

¿Y entonces? ¿Cómo darle, o pensar siquiera, una forma de comunidad?

III. *Communitas*

Para desligarla de toda forma, causal o final, que se le atribuya preestablecida-mente, conviene prestar atención a su etimología: el prefijo *cum* y el sustantivo *munus*. La primera partícula significa relación, el estar «los unos *con* los otros»⁸. Por su parte, *munus*, cargando a *mei* que denota intercambio y al sufijo *nei* que le otorga una intensa caracterización social, oscila entre significados que, aunque heterogéneos, remiten en conjunto hacia la noción de «deber»: *onus* (obligación), *officium* (oficio), *donum* (don). Para las dos primeras voces la acepción de “deber” es casi obvia, pero no así respecto a la tercera, pues ¿no sería contradictorio afirmar que el don es un deber? Mas sus raíces de intercambio social lo presentan precisamente como el «don» de otorgamiento obligatorio. Tan así, que dicha acción no implica la retribución por parte del agraciado, al que solo le cabe otorgar nuevamente el *munus*, resguardando así su gratitud e impidiendo su cancelación.

El *munus* indica solo el don que se da, no el que se recibe [...]. No implica de ningún modo la estabilidad de su posesión [...], sino pérdida, sustracción, cesión: es una «prenda», o un «tributo», que se paga obligatoriamente. El *munus* es la obligación que se ha contraído con el otro, y requiere una adecuada desobligación. La gratitud que *exige* nueva donación⁹.

El *munus* es el don compartido por excelencia, no individual.

⁷ Cf. Mouffe, Ch., *El retorno de lo político*. Trad. esp. de M. A. Galmarini. Barcelona: Paidós, 1999, p. 14.

⁸ Cfr. el *Conloquium* que J.-L. Nancy da a Esposito en *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Trad. esp. de C. R. Molinari Marotto. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, pp. 15-16.

⁹ Esposito, R. *Confines de lo político...*, p. 28.

La comunidad no existe en el armonioso encastre de sí misma, ni la política reside en el orden: la *communitas* —el lugar de lo político— comienza con un desfase producido por la permanente circulación, con una *falta* (*delinquere*) de sí misma. El *munus* que intercambian los unos con los otros, el *cum-munus*, connota su significado cabal a partir de su ser-falta. Por ende, Esposito afirmará que la *communitas*:

No es una posesión, sino, por el contrario, una deuda, una prenda, un don-a-dar. Y es por ende lo que va a determinar, lo que está por convertirse, lo que virtualmente *ya es*, una falta. Un «deber» une a los sujetos de la comunidad [...], que hace que no sean enteramente dueños de sí mismos. En términos más precisos, les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad [...]. No es lo propio, sino lo impropio —o más drásticamente, lo otro— lo que caracteriza a lo común [...]. Una despropiación que embiste y descentra al sujeto propietario, y lo fuerza a salir de sí mismo. A alterarse. En la comunidad, los sujetos no hallan un principio de identificación, ni tampoco un recinto aséptico en cuyo interior se establezca una comunicación transparente o cuando menos el contenido a comunicar¹⁰.

La comunidad, entonces, tiene que ver con la apropiación con la *expropiación*. Mas, ¿qué necesariamente se ausenta, expropia, dona u otorga para poder presentarse? Lo más propio al individuo: su subjetividad. La *communitas*, entonces, se comienza a especificar en la lejanía de la subjetividad respecto de sí misma: ella carece infinitamente de sí misma.

Alrededor de esta paradoja podemos intentar una primera definición de comunidad: aquello que es al mismo tiempo necesario e imposible. Imposible y necesario. Que se determina en la lejanía o diferencia respecto de nosotros mismos. En la ruptura de nuestra subjetividad. En una carencia infinita, en una deuda impagable, en un defecto irremediable. Se podría, incluso, usar la expresión más grave de “delito” —si se la remite al significado de *delinquere* exactamente como “carecer de algo”: nos falta aquello que constituye comunidad. Nos falta hasta el punto que se debería concluir que lo que tenemos en común es exactamente tal carencia de comunidad. Somos la comunidad de aquellos que no tienen comunidad¹¹.

En la comunidad los sujetos encuentran ese vacío, esa nada que los impele a constituir ese circuito de donación recíproca. Aquella pretensión de excluir lo irregular de la comunidad, simétrica a la política de neutralización, responden al supuesto antiquísimo que excluye recíprocamente la nada del ser. Nosotros, vaya a saber cómo, eliminaríamos las irrupciones de nada al interior de nuestro ser —individual o plural.

¹⁰ *Ibíd.*, pp. 30-31.

¹¹ Esposito, R., *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, pp. 26-27.

Sin embargo, esta opción, nunca realmente practicada debido a su idealidad, ha mostrado su esterilidad frente a la violencia extrema que diariamente se despliega en las comunidades contemporáneas. Es hora de que esta violencia, dirigida contra y entre los ciudadanos, deje de ser pensada como una irregularidad. En efecto, pretender negar la nada que posibilita la *communitas* es el recurso más utilizado para conformar una comunidad inmunizada que clausura sistemáticamente toda vinculación de lo plural.

Si la comunidad conlleva delito, la única posibilidad de supervivencia individual es el delito contra la comunidad. [...]. Lo que se sacrifica es precisamente el *cum* que es la relación entre los hombres, y por lo tanto, en cierto modo, a los propios hombres. Paradójicamente, se los sacrifica a su propia supervivencia. Viven *en* y *de* la renuncia a convivir. Imposible no reconocer el residuo de irracionalismo que se insinúa en los pliegues del más racional de los sistemas: la vida es conservada presuponiendo su sacrificio: la suma de renunciamientos de que se compone la autorización soberana. La vida es sacrificada a su conservación. En esta coincidencia de conservación y sacrificabilidad de la vida, la inmunización moderna alcanza el ápice en su propia potencia destructiva¹².

De este modo, tal y como desde Hobbes se la ha practicado, la violencia de la negación de la nada inicial se torna inherente a la conformación del Estado. Mas haciendo coincidir Estado y comunidad, esta es transformada en inmunidad —*munus* negado. Para que no queden dudas: la *communitas* no la encontramos en el Estado, más aún, este es su radical negación —sea monárquico, democrático, socialista, etc., etc.- Ella es mucho más que una relación jurídica entre individuos. No cabe en forma jurídica alguna. Esposito ha insistido en que «la comunidad no es algo que pone en relación lo que es, es el ser mismo como relación»¹³.

IV. Comentario final

Aunque hoy nos paralizan los peligros en los cambios de las comunidades, un prejuicio debe ser vencido: la comunidad no tiene forma, ni le corresponde por tanto un ordenamiento determinado. Tal vez sea este el mayor miedo, que la comunidad no tenga ni origen ni destino. Sería conveniente permitir la continua transformación del ordenamiento que sobre ella se proyecte, a fin de que no se torne obsoleto si no deviene junto con lo que trata de ordenar. Tal vez los regímenes políticos no colapsan solamente por los vicios de quienes los comandan, sino por esa intención de permanencia que

¹² Esposito, R., *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, pp. 42-43.

¹³ Esposito, R., *Categorías de lo impolítico*. Trad. esp. de R. Raschella. Buenos Aires: Katz, p. 25.

tuere la *communitas* a lo que ella no es, ni puede llegar a ser. Lo que hoy en día parece abrirse como una gran pregunta no consiste en cuál sea la forma política que deba asumir la comunidad sino, por el contrario, ¿qué necesidad tenemos de asumir forma alguna? Cuando a más de 5 siglos de la publicación del *Leviatán*, la soberanía no ha demostrado elidir el estado de naturaleza sino absorberlo y potenciarlo, se expande inconteniblemente el sentimiento de que el gobierno no ha sido sino dominio. La aceptación de que la subjetividad se transforma, al menos puede ayudar a evitar la recaída en políticas negadoras de la propia *polis*.

No vamos a negar que es difícil pensar en una comunidad sin gobierno, acéfala; sin embargo, algunos ya han transitado ese camino mostrando que la muerte sin tregua y a manos de nuestros próximos no es el resultado inevitable de ese trayecto. Por el contrario, una política no puede construir su sentido destruyendo la finitud que el conflicto, disparado por el efecto expropiador del *munus*, imprime en la *polis*. Pues ella es finita antes de que pueda ser finalizada, engullida por el estado de naturaleza o civil. Quien destruya la finitud de su existencia, destruye la comunidad misma. Es finita desde su inalcanzable origen y hasta su incierta meta.

Si, a pesar de todo, se desea un sistema para la *communitas*, ese será el democrático. Pero no, claro está, la democracia de los Iguales, que es solo para ellos; sino la de los Desiguales. De aquellos que no tienen, como vimos, ni siquiera la coincidencia de no tener coincidencia. No de aquellos que se *comunican* — identifican—, sino de los que se *communican*, de aquellos relacionados por la pérdida de su identidad. No la democracia de la conciliación, erigida técnica exquisita e imperceptible de dominio mediante un discurso que la eleva a la enésima beatitud consagrándola como valor —valor de los valores incluso. Sino la democracia que asume, respeta, el conflicto como límite y, por lo tanto, resguarda la diferencia que de por sí entraña el conflicto. Ese espacio vacío y de alteridad, como el *munus*, es lo que debiera resguardar la democracia. Su supuesto tendría que ser la Diferencia, en tanto aquello que no tiene «esencia», «forma», y no la Igualdad, como lo es para todo el vector iluminista postrousseauano. No debiera desplegar un *topos* cada vez más extenso de comunicación, sino defender los últimos restos de incomunicación. Resguarda la finitud de aquellos que, atravesados por el *munus*, han dejado de ser quienes eran para poder seguir siendo quienes son. En fin, la democracia debiera resguardar ese resto que no es ni siquiera de ella, esa finitud que impide la universalidad

del hombre genérico, la infinita transparencia que hace un todo desangrando las partes. El sacrificio de quienes pierden la identidad, de quienes viven en la diferencia, de quienes se resguardan en la humilde intemperie de la finitud, no busca una existencia inmortal librada de toda dificultad, sino resguardar la fragilidad de una existencia compartida precisamente *en* la dificultad.

Estado-nación y conflictividad social a la luz de dos perspectivas filosóficas contemporáneas

*Delia Albarracín **

Introducción

Con el término estado-nación se alude en general a una comunidad construida por sectores sociales movidos por la voluntad de establecer un orden social basado en el progreso económico. Este proceso que se dio en occidente especialmente a lo largo del siglo XIX supone una construcción jurídica y geopolítica que avanza sobre naciones preexistentes entendidas en este caso como comunidades que comparten una lengua, un origen étnico, religión e incluso formas de gobierno. Los estados nacionales modernos, tanto europeos como latinoamericanos, se conformaron a través de un largo proceso histórico en el que se distinguen momentos de violencia sobre los habitantes de los territorios deseados para la constitución del nuevo estado nacional y momentos de construcción de un relativo consenso a través de discursos emancipatorios que prometían seguridad, progreso y mejores condiciones de vida.

En el presente trabajo en el primer apartado nos referimos a este concepto tomando especialmente aportes de Boaventura de Sousa Santos. En el segundo apartado exponemos algunas categorías de la teoría crítica frankfurtiana y del pensamiento foucaultiano que resultan fértiles para comprender la conflictividad social moderna desde el punto de la vista de la dominación de la dimensión económica de la vida humana. Centramos el análisis en el opúsculo “Estado autoritario” de Horkheimer y en la cuarta lección del Curso “Seguridad, Territorio, Población” de Foucault, estableciendo relaciones a partir de la hipótesis de que si bien estos filósofos se inscriben en dos tradiciones muy diferentes y realizan sus análisis críticos a través de métodos disímiles, la puesta en relación de sus categorías ofrece aportes valiosos para entender problemas vinculados al estado nación y significar la conflictividad social desde prácticas ético-políticas.

* Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. delialba@uncu.edu.ar

1. La conflictividad vista desde las antinomias del contrato social moderno

Para el sociólogo portugués de Sousa Santos la conflictividad social es un rasgo inherente de la modernidad. Lo es porque para efectivizar la subversión del orden premoderno la burguesía postula dos principios que se hallan en tensión: la libertad y la igualdad de todos los hombres, pero a la vez, por su propia lógica, solo podrá hacerlo si plantea la obligación política de incluir todos los individuos en el ‘contrato social’. Desde luego a esta meta solo podría aproximarse a lo largo del tiempo, siendo inevitable que los individuos experimenten las contradicciones entre esos dos principios y las dificultades, avances y retrocesos en el proceso de inclusión en el contrato social. Estos problemas, en términos de Santos, se resuelven mediante presupuestos que están más allá del contrato. El primer de ellos consiste en considerar como ‘sociedad’ las interacciones autónomas y contractuales entre sujetos supuestamente libres e iguales; el segundo implica aceptar un sistema común de medidas de carácter cuantitativo para comparar las interacciones sociales (dinero, mercancía, perspectiva, escala), mientras que el tercero establece el espacio-tiempo nacional y estatal como ámbito donde la economía alcanza su máximo nivel de agregación, integración y gestión y donde se dan los procesos judiciales. Estos presupuestos en conjunto, al mismo tiempo que imponen el sistema económico capitalista, trastornan formas de organización social diferentes a la basada en el usufructo de la propiedad privada y realizan un trazado geopolítico -el estado nación- como ámbito donde se definen las obligaciones políticas recíprocas de ciudadanos y estado y se crean los dispositivos identitarios de pertenencia a un territorio determinado.

Desde fines del siglo XIX y hasta la década de los setenta del siglo XX los estados nacionales fueron los límites donde el capitalismo organizado desarrolló un sistema social desigual y jerárquico que socializaba e integraba a los sujetos a través del trabajo y proporcionaba los símbolos de identidad nacional que contribuían a conformar un sentido de pertenencia. Desde luego fue un período de fuertes luchas entre los estados nacionales con mayor poder económico –cuya máxima expresión fueron las dos guerras mundiales- y de disciplinamiento de las naciones periféricas para hacerlas parte del orden mundial sobre con el aporte de sus recursos naturales. Así, mientras en los países europeos occidentales el estado brindaba protección social y seguridad de los ciudadanos a través del reconocimiento jurídico de derechos económicos y sociales llamados derechos de bienestar, en América Latina la

doctrina de seguridad nacional aseguraba el alineamiento de esta región a la política exterior estadounidense y la persecución de toda ideología que se oponga o contenga elementos de oposición al capitalismo norteamericano. De este modo, las metas de producir los bienes públicos asumidos: legitimidad del gobierno, bienestar económico y social, seguridad e identidad colectiva (Santos, 2005), se cumplieron de manera parcial y desigual en las distintas regiones.

En efecto, las transformaciones hacia un modelo económico neoliberal en las últimas décadas del siglo XX implicaron la ruptura del pacto de socialización a través del empleo en el capitalismo organizado. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías la estrategia económico-financiera encuentra la posibilidad de una nueva accesibilidad del mundo para la apropiación de la riqueza natural, de la fuerza de trabajo y de sometimiento de los gobiernos a la nueva lógica de acumulación, de división internacional del trabajo y de globalización de la producción. Se desdibujan las fronteras del estado-nación como espacio de contractualización, o más bien, se muestra la contradicción que encerraba desde el comienzo de la era moderna. El desmantelamiento de políticas de bienestar desarrolladas a mediados del siglo XX y hasta fines de los sesenta produce un progresivo deterioro de las formas de vida. La inclusión deviene en exclusión y la titularidad de derechos en nuevas formas de tutela asistencial para gran número de personas, situación que resulta difícil de revertir a pesar de la voluntad de llevar adelante políticas inclusivas y crear formas de trabajo decente.

Esta breve caracterización, basada especialmente en el análisis de Santos sobre los procesos económicos, sociales y políticos, puede considerarse concurrente con los análisis histórico-críticos que desde lugares diferentes realizan Horkheimer y Foucault. Al respecto vale preguntarnos: ¿Qué nos aporta el análisis histórico dialéctico realizado por Horkheimer sobre el estado en relación con la implantación del capitalismo como estrategia de socialización y dominación a partir de la era moderna? ¿Puede su análisis sobre el “estado autoritario” compatibilizarse con los desarrollados de Foucault sobre la gubernamentalidad, específicamente en cuanto arte de gobierno que al gobernar el estado, gobierna sobre la población para hallar formas de subjetivación que otorguen sentido y/o esperanza de realización humana en la actual etapa de neoliberalismo?

2. Horkheimer y Foucault historiadores del presente

Entre los años 1939 y 1940 Horkheimer escribe el ensayo “Estado Autoritario”, publicado en 1942 en el volumen *Homenaje a Walter Benjamín* junto a las “Tesis” sobre historia del mencionado filósofo y a otro artículo también de contundente crítica, “Razón y Autoconservación”. Publicación de notable valentía política si tenemos en cuenta el contexto en que se hallaba su autor desde 1933 como emigrado en Estados Unidos y la experiencia reciente, setiembre de 1940, del suicidio de su gran amigo ante la inminente captura por parte del régimen nazi. En este artículo donde se hallan plasmadas las ideas que serán centrales en la *Dialéctica de la Ilustración*, Horkheimer no denuncia solo al régimen antisemita del cual él y su amigo padecen persecución, sino al sistema liderado por el propio país que lo acoge, cuya política al ser analizada en el marco de la historia occidental moderna, se muestra como un resultado más de las contradicciones y traiciones de los sectores más poderosos de la burguesía.

El análisis de Horkheimer inscribe los sucesos del régimen nacionasocialista en un período histórico más extenso y realiza críticas al acontecer moderno que se prolongan en la actualidad. La propia mirada de Horkheimer a la historia desde la devastación que deja a su paso el progreso moderno evoca la imagen del *Angelus Novus* utilizada por Benjamín, mirada que desentraña la lógica con la cual los sectores más poderosos imponen al resto sus intereses de acumulación de la riqueza.

Su análisis del nazismo y del capitalismo de estado es puesto en relación con la historia política europea, especialmente con la Revolución Francesa. En ese contexto la autoafirmación libre de los individuos pasaba por una vida social organizada en torno al mercado. El autor se detiene a analizar el avasallamiento de la libertad de los individuos por parte de los capitalistas que aprovechan la situación social de cambios para imponer su lógica. La libertad que los individuos habían ganado de la mano de las relaciones en el mercado se desvanece frente a la estrategia de conversión de los bienes en mercancía y de los seres humanos en propietarios privados que impone su necesidad particular de acumulación como si fuera una ley general. Al intervenir esta desmesura del capitalismo en el mercado, impulsa a transformar todo en mercancía, aún aquello que solo puede ser sujeto: la fuerza de trabajo de los trabajadores. La libertad y la igualdad de los participantes en los intercambios dejan así

vía libre al monopolio de la propiedad de los medios de producción y a que los trabajadores se vean obligados a convertir su fuerza de trabajo en mercancía.

Horkheimer observa además un rasgo psicosocial en ese proceso de cambios: la caída de la sociedad de mercado en la lógica del capitalismo la convierte en una sociedad autoritaria que cumple las órdenes emanadas de la “autoridad” del capital. Para combatir la deformación en la sociedad de mercado introducida por el capitalismo los revolucionarios franceses refuncionalizan el aparato autoritario de los estados premodernos. De algún modo quieren combatir esa sociedad autoritaria por un estado autoritario: “La dirección hacia el estado autoritario les estaba ya trazada desde siempre a los partidos radicales de la era burguesa. En la Revolución Francesa parece estar condensada la historia posterior”, señala, al describir la organización del partido jacobino por parte de Robespierre.

El problema no resuelto en el que Horkheimer trabaja en sus investigaciones es cómo conocer y cómo obrar para que los individuos no renuncien a su libertad e igualdad frente a la habilidad que capitalistas y políticos oportunistas tienen para “abreviar los procesos revolucionarios” de cambio.

El capitalismo monopólico con su capacidad de socialización ha hecho caer a los individuos en su trampa, que consiste en crear condiciones para que las conquistas económico-sociales que deberían alcanzar los obreros mediante la praxis política, las realicen dirigentes sindicales y de partidos políticos que más bien se acomodaron a las transformaciones de la economía (Horkheimer, 1986: 99).

Al encauzar la voluntad de los individuos hacia fines que evitan su autoafirmación integral, se crea así una suerte de armonía preestablecida entre deseos de los sujetos y finalidades del sistema y se aliena a los individuos de su condición de hacedores del orden social en base a decisiones políticas respecto de lo económico. No solo los obreros sino también la mayoría de la clase comerciante queda fuera de juego cuando el capitalismo liquida la esfera de circulación, pues esta pasa a ser dirigida por *trust* que se financian a sí mismos y por el estado. El estado autoritario es el estado arrebatado por individuos que se adaptan a la lógica del capitalismo y someten violenta o sutilmente a los individuos a la misma en nombre de la nación. Se trata de un estado que obstaculiza la emancipación y elimina el mercado. Al decir ‘elimina’ verbo que puede resultar incisivo, Horkheimer alude a la pérdida de libertad que se produce cuando los partidos políticos de los sectores autoritarios pervierten la lucha de los individuos contra la desigualdad y la falta de libertad de la sociedad

clasista. Sindicatos, partidos políticos, legislación social e incluso reivindicaciones de la clase obrera, son vistos como efectos de la alianza del capitalismo monopolístico con camarillas de dirigentes que transforman las ideas libertarias y los procesos emancipatorios en conquistas económico-sociales de una sociedad de masas administrada autoritariamente por los gestores de esa alianza (Horkheimer, 1986: 99-100).

Para el autor estado autoritario no es solo el capitalismo de estado soviético y el nacionalsocialista, sino también el capitalismo de origen liberal de las sociedades occidentales en general. También en la nación que le hospeda ve Horkheimer fenómenos de apropiación del mercado por los monopolios capitalistas y de alianza de estos con camarillas de dirigentes para una dominación cada vez más psicosocial. Esta caracterización surgía del análisis de datos de encuestas y entrevistas con preguntas cuidadosamente elaboradas en el marco de las investigaciones que Horkheimer venía dirigiendo por aquellos años primero sobre autoridad y familia y luego sobre radio y audiencia de radio. Inclusive su propia dificultad para conseguir subsidios de investigación que no tuvieran por finalidad aportar a una industria cultural¹ de direccionamiento de las necesidades de las masas constituye un dato desde la perspectiva dialéctica. Las cosas han llegado a un punto en que el estado ya no puede mediar entre las presiones del capital y las necesidades humanas de los individuos para reproducir su vida en sociedad. Podemos preguntarnos ¿qué cabe hacer a los individuos ante esta situación?

Creemos que para Horkheimer la respuesta se halla en la teoría crítica entendida como aquella capaz de indicar la praxis más conveniente desde la perspectiva de la emancipación y atendiendo al contexto como momento de un proceso histórico social que abarca a la totalidad de los individuos. La comprensión histórico-social dialéctica no se conforma con frutos tempranos de procesos históricos que manipulan las urgencias de los más necesitados (lo que designa “teoría de la abreviación” o “partera de la historia” de los que pretenden imponer su dominio), sino que trabaja en dirección de una transformación capaz de dar un *salto histórico* fundado en un esfuerzo renovado de libertad y en el deseo de poner fin a la explotación sustituyendo el estado autoritario por un estado democrático.

Intentaremos ahora poner en relación la categoría “estado autoritario” con la de “gubernamentalidad” que Michel Foucault empieza a tomar como “grilla de análisis” para

¹ Nos referimos a los problemas que tuvo para conseguir subsidio para su programa “Estudios sobre el prejuicio” luego de la presentación del Informe Final de la investigación sobre la radio y su audiencia presentado por su colega Adorno en 1937.

explicar los mecanismos de poder sobre la vida en las sociedades modernas. Sin pretender un desarrollo exhaustivo de la obra del gran pensador francés, quisiéramos poner en relación dos aspectos descritos por él en la cuarta lección del curso “Seguridad, Territorio, Población” que fueron también puestos de relieve por Horkheimer: uno de ellos pone a la par los conceptos estado autoritario y gubernamentalidad; el otro procura pensar lo que cada pensador nos aporta al pensar la sociedad de masas y la población como núcleo de dominación / gobierno.

Al presentar el concepto “gubernamentalidad” Foucault hace notar una tendencia en la historia moderna a que la economía gobierne sobre todo. Su pregunta acerca de cómo podrá el sabio gobierno de la familia introducirse en la gestión general del estado (Foucault, 2006: 117) destaca que el mismo Rousseau sintetizó de manera clara la aspiración a gubernamentalizar el estado que caracteriza a la modernidad. En ese proceso de gubernamentalización se van creando, recreando o modificando las tres formas de gobierno de sí (moral), gobierno del estado (política) y gobierno de la familia (economía). El modelo de gobierno de la familia como gobierno de todas las cosas que en ella acontecen (la riqueza y la prosperidad de los individuos que la componen, los nacimientos, las muertes, las alianzas con otras familias, etc.) aparece como la forma ideal para el gobierno del estado. Pero durante dos siglos este arte de gobernar se vio atrapado por dos grandes obstáculos: uno a nivel amplio dado por la preponderancia del problema del ejercicio de la soberanía como cuestión teórica y como principio de organización política; otro que fuera la dimensión de la casa y la familia el ámbito pensado como de gestión de la economía (Foucault, 2006: 128-9).

El desbloqueo de tales obstáculos lo inscribe Foucault en el surgimiento del problema de la población, pues ello posibilita descentrar la economía del ámbito de la familia y situarla como problema en este otro nivel. El conocimiento de sus efectos sobre la economía aportados por la Estadística brindaría los elementos para transformar el poder de soberanía y desbloquear la cuestión de la gubernamentalidad. La familia pasará a situarse en un nivel inferior respecto de la población, un segmento privilegiado de esta en tanto instrumento para el gobierno a través de campañas atinentes a consumo, demografía y conducta sexual entre otros aspectos que la constituye al mismo tiempo en sujeto de necesidades y aspiraciones y también en objeto en manos del gobierno (Foucault, 2006: 132). La población será un objeto del cual deberán saberse todos los procesos que suceden en ella, la economía, sus relaciones con el territorio y la riqueza. De este modo la economía en tanto gobierno de la familia pasa a

constituirse en un saber mayor, la “economía política” y el arte de gobernar se convierte en ciencia política que provee saberes sobre las técnicas de intervención del gobierno en la población.

Como el autor aclara, este desbloqueo del arte de gobernar que se produce en el siglo XVIII no implica que la soberanía haya perdido algún papel. Por el contrario, el problema de la soberanía se plantea con una nueva agudeza pues en tanto el arte de gobernar ya no se deduce de ella, sino que hay otro arte de gobernar en pleno despliegue que tratará de “ver qué forma jurídica, qué arte institucional, qué fundamento de derecho podría darse la soberanía que caracteriza a un estado” (Foucault, 2006: 133). Foucault cita textos de Rousseau haciendo notar que él ya constataba el paso de la economía del modelo de la familia a la economía política, a pesar de no mencionar el problema de la población. Tampoco desaparece la disciplina, sino que por el contrario, adquieren mayor importancia y valor a partir del momento en que se intentó manejar la población². De allí que aclare que los propósitos del curso de 1977-78 se entenderían mejor desde el título “Historia de la gubernamentalidad”. Las tres cosas a las que alude con “gubernamentalidad” (Foucault, 2006: 136) dejan claramente enunciado que se trata de una forma específica y compleja de ejercicio de poder sobre la población desde el saber de la economía política con el recurso de dispositivos de seguridad como instrumentos técnicos; que es una tendencia en occidente hacia la preeminencia del tipo de poder llamado “gobierno” sobre otros como la soberanía o la disciplina, tendencia que condujo al desarrollo de determinados saberes y aparatos específicos de gobierno y que es el resultado de un proceso de gubernamentalización paulatina del estado.

3. Conclusiones

Los desarrollos de Horkheimer y Foucault muestran lo que este llama ‘fobia al estado’. Ambos realizan un análisis histórico que muestra “el proceso y el resultado del proceso” (Foucault) o la dialéctica de una razón instrumental (Horkheimer), con los cuales el capitalismo interviene en la sociedad impone sus reglas, sus estrategias, sus técnicas no solo

² “De modo que es preciso comprender las cosas no como el reemplazo de una sociedad de soberanía por una sociedad de disciplina y luego (...) por una sociedad, digamos de gobierno. De hecho estamos ante un triángulo: soberanía, disciplina y gestión gubernamental, una cuestión cuyo blanco es la población y cuyos mecanismos esenciales son los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006: 135).

para dominar el mercado (Horkheimer), sino para, mediante el gobierno del estado (Foucault), gobernar sobre todos los individuos, sobre toda la población.

Ninguno de los autores añora un supuesto estado no autoritario o no gubernamentalizado que hubiese que rescatar en la historia. En este sentido Horkheimer no sería pasible de aquella crítica foucaultiana a quienes interrogan los universales utilizando la historia como método crítico (Foucault, 2007: 19). Un punto en común de los autores es indagar la historia moderna para hallar indicios que expliquen el presente y posibiliten formas dignas de subjetivación:

En el caso del primero de los autores se trata de bucear en el pasado para entender qué ha sucedido con la tradición emancipatoria, qué obstáculos tuvieron los individuos para desarrollar los principios de libertad e igualdad proclamados por las revoluciones burguesas inglesa y francesa y, de manera más sospechosa, a qué fines particulares de dominación sirvieron las mismas. A esto respondería que sirve a los fines de individuos movidos por la avaricia que someten a la naturaleza y a los otros hombres a un ficticio estado: las naciones occidentales, algunas de las cuales hacen de su bandera un símbolo para la conquista de otras naciones cuyo territorio y riqueza natural son su botín.

Si bien no propone una transformación del estado autoritario, Horkheimer advierte en el contexto de la segunda guerra mundial la tendencia a una dominación cada vez mayor, en tanto el modelo económico aplicado por Hitler para el desarrollo industrial de Alemania no sería un caso aislado, sino la salida modélica de naciones que habían recurrido a otras formas de autoritarismo como el fascismo y habían conjugado el poder de los grandes monopolios económicos con el poder del estado. En el horizonte está como propuesta una praxis política conocedora de las experiencias pasadas para no repetir errores y mantener vivo el proceso emancipador de movimientos sociales y políticos en las nuevas condiciones históricas. Este conocimiento puede contribuir a superar el autoritarismo del capital que se ha encarnado en los individuos y ha generado una sociedad autoritaria que naturaliza la reproducción de la vida social siguiendo los cánones del monopolio capitalista. Llevada al contexto actual, la conquista de la libertad individual pasaría por la búsqueda de ámbitos de participación en pos de un mercado no monopolizado por el gran capital y por el reconocimiento de que no es de la competencia ciega entre avaros de donde surge la armonía, sino que el desarrollo de una sociedad más humana es obra de individuos que construyen sus espacios de libertad y tiene su correlato en la participación política.

En el caso del segundo de los autores analizados también indaga en el pasado para identificar “el surgimiento de cierto tipo de racionalidad que permitiría ajustar la manera de gobernar a algo denominado Estado y que con respecto a esa práctica gubernamental y al cálculo de esta cumple el papel de un dato, pues sólo se gobierna un Estado que se da como ya presente, solo se gobierna en el marco de un Estado, es cierto, pero éste es al mismo tiempo un objetivo por construir” (Foucault, 2007: 19). Lo que se debe construir es un Estado cuyo gobernante deba “respetar una serie de principios y reglas que se sitúan por encima del Estado o lo dominan y son exteriores a él” (Ibídem: 20). Será la verdad económica que debe introducirse en la razón gubernamental. De algún modo la sospecha como temple del filosofar de Foucault nos dice que ese poder exterior que quiere dominar todo -la economía como gobierno de la familia, la moral como gobierno de uno mismo y la política como gobierno del Estado- aunque había un estado al momento que surge en el siglo XVIII, en realidad lo quiere construir de nuevo a fin de “gobernarlo”. ¿Quién ese poder exterior que tiene tal pretensión? Es la economía política. Frente a la gubernamentalidad liberal presentada como “consumidora de libertad” y que por tanto está obligada a producirla y a organizarla, el pensamiento foucaultiano sugiere espacios para pensar otras relaciones más allá de las económicas, de las que nos interesa destacar la relación consigo mismo. Este aspecto ético de cuidado de sí, entendemos que resulta compatible con lo que podríamos llamar en su lenguaje cuidado del ambiente, cuidado de la sociedad y acercarnos a una práctica política.

Bibliografía

- HORKHEIMER, Max [1942] (1972), “El estado autoritario”, en: *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona: Planeta Agostini.
- FOUCAULT, Michel [1977-1978] (2006), *Seguridad, Territorio, Población* (Clase del 1/2/78). Buenos Aires: Paidós.
- ([1978-1979] 2007), *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005), *Reinventar la democracia. El contrato social de la modernidad*. Disponible en: www.clacso.org. Fecha de consulta: 7/3/2009.

El Lencinismo en sus orígenes: El *Manifiesto al pueblo de la provincia de Mendoza*, programa de gobierno del “Gaucho” Lencinas

Natalia Luis*

Introducción

La ampliación de la esfera pública y política en Latinoamérica a comienzos del siglo XX trajo aparejadas modificaciones en la forma de hacer política, en tanto surgieron nuevas formas de legitimación del poder y del liderazgo partidario que respondían a las necesidades estimuladas por esa misma ampliación.

En Argentina, se asiste a una ampliación de la participación política producto de la sanción de la ley electoral de 1912, que implica un cambio significativo en la práctica electoral (De Privitellio, 2011), permitiendo elecciones más transparentes que llevaron al gobierno a la Unión Cívica Radical, la cual había cuestionado el orden ideológico y político establecido desde 1880 y había tenido como objetivo modificar aspectos de la vida política, social, económica e institucional del país (Alonso, 2000: 211).

A nivel local, triunfó el Lencinismo¹, que gobernó Mendoza entre 1918 y 1928, aunque interrumpido por intervenciones federales. Primero fue encabezado por José Néstor Lencinas (1918-1919), luego por su hijo Carlos Washington (1922-1924) y, por último, por Alejandro Orfila (1926-1928).

Los gobiernos lencinistas mantuvieron contacto con las masas y ejemplificaron esta nueva forma de hacer política que acompañó la citada ampliación del espacio público. Así, nuevos actores sociales y políticos (sectores de clase media, intelectuales, inmigrantes, peones rurales) irrumpieron en el primer escenario provincial y exigieron reformas en el rol del Estado y en la legislación vigente (Lacoste, 1995: 25). En este contexto, el discurso antioligárquico y el contacto con la población se plasmó, entre otras cosas, en la sanción de diversos derechos sociales que fueron pioneros a nivel nacional.

* Profesora de grado universitario en Historia. Becaria de CONICET, Mendoza. nluis@mendoza-conicet.gob.ar / natalita812@gmail.com

¹ Debe su nombre a José Néstor Lencinas, quien había liderado la revolución radical de 1905 en Mendoza (Olguín, 1956; Rodríguez, 1979; Lacoste, 1995; Satlari, 2004; Jorba, 2011; Bragioni y Mellado, 2012).

El objetivo específico de esta ponencia es analizar los inicios del discurso político lencinista. Para ello abordaremos el *Manifiesto al pueblo de la provincia de Mendoza*, discurso presentado en 1917 por José Néstor Lencinas, una vez que fue elegido como candidato a gobernador en la interna radical.

Siguiendo la postura de Rodríguez (1979), Lacoste (1995) y Satlari (2004), quienes hacen alusión al carácter antioligárquico del discurso lencinista, afirmamos que el Lencinismo construyó desde los primeros momentos un discurso contrario², cuya estrategia consistió en colocarse a sí mismo como representante de los intereses del pueblo.

Para el desarrollo del trabajo utilizamos la propuesta metodológica del Análisis del Discurso, ya que pensamos que constituye una vía adecuada para concretar nuestro objetivo e intentar confirmar nuestra hipótesis. En este sentido, consideramos esencial contextualizar el discurso, esto es, reconstruir sus condiciones de enunciación a fin de comprender su intencionalidad. Así, en todo estudio histórico, es necesario analizar el vocabulario utilizado, para luego determinar y explicitar para cada texto estudiado el quién, el cuándo y el cómo (Goldman, 1989: 15).

Por otro lado, además de analizar la especificidad del tipo de discurso trabajado, nos interesa la dinámica del proceso dado en la producción discursiva (respondiendo a la pregunta ¿Cuál es la relación entre un discurso A y otro discurso B, que aparece como respuesta al primero?) (Sigal y Verón, 1985: 17). De ese modo, estudiamos los inicios del discurso lencinista en su contexto de producción y en relación con otros fenómenos discursivos.

Utilizaremos como fuente principal el *Manifiesto al pueblo de la provincia de Mendoza*, que fue extraído de la obra de Julio Nieto Riesco: *José Néstor Lencinas, Jefe de Partido*, publicado en 1926. Además, consideraremos la recepción del discurso en la prensa local de diverso signo, por un lado en *La Palabra* y *El Alem*, de línea (lencinistas) y, por otro lado, en *Los Andes*, perteneciente al periodismo opositor.

El ascenso del radicalismo

A comienzos del siglo XX se asiste en Latinoamérica a un proceso de ampliación de la esfera pública, en el marco del cual se modifica la participación electoral y se sancionan

² Seguimos a Roig, quien afirma que “[...] un discurso que no sea simplemente un "antidiscursos", es decir, que no sea "un discurso en lugar de", sino de verdad un discurso que sea realmente otro y, en tal sentido, contrario, habrá sin duda de reelaborar la estructura axiológica” (Roig, 1981: 283).

nuevos derechos, dando lugar a una efectiva apertura política (Romero, 1976: 305; Hale, 1991; Ansaldi, 2000).

El decenio 1910-1920 presenció una intensa pero breve oleada de democracia liberal en Hispanoamérica. En Argentina, nació de la crisis de 1890 y tomó cuerpo en el Partido Radical (UCR) bajo el liderazgo de Hipólito Yrigoyen (Ansaldi, 2000; Persello, 2007; Devoto y Ferrari, 1994; Rock, 1975; Del Mazo, 1959). En este sentido, es particularmente importante la Ley Nacional de 1912, que modificó significativamente la práctica electoral al instaurar la obligatoriedad del voto, el secreto y la representación de la minoría (De Privitellio, 2011); trayendo aparejado un proceso de democratización política (Ansaldi, 2000) que posibilitó el ascenso del radicalismo al gobierno.

En Mendoza, el Lencinismo asumió el gobierno en 1918, encarnado en José Néstor Lencinas. Así, según la afirmación consagrada en la historiografía local, el régimen oligárquico había cedido terreno a favor de la democratización sobre la base del liderazgo personalista o *mesianico* de Lencinas (Olguín, 1956; Lacoste, 1994).

En este sentido, J. N. Lencinas lideró lo que los autores llaman el populismo mendocino³. De ese modo, con el ascenso del Lencinismo “se inauguró la entrada de elementos ajenos a la ‘oligarquía de familia’ ” (Satlari, 2004: 302).

El radicalismo lencinista planteó entonces un discurso antioligárquico (Rodríguez, 1979; Lacoste, 1995; Satlari; 2004) que encontró su símbolo en la alpargata, calzado de los sectores populares. Se diferenció de ese modo de la “oligarquía”, que fue entonces asociada a las bordelesas, símbolo de los bodegueros. A partir de entonces se expresó como pareja de opuestos (Lacoste, 1995: 46-47).

Los gobiernos lencinistas criticaron la administración anterior, acusándola de corrupta y tirana, en tanto gobernaba para su propio beneficio. Propusieron entonces modificaciones del sistema y sancionaron una serie de medidas políticas destinadas a reconocer derechos a los actores políticos emergentes. Así, el discurso antioligárquico y el contacto con las masas se tradujo también en la sanción de diversos derechos sociales que fueron pioneros a nivel nacional.

³ Rodríguez (1979), Lacoste (1995) y Jorba (2011) caracterizan el lencinismo como un caso de populismo cuyano, junto al cantonismo de San Juan.

La construcción del líder

J. N. Lencinas (1859-1920) provenía de una familia de hacendados del oeste de la provincia. Se recibió de abogado en la Universidad de Córdoba en 1880 y, cuando regresó a Mendoza, instaló junto a Julián Barraquero un estudio de abogados⁴.

En 1885 comenzó su carrera pública. Ejerció como legislador provincial durante el conservadorismo de los '80 y estuvo relacionado con Rufino Ortega y Juárez Celman. Sin embargo, se desvinculó de ellos a principios de 1891 y comenzó a liderar el sector progresista de la UCR, convirtiéndose en su líder⁵. Encabezó la Revolución radical de 1905 pero, ante el fracaso a nivel nacional, tuvo que exiliarse en Chile.

En 1916, año en que la UCR triunfó a nivel nacional, Lencinas fue electo diputado nacional; y en 1918, gobernador de la provincia, convirtiéndose en el primer mandatario local elegido de acuerdo con lo estipulado en la ley Sáenz Peña. No concluyó su mandato ya que falleció en enero de 1920.

En relación a su actuación política y su estilo de liderazgo, los autores coinciden en que era un líder carismático⁶, que se caracterizó por su contacto directo con las masas, lo cual atraía a los sectores populares⁷, y por un gran personalismo⁸ (Rodríguez, 1979; Lacoste, 1995).

Luego de las elecciones internas del día 2 de septiembre de 1917, la UCR presentó la fórmula José Néstor Lencinas-Delfín Álvarez. Ante dicha elección, los principales dirigentes liberales, hasta entonces rivales entre sí, se unieron en una convención provincial que postuló a Emilio Civit como candidato a gobernador del entonces llamado Partido Conservador.

⁴ Lencinas sacó de la cárcel gratuitamente a más de cuatro mil procesados y defendió en los tribunales a los sectores populares perseguidos por la justicia o los gobiernos oligárquicos. Esto le granjeó el reconocimiento y la admiración de los marginados, que fueron convirtiéndose en sus seguidores fieles cuando se incorporó a la U.C.R. en los años 1890 y cuando se convirtió en el jefe indiscutido de la misma (Riesco, 1926).

⁵ Cabe aclarar al respecto que la UCR mendocina se dividió luego de 1891 en dos franjas; por un lado, los radicales moderados, relacionados con las familias tradicionales y con Bernardo Irigoyen, quienes no buscaban profundos cambios sociales y, por otro lado, los radicales revolucionarios, liderados por Lencinas y vinculados con Alem (Lacoste, 1995).

⁶ Al respecto Weber (1964), caracteriza la legitimidad carismática como una forma de autoridad basada en la entrega extra cotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada).

⁷ Los sectores populares se sintieron interpretados, apoyados, considerados, tratados como seres humanos y como sujetos de derecho o ciudadanos por el nuevo poder político, a diferencia de lo padecido durante más de medio siglo de régimen oligárquico, de orden conservador (Jorba, 2011: 7).

⁸ Según Lacoste, "El radicalismo mendocino tuvo una fuerte tendencia a depender del líder y del mito del líder. En este sentido, las figuras de José Néstor Lencinas y de su hijo Carlos Washington Lencinas fueron descollantes en la conducción partidaria en los períodos 1891-1920 y 1922-1929, respectivamente" (Lacoste, 1995: 40).

Lencinas solicitó al Ejecutivo que interviniera Mendoza a fin de garantizar elecciones libres e Yrigoyen decretó la intervención, eligiendo como autoridad a Eufrasio Loza, que había sido gobernador de Córdoba.

J. Néstor Lencinas pronto hizo público su programa de gobierno en un discurso titulado *Manifiesto al pueblo de la Provincia de Mendoza*. Si bien el discurso está fechado el 20 de noviembre de 1917 (Riesco, 1926), no se observan comentarios en la prensa de los días inmediatos posteriores. Sin embargo, sí se alude al mismo durante el mes de diciembre.

El Manifiesto del “gaucho” Lencinas

A modo de introducción cabe aclarar que, debido a la extensión y diversidad de temáticas tratadas en el *Manifiesto*, nos dedicaremos a analizar el discurso a nivel general teniendo en cuenta el contexto y el lugar de enunciación del discurso. Dejamos para una etapa posterior el análisis pormenorizado del programa de gobierno de Lencinas.

Lencinas comenzaba el discurso dirigiéndose al pueblo de Mendoza, por quien “ha luchado por más de treinta años por su ‘redención política’ ”. Muestra de ese modo un claro seguimiento de los postulados de la Unión Cívica Radical que, tanto a nivel nacional como local, se proponía el saneamiento de la administración y la transparencia electoral (Alonso, 2000; Rock, 1975; Del Mazo, 1959). Criticaba, además, al “viejo régimen” que, en manos de “los oligarcas”, había gobernado Mendoza de forma corrupta por cincuenta años, los cuales “jamás hayan hecho por ese mismo pueblo nada que mejore su situación en la vida diaria, teniéndolo sujeto a una verdadera esclavitud y en el mayor oscurantismo” (Lencinas, 1917, en: Riesco, 1926: 250).

Es interesante aclarar en este punto que, al comienzo del discurso, Lencinas no se colocaba a sí mismo en el lugar de enunciación del pueblo, ya que si bien afirmaba ser parte de él, se ubicaba a sí mismo como alguien que, desde afuera, conocía a ese pueblo y luchaba por él: “con ese mismo pueblo de cuyas filas procedo, y con el que me he confundido” (*Ibíd.*: 243).

Sin embargo, más adelante criticaba el favoritismo político de la oligarquía, “este régimen que combatimos desde el llano”, que hizo uso del “fraude, la violencia y el despojo como medios excelentes para continuar en las posiciones oficiales” (*Ibíd.*: 253-259). Es decir, se colocaba a sí mismo como “pueblo” que, desde abajo, venía a luchar por los de abajo.

Cabe aclarar en este punto que Lencinas utilizaba un lenguaje simple y claro en su

discurso, en tanto se dirigía de modo sencillo al pueblo a fin de que comprendiera sus propósitos, prometiéndole velar por sus intereses.

Lencinas se proponía, como plan de gobierno, un programa de autoabastecimiento económico, a fin de que la provincia dejara de depender de la producción externa. Por otro lado, se refería a la necesidad de mejorar la salubridad pública y la vivienda, descuidada por los gobiernos anteriores, prometiendo mejorar los planes de gobierno. Hacía referencia además a la necesidad de modificar el sistema de vialidad y transporte, proponiendo la construcción del ramal del Algarrobal a Mendoza para el año 1918, acusando a “los señores del régimen” de ser los únicos responsables del retardo en la construcción de este.

Lencinas criticaba reiteradamente a “los gobiernos del régimen” que, “dejando al pueblo en un completo abandono” (*Ibíd.*: 260), no tuvieron en consideración sus intereses. Recordaba asimismo que el radicalismo había propiciado diferentes proyectos de legislación social en la Legislatura⁹, que no prosperaron debido a la resistencia por parte del gobierno oligárquico.

Para finalizar, resumía su programa de gobierno afirmando que buscaba la independencia económica de la provincia, vista como la principal fuente de su soberanía y recalca que se proponía realizarla con la “decidida cooperación y buena voluntad del pueblo de mi nacimiento, que me ha acompañado sin desmayar en la campaña de redención política, institucional y económica en que estamos empeñados” (*Ibíd.*: 264).

A partir de esto se puede afirmar que Lencinas esgrimía un discurso contrario (Roig, 1981) ya que, a pesar de criticar reiteradas veces a la oposición basándose en valores opuestos al discurso oficial de los “oligarcas” (lo cual nos permitiría encuadrarlo como anti-discurso), proponía a su vez un programa de gobierno basado en propuestas gubernamentales distintas, no siempre opuestas a la administración anterior¹⁰.

Recepción del “Discurso” en la Prensa

El discurso tuvo diferente aceptación en los diarios de la época, dependiendo de la filiación política de cada uno.

⁹ La jornada de ocho horas de trabajo, el sábado inglés, la ley de pensiones y jubilaciones, la reglamentación de los accidentes del trabajo, la instalación de nuevos dispensarios para la salubridad pública y otros muchos proyectos de interés general (Riesco, 1926: 260).

¹⁰ Propuesta de legislación social, de mejoramiento de las condiciones de vida de la clase media y baja, entre otros.

La Palabra (lencinista) manifestó claramente su adhesión a la candidatura de Lencinas¹¹ y se refería al *Manifiesto* en la portada del diario del día 10 de diciembre de 1917, diciendo que el discurso “ha tenido una excelente impresión en el ánimo público”. El diario lo calificaba como “un excelente plan de gobierno” en el que Lencinas se proponía, entre otras cosas, “otorgarle al pueblo el pleno gozo de sus derechos cívicos”. Posteriormente, se refería al lenguaje que utilizaba Lencinas, haciendo alusión al cambio con respecto a los discursos de los gobiernos de la oligarquía y afirmando que “se dirige con serenidad y sinceridad” al pueblo. El diario mostraba claramente su filiación lencinista al afirmar que “muy pocas veces ha podido desarrollarse un plan de gobierno más interesante para la suerte y los destinos de la provincia” (*La Palabra*, 10 de diciembre de 1917).

Además, en *El Alem* (lencinista, órgano oficial de la UCR), el día 15 de diciembre se aludió al documento en una nota editorial¹² titulada “Este es nuestro candidato”. En ella, primero se elogiaba al candidato radical y luego se aludía al *Manifiesto*, caracterizándolo como “obra maestra de sinceridad” dedicada al pueblo, que le guardaba “cariño filial”. Posteriormente, indicaba que había una identificación entre Lencinas y el pueblo, diciendo “él está en nosotros porque antes nosotros pueblo-radicalismo, estamos en él”. Es decir, se elogiaba a Lencinas como líder puro, casi mítico, un “héroe” noble que venía a ser una especie de padre, “salvador bíblico” destinado a regir los destinos del pueblo de Mendoza.

Por otro lado, en *Los Andes*, de signo contrario, el día 18 de diciembre de 1917 se hacía referencia al *Manifiesto* de Lencinas en una nota sobre la construcción del tramo ferroviario Del Algarrobal a Mendoza. Irónicamente, afirmaban que para asegurar que “se empezará a construir el año próximo”, Lencinas debía contar con “seguridades de orden nacional y con el convencimiento de que triunfará en las próximas elecciones”. La nota destacaba que reiteradas veces *Los Andes* había hecho referencia a la importancia de realizar esa obra ferroviaria a fin de que la provincia pudiera comerciar más fácilmente. Por ello afirmaba que era lógico que Lencinas, “un candidato popularizado”, hubiera hablado en su manifiesto de esta empresa, ya que “ciertamente, cimentaría prestigio a cualquier hombre de gobierno que la llevara a cabo”¹³ (*Los Andes*, 18 de diciembre de 1917).

¹¹ De hecho, a modo de propaganda, en cada portada del periódico aparecían en un recuadro los nombres de los candidatos a gobernador y vice de la UCR.

¹² La nota está firmada por R. M. el día 10 de diciembre.

¹³ No tenemos datos certeros de que dicho tramo ferroviario se haya efectivamente construido. Los autores consultados no lo mencionan como obra del gobierno lencinista.

Conclusión

Lencinas esgrimía un discurso de carácter antioligárquico y se proponía postular un modelo alternativo al de los gobiernos anteriores.

En ocasiones utilizaba como lugar de enunciación el pueblo y en ocasiones se colocaba a sí mismo como alguien que, desde afuera, entendía las necesidades de ese pueblo y tenía la misión de redimirlo¹⁴. No se trataba de un “anti-discurso” sino de un “discurso contrario”, ya que no realizaba simplemente una inversión valorativa (valor/antivalor), sino que efectuaba una fundamentación axiológica superadora (Roig, 1981; 1984a: 15), basada en los ideales de participación y “redención política” del pueblo.

La prensa lencinista (*La Palabra* y *El Alem*) valoró el discurso como propuesta alternativa superadora de los gobiernos oligarcas, como una potencial integración de nuevos grupos sociales a la esfera política. El discurso fue visto como un excelente plan de gobierno que por primera vez consideraba los intereses del pueblo. Por otro lado, se valoró el modo de expresión de Lencinas, caracterizado como “sincero” y “sencillo”, diferente de los discursos políticos de los anteriores gobiernos oligárquicos.

Por su parte, *Los Andes* no valoró de modo positivo el discurso; de hecho, solo hizo referencia a una parte del *Manifiesto* en la cual Lencinas prometía la construcción de una vía férrea al año siguiente, a fin de poner en evidencia que el candidato prometía obras para ganar popularidad, sin contar quizás con los medios necesarios para llevarlas a cabo.

Bibliografía

- *Análisis del Discurso*

GOLDMAN, Noemí (1989), *El discurso como objeto de la Historia. El discurso político de Mariano Moreno*. 1ª ed. Buenos Aires: Hachette.

ROIG, Arturo (1981), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1984a). “Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento

¹⁴Tal misión de “redención” del líder es una de las características que tanto Rodríguez (1979) como Lacoste (1995) afirman que caracteriza al radicalismo lencinista.

ecuatoriano”, en: *Cuadernos de Chasqui*, n° 4, Quito: Editorial Belén.

----- (1984b), “Notas para una lectura filosófica del siglo XIX”, en: *Revista de Historia de América*, n° 98, México, IPGH, 143-167.

----- (2008), *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.

SIGAL, Silvia y VERÓN, Eliseo (1985), *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Editorial Legasa.

- ***Historia latinoamericana y argentina***

ALONSO, Paula (2000), “La Unión Cívica Radical: fundación, oposición y triunfo (1890-1916)”, en: LOBATO, Mirta (dir.), *Nueva Historia Argentina*. Tomo V. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

ANSALDI, Waldo (2000), “La trunca transición del régimen oligárquico al régimen democrático”, en: FALCÓN, Ricardo (dir.), *Nueva Historia Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

DEVOTO, Fernando y FERRARI, Marcela (comps.) (1994), *La construcción de las democracias rioplatenses: proyectos institucionales y prácticas políticas, 1900-1930*. Buenos Aires: Avellaneda.

DEL MAZO, Gabriel (1959), *El radicalismo: notas sobre historia y doctrina*. Buenos Aires: Gure.

PERSELLO, Ana Virginia (2007), *Historia del radicalismo*. Buenos Aires: Edhasa.

ROCK, David (1975), *El radicalismo argentino, 1890-1930*. Buenos Aires: Amorrortu.

ROMERO, J. L. (2007), *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

SÁBATO, Hilda, TERNAVASIO, Marcela, DE PRIVITIELLO, Luciano y PERSELLO, Virginia. (2011), *Historia de las elecciones en la Argentina*. Buenos Aires: El Ateneo.

WEBER, Max (1964), *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.

- **Bibliografía específica del período (Historia de Mendoza)**

BRAGONI, Beatriz y MELLADO, Virginia (2012), “Civitas, populares, radicales y lencinistas: partidos y competencia electoral en Mendoza (1912-1918)”, en: *Estudios*

Sociales, revista universitaria semestral, año XXII, n° 43, segundo semestre, Santa Fe:
Universidad Nacional del Litoral, 205-233.

LACOSTE, Pablo (1995), *La Unión Cívica Radical en Mendoza y en la Argentina, 1890-1946*. Mendoza: Ediciones Culturales.

OLGUÍN, Dardo (1956), *Dos políticas, dos políticos. Emilio Civit y José Néstor Lencinas*.
Mendoza: D'Acurzzio.

RICHARD JORBA, Rodolfo (2011), "Los gobiernos radicales de los Lencinas en Mendoza. Salud pública y vivienda popular, 1918-1924. Rupturas y continuidades con el orden conservador", en: *Avances del Censor*, año VIII, n° 8, Rosario, 2011.

RODRÍGUEZ, Celso (1979), *Lencinas y cantón. El populismo cuyano en tiempos de Yrigoyen*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.

SATLARI, María Cristina (2004), "El Estado de bienestar (1918-1955)", en: ROIG, Arturo;
LACOSTE, Pablo; SATLARI, María Cristina, *Mendoza a través de su historia*.
Mendoza: EDIUNC.

La “construcción del otro” en la lucha política: el conflicto armado entre el Estado peruano y el PCP -Sendero Luminoso. Un análisis retrospectivo a través de fuentes recientes

*Lourdes Murri**

*Rocha, Andrés***

Introducción

En el año 1980 se desencadenó un enfrentamiento armado entre el Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCP-SL) y el Estado peruano, enmarcado en un contexto de profundas crisis sociales, económicas y políticas. El mismo se extendió durante más de veinte años por distintas zonas del Perú, para luego quedar reducido a ataques aislados de grupos guerrilleros que persisten en la actualidad.

A partir de la lectura y análisis de fuentes recientes, provenientes tanto del Estado peruano como del PCP-SL, nos proponemos revisar las relaciones que se desarrollaron a lo largo del conflicto, entre estos dos actores claves.

En un primer momento, tomando como fuentes el Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003), discursos oficiales de los presidentes peruanos involucrados en el conflicto y diarios de difusión masiva, revisaremos la posición que tuvo el Estado peruano respecto al PCP-SL.

Luego, a través de la lectura de una selección de documentos emitidos por el Comité Central del PCP-SL y de la obra *De Puño y Letra* (2009) de Abimael Guzmán, intentaremos identificar cuáles fueron las categorías y bases ideológicas en las que se posicionó el PCP-SL respecto al Estado peruano.

Finalmente, buscaremos dilucidar el grado de importancia que jugó la construcción del “otro” -entendido como sinónimo de alteridad y de diferencia¹-, en el conflicto que vivió el

* Alumna de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. mlourdesmurri@hotmail.com

** Alumno de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. aztlan1457@yahoo.com.ar

¹ Biagini y Roig (2009), véase entrada: “Alteridad”, de Marcelo Velarde Cañazares.

Estado y la sociedad peruana entre 1980 y 2000 y que, con distintas características, persiste hasta la actualidad.

Tomando como referencia para nuestro análisis a Chantal Mouffe (2011), consideramos que el conflicto es constitutivo de “lo político”. El mismo puede tomar forma de lucha “agonista” donde se puedan confrontar distintos proyectos políticos, reconociendo la legitimidad del oponente o bien, si no existen estos canales, la lucha política se vuelve “antagonista” y el que era un nosotros/ellos pasa a ser concebido como un amigo/enemigo, es decir como una amenaza para el “nosotros”. Por ello entendemos que, en situaciones de violencia política, el “otro” al que se le niega la posibilidad de diálogo y negociación pasa de ser adversario a ser el “enemigo”.

Como hipótesis, sostenemos que la relación entre el Estado peruano y el PCP-SL, estuvo marcada por las representaciones construidas respecto “del otro” a lo largo de todo el conflicto, lo cual conformó la causa básica por la cual este, inevitablemente, iba a decantarse en una extrema violencia.

La construcción del “otro” senderista

El conflicto armado interno en el Perú se desencadena en el año 1980, por la decisión de Sendero Luminoso de iniciar la “guerra popular” para derrocar al Estado peruano. La fecha escogida fue el día anterior a las elecciones generales, el 17 de mayo de 1980, año en el cual Perú se reincorporaba a la vía democrática, tras la dictadura militar del general Velasco (1968-1975) y su sucesor, el general Morales Bermúdez (1975-1980).

El período del conflicto (1980-2000) incluyó la mayor crisis económica e hiperinflacionaria del siglo XX en el Perú², lo cual generó gran inestabilidad política y un duro golpe a los sectores trabajadores con la implementación de políticas neoliberales que incluían despidos y privatizaciones a grandes escalas y, en el plano ideológico, una lucha contra el terrorismo enmarcada en la Doctrina de Seguridad Nacional que, en el contexto de fines de la Guerra Fría, se correspondía con la dependencia respecto del principal socio económico del Perú, Estados Unidos.

A partir del análisis del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003), discursos políticos de algunos de los presidentes peruanos involucrados en el conflicto

² Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003), Tomo I, cap. 1, 56.

y los diarios *El País*, *La República* y *El Comercio* (consultados on-line), buscaremos interpretar el lugar en el que el Estado peruano se posicionó durante el conflicto, centrándonos en la construcción del “otro” Sendero Luminoso. Para ello, se expondrán algunas de las citas que consideramos más representativas.

El Estado peruano, a través de discursos políticos, medios de comunicación y otros, durante todo el conflicto armado, fue formando una visión en la sociedad peruana de extremo antagonismo respecto a Sendero Luminoso. Buscando reforzar la “unidad nacional” de todos los peruanos, el Estado forjó la noción de un “otro” senderista extranjerizado, por fuera de la sociedad y hasta no peruano.

Nótese en el siguiente fragmento del informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (a partir de ahora CVyR):

[...] las fuerzas armadas no contaron inicialmente con una adecuada comprensión de Sendero Luminoso [...] viendo a esta organización como parte de una gran conspiración comunista atacando el país [...] Todos los izquierdistas eran igualmente responsables de las acciones senderistas y no había mayor diferencia a partir de alineamientos internacionales (Tomo I, cap.1, 66).

Otro ejemplo es una nota periodística al entonces Presidente de la Nación, Alan García, en la cual se llama la atención por la falta de comprensión que este muestra a diez años de iniciado el conflicto:

El presidente peruano dijo que Sendero Luminoso es como un "alienígena, como un octavo pasajero que está dentro de esta nave y no sabemos de dónde vino y qué objetivo tiene; solo sabemos que es mortífero y parece inextinguible"(Diario *El País*, 16 de junio 1990).

La visión que construyó el Estado respecto a Sendero Luminoso no quedó reducida únicamente a un “otro distinto de nosotros”, sino también un “otro” que era necesario exterminar: por terrorista, genocida y comunista. Por ello el Estado aplicó una serie de medidas que incluyeron las declaraciones de “estados de emergencia” en todo el Perú, donde solo regía la “ley” de las Fuerzas Armadas (o bien llamadas “fuerzas del orden”), una serie de leyes para la lucha antiterrorista e innumerables casos de violación a los derechos humanos: persecuciones, asesinatos, violaciones, desapariciones y torturas. Esto llevó a que la propaganda política construyese una justificación de la extrema violencia como una cuestión de seguridad nacional y defensa de la democracia.

Fujimori, en el discurso ante la OEA de 1992 y en medio de los reclamos por el autogolpe de Estado y la violación sistemática a los derechos humanos y los escándalos por corrupción, afirmaba:

Se dice [...] que cuando se dieron medidas excepcionales para enfrentar la lucha antiterrorista se caminó en sentido contrario a la Ley y la juridicidad. Hay que recordar, una vez más, que entonces el sistema de administración de justicia era solamente una fachada, detrás de él había jueces y funcionarios amenazados por el terrorismo [...] Eran Sendero Luminoso y el MRTA los que aplicaban "su Ley", a través de un control coactivo del sistema [...] La realidad nos obligó a dictar una legislación de emergencia para salvar a la democracia (Fragmento del Discurso del presidente Fujimori en la II Reunión de Ministros de Justicia y procuradores generales de las Américas, OEA, 1992).

Resulta interesante ver las apreciaciones que se hacen sobre Sendero Luminoso en las conclusiones de la CVyR. Además de afirmar que el principal responsable e iniciador de la violencia fue el PCP-SL, caracteriza a Sendero como “expresión de una ideología fundamentalista, sin respeto a la vida” (punto 3), que “ve clases, no individuos”, de donde deriva su absoluta falta de respeto por la persona humana y por el derecho a la vida, incluyendo la de sus militantes, educados en un fanatismo convertido en sello de identidad, lo que condujo a acciones terroristas y genocidas” (punto 6), sus militantes están dispuestos a “pagar la cuota de sangre” e “inducir genocidio” pues “el triunfo de la revolución costará un millón de muertos” (punto 8).

Estas pocas pero significativas fuentes nos permiten entender cómo se fue caracterizando al “otro” como oponente. En todos los documentos del Estado se afirma que Sendero Luminoso es un grupo terrorista y subversivo, que son fanáticos y que aplican prácticas genocidas. Es muy difícil encontrar discursos o entrevistas en donde las autoridades políticas tomen nota de las causas reales que provocaron el conflicto: la gran desigualdad socioeconómica del Perú y la enorme brecha que separa la costa de la sierra y la selva. Si bien es cierto que la CVyR señala que, en la época en que se inicia el conflicto armado, el Perú atraviesa por su mayor crisis económica y reconoce los altos índices de pobreza en las zonas donde el conflicto fue más fuerte (por ejemplo en la sierra de Ayacucho), la lectura que se hace de las causas del conflicto es insuficiente. El Estado se remite a repetir que el otro es “un terruco” que hay que destruir para, de esa manera, desacreditar al “otro”. Y así, se ahorra de dar explicaciones al respecto.

La construcción del “otro” Estado peruano

El PCP-Sendero Luminoso es resultado de la fragmentación del Partido Comunista Peruano que en 1964, cuando una fracción pro china se separó por considerar a los soviéticos como “revisionistas” dio origen al PCP-“Bandera Roja”, que buscaba la unificación de las tendencias maoístas. Luego (en 1969) de una nueva división encabezada por Abimael Guzmán Reinoso, se funda el PCP-Sendero Luminoso, del cual este será su máximo líder conocido como “presidente Gonzalo”.

Sendero Luminoso, siguiendo la ideología marxista maoísta, consideraba al Perú como país semifeudal, semicolonial y con un capitalismo burocrático (Bolívar Ocampo, 1995) fundamentando la realidad del Perú en el pensamiento de Mariátegui, en cuanto que se deben aniquilar las dos formas de feudalismo que persisten: el latifundio y la servidumbre (Torrassa A. E., en: Aricó, 1980: 249).

Sobre esta base ideológica, Sendero Luminoso fundamentará el inicio de la “guerra popular” contra el Estado Peruano, que inicia en 1980. Siguiendo a Ansaldi y Giordano (2012), este enfrentamiento está enmarcado en la *segunda oleada revolucionaria* en América Latina.

Para el marxismo, el Estado es un instrumento de dominación de la clase burguesa. Como afirman Marx y Engels “el gobierno del estado moderno no es más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa”³.

Los fundamentos que se encuentran dentro de los planteamientos de Sendero Luminoso se encuentran en sus documentos, expuestos en la página web: Sol Rojo. A continuación, citaremos una selección de ellos, incluidos en el libro *De Puño y Letra* (2009) para poder observar en sus propias palabras las premisas que plantean.

Los planteos de Sendero Luminoso están relacionados con la tesis de Abimael Guzmán Reinoso, realizada en su Bachillerato de Abogacía, denominada “El estado democrático-burgués”, en la cual afirma:

[...] la caducidad del Estado democrático-burgués a partir de que su práctica comprueba la negación de sus propios principios y cómo ha hundido al mundo en la más grave explotación y opresión, mientras se engendra a su sepultero, el proletariado, clase que ha abierto una nueva etapa en la historia (Guzmán Reinoso, 2009: 34)

³ Marx-Engels, “Manifiesto Comunista”, en: *Obras Escogidas*, tomo 1, 35.

Es el Estado burgués, aparato de dominación de la burguesía, el que se debe destruir y es la clase burguesa la que en sí misma también debe dejar de tener el poder ya que “los planteamientos comunistas han desenmascarado a la burguesía como clase inútil, caduca y antihistórica, que en todos estos siglos de dominio han sido incapaces de atender a las necesidades básicas de las inmensas mayorías” (grabación de pronunciamento del PCP, 2008).

Siguiendo la línea maoísta, por las características del Estado peruano como semifeudal, Sendero ve necesario aplicar la guerra del campo a la ciudad, tomando como clase revolucionaria al campesinado. Esto se explica en un documento del CC-PCP en 1998:

El Presidente Gonzalo [...] siguió las siguientes tres políticas estratégicas: Seguir el camino de "cercar las ciudades desde el campo"(1963), "Reconstitución del Partido para la guerra popular"(1969) y "Culminar la reconstitución y sentar bases" para iniciar la lucha armada (1976).

El marxismo ve como motor de la historia la lucha de clases y Sendero Luminoso no deja de afirmar que son las clases explotadas -principalmente campesinas- las que han de hacer la revolución en el Perú a través de la guerra de guerrillas. Sus postulados son claros al respecto:

Pero quien dice explotación y opresión dice Estado, y quien dice Estado dice clases, y quien dice clases dice lucha de clases, y quien dice lucha de clases dice lucha popular y, como los tiempos lo comprueban hasta la saciedad, quien dice lucha popular dice rebelión, lucha armada, guerra de guerrillas, como lo está mostrando hoy mismo nuestro propio continente (“Desarrollemos la guerra de guerrillas”, CC- PCP, 1982).

El Estado como representante de las clases dominantes aliadas al imperialismo, principalmente de Estados Unidos, representa la opresión y la explotación del campesinado y el proletariado. Por ello mismo, las posibilidades de negociación están absolutamente denegadas y quienes intentan negociar son cómplices del enemigo. Así lo expone el siguiente documento:

Viendo la propia experiencia peruana ¿Qué transformación revolucionaria ha conquistado el pueblo mediante votaciones electorales o actividades parlamentarias?; toda conquista ha sido arrancada en los hechos por la lucha popular...” (¡No votar: sino generalizar la guerra de guerrillas para conquistar el poder para el pueblo! CC- PCP, 1985).

De esta manera, Sendero Luminoso denuncia la democracia burguesa, donde todo intento de participar en ella a través de las izquierdas democráticas y reformistas es una forma de aplacar el movimiento revolucionario de las masas bajo falsos preceptos burgueses y es por ello una traición a la revolución:

[...] Es claro que el revisionismo, aunque puede cambiar sus caras y sus palabras, no puede presentar nada nuevo, no puede esconder su esencia burguesa y contrarrevolucionaria y siempre vuelve a mostrar los mismos rasgos fundamentales del revisionismo, la “transición pacífica”, el cretinismo parlamentario, la capitulación frente al imperialismo y la reacción [...] (“Movimiento Popular del Perú”- MPP, 2013).

De manera acotada, en estos documentos se pueden observar las afirmaciones que Sendero Luminoso plantea respecto al enemigo (el Estado peruano y sus cómplices) y la estrategia a seguir (la guerra de guerrillas del campo a la ciudad) en pos de una revolución comunista, que implica la destrucción total del considerado “antiguo Estado burgués”.

El otro antagónico en la lucha política

A partir de la lectura de las diferentes fuentes, pretendemos lograr una mayor comprensión sobre el conflicto armado entre PCP-SL y el Estado peruano, a través de la construcción del “otro”.

La violencia se desencadena cuando el Estado no acepta que se planteen alternativas al orden que él impuso. Entonces, el “otro” adversario, en este caso Sendero Luminoso, se convierte en el “otro” enemigo, que hace peligrar la existencia del “nosotros”. Con esta visión, el conflicto político solo puede resolverse por medio del exterminio del “otro” terrorista, y así el Estado se afirma en un discurso de “confrontación moral entre el bien y el mal” (Mouffe, 2011).

Siguiendo a Chantal Mouffe, las identidades políticas consisten en un cierto tipo de relación nosotros/ellos, en la cual esta creación, desde lo político, tiende a forjar una relación amigo/enemigo. Sendero Luminoso crea su identidad frente al Estado peruano, deslegitimándolo al considerarlo caduco ya que sus principios constitutivos -igualdad de derechos, libertad, etc.- no se cumplieron para la mayoría del pueblo peruano, que se encuentra históricamente en condiciones de explotación y pobreza, mientras que una minoría que detenta el poder político y económico se enriquece. Ante esto, Sendero Luminoso

reclama la destrucción del Estado, sin ningún tipo de negociación, y la creación de un nuevo orden que supone suplir las falencias anteriores a través de una perspectiva comunista. Así, el Estado burgués manejado por las clases dominantes, empresarios, terratenientes, aliados al imperialismo, es construido como el “otro” enemigo directo del pueblo peruano.

En este conflicto se plantea una cuestión entre dos legitimidades en pugna: la hegemónica y la contrahegemónica. En este enfrentamiento, para justificar la propia posición, lo que se pretende es deslegitimar al enemigo. El Estado, según la clásica definición de Weber, posee el monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente⁴. Pero como señala Ansaldi (2012): “[...] al introducir la dimensión clasista del Estado se torna más claro lo que oculta la definición weberiana: ella considera legítima una sola violencia, la de la clase dominante”. Entonces, bajo este concepto, para el Estado “toda violencia que no es estatal es ilegítima”.

Como todo orden hegemónico es susceptible de ser desafiado, Sendero Luminoso está decidido a instaurar una nueva hegemonía, a través de la violencia y por medio de la “guerra popular”, y así eliminar la legitimidad del Estado.

Reconociendo que ningún orden es “algo dado, natural, sino una construcción social histórica resultante de conflictos desplegados en tiempos y espacios precisos”(Ansaldi y Giordano, 2012, t.1. 29) y que “las cosas siempre podrían ser de otra manera, por lo tanto todo orden está basado en la exclusión de otras posibilidades” (Mouffe, 2011), podemos afirmar que el Estado peruano es el que ostenta el orden hegemónico, frente a un actor -el PCP-SL- que desafía el orden a través de prácticas contrahegemónicas (consideradas por el Estado como terroristas), para instaurar otra forma de hegemonía.

Consideramos que no debe negarse la dimensión antagónica constitutiva de “lo político” (Mouffe, 2011) ya que entender el orden político como consenso “más allá del antagonismo” es una falacia que pretende ocultar las verdaderas relaciones de dominación que están presentes en toda sociedad. La negación de la dimensión antagónica en la que se sostiene todo orden político es una de las principales causas por las cuales los conflictos dentro del mismo terminan canalizándose hacia la violencia, como única salida para lograr visibilizarse.

⁴ Cfr. Ansaldi y Giordano, 2012, t.2., 289.

Conclusiones

A partir de las fuentes analizadas, observamos que las demandas senderistas eran incompatibles con la existencia misma del Estado, ya que no planteaban reformas legales dentro del régimen sino la destrucción del mismo para llegar a una regeneración social. Es esta radicalización de los objetivos programáticos la que incidió para que la respuesta del Estado a la violencia fuese más violencia. Sendero no buscaba ningún tipo de acuerdo, apostaba a la revolución total. El Estado, a su vez, no reconoció el carácter político del conflicto, reduciéndolo a una cuestión de seguridad nacional y, de esta manera, logró desviar el verdadero debate que yacía en el trasfondo del conflicto: la legitimidad misma del Estado.

Sendero Luminoso, con su ideología comunista-maoísta, no se encontraba dispuesto a negociar nada al Estado burgués, culpable de la explotación y pobreza de los sectores campesinos y obreros. La única manera de revertir la situación era tomando el poder por medio de las armas. Por otro lado, el Estado peruano, invisibilizando el trasfondo socioeconómico del conflicto, construyó un otro “subversivo, terrorista”, que no daba lugar a respuesta alguna más que la represión. De esta manera, se justificaron desapariciones, violaciones y asesinatos, sin generar políticas económicas o sociales que permitiesen atenuar la situación de violencia y las grandes brechas sociales que la generaron.

Siguiendo nuestra hipótesis, consideramos que la construcción “del otro” como antagonico fue un factor clave para entender la magnitud de la violencia en la lucha política entre el Estado peruano y el PCP-SL. El choque entre un orden hegemónico y una alternativa de orden contrahegemónico se dio en el plano de la deslegitimación del oponente, considerado como enemigo; de esa manera, ante un conflicto político la única alternativa a la violencia fue responder con más violencia.

Bibliografía

Fuentes analizadas en el texto

GUZMÁN REINOSO, Abimael (2009), *De Puño y Letra*, 1ª ed. Los Olivos: Mano Alzada, 2009.

“Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación”. Perú, 2003. Disponible en:
www.cverdad.org.pe

Documentos del Comité Central del PCP-SL desde 1980. Disponibles en la página web:
<http://www.solrojo.org> :

“Desarrollemos la guerra de guerrillas”, 1982.

“¡No votar: sino generalizar la guerra de guerrillas para conquistar el poder para el pueblo!”,
febrero de 1985.

“La guerra popular del Perú está saliendo del recodo bajo la jefatura del presidente Gonzalo y
su todopoderoso pensamiento”, 17 de mayo de 1998.

Comunicado del MPP- Movimiento Popular del Perú, 2013.

Pronunciamiento del PCP, octubre del 2009. Disponible en
<https://www.youtube.com/watch?v=1jkWfVHL-f4>

Diario *El País*, consultado desde 1980 hasta 2014. Disponible en la página web:
<http://elpais.com>

Discurso del presidente peruano Fujimori ante la OEA, año 1992, consultado en:
<http://www.oas.org/>

Bibliografía general

ANSALDI, W. y GIORDANO V. (2012), *América Latina; La construcción del orden*. Tomos
I-II. 1ª ed. Buenos Aires: Ariel.

ARICO, José (1980), *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. 2ª ed.
México: P y P.

BIAGINI, H. y ROIG, A. (2009), *Diccionario del pensamiento alternativo*. 2ª ed. Buenos
Aires: Biblos.

BOLÍVAR OCAMPO (1995), “Inteligencia y subversión en el Perú”, en: *Revista Geopolítica*,
nº 56, año XX, Buenos Aires, 65-75.

MARX Y ENGELS (1973), “Manifiesto Comunista”, en: *Obras Escogidas*. Moscú: Progreso.

MOUFFE, Chantal (2011), *En torno a lo político*. 1ª ed. 2ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hugo Chávez y los movimientos populares en Venezuela

*Amabilia Ruiti**

Resumen

Durante el primer gobierno de Hugo Chávez Frías en Venezuela (2000-2006), comenzó a gestarse una fuerte relación entre Estado, democracia y ciudadanía que condujo, paulatinamente, al empoderamiento de la participación popular. En cierta medida, esta podría concebirse como grupos subalternos que establecen vinculaciones particulares con los intereses políticos del gobierno venezolano. En efecto, Chávez gana las elecciones en 1998 sin disponer de un cuerpo ideológico o doctrinario sistematizado previo. Las políticas que lideró estuvieron orientadas a la resignificación de lo propiamente venezolano-latinoamericano y asentadas en la importancia de los sectores populares. Este liderazgo produjo una polarización política (chavistas- antichavistas) y social (sectores populares- sectores medios y altos) en el país. Al mismo tiempo, la Constitución sancionada en 1999, que dio paso a la República Bolivariana de Venezuela, terminó legalizando la participación directa, semidirecta e indirecta de los ciudadanos, a través de distintos formatos: Mesas Técnicas, Comités de Tierra, Organizaciones Comunitarias Autogestionarias, Consejos Comunales, Cooperativas.

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto más general (“Ideas en movimiento; los movimientos sociales contemporáneos en América Latina: pensamiento y propuestas alternativas” Código 06/F345. Resolución 4540/2013-R SeCTYP, 2013-2015); y su objetivo es mostrar que, durante el primer gobierno de Chávez, se utilizó el ejercicio de la democracia directa para reposicionar y organizar diferentes movimientos de sectores populares. Esto será analizado, en particular, desde la perspectiva de la historia de las ideas, que indaga en los valores simbólicos de las fuentes y las representaciones e intenciones que estas conllevan. Dicha evolución de las ideas permitirá demostrar que existe una estrecha relación entre el bagaje ideológico chavista y la contención de determinados movimientos

* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. mabi_ruiti@hotmail.com

sociales; en especial porque, luego de un largo interregno liberal, la democracia directa sirvió de vehículo transmisor idóneo para las demandas populares.

Introducción

Este trabajo se encuentra dentro de un proyecto más general (“Ideas en movimiento; los movimientos sociales contemporáneos en América Latina pensamiento y propuestas alternativas” Código 06/F345. Resolución 4540/2013-R SeCTYP, 2013-2015) cuya hipótesis indica que las ideas políticas y sociales de los movimientos sociales contemporáneos de América Latina, se vinculan con la trama histórica en la cual se desarrollan, son parte del conflicto social de la época y ponen de manifiesto la pluralidad y heterogeneidad del pensamiento de la región. Este trabajo retoma la hipótesis del proyecto para llevarla a un caso particular, el venezolano.

El objetivo de esta ponencia es mostrar que durante el primer período de gobierno de Hugo Chávez Frías (2000-2006), bajo la nueva Carta Magna, se utilizó el ejercicio de la democracia directa para organizar diferentes movimientos de sectores populares. Para ello serán consultadas diversas fuentes y bibliografía, que serán analizadas desde la perspectiva de la historia de las ideas, que indaga en los valores simbólicos de las fuentes y las representaciones e intenciones que estas conllevan (Hernández Sandoica, 2004). Dicha evolución de las ideas permitirá demostrar que existe una estrecha relación entre el bagaje ideológico chavista y la contención de determinados movimientos sociales; en especial porque, luego de un largo interregno liberal, la democracia directa sirvió de vehículo transmisor idóneo para las demandas populares.

Se propone un estudio de caso, desde una perspectiva teórica, sobre la aplicación de la democracia directa en Venezuela durante el primer gobierno de Hugo Chávez Frías (2000-2006). Se intenta demostrar que en este período comenzó a gestarse una fuerte relación entre Estado, democracia y ciudadanía que condujo, paulatinamente, al empoderamiento de la participación popular.

En efecto, durante las últimas décadas hemos presenciado el avance de democracias directas en toda Latinoamérica. Se utilizan los distintos métodos que aporta este sistema político (referéndum, iniciativa legislativa y popular, revocatoria de mandato), permitiendo así el empoderamiento de la ciudadanía para favorecer una mayor intervención. En cierta medida, las formas de democracia participativa se han multiplicado en regiones donde se

busca involucrar a sectores amplios de población, sectores carenciados o en proceso de integración urbana cuyas demandas de agua corriente, servicios sanitarios, energía y demás servicios son características. Los recursos normativos están contenidos en las constituciones de cada país, las cuales van acompañadas de líderes que emergen y que reconfiguran las identidades dando un carácter personalista al movimiento.

Las elecciones de 1998 indican el inicio de un nuevo período en la historia de Venezuela, dado por la victoria electoral del Polo Patriótico con Hugo Chávez a la cabeza. Dos meses después de asumir el poder, el presidente electo convocó a un referéndum constituyente que fue aprobado. En diciembre de 1999, una nueva Carta Magna fue sancionada mediante un segundo referendo popular; así se dio paso a la República Bolivariana de Venezuela y, mediante la elección de los poderes públicos, en julio del 2000 el presidente venezolano es ratificado en su cargo (Hugo Rafael Chávez Frías 1954-2013¹).

El 2002 es un año difícil para Venezuela; el presidente es depuesto por un golpe de Estado. Pedro Carmona, presidente de la patronal, se autoproclama presidente de la República pero, tras una rebelión cívico-militar, Hugo Chávez regresa a Miraflores. En diciembre de 2006 Chávez fue reelegido presidente de la República Bolivariana de Venezuela obteniendo más del 62% de los votos y dando paso a su segunda gestión presidencial.

Acerca de los movimientos sociales

Para que existan movimientos sociales debe haber expresión colectiva como el punto medio entre las organizaciones institucionales y las acciones esporádicas; el grado de permanencia es fundamental. Kärner (1983) afirma que la composición social de los movimientos es heterogénea, además no tienen la estructura organizativa de un partido político aunque pueden tomar decisiones en comités o asambleas.

Los movimientos sociales han sido objeto de estudio de diversos científicos sociales y esto deriva en la existencia de múltiples miradas. Jesús Casquete (2001) analiza el uso de los términos “nuevos” o “viejos” movimientos sociales. Desde la sociología consideran que, a partir de la década del sesenta, estamos ante nuevos movimientos sociales; no obstante, los historiadores consideran que no existen nuevos movimientos, sino que hay una continuidad en

¹ Hugo Rafael Chávez Frías 1954-2013, en: Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del poder popular para las comunas y movimientos sociales. (Disponible en: <http://www.mpcomunas.gob.ve/hugo-chavez-frias-1954-2013> fecha de consulta: 15 de septiembre de 2014).

la evolución histórica. En este sentido, Fals Borda (1989) también considera que no hay viejo o nuevo sino que se produce una evolución histórica que va de lo “macro” a lo “micro”, es decir, que los movimientos surgieron casi espontáneamente desde las periferias sociales, en sitios específicos y por necesidades concretas, pero la cultura política obligó a muchos movimientos locales a abandonar su visión cotidiana para expandirse y asociarse en frentes unidos de acción.

Seoane, Taddei y Algranati (2006) sostienen que, hacia fines de los noventa, la realidad social latinoamericana está signada por una fuerte conflictividad social, las protestas son protagonizadas por sujetos colectivos con características particulares producto del proceso histórico en el que están inmersos. La aplicación de políticas neoliberales desarrollaron movimientos sociales de base territorial, donde variables como la identidad étnico-cultural o la carencia de recursos son características. Esta categoría de movimiento social, que tienen como base el territorio, indica que existe una distinción entre movimiento urbano y rural.

Con la llegada al poder del chavismo, los movimientos sociales presentes en Venezuela tienen esperanza de que el nuevo cuadro político los beneficie. Esto llevó a que los movimientos pospusieran sus agendas y se les impusieran prácticas que buscaban consolidar el creciente control del Estado y su líder. Además, las políticas que lideró Hugo Chávez estuvieron orientadas a la resignificación de lo propiamente venezolano-latinoamericano y asentadas en la importancia de los sectores populares. Se abrió un espacio para que las políticas, que venían desarrollándose en espacios informales, se concretaran en la esfera política institucional (Lander; López Maya, 2010). Esto produjo una creciente polarización política (chavistas- antichavistas) y social (sectores populares- sectores medios y altos) en el país.

Edgardo Lander y Margarita López Maya (2010) diferencian las acciones colectivas producidas en Venezuela en “beligerantes” o “cívicas”, teniendo en cuenta que las primeras son consideradas disruptivas de la vida cotidiana, mientras que las segundas son desarrolladas dentro de los marcos institucionales.

Son las acciones beligerantes las que adquieren protagonismo durante el primer gobierno del chavismo, hay un alto índice de acciones de protesta aunque imperan las acciones pacíficas sobre las violentas, siempre con una fuerte actividad marchista cuyos actores son los sectores populares y chavistas, los sectores antichavistas y el movimiento estudiantil.

En cuanto a las acciones colectivas cívicas, Lander y López Maya (2010) consideran que las nuevas formas de participación están contenidas en la nueva Carta Magna, que busca reformar las relaciones de poder a través de la creación de distintas formas participativas que van a dar respuesta a las necesidades y organizar los movimientos de sectores populares. Estas son las Mesas Técnicas de agua, gas, energía, Comités de Tierra Urbana y Rural, Organizaciones Comunitarias Autogestionarias, Cooperativas, Consejos Locales de Administración Pública.

Hugo Chávez y la Democracia Directa

El movimiento bolivariano tiene su génesis en el período político anterior al primer gobierno de Hugo Chávez Frías. El segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez (1989-1993) y de Rafael Caldera (1994-1999) es una etapa de profunda crisis política, económica y social.

Hacia 1958, se inicia en Venezuela el período democrático. En esta etapa, conocida como “el puntofijismo”, la estabilidad política está garantizada por la renta petrolera, factor organizador de la economía (Kornblith, 1997). La explotación del petróleo, realizada por empresas internacionales, dejaba al país rentas tan elevadas que el Estado abandonó la actividad productiva. El sistema bipartidista alternó en el poder los partidos Copei (partido democrático- cristiano) y AD (Acción Democrática). Además, asociaciones de intereses como Fedecámaras (Federación de Cámaras de Comercio y Producción) y sindicatos como la CTV (Confederación de Trabajadores de Venezuela) controlan el activismo social y suprimen la protesta, convirtiéndola en militancia partidista. Durante esta época, fueron inhabilitados el Partido Comunista de Venezuela y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria.

El puntofijismo alcanza su punto de crisis más elevado durante el segundo gobierno de Carlos Pérez, en el cual se producen hechos de gran relevancia social como el conocido Caracazo, seguido de un intento de golpe de Estado en 1992 (Lander, 2008).

A inicios de los noventa, Caldera abandonó el Copei y organizó el partido Convergencia Nacional. En consecuencia, las elecciones de 1994 evidencian el colapso del bipartidismo. Una vez llegado a la presidencia, Caldera adoptó un paquete de medidas neoliberales que aceleró el deterioro de la calidad de vida del pueblo venezolano (Lander, 2008); en este contexto, el Movimiento Quinta República (MVR) junto con distintos partidos de izquierda, constituyeron el Polo Patriótico y ganaron las elecciones de 1998.

Todo esto muestra que el cambio propuesto por el chavismo a fines de siglo está íntimamente relacionado con el proceso de crisis iniciado en décadas anteriores. Como indica Juan Eduardo Romero (2005) los mecanismos de la democracia representativa funcionaron con cierta eficacia hasta mediados de los ochenta. Las únicas formas de acceso y participación en la vida política eran a través de partidos políticos y organizaciones sindicales. Pero en el marco del agotamiento de este modelo se produce el fallido golpe de Estado de 1992, cuando llega a la escena pública Hugo Chávez Frías, teniente coronel del ejército. En este contexto, el pueblo fue presentado como simple espectador y el logro de sus necesidades estaba asociado al accionar de un partido político (Romero, 2005); la sociedad es concebida como apolítica, carente de debate ideológico; el ciudadano es el vecino surgido de las organizaciones de clase media y alta. El ciudadano es profesional, virtuoso, creativo y eficaz (Lander, 2008).

Pero con la llegada de Chávez a la presidencia se puede evidenciar un nuevo concepto de pueblo, una idea más inclusiva. Según Romero (2005), el discurso de poder tiene mucho sustento en el contexto propio de la Venezuela de principios del siglo XXI: la crisis del sistema de partidos y agotamiento de las instituciones.

Es importante remarcar que el personalismo del presidente venezolano no es un tema a desarrollar en este trabajo, pero hay que destacar que el discurso chavista encaja con códigos de expresión manejados por el ciudadano común, poco formales y muy personales. La idea de pueblo como sujeto histórico activo va a dar las bases para el desarrollo de una participación más horizontal, mediante el uso de elementos que proporciona la democracia directa. En Venezuela, el poder ejecutivo nacional tiene potestad para convocar a referendos o consultas populares; estos permitieron establecer una relación directa entre los ciudadanos y el gobierno, dándoles poder a costa de continuar debilitando partidos políticos y organizaciones autónomas (Lissidini, 2008).

La nueva Constitución de 1999 nace a partir de una política llevada a cabo durante el primer proceso electoral de Hugo Chávez, que consistía en convocar a un Congreso Constituyente para “refundar el país”. El referendo consultivo del año 1999 marcó en Venezuela el punto de inflexión de su sistema político. De esta forma, se deja atrás el esquema representativo que había regido desde 1958. Además, resalta un fuerte protagonismo del pueblo venezolano, dado por esta nueva forma de democracia y correspondiente ejercicio de la soberanía. El preámbulo determina cuál es el objetivo, “el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica

y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado” (Constitución de Venezuela, 1999). Además, el artículo 5 va delineando las formas de participación: “La soberanía reside intransferiblemente en el pueblo, quien la ejerce directamente en la forma prevista en esta Constitución y en la ley, e indirectamente, mediante el sufragio y por los órganos que ejercen el Poder Público”.

A propósito, las formas de participación directa están contenidas en los artículos 63 y 70 y, entre otras, son: la elección de cargos públicos, referendo, consulta popular, revocación del mandato, iniciativas legislativa, constitucional y constituyente, cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas (Constitución de Venezuela, 1999)

A la Constitución se le suman leyes que permitirían acompañar la gestión en municipios y Estados. La Ley Orgánica de Planificación propone organizar los distintos niveles de gobierno y fortalecer los mecanismos de consulta y participación; también establece que la formulación de planes nacionales queda a cargo del presidente. Esto lleva a homogeneizar las prácticas llevadas adelante por la autogestión ciudadana, ya que los planes elaborados por los Estados, municipios o por distintos sectores serían supervisados y debían estar en concordancia con el plan nacional.

El Plan Nacional de Desarrollo, que está a cargo del poder ejecutivo, contiene políticas que orientan la acción de gobierno y líneas de desarrollo que deben ajustarse a una visión general del país. El Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 es el primer documento oficial orientador de las políticas públicas de la revolución bolivariana, trata de profundizar los propósitos de la Constitución Nacional y llevar a cabo una mayor participación ciudadana para mejorar el bienestar colectivo. En efecto, considera que el cambio será alcanzado a través de una sociedad que atienda las nuevas formas de participación; por lo tanto, estos nuevos espacios públicos de decisión tienen como objetivo establecer una relación directa entre el Estado y la ciudadanía.

En el año 2002, se aprueba la Ley de Consejos Locales de Planificación Pública, que propuso dar marco normativo a la planificación de las políticas de los gobiernos locales a través de la creación del Consejo Local de Planificación Pública. Este debió trabajar de manera conjunta con cada municipio logrando la coordinación del poder público, además debía atender las necesidades de la población y tener en cuenta las características particulares de cada región.

Los Consejos Locales cumplieron el objetivo de integrar uniones vecinales, movimientos sociales y demás asociaciones a las políticas de Estado pero, para participar, estas tenían que constituirse como comunidades organizadas, formando así una red de consejos parroquiales y comunales que deberán cumplir distintos requisitos. Entre ellos debían inscribirse en un registro subalterno para determinar personalidad jurídica y en el Consejo Local de Planificación Pública.

En síntesis, estas nuevas políticas indican que las comunidades organizadas son la base para que funcionen los distintos órganos de participación que se presentan de forma variada: en el ámbito municipal, el Consejo Local de Planificación Pública; a nivel estatal, el Consejo de Planificación y coordinación de Políticas Públicas y a nivel nacional, el Consejo Federal de Gobierno. Para lograrlo, el Plan Nacional contempla el desarrollo de un nuevo marco jurídico- institucional que incluya leyes coherentes con la Constitución Nacional y la renovación de la administración pública. La democracia bolivariana es, entonces, el resultado de la relación Estado-sociedad dentro de un nuevo marco jurídico propuesto por la Constitución.

Consideraciones finales

El pueblo es el sujeto principal de la democracia, es el que posee y ejerce el poder a través de distintos mecanismos y cuyo fin es el logro de la igualdad. Fals Borda (1986) considera que el ejercicio de la participación popular es una relación entre individuos iguales que comparten metas de acción.

Guillermo O'Donnell (citado en: Lander y González, 1996: 35) afirma que “la democracia se relaciona necesariamente con la ciudadanía, y esta solo puede existir dentro de la legalidad de un Estado democrático”; en efecto, es fundamental tener en cuenta que la construcción del sujeto ciudadano se da en un contexto mayor de construcción de la democracia. Dentro del sistema democrático, el Estado puede llevar adelante reformas que tiendan hacia la descentralización, creándose nuevos espacios y niveles de participación política.

En este sentido, el bolivarianismo no busca construir una doctrina acabada sino que rescata lo popular para construir un proyecto nacional (Lander, 2008). Hugo Chávez considera que “el pueblo es difuso, está disperso por todas partes y hay que aglutinarlo” (Blanco Muñoz, 1998: 79); esto muestra la presencia de un sujeto colectivo impreciso en su

identidad. No obstante, las acciones colectivas permiten la construcción de la ciudadanía sobre la base de las necesidades e intereses de grupo. Por esto, los movimientos sociales han adquirido relevancia, dado el descreimiento en las tradicionales formas de participación política.

Por otra parte, la democracia “participativa y protagónica” del chavismo puede ser considerada un aporte al sistema democrático latinoamericano en cuanto a la implementación de distintas modalidades de participación. Entre ellas, la norma legal más importante de este período es la ya mencionada Ley de los Consejos Locales de Administración Pública que regula la participación popular y permite a los movimientos sociales formar parte de la gestión pública y del sistema nacional de planificación.

Sin embargo, el mecanismo jurídico impulsado en Venezuela a comienzos del nuevo siglo no garantizó que en la práctica se evidenciara mayor participación popular, ni ciudadanos plenamente activos ya que dependió de cada municipio y Estado su puesta en marcha. A esto se sumaron los correspondientes problemas de funcionamiento de un nuevo paquete de leyes, escasa experiencia organizativa y de gestión, e incluso muchas autoridades se mostraron reacias a compartir la toma de decisiones y manejo de recursos.

Sin duda la cultura política ha cambiado en Venezuela y el sujeto ciudadano no es el mismo. La práctica de un nuevo estilo de democracia pone a este país frente a un nuevo reto: las organizaciones políticas deberán reorganizarse y enfrentar el creciente protagonismo de sectores populares que han comenzado a lograr un progresivo grado de organización.

Fuentes Documentales

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial, 30 de diciembre de 1999, N° 36.860. Disponible en: <http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm> (Fecha de consulta: 20 de agosto de 2014).

Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001- 2007. República Bolivariana de Venezuela, Caracas, septiembre 2001. Disponible en: <http://www.mppp.gob.ve/wp-content/uploads/2013/09/Plan-de-la-Naci%C3%B3n-2001-2007.pdf> (Fecha de consulta: 25 de agosto de 2014).

Ley Orgánica de Planificación Pública. Gaceta oficial N° 5554, 13 de noviembre de 2001. Disponible en: http://www.oas.org/juridico/spanish/ven_res45.pdf (Fecha de consulta: 19 de agosto de 2014).

Ley de los Consejos Locales de Planificación. Gaceta Oficial, 12 de junio de 2002, N° 37.463. Disponible en http://www.derechos.org/ve/pw/wpcontent/uploads/ley_CLPP.pdf (Fecha de consulta: 18 de agosto de 2014).

Bibliografía

BLANCO MUÑOZ, Agustín (1998), *Habla el comandante Hugo Chávez Frías*. Caracas, Cátedra Pio Tamayo.

CASQUETE, Jesús (2001), “Nuevos y viejos movimientos sociales en perspectiva histórica”, en: *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, N° 6, 191-216.

FALS BORDA, Orlando (1989), “Movimientos sociales y poder político”. Conferencia Inaugural del VII Congreso Nacional de Sociología, Barranquilla, octubre 11-14, 1989. Disponible en:

<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/lablaa/revistas/analisispolitico/ap8.pdf> (Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2014)

----- (1986), “Democracia y participación: algunas reflexiones”. Ponencia presentada en la plenaria sobre "Luchas democráticas" en el 16° Congreso Latinoamericano de Sociología. Río de Janeiro, marzo 5 de 1986. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/14648/1/3-8654-PB.pdf> (Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2014).

SEOANE, José; TADDEI, Emilio; ALGRANATI, Clara. “Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina”, en: BORÓN, Atilio A. y LECHINI, Gladys (2006), *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico: lecciones desde África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (2004), *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Madrid: Akal.

- KÄRNER, Hartmut (1983), “Los movimientos sociales: revolución de lo cotidiano”, en: *Nueva Sociedad*, N° 64, enero-febrero, 25-32.
- KORNBLITH, Miriam (1997), “Crisis y transformación del sistema político venezolano: nuevas y viejas reglas de juego”, en: *Latin American Studies Association. XX International Congress*. Guadalajara, México, 17 al 20 de abril de 1997. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa97/kornblith.pdf> (Fecha de consulta: 3 de septiembre).
- LANDER, Edgardo y GONZÁLEZ, José Daniel (1996), *La democracia en las ciencias sociales latinoamericanas contemporáneas*. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Instituto Autónomo Nacional, 1996. Colección Bibliográfica FOBAL, Vol. 2.
- LANDER, Edgardo (2005), “Hacia el Foro Social Mundial Caracas 2006”, en: *OSAL Observatorio Social de América Latina*, Año VI, N° 18, septiembre-diciembre, 15-27.
- (2008), “Venezuela, izquierda y populismo: alternativas al neoliberalismo en Venezuela”, en: CHÁVEZ, Daniel; RODRÍGUEZ GARAVITO, César A.; BARRETT, Patrick S., *La nueva izquierda en América Latina*. Madrid: Catarata.
- LISSIDINI, Alicia (2008), “Democracia Directa Latinoamericana: Riesgos y Oportunidades”, en: LISSIDINI, Alicia; WELP, Yanina; ZOVATTO, Daniel, *Democracia Directa en Latinoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- LÓPEZ MAYA, Margarita; LANDER, Luis E. (2010), “Acciones colectivas beligerantes y cívicas y su aporte al proceso democrático venezolano actual”, en: LÓPEZ, Margarita; FIGUEROA, Carlos y RAJLAND, Beatriz, *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina*. Santiago de Chile: CLACSO / ARCIS.
- ROMERO, Juan E. (2005), “Discurso político, comunicación política e historia en Hugo Chávez”, en: *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, N° 13-14, 357-377.

A situação dos imigrantes latino-americanos no Brasil e os impactos da globalização nas relações de trabalho

*Letícia Colen de Oliveira**

1. Introdução

O processo de globalização no Brasil ocorreu intensivamente na década de 90, onde o país passou por transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e demográficas. A globalização pode ser entendida como a expansão do comércio internacional e dos fluxos de capitais em simultaneidade com o avanço tecnológico. A chamada internacionalização da produção, que tem como finalidade o processo de globalização, dá-se através dos fluxos internacionais de bens, serviços e capital. Dentro dessas dimensões, práticas como transações entre empresas, trocas de conhecimento tecnológico e empréstimos financeiros entre países tornam-se comuns. Segundo Ianni (1995: 17-18) “[...] toda economia nacional, seja qual for, torna-se província da economia global. O modo capitalista de produção entra em uma época propriamente global, e não apenas internacional e multinacional. Assim, o mercado, as forças produtivas, a nova divisão do trabalho, a reprodução ampliada do capital, desenvolvem-se em escala mundial”. Em suma, o autor afirma que nesse contexto da globalização a economia de um país se insere no sistema econômico mundial, não mais mantendo relações restritas com alguns países, mas sim intercambiando informações com o mundo todo.

Com a abertura do mercado, acentua-se o comportamento de concorrência entre as empresas, aceleração dos fluxos de comércio e investimento internacional, e, há maior interação entre as economias. Como consequências da globalização pode-se salientar a incerteza dos preços de matérias-primas e outros produtos; com a abertura do capital países de economia mais enfraquecida ficam vulneráveis a crises financeiras; com o individualismo o homem perde seu valor e é visto como um objeto ficando assim à margem do desemprego e da precarização das relações de trabalho.

* Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil. leticiaacolen@hotmail.com

Nesse contexto a economia brasileira muda de cenário: o Estado passa a atuar de maneira mais indireta no setor produtivo e privatiza muitas estatais, além de integrar-se à economia internacional aumentando sua vulnerabilidade e necessidade de recursos externos. Com a implantação do Plano Real em 1994, a economia do Brasil apresenta algumas melhorias, como a queda e controle da inflação, e o aumento da competitividade interna resultado de um possível aumento na produtividade.

2. A nova Divisão Internacional do Trabalho no Brasil

Nessa parte do presente trabalho busca-se entender os efeitos atuais e as perspectivas da globalização sobre o emprego. O conceito de Divisão Internacional do Trabalho segundo Pochmann (2001) como expressão do grau de assimetria geográfica no uso e no rendimento da mão-de-obra em distintas fases históricas da evolução da economia mundial.

A globalização econômica garante aos países desenvolvidos maior autonomia para a exportação de bens, serviços e capital e liberdade em fazer operações com empresas e bancos internacionais. Se por um lado eles saem ganhando, por outro os países em desenvolvimento perdem a capacidade de controlar o comércio exterior e ficam vulneráveis a choques externos.

O fruto disso é que surge uma desigualdade econômica internacional que traz impacto, sobretudo na estruturação do mercado de trabalho, que passa a exigir um trabalhador qualificado, inovador e multifuncional que esteja alinhado aos objetivos da empresa e comprometido em satisfazer as demandas do mercado. A qualidade dos postos de trabalho existentes tende a estar associada tanto ao desenvolvimento tecnológico e à organização do trabalho quanto às condicionalidades impostas pela regulação no mercado nacional de trabalho (Pochmann, 2001). Pode-se dizer que apesar de o trabalhador buscar se qualificar, as novas exigências que lhe são impostas pelo mercado de trabalho o impedem de tomar posse de um emprego com melhor remuneração e que ofereça qualidade de trabalho e vida. Há também a dificuldade ao acesso à educação e de cursos profissionalizantes, assim sendo, o trabalhador não tem a oportunidade de se qualificar.

O resultado dessa situação é que esse cidadão é praticamente obrigado a ocupar as vagas de subemprego para não ficar desempregado e conseguir seu sustento. Isso é válido tanto para os brasileiros quanto para os imigrantes. Sem alternativas, o trabalhador acaba aceitando a situação em que está e submetendo-se a situações de trabalho precárias. Segundo informações do Ministério do Trabalho, entre 1990 e 1998, os postos de trabalho qualificados

foram reduzidos em 12,3% no Brasil, enquanto o não qualificado cresceu em 14,2%. A redução dos empregos qualificados pode ser explicada pela ampliação das importações, pela ausência de novos investimentos e pela reformulação do setor público. Enquanto o aumento dos empregos não qualificados pode ser explicado pelo aumento da demanda na área de prestação de serviços.

3. Os imigrantes no Brasil

Um dos principais motivos que atraem muitos imigrantes para o Brasil é sem dúvida o fator econômico, considerando que esses imigrantes estão em busca de trabalho ou uma oportunidade de inserção profissional. No caso dos bolivianos, eles vêm em busca de melhorar de vida e chegam em um número considerável em São Paulo onde trabalham principalmente no setor têxtil. Já os haitianos, além de buscar melhores condições de vida muitos deles estão em à procura de um refúgio. Logo mais a situação desses imigrantes será detalhada.

A realidade do Brasil, como ressalta Baeninger (1996), desde os anos 80 até hoje, vem sendo marcada por uma imigração com características novas em relação aos fluxos migratórios, principalmente provenientes da Europa, do final do século XIX e início do XX. Hoje, os atores sociais responsáveis pelo aumento das entradas no Brasil são, em primeiro lugar os latino americanos, mas também os asiáticos, africanos, além dos refugiados políticos de diferentes nacionalidades. Uma imigração, portanto de caráter diferente daquela histórica, uma vez que principalmente circunscrita a contextos periféricos.

Um problema frequente que os imigrantes enfrentam é a dificuldade em conseguir um visto permanente. Há a possibilidade de obter esse visto através da comprovação de investimentos de capitais no País ou do vínculo de atividade esportiva. O outro modo é possuir um vínculo formal com uma empresa ou empregador, que deve contratar o imigrante e conceder os documentos para que faça o pedido de visto temporário. Através da comprovação do contrato de formal de trabalho o Ministério do Trabalho concede a autorização para trabalho no Brasil, e, conseqüentemente o visto de permanência.

Dada à complexa burocratização para a concessão do visto, muitos imigrantes mesmo que possuam alguma formação superior, só conseguem se inserir em trabalhos que não exigem qualificação profissional, devido à facilidade de fazer o mesmo. A partir daí se inserem nas condições de vida precárias, como habitação e educação inadequadas e falta de

atendimento médico. Os principais campos de atuação desses imigrantes se concentram na construção civil, produção têxtil, prestação de serviços (como em restaurantes e serviços gerais), etc. A facilidade que eles têm de encontrar esses empregos dá-se pelo fato de que são áreas que sempre demandam mão-de-obra (de baixo custo) e de baixa qualificação, além da grande rotatividade de funcionários.

3.1 Os bolivianos no Brasil

Os bolivianos que desembarcaram -e continuam a desembarcar- no Brasil se concentram em sua maioria na cidade de São Paulo. Pesquisadores do assunto estimam que existam nessa região mais de 100.000 imigrantes bolivianos, cujo perfil é de jovens com baixo nível de escolaridade e que estão empregados no setor têxtil. Estima-se que em todo o Brasil estejam presentes aproximadamente 200.000 bolivianos. Um ponto em comum que merece ser destacado é de que a origem desses imigrantes costuma ser a mesma, da cidade de El Alto (Bolívia), região andina urbana onde o mercado de confecções de roupas move a economia. Percebe-se que o conhecimento dos imigrantes bolivianos acerca das técnicas de costura seja devido à cultura de sua cidade de origem.

Eles consideram o Brasil um país atrativo por possuir aspectos como a posição do país na região da América Latina, a forma como ele se autodefine e as relações que mantem com os países vizinhos. Quanto à escolha de morarem em São Paulo, isso ocorre, pois a cidade dispõe de oportunidades de emprego no setor têxtil, sendo o responsável pelo faturamento de 30% do setor brasileiro.

Como já foi dito anteriormente, a regularização de sua condição clandestina não é tão simples. Logo, os imigrantes bolivianos que não possuem visto não conseguem emprego em uma empresa formal, submetendo-se assim a trabalhar em oficinas de costura com baixos salários e sujeitos à exploração. Uma vez que recebem o salário por hora trabalhada e peça produzida eles costumam fazer rotinas de trabalho exaustivas (12 a 16 horas de trabalho), além de que, muitos trabalham e moram no mesmo local. Todo esse esforço é feito para que consigam arrecadar dinheiro e assim possam retornar ao seu país de origem (que é um comportamento da maioria dos jovens imigrantes bolivianos). Infelizmente, esse modo de vida pode causar danos à saúde desses cidadãos imigrantes, como dores crônicas nas costas pela má postura e tempo contínuo em uma mesma posição e movimentos repetitivos; doenças nos pulmões, devido à falta de ventilação adequada nas oficinas acabam desenvolvendo

problemas respiratórios; anemia ocasionada pela dieta pobre em proteínas; e depressão, causada pelo estresse e pelo conjunto de todos os fatores citados anteriormente.

3.2. Os haitianos no Brasil

A vinda dos haitianos para o Brasil deu-se início logo após o desastroso terremoto de 2010 que causou milhares de mortes e destruição em Porto Príncipe, capital do Haiti. O Brasil que comanda uma missão de paz da ONU (Organização das Nações Unidas) fez doações ao país além de mandar reforços para ajudar no resgate das vítimas nos escombros. Nos anos seguintes, logo após esse trágico acontecimento, segundo o governo brasileiro mais de 21 mil haitianos entraram de forma legal no país.

Os motivos pelos quais o Brasil passou a ser atrativo para os haitianos são vários, podendo citar como exemplo: as relações entre ONG's que atuam no Haiti e os projetos que o governo mantém no país; a ausência de terremotos; pela repercussão da imagem do Brasil nos últimos anos; e também devido à boa recepção dos primeiros haitianos, passando a sensação de país acolhedor.

No dia 12 de janeiro de 2012, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) publicou a resolução normativa de nº 97, que estabeleceu medidas como regularizar os imigrantes haitianos que já se encontram em território brasileiro e conceder 1.200 vistos anuais para haitianos dispostos a trabalhar no Brasil.

O perfil dos imigrantes haitianos que procuram o Brasil são homens, com idade entre 25 e 34 anos e que possuem alguma qualificação profissional ou curso técnico. Porém, são explorados principalmente pelo fato de estarem na situação de ilegalidade, o que os leva a aceitar empregos com baixa remuneração. Os homens em sua maioria exercem atividades na área da construção civil.

A principal dificuldade que encontram é com relação ao idioma que os impossibilita de ter uma boa comunicação. Outro ponto é a decepção de não conseguirem o emprego e salário que almejavam.

4. Considerações finais

Através dos dados analisados, pode-se concluir que há uma tendência no crescimento contínuo do processo emigratório, sobretudo de imigrantes de países com maior instabilidade financeira e menor desenvolvimento para países que possuem uma economia relativamente

estável e são atrativos aos olhos dos imigrantes – como é o caso que foi apresentado nesse trabalho, da emigração dos bolivianos e dos haitianos para o Brasil.

Devido à divisão do trabalho, enquanto algumas pessoas pensam outras apenas executam, sendo assim impossível evitar a dominação sob os que são oprimidos, no caso, os imigrantes. Eles não têm alternativas a não ser de obedecer ao que lhes é imposto, pois no caso de ficarem desempregados agravaria ainda mais a sua situação.

Enquanto as políticas migratórias brasileiras estão sendo aprimoradas, a melhor forma que os imigrantes têm de se instalar no país é buscando o apoio de ONG's e comunidades de imigrantes de sua mesma origem que já estão estabelecidos.

5. Bibliografia

- BAENINGER, R.; ANTICO, C. (1996), “Questões decorrentes da emergência da migração internacional no Brasil”, in: PATARRA, N. (Coord.); BAENINGER (Org.), R., *Migrações internacionais: herança XX, agenda XXI*. Campinas. FNUAP, vol. 2.
- IANNI, Octavio (1995), *Teoria da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- POCHMANN, M. (2001), *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- VILLEN, Patrícia (2014), *Polarização da demanda atual de trabalho imigrante no Brasil*. Fórum do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do IFCH – Unicamp, Campinas, mar.

Nuevos escenarios migratorios: reflexiones en torno a la movilidad de estudiantes de educación superior*

*Loreana Espasa***

*María Soledad Bonaccorso****

Resumen

Durante mucho tiempo se ha considerado, a partir de la teoría neoclásica de la economía, que el proceso migratorio se asociaba a la perspectiva monetaria y de regulación del mercado de trabajo, siendo la diferencia de sueldo entre dos regiones el factor predominante. Sin embargo, los determinantes de la movilidad humana se han visto modificados por efecto de la globalización. Las tecnologías de la información y las facilidades de desplazamiento a través de las fronteras mundiales han mostrado que, si bien la necesidad económica es a veces el empuje necesario para cruzar las mismas, existen muchos otros factores que intervienen en la decisión de migrar.

La búsqueda de una seguridad social, de un espacio de libertad (en particular de las mujeres), de mejor educación, de un proyecto familiar, permiten elaborar estrategias migratorias, tanto individuales como colectivas, que van más allá de las migraciones por motivos laborales.

El presente trabajo analiza el fenómeno de la movilidad de estudiantes extranjeros que deciden continuar estudios en la Argentina. Se consideró como unidad de análisis el caso de la Universidad Nacional del Sur y sus actividades en el ámbito internacional de la movilidad de estudiantes. El objetivo es analizar este desplazamiento asociado a los procesos de internacionalización de la Educación superior imperantes en la época, que se presentan como respuesta a los desafíos que impone la globalización. Se recurrió a técnicas cuantitativas para

* El trabajo se inscribe dentro del Proyecto General de Investigación: “Migración y territorio. Actores y problemáticas en el proceso de inserción de inmigrantes en ámbitos rurales y urbanos del sudoeste bonaerense” (24/ZG09). Universidad Nacional del Sur. Directora: Lic. Rosa Angela Fittipaldi.

** Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina. loreana.espasa@uns.edu.ar

*** Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina. soledadbcco@gmail.com

el procesamiento de datos relacionados con los alumnos extranjeros; desde la faz cualitativa y sobre la base de encuestas, se indagó sobre sus motivaciones, expectativas y vivencias.

Las nuevas tendencias migratorias se caracterizan por una mundialización y una diversificación de los flujos migratorios. En este contexto, la internacionalización de la Educación Superior brinda a las sociedades modernas la posibilidad de generar un intercambio comunicacional, de ideas y de información, previo al desplazamiento, de modo tal de poseer conocimiento del lugar de destino.

Los resultados denotan una persistencia de estudiantes extranjeros y un incremento considerable año tras año. Si bien los estudiantes “móviles” representan un pequeño porcentaje del total, la posibilidad de estudiar en el exterior se convirtió en una alternativa accesible y natural para una parte importante de los universitarios a nivel mundial, hecho que desafía a las instituciones del nivel.

Introducción

La migración internacional es un fenómeno creciente y heterogéneo cuyas causas y consecuencias están profundamente ligadas a las condiciones locales y globales tanto de los espacios emisores como de los receptores. Los movimientos migratorios actuales no solo vinculan diferentes espacios y lugares, sino que se convierten en multidimensionales ya que transforman, friccionan, rompen o articulan distintos espacios. Entre los principales motivos que sustentan actualmente los desplazamientos poblacionales, se encuentran la búsqueda de oportunidades laborales, la reunificación familiar, la mejora de niveles de calidad de vida y la oferta de estudios superiores en otros países, que se perfila como una tendencia creciente.

En este contexto, gracias al aporte de los flujos migratorios, las sociedades interculturales se van haciendo cada vez más complejas y diversas culturalmente, creando así nuevos retos para las instituciones sociales en general y para las instituciones educativas en particular.

A nivel global, las migraciones internacionales cumplen un rol cada vez más importante y, dada la complejidad de estos movimientos, es necesario estudiarlas con patrones demográficos que analicen sus cambios y tendencias actuales. Dentro de estas últimas, la movilidad internacional de estudiantes se perfila como un flujo migratorio de creciente importancia en el marco de los procesos de internacionalización de la Educación Superior (ES). Esta brinda a las sociedades modernas la posibilidad de obtener beneficios de la

cooperación internacional, implementando políticas, programas y convenios que tiendan a favorecer la integración intercultural de la comunidad universitaria.

En el presente trabajo se abordan múltiples aspectos de la temática de la internacionalización de la ES, entendida como un fenómeno complejo construido a partir de la interacción de diferentes agentes y actores, que incluye a los organismos internacionales y regionales, al Estado nacional y a la Universidad con sus características político-institucionales, en relación con los diferentes actores que se desempeñan en ella (estudiantes, docentes, investigadores, gestores). En este sentido, sostiene Fornoni que:

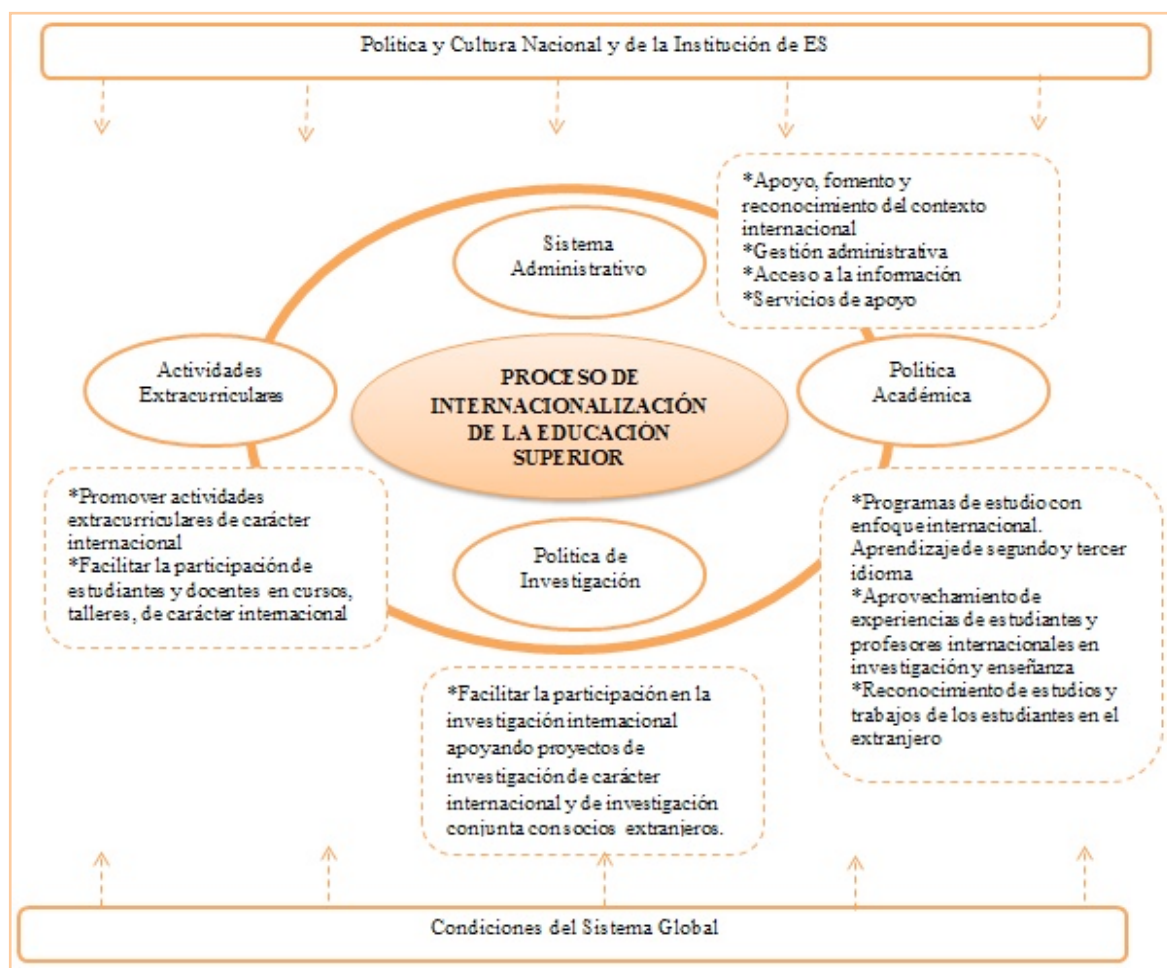
La internacionalización en las Instituciones de Educación Superior es un proceso de transformación institucional que tiene como propósito la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión de la universidad, que debe incorporarse a sus políticas, planes de estudio, planes de desarrollo (Fornoni, 2004: 4).

El objetivo general es analizar los diferentes aspectos de la internacionalización de la Educación Superior, tomando como estudio de caso los estudiantes extranjeros que llegan a la Universidad Nacional del Sur (UNS) como receptora de este tipo de desplazamiento poblacional. Para ello, se utilizó una metodología de tipo cuantitativa para el tratamiento de las estadísticas correspondientes a los estudiantes internacionales que llegaron a dicha universidad en el segundo cuatrimestre de 2014; las estadísticas fueron proporcionadas por la Secretaría de Relaciones Internacionales, la Secretaría General de Posgrado y la Dirección General de Información de la UNS. Para el presente trabajo, se tomaron en cuenta la cantidad total de estudiantes extranjeros sin hacer distinción en cuanto a nivel académico (grado, posgrado y docencia). A partir de los datos obtenidos, se realizó la búsqueda de bibliografía complementaria para ampliar el marco teórico de la investigación, poniendo especial énfasis en los procesos de internacionalización de la ES y en la movilidad estudiantil como una de sus manifestaciones más evidentes.

Características del proceso de internacionalización de la Educación Superior

Los orígenes de la internacionalización responden al avance de la integración económica internacional y a las posibilidades que brindan las tecnologías de la información. De esta forma, la ES se encuentra más abierta a la cooperación internacional y a las nuevas metodologías de enseñanza. Esto ha permitido, entre otras cosas, dar respuesta al acelerado ritmo de crecimiento de la demanda por educación superior.

La internacionalización de la ES constituye un proceso complejo que comprende la interrelación de los subsistemas que la componen, cada uno de los cuales debe emprender ciertas tareas que tiendan a consolidar dicho proceso (Fig. 1). Este se encuentra mediatizado tanto por las condiciones impuestas por la política y la cultura nacional del país de origen de cada institución, como por las condiciones del sistema global.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Fornoni (2004).

Durante mucho tiempo se entendió que el proceso de internacionalización de la ES estaba a cargo de las Secretarías de Relaciones Internacionales de las distintas universidades. Hoy en cambio, se entiende que este proceso es mucho más complejo y abarcativo. Para lograr una verdadera internacionalización de la ES, los cambios deben aplicarse desde lo que se enseña en clase y la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la composición de los claustros de alumnos y docentes, en la investigación y en los servicios

ofrecidos a la sociedad (extensión universitaria). Es decir que abarca la cooperación internacional pero la trasciende porque afecta a cada una de las unidades y funciones de la universidad.

La importancia de la internacionalización de la Educación Superior y los motivos de las migraciones de estudiantes universitarios

En la actualidad se evidencia un destacado incremento de los flujos de movilidad internacional de estudiantes universitarios para la realización de estudios tanto de grado como de posgrado en terceros países. Este aumento da cuenta del proceso de internacionalización de las actividades científicas, tecnológicas y de ES, impulsado por el contexto de globalización que genera una mayor comunicación e interacción entre el país de origen y el de destino y entre los actores que participan en esta interacción.

Entre los factores que benefician este intercambio, están las gestiones y políticas de los diferentes países actuantes, destacándose la necesaria predisposición para la recepción de los estudiantes universitarios de manera tal de facilitar la estadía en el país de destino. Como sostiene López Oregioni:

La consolidación de los procesos de internacionalización y cooperación a nivel mundial, obliga a los gobiernos nacionales a generar un papel activo, introduciendo la dimensión internacional en sus políticas de educación superior y generando marcos e instrumentos para fomentarla (López Oregioni, en: Di Lorenzo, 2011: 10)

El desplazamiento al extranjero de estudiantes universitarios los convierte en un tipo de “migrante intelectual” con fines establecidos sobre su futuro tanto estudiantil como laboral, que busca mejores oportunidades y nuevas experiencias. Estos “migrantes intelectuales” se diferencian de los migrantes predominantes en años anteriores, generalmente sujetos que, encontrándose en una situación económica desfavorable, buscaban en el desplazamiento la oportunidad de mejorar su calidad de vida, sin discriminar la fuente de trabajo y detrás de la garantía de lograr una mejor situación y posición económica.

El Cuadro 1 sintetiza la valoración de la internacionalización de la ES desde una doble perspectiva: cómo es valorada por los estudiantes, en tanto se consideran los motivos de sus desplazamientos y cuáles son los objetivos que las universidades y otras instituciones de ES buscan a través de los procesos de internacionalización. Desde el punto de vista de los estudiantes, la movilidad internacional es una de las experiencias académicas más

enriquecedoras que pueden tener por los conocimientos que adquieren durante su estadía, antes de su viaje, y a su regreso, ya que les permite realizar una comparación entre la Universidad de la que provienen y de la del lugar de destino. Para las universidades, la internacionalización constituye un claro objetivo por lograr una educación de calidad a la luz de las nuevas tendencias globales en lo que se refiere a formación académica. Se busca favorecer la creación de redes intelectuales entre las universidades participantes, para generar contacto e interacción entre las mismas. El propósito principal es promover la investigación científica conjunta y la actualización y entrenamiento de estudiantes e investigadores altamente calificados en todas las disciplinas. Las universidades, por su parte, procuran recibir estudiantes de posgrado para sostener la calidad de su enseñanza e investigación y así mantener su prestigio y obtener mayores recursos económicos.

Cuadro 1: Valoración de la internacionalización de la ES por parte de los estudiantes y las universidades.

Motivos de los desplazamientos (estudiantes)
<ul style="list-style-type: none"> • Poder avanzar en su especialidad • Ampliar horizontes tanto personales como laborales al incrementar su experiencia • El reconocimiento a nivel mundial, o en su país de origen, de la Universidad de destino • Conocer nuevas culturas, gente, nuevos idiomas, costumbres, modos de vida
Objetivos del proceso de internacionalización en las universidades
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar recursos humanos altamente calificados con nuevas aptitudes y habilidades dentro de una perspectiva global • Permitir el enlace de diferentes culturas siendo la Universidad el lugar físico para este encuentro • Fomentar la cooperación internacional entre los países

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Fornoni (2004).

El porvenir de la ES está vinculado con una propensión a interactuar en el plano internacional tendiente a lograr conectividades académicas integradas, proponiendo un escenario que permita la resignificación de las instituciones de ES de cara a la definición de líneas alternativas de acción y reformas explícitas que otorguen sentido a los cambios en concordancia con los contextos propios de cada experiencia nacional.

La internacionalización de la Educación Superior como nuevo paradigma cultural

La difusión de una “cultura juvenil de la movilidad” (Lucilo, 2006), se encuentra motivada por factores de educación y adquisición de experiencia, más que por motivos económicos. Los conceptos que determinan este nuevo paradigma son la novedad, la complejidad y la incertidumbre.

Las transformaciones en las pautas culturales que mejoran la movilidad internacional de los jóvenes de clase media constituyen la base de este tipo de desplazamientos estudiantiles. Esta población migrante cuenta con una de las ventajas que ofrece la era de la información: la posibilidad de tener conocimiento de la cultura de otros países, de la situación socio-económica, de intercambiar ideas, opiniones e información a través de las redes sociales o de Internet. Esto le permite al estudiante contar de manera anticipada con la información necesaria acerca del lugar al que se dirige.

Por lo expuesto, la internacionalización del conocimiento ha adquirido en los últimos tiempos nuevas y desafiantes características de la mano del proceso de globalización. Varias son las dimensiones en las que se manifiesta dicha internacionalización:

- Los tradicionales medios de intercambio académico
- Una creciente cooperación internacional entre universidades, centros de investigación, asociaciones y organismos para promover redes de producción (compartidos y comparados) de conocimientos con perspectiva interdisciplinaria e intercultural para dar cuenta de problemas complejos, no limitados por fronteras políticas
- El horizonte ampliado a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituye un saldo cuantitativo y cualitativo creando condiciones inéditas de intercambio
- Cuestiones de política educativa referentes a las actualizaciones curriculares y homologaciones de títulos y disciplinas
- Liberalización de la oferta educativa y del comercio de servicios educativos

La ES tiene un papel clave en el desarrollo y expansión de las capacidades, particularmente a través de la formación de capital humano, profesional, técnico, de la producción y en la transferencia de conocimiento necesario para la innovación y el incremento de la productividad en todos los ámbitos de la sociedad y la economía.

La Universidad Nacional del Sur como receptora de estudiantes extranjeros

La movilidad estudiantil constituye una de las acciones estratégicas más impulsadas por las universidades que se muestran interesadas en incrementar su calidad como formadoras de recursos humanos. A su vez, la calidad de las instituciones de ES en el mundo está asociada fuertemente con el tema de la internacionalización.

Es posible definir la movilidad estudiantil como el conjunto de procesos dirigidos a promover experiencias académicas y culturales distintas a las que ofrece la institución de origen de los estudiantes, con el propósito de ampliar su visión del mundo y de desarrollar habilidades para la comunicación intercultural. Esta puede asumir distintas modalidades (estancias cortas, prácticas intersemestrales, intercambios de estudiantes de uno o dos períodos académicos y realización de parte o la totalidad de la carrera, en un sitio distinto de la universidad de origen). La forma más frecuente de movilidad para el caso de la UNS es el intercambio académico, es decir, la estancia académica de un estudiante por uno o dos cuatrimestres en una universidad extranjera, previo convenio de cooperación entre las instituciones involucradas.

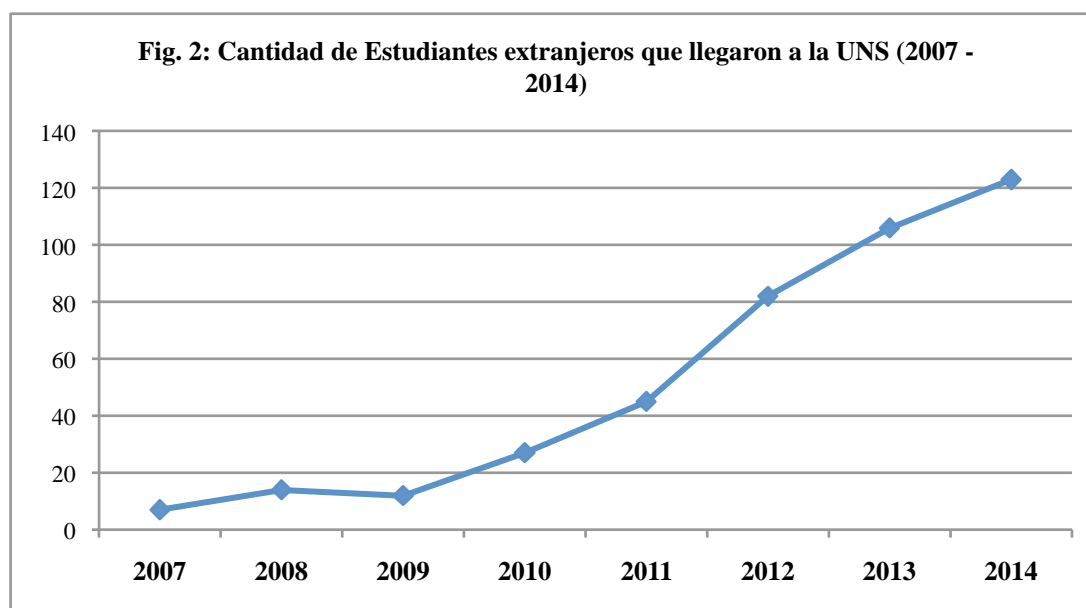
La UNS ha suscripto con varias universidades extranjeras diversos Programas y Convenios¹ destinados tanto a estudiantes como a investigadores/docentes, lo cual evidencia un cambio significativo en el proceso de internacionalización de la ES. La participación en este tipo de acuerdos se inscribe en una tendencia global en la que la posibilidad de estudiar en el exterior se ha convertido en una alternativa accesible y natural para una parte importante de los universitarios a nivel mundial.

Los objetivos generales de dichos Programas y Convenios están orientados a acrecentar los conocimientos recíprocos de los sistemas educativos, así como a enmendar las dificultades existentes para la formación de estudiantes en una perspectiva regional, lo cual podría contribuir a una mejor integración en la economía mundial. Todos tienen un origen común (la intención de favorecer los intercambios) aunque las características varían según los intereses y objetivos que persiguen. En general, la finalidad es ofrecer la posibilidad de cursar o completar estudios en otro país, avalando la equivalencia académica y perfeccionando el

¹ Los Programas y Convenios más importantes, en cuanto a la cantidad de alumnos que movilizan son: ARFITEC, JIMA, ERASMUS MUNDUS, IASTE, DELFIN, MARCA y convenios bilaterales con determinadas universidades.

perfil profesional, así como incursionar en nuevas metodologías, cursar otras asignaturas y desarrollar experiencias académicas y formativas en otra sociedad.

Para analizar la movilidad estudiantil en el caso de la Universidad Nacional del Sur, se han analizado datos de la llegada de estudiantes extranjeros a dicha unidad académica en el período 2007-2014. Estos datos ya han sido analizados en trabajos anteriores, por lo que en la presente investigación se profundizará el análisis de los estudiantes extranjeros que llegaron en el segundo cuatrimestre de 2014.

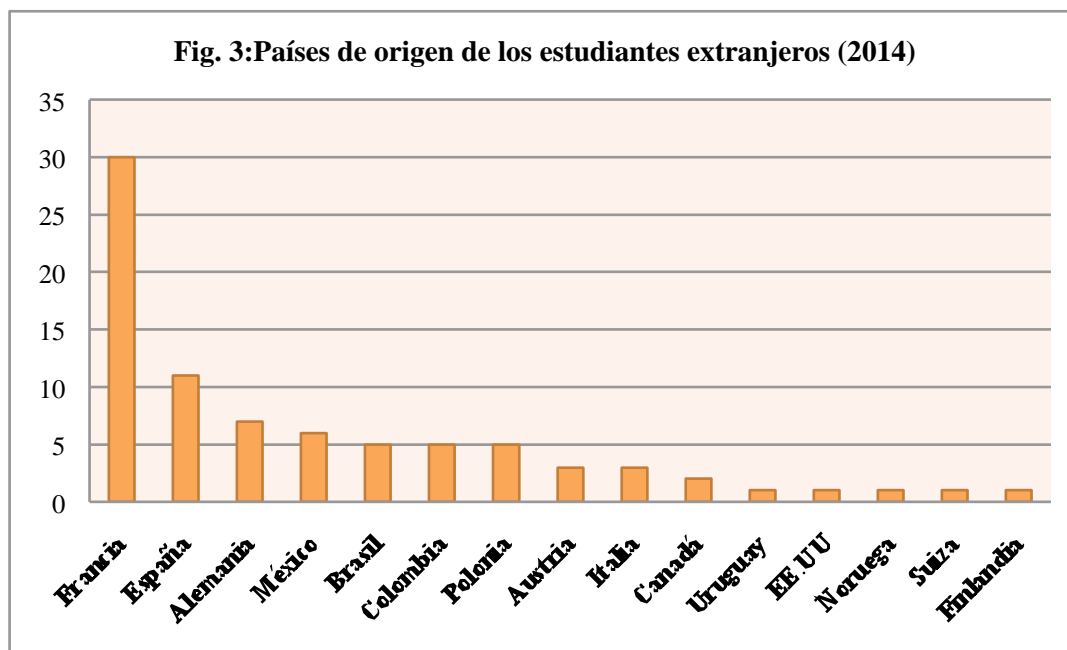


Fuente: Elab. propia sobre la base de datos proporcionados por distintas dependencias de la UNS.

En la figura 2 se observa que el número de estudiantes extranjeros que llegan a la UNS se incrementa año tras año desde 2007, registrándose un mayor incremento a partir de 2010.

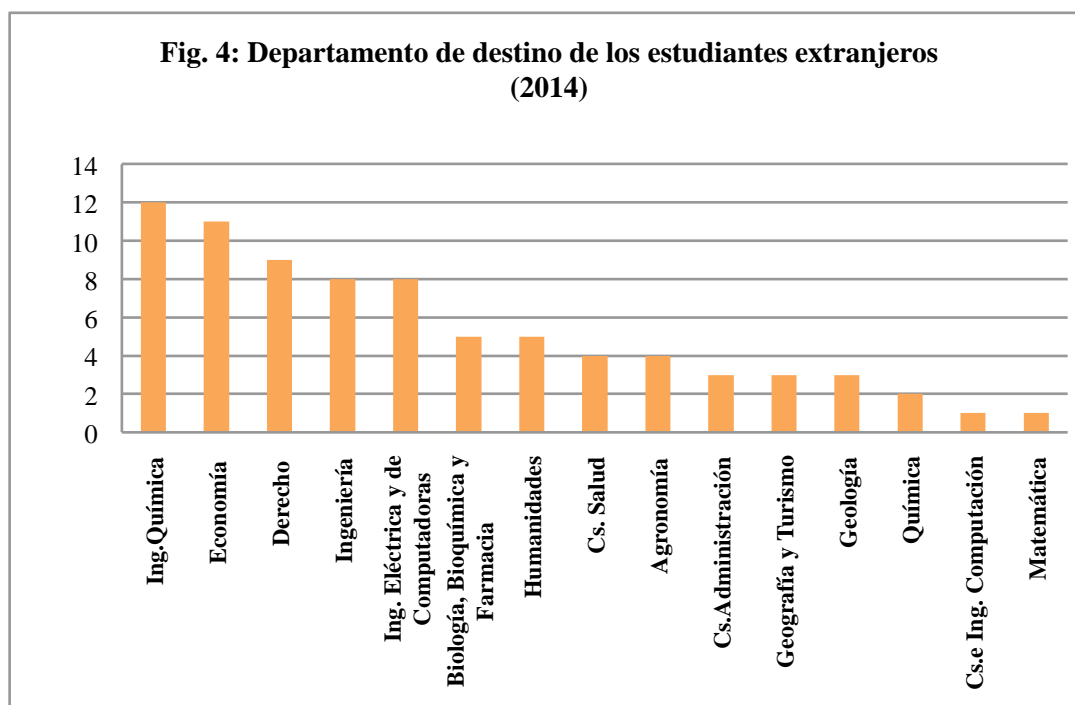
Los estudiantes recientemente llegados a esta Casa de Altos Estudios para desarrollar sus actividades durante el segundo cuatrimestre de 2014 totalizan 82, de los cuales 72 realizarán actividades de grado (88%), mientras que 10 de ellos (12%) se dedicarán a tareas de posgrado e investigación.

Proviene de 15 países, que se expresan en la figura 3, de los cuales 9 son europeos, 4 latinoamericanos y 2 de América anglosajona. Dentro de este conjunto, los países europeos son los que aportan mayor cantidad de alumnos, con Francia, España y Alemania, ocupando las primeras tres posiciones. Se destaca Francia, de donde proviene el 37% de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos proporcionados por distintas dependencias de la UNS.

En cuanto a su inserción en la UNS, la figura 4 expresa cuáles son los departamentos académicos que recibieron mayor cantidad de alumnos extranjeros al inicio del segundo cuatrimestre de 2014.



Fuente: Elab. propia sobre la base de datos proporcionados por distintas dependencias de la UNS.

En cuanto a su inserción en la UNS, los estudiantes extranjeros realizarán sus actividades en 15 de los 16 departamentos académicos, entre los cuales sobresalen los de Ingeniería Química, Economía y Derecho por ser los que acogen a mayor número de alumnos internacionales: entre los tres suman casi el 40% de los estudiantes.

A la luz de los datos analizados es posible observar que la UNS se encuentra dentro de las tendencias mundiales que señalan que el incremento de flujos internacionales de estudiantes se sustenta en la utilización de tecnologías de información y comunicación que posibilitan la interacción fluida entre las instituciones y también entre los estudiantes.

Reflexiones finales

El desplazamiento internacional de estudiantes universitarios es uno de los principales aspectos de la movilidad de personal calificado como la faceta más notoria de los procesos de internacionalización de la ES. Las estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior y las políticas nacionales que las fomentan son factores de primer orden.

En el amplio marco de la internacionalización de la ES que se viene generando a partir de la primera década del siglo XXI a nivel mundial, se observa una creciente participación de los países latinoamericanos como lugares de acogida de estudiantes provenientes de diversos países. En lo que respecta al caso argentino y a la UNS particularmente en tanto institución receptora de estudiantes extranjeros, los resultados obtenidos muestran que la movilidad estudiantil ha experimentado un progresivo aumento a lo largo del período estudiado.

América Latina es activa en la recepción de modelos y políticas de internacionalización de la ES pero es todavía un actor marginal en la transnacionalización y el mercado global de ES, su participación en programas de movilidad es aún inicial y es además periférica en producción internacional de conocimiento. Sin embargo, existen una variedad de programas, proyectos y convenios que indican una tendencia a la multiplicación de oportunidades de cooperación interuniversitaria intra y extra regional.

La movilidad académica de estudiantes y profesores se convierte en una actividad estratégica que se incluye, cada vez con mayor frecuencia, en las políticas de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior que buscan incrementar sus estándares de calidad educativa. Uno de sus aspectos más destacados es la posibilidad de favorecer el enriquecimiento de la formación de los jóvenes, a partir del conocimiento y del

contacto directo con otras culturas nacionales y locales, valores y prácticas académicas que hacen a la experiencia del intercambio.

Finalmente, resulta importante destacar el doble papel de los estudiantes que han participado en la movilidad estudiantil. Por un lado, una vez que regresan a su universidad de origen, actúan como informantes clave para facilitar el conocimiento interinstitucional y promover una comunicación fluida entre las universidades participantes del convenio. Por otro lado, el relato cotidiano de las experiencias positivas y negativas de los alumnos permite comprender mejor cómo operan las lógicas institucionales y disciplinares de las universidades de destino.

Bibliografía

BONACCORSO, M. S.; ESPASA L.; Mira, S. (2013), “La movilidad estudiantil superior como emergente de los procesos migratorios actuales”, en: *IV Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XI Jornadas Cuyanas de Geografía*, Departamento de Geografía, Instituto de Geografía, FFyL, UNCuyo, Mendoza, Argentina.

DI LORENZO, D. (2011), “El Estado argentino frente al fenómeno de la migración de estudiantes universitarios de origen latinoamericano (2003 – 2011)”, en: *Primeras Jornadas Internacionales El Estado argentino frente al fenómeno de la migración de estudiantes. Sociedad, Estado*, Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: [https://www.academia.edu/1121248/ El Estado argentino frente al fenómeno de l a mi-gración de estudiantes universitarios de origen latinoamericano 2003-2011](https://www.academia.edu/1121248/El_Estado_argentino_frente_al_fenomeno_de_la_mi-gracion_de_estudiantes_universitarios_de_origen_latinoamericano_2003-2011)

FITTIPALDI, R.; MIRA, S.; ESPASA, L. (2012), “El papel de la Educación Superior en contextos de movilidad de integración”, en: *III Congreso Internacional y X Simposio de América Latina. El Caribe*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.

----- (2012), “Movilidad de estudiantes de Educación Superior en el contexto de las migraciones contemporáneas. La experiencia de la Universidad Nacional del Sur”, en: *Revista Universitaria de Geografía*, Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur.

FORNONI, M. (2004), “La internacionalización de la Educación Superior: el caso de los académicos latinoamericanos expatriados”, en: *IV Coloquio Internacional sobre*

Gestión Universitaria en América del Sur. Disponible en:

http://nulan.mdp.edu.ar/view/descriptors/Legislaci=F3n.creators_name.html

FLORES, P. B. (2009), *Análisis de la dinámica de movilidad internacional de graduados universitarios argentinos*. Tesis de Maestría. Director: Prof. Lucas Luchilo. Buenos Aires, Argentina.

HERMO, J. P.; PITTELLI, C. (2009), “La creciente importancia de la movilidad estudiantil transnacional: América Latina y la OCDE en visión comparada”. Disponible en: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/v1/detalhe-artigos.php?id=1143>

LANDINELLI, J. (2008), “Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en: GAZZOLA, Ana Lucía y DIDRIKSSON, Axel, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

LARREA, M. y ASTUR, A., “Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria”. [documento en pdf] Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Artículo-Políticas-de-internacionalización>

LUCHILO, L. (2006), “Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior”. [Documento en pdf]. REDES - Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, en: *Revista CTS*, nº 7, vol. III, 105-133. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2378502>

Recursos de Internet

<http://nemocosur.siu.edu.ar/index.html>

<http://www.redciun.edu.ar/>

<http://www.uncu.edu.ar/relacionesinternacionales/mobil/pagina/observatorio-onie-u>

http://www.unfv.edu.pe/facultades/fmhu/images/pdf/Tendencia_Educacion_Superior_AmericaLatinayelCaribe_UNESCO.pdf

<https://sites.google.com/site/reiesalat/>

Pensando la integración de los inmigrantes en espacios de movilidad creciente a partir de la educación.

Caso de estudio: bolivianos en Hilario Ascasubi*

*Rosa Angela Fittipaldi***

*Silvia Graciela Mira****

Resumen

En el proceso de integración de inmigrantes al lugar de destino la educación juega un papel muy importante, ya que en las aulas, cada vez con mayor frecuencia, se da la presencia de personas procedentes de distintas partes del mundo. La incorporación de alumnos inmigrantes al sistema educativo es un reto para las sociedades receptoras desde la perspectiva de una educación intercultural, implicando una formación contextualizada que contemple las condiciones desfavorables de algunos grupos, y para que los propios migrantes puedan mejorar su calidad de vida, cambiando sus maneras de pertenecer, identificarse y enfrentar la adversidad.

El objetivo de este trabajo es el de analizar las estrategias de integración de los inmigrantes bolivianos en Hilario Ascasubi¹, desde una perspectiva que introduce a la educación como principal factor de adaptación a los cambios, determinando el rol que la misma desempeña en la dinámica social del grupo, así como en los procesos de integración al espacio social que ayuden a paliar acciones de discriminación y exclusión social.

La ausencia de información estadística, llevó a adoptar un enfoque descriptivo del contexto de la migración, interpretándose los principales problemas educativos que enfrentan los migrantes. Se aplicó una metodología cualitativa para analizar narrativas obtenidas de entrevistas realizadas a residentes nativos y extranjeros, en instituciones educativas de nivel primario y secundario de la localidad.

* El trabajo se inscribe dentro del Proyecto General de Investigación: "Migración y Territorio. Actores y problemáticas en el proceso de inserción de inmigrantes en ámbitos rurales y urbanos del sudoeste bonaerense" (24/ZG09). Universidad Nacional del Sur. Directora: Lic. Rosa Angela Fittipaldi.

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

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

¹ Pequeña localidad ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, partido de Villarino.

La migración boliviana en el área de estudio lleva más de tres décadas de permanencia, en ella se han consolidado las relaciones socioculturales y económicas entre la población migrante y la sociedad de acogida. Al conformarse un espacio de vida común tanto a nativos como extranjeros, el respeto por la pluralidad y la inclusión debe inscribirse en un modelo educativo que posibilite a la sociedad entender la cultura y los procesos sociales de la población migrante.

La escuela, en este contexto, enfrenta nuevos desafíos para llevar adelante la socialización de niños y adolescentes, dado que la misma se convierte en el espacio de convergencia de nuevas autoridades y roles familiares, nuevos usos de espacios públicos y privados y cambios en las pautas de crianza y de convivencia socioeducativa.

Se puede afirmar que la educación es una de las estrategias de mayor peso en los procesos de inserción social, igualmente valorado por todos los actores del sistema educativo del área objeto de investigación.

Introducción

La definición de integración de los inmigrantes es compleja ya que tiene múltiples facetas y está sujeta a cambios a través del tiempo. El hecho es que la integración y las estrategias de inserción de la población migrante son temas recurrentes en las investigaciones sobre migraciones contemporáneas, pero también ocupan los temas de agenda de programas políticos de los últimos años. Según Carolina Montoro Gurich y Dolores López Hernández (2013: 204), las premisas bajo las cuales se redactan dichos programas se sustentan en tres principios básicos de la acción estratégica: “la igualdad y no discriminación”, que implica la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrante y autóctona, dentro del marco de los valores constitucionales básicos; “la ciudadanía”, que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los inmigrantes; y, finalmente, “la interculturalidad”, como mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural. Hoy, la discusión política y pedagógica hace foco en la educación para los inmigrantes, en relación con sus propias necesidades como grupo y en el marco de la interacción con otras culturas, en especial, con la cultura dominante. Actualmente se entiende mejor (y como derecho) la posibilidad de preservar algo o mucho de la propia cultura, pero a la vez se

advierte que la conquista de saberes de la cultura del lugar al que se llega, hace a las posibilidades de interacción (y a las relaciones de poder) de los grupos migrantes. Así, los desafíos intelectuales y emocionales asociados a las realidades educativas que viven los niños y jóvenes migrantes fuerzan a imaginar la educación de otro modo. A la promoción del diálogo entre géneros y generaciones se agrega la necesidad de mirar el mundo desde diversas ópticas, habilitando diferentes lecturas, reflexionando sobre la propia cultura y las de los demás y fomentando, al mismo tiempo, la búsqueda de horizontes en común (Finocchio, 2010).

La escuela, en este contexto, enfrenta nuevos desafíos para llevar adelante la socialización de niños y adolescentes, dado que ella se convierte en el espacio de convergencia de nuevas autoridades y roles familiares, nuevos usos de espacios públicos y privados y cambios en las pautas de crianza y de convivencia socioeducativa.

Para Palanco López Nuria (2009), “la presencia de alumnado inmigrante significa un doble reto para el sistema educativo y en consecuencia para los centros escolares: por un lado, adaptar la educación a un contexto multicultural y por otro, atender a necesidades educativas específicas de este alumnado basado en tres principios, el de integración, el de igualdad y el de interculturalidad”. Estos son los principios que garantizarían una verdadera educación inclusiva², con posibilidad de ampliar horizontes hacia el logro de una mejor calidad de vida.

El presente trabajo apunta a analizar los mecanismos de inserción social y cultural de la población boliviana en ámbitos escolares de la población de Hilario Ascasubi, localizada en el S. O. de la Provincia de Buenos Aires, tratando de entender el rol que cumple la educación en la dinámica social del grupo, así como los procesos de integración al espacio social que ayuden a paliar acciones de discriminación y exclusión social.

Migración e inserción social: aspectos relevantes para su definición

El migrante actual es más global, más transnacional, está más presente en la mundialización económica y financiera, en la división internacional del trabajo, es más partícipe en procesos de codesarrollo, que en toda la historia de las migraciones. Tiene incluso

² Según Rosa Blanco (en: *Metas educativas 2021*, 2010: 96) una escuela inclusiva es en esencia una escuela democrática y plural que acoge a todas las personas de la comunidad, sin mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, y transforma su cultura, organización y propuesta pedagógica para que todos los estudiantes participen y tengan éxito en su aprendizaje.

otra cosmovisión del hecho migratorio, procurada por las nuevas formas de intercomunicación más relativizantes de las culturas. Sin embargo, ciertos componentes de la condición de migrante, tanto en origen como en destino, no se pierden durante el proceso, aunque algunos aspectos parezcan diluirse. Esta condición-consideración que los identifica se desarrolla y se ejerce en el escenario de lo local. El escenario de la acción y actuación cotidiana, del cara a cara entre el papel que se le asigna a la inmigración, y el auto-atribuido por la población autóctona (Ortín, 2013).

La escala local, constituirá siempre un valor de referencia en el entendimiento del proceso general, y aunque el redimensionamiento temporal de las distancias parece un hecho incuestionable, y en apenas unas pocas horas es posible cambiar de un mundo socio-económico y cultural a otro, la condición de migrante se desarrolla y se ejerce en el día a día de la escala local y es más bien una consideración de actitud, tanto de la población local como la del propio inmigrante como individuo y colectivo.

Varias provincias de la Argentina están recibiendo población inmigrante que proviene mayoritariamente de los países limítrofes, que por una parte, incrementa el crecimiento demográfico, pero por otra, requiere de una apropiada preparación del país de acogida para abordar exitosamente las necesidades que este caudal migratorio puede implicar. Un aspecto suficientemente logrado en nuestro país, es, que a través del programa Patria Grande en vigencia³, numerosos inmigrantes ya han obtenido permiso de residencia y de trabajo. Esto ha dado una respuesta realmente efectiva al modificar la situación de ilegalidad, que como primer paso de una medida política, al garantizar los derechos del inmigrante, trata de obviar acciones de discriminación y exclusión social. Estas últimas surgen cuando la diversidad que acompaña al grupo inmigrante no es entendida convenientemente, y es reconociendo todos los aspectos que trae consigo como elementos de valor, costumbres, e idiosincrasia propia, que hará factible una buena integración social. Se debe mencionar otro valioso puntal en lo que hace a la educación que recibe el caudal migratorio en nuestro país, se trata del Proyecto “Niñez, Migraciones y Derechos Humanos en Argentina”⁴.

³ El “Plan Patria Grande” es un plan argentino de regularización de inmigrantes que entró en vigencia el 17 de abril de 2006. Está destinado a los ciudadanos nativos de países miembros del Mercosur y de los estados asociados al mismo, lo que incluye a Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

⁴ El Proyecto “Niñez, Migraciones y Derechos Humanos en Argentina” se desarrolla, desde 2009, bajo la coordinación del Programa de Migraciones y Asilo del Centro de Derechos Humanos de la Universidad

Al conformarse un espacio de vida común tanto a nativos como extranjeros, el respeto por la pluralidad y la inclusión debe inscribirse en un modelo educativo que posibilite a la sociedad entender la cultura y los procesos sociales de la población migrante. Es así, que la escolarización del inmigrante es fundamental para lograr este objetivo.

Es necesario considerar que hablar de inclusión, interculturalidad y permanencia en el sistema educativo no se agota en referencia a estrategias de imposición del estado o de proyectos de control y subordinación. La inclusión educativa y la implementación de políticas interculturales deben ser leídas también como una demanda individual y colectiva de amplios conjuntos sociales que dan a su tránsito por la escuela significados muy diversos, que deben ser considerados en su complejidad e historicidad [...] (Novaro, 2013).

Metodología

Sobre esta base se apunta a observar e interpretar desde la óptica cualitativa, la información recabada a través de encuestas y entrevistas semi-estructuradas a miembros de la comunidad boliviana en el área de estudio: padres, alumnos, profesores, maestros, directores de establecimientos escolares, así como también al análisis de narrativas obtenidas de dichas entrevistas donde las personas anónimas se convirtieron, con la exposición de sus propias experiencias, en los verdaderos protagonistas del fenómeno de la migración. “Una narrativa biográfica recoge la historia de vida y la trayectoria social de las personas consideradas [...] De esta manera, y con los recursos metodológicos empleados, al ser entrevistado el individuo repara en sí mismo y se reconoce como ‘perteneciendo’ a una serie de colectivos; como ‘siendo’ una serie de atributos; y como ‘cargando’ un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable” (Giménez, 2008).

También se aplicaron técnicas cuantitativas para el tratamiento de los datos estadísticos obtenidos de dichas fuentes primarias y de informantes clave, así como de fuentes secundarias abordadas desde una extensa bibliografía afín al tema.

A través de estos temas que constituyen elementos esenciales tanto para la sociedad que brinda su acogida como para la prosperidad de este grupo social, se espera comprobar si

Nacional de Lanús y el área de Protección de Derechos de la Oficina en Argentina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En 2011, en el marco de este proyecto y con la coordinación del Ministerio de Educación de la Nación, comenzó a forjarse una Mesa Interinstitucional de Educación, Migración y Niñez con la participación de personas de ámbitos académicos, gubernamentales y de la sociedad civil. Sus principales ejes de intercambio y generación de propuestas han sido los siguientes: a) acceso efectivo por parte de la población migrante al derecho de educación en todos sus niveles, b) prevención de la discriminación y xenofobia en la escuela y c) relevancia estratégica del ámbito educativo para la promoción de políticas y prácticas de integración intercultural.

alcanzan una verdadera integración y deducir, a partir de allí, las pautas que conforman las nuevas relaciones socioculturales.

Caracterización socio-demográfica de la población boliviana en Ascasubi, a través de los datos obtenidos de las encuestas y entrevistas

Hablar sobre los problemas educativos en espacios con alto porcentaje de migración internacional, complejiza los referentes teóricos y sociales a partir de los cuales se abordan estas problemáticas. Por tal razón se considera necesario describir algunos rasgos de la migración en la citada comunidad. La parte descriptiva de la migración nos permite ubicar algunas variables que posibilitan delinear el escenario en el que se encuentran educandos, educadores, familias y sistema administrativo que dan soporte a la estructura socioeducativa. (Fittipaldi, 2013) .

El análisis de los datos obtenidos a través de las encuestas y entrevistas dio lugar a la elaboración de un perfil de comunidad (Cuadro I) el cual permitirá comprender mejor el rol de la educación en la dinámica social de este grupo.

Se trata de un movimiento demográfico joven, en edad activa, con relación de dependencia baja, inserción laboral en nichos ya tradicionales, y en donde los lazos familiares cumplen un papel importante en la elección del lugar y en la contención, tanto familiar como económica. Muestra una predominancia de mujeres sobre varones con un 64%, y esto no es casual, ya que las encuestas se realizaron en viviendas y comercios de la localidad, y la ausencia mayoritaria masculina se explica por sus actividades relacionadas a las tareas rurales, en el campo o en los galpones de empaque de la cebolla, principal cultivo de la región.

Esta percepción de los roles que le caben a hombres y mujeres, y que manifiesta la existencia y permanencia de relaciones desiguales de género en ámbitos familiares, está influenciada también por las circunstancias externas al ámbito doméstico y se corresponde con cuestiones sociales, económicas y políticas en las que se desenvuelven, combinado esto con estereotipos culturales que rigen las cualidades y las conductas socialmente aceptadas para las mujeres (Moore, 1996: 133).

Cuadro I. Perfil socio-demográfico de la población boliviana en Hilario Ascasubi, 2012.

Indicadores demográficos	Sexo	La estructura demográfica por sexo no muestra diferencias significativas, sin embargo predominan mujeres (64%) sobre varones
	Edad	La población migrante se concentra fundamentalmente entre 20 y 59 años, es decir en edades económicamente activas, con alta proporción de menores de 18 años, niños y adolescentes en edades escolares
	Composición de hogares	Familias monogámicas con hijos. Entre 3 y 6 hijos menores de 18 años.
Indicadores Socio - económicos	Nivel educativo	El 41% de los encuestados tenía solo estudios primarios, 33% estudios secundarios y 16,6% estudios terciarios, menos del 10% no terminó sus estudios.
	Continuidad en los estudios	En su mayoría no manifestaron posibilidades de continuidad, solo en el caso de estudios terciarios aquellos que alcanzaron títulos profesionales (maestras-apicultores).
	Tipo de trabajo u actividad	Las ocupaciones más frecuentes son, entre las mujeres, comercio particular, cuidar chicos, lavar ropa, maestra jardinera, entre los varones, las tareas rurales y el empleo en los galpones de empaque de la cebolla.
	Dependencia	Baja, predominan actividades particulares
Patrón Migratorio	Años de radicación	El 50% lleva entre 5 y 10 años de permanencia en el lugar y el otro 50%, lleva más de 10 años.
	Familiar por etapa	Cada vez es menor esta tendencia (25%)
	Cadena migratoria	Predomina en un 75% la migración familiar. Entre el lugar de origen y destino se construyeron redes sociales que facilitan los movimientos de personas, dinero e información.

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos obtenidos de encuesta y entrevistas 2012.

Análisis de datos representativos de la relación educación – inserción social, a partir de los resultados obtenidos de las encuestas y entrevistas (Datos 2012)

Como se expresara, este trabajo se circunscribe al sector educativo de la población de Hilario Ascasubi, localizada en el S. O. de la Provincia de Buenos Aires, para detectar las componentes y particularidades de su sistema educacional, y en particular, destacando a la población extranjera como hecho social dinámico y su implicancia en determinantes sociales y espaciales.

Fig. I - Matrícula Extranjera: Relación País - H. Ascasubi

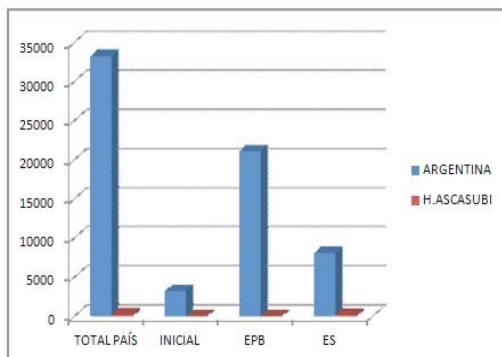


Fig. II- Matrícula Escolar en H. Ascasubi

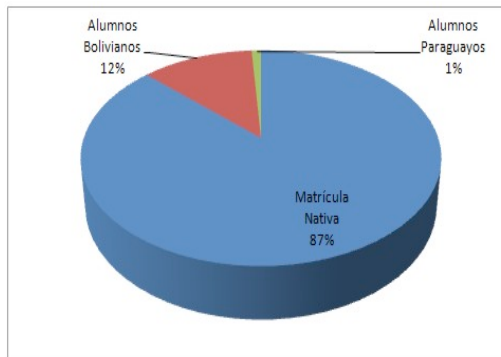


Fig. III- Alumnos Extranjeros en la Matrícula Escolar

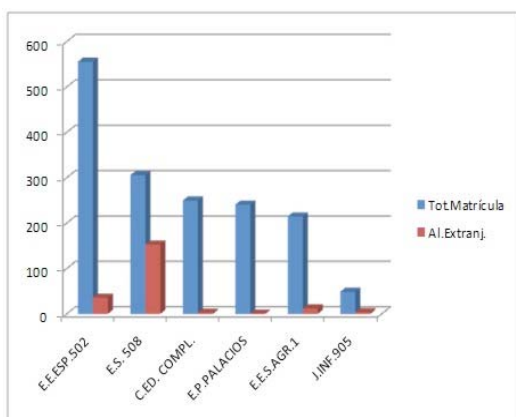
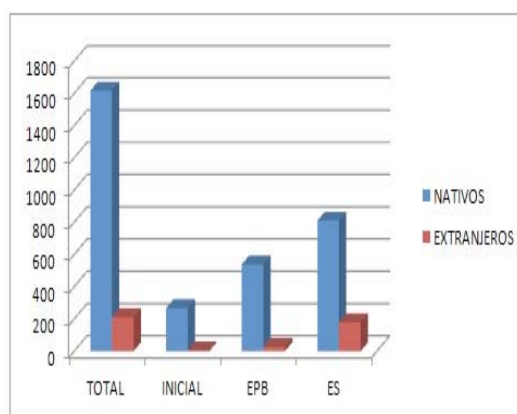


Fig. IV- Total Matrícula Escolar Por Nivel



Fuente: Elaboración propia en base a datos de las encuestas 2012 y del Ministerio de Educación Nacional.

Al comparar los totales de registros de escolaridad nativa y extranjera en Argentina otorgados por el Ministerio de Educación, con los obtenidos a través de la presente investigación para H. Ascasubi, estos últimos no tienen gran representatividad (Fig.I). Sin embargo, si bajamos a la escala local se observa una variante con mayor participación migrante en las escuelas (Fig.II). Teniendo en cuenta el total de los seis establecimientos escolares pertenecientes a la

mencionada localidad⁵, en los que se llevaron a cabo las encuestas y entrevistas, cuyos datos fueron procesados mediante técnicas de carácter cuantitativo-cualitativo, se aprecia que la representatividad de la población escolar extranjera suma un 13% respecto al total, con evidente preponderancia de los inmigrantes de procedencia boliviana, ya que sólo un 1% lo constituyen los alumnos de origen paraguayo.

Por otra parte, teniendo en cuenta por separado cada uno de los establecimientos escolares (Fig.III), y en relación a la matrícula escolar nativa-extranjera por niveles de educación (Fig.IV), se observa que:

- los registros de los mismos muestran presencia de alumnos extranjeros en todos los ámbitos escolares, lo que demuestra el interés de las familias porque sus hijos progresen en sus estudios
- se destaca una mayoría preponderante en el nivel secundario de la enseñanza agraria, dada su preferencia por los trabajos de campo que en muchos casos van paralelos a la asistencia escolar
- los alumnos que exceden la edad habitual de escolaridad de niños o adolescentes, asisten al bachillerato de Adultos
- es significativo el hecho de que no se percibe una pérdida progresiva de la matrícula extranjera más allá de lo habitual manifestado por el resto de la población escolar
- las Escuelas con menor porcentaje de alumnos extranjeros corresponden a las de Educación Especial y Jardín de Infantes, ya que si la ocupación de las madres lo permiten prefieren cuidar ellas mismas a sus hijos pequeños o con alguna discapacidad.

El sistema educativo en nuestro país tiene como objetivo sostener el concepto de unificación y homogeneización del colectivo escolar tratando de evitar situaciones de falta de equidad e inclusión.

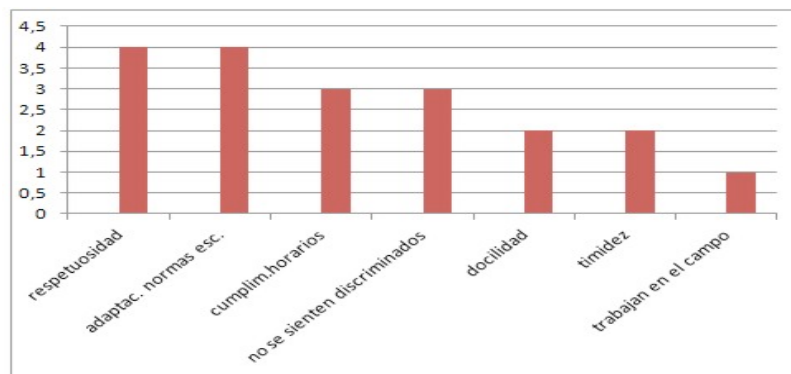
La escuela argentina de nivel primario posee un fuerte mandato de inclusión. Las escuelas visitadas, generalmente, incluyen a todos/as los/as niños y niñas que llegan a ellas. De hecho, los/as estudiantes que son verdaderamente discriminados/as por su condición étnica u origen

⁵ Esc. de Ed. Especial N°502; Esc. Secundaria N° 308; Centro de Educ. Complementaria; Esc. P. B. Palacios; Esc. de Ed. Secund. Agraria N° 1; Jardín de Infantes N° 905.

nacional, no son excluidos/as, como veremos, de la “frontera” escolar, pero sí son colocados/as al margen de la posibilidad de ser beneficiarios/as de una enseñanza que contemple sus diferencias, promoviendo el intercambio de sus saberes, sin llegar a marcarlos/as con el tinte del exotismo (Beheran, 2009: 5).

Si bien la tarea es ardua para lograrlo con éxito, en las escuelas objeto de esta investigación (Fig.V), se han detectado situaciones particulares que realzan en general la falta de percepción de discriminación por parte del alumnado de origen extranjero, adaptación a las normas escolares, cumplimiento de horarios, respeto, docilidad y cierta timidez hasta afianzarse en el entorno escolar.

Fig. V- Características sociales de Alumnos Extranjeros según la visión Docente

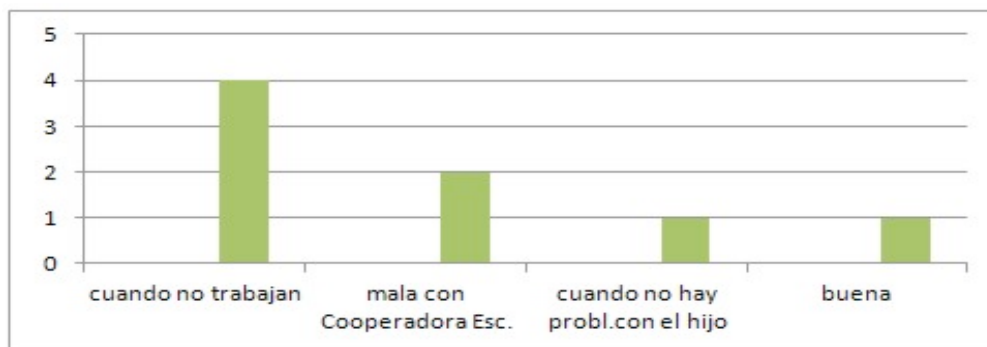


Fuente: Elaboración propia en base a datos de las encuestas 2012

Como ya se expresara, es meritorio destacar aquellos que junto al desempeño escolar realizan tareas en el campo. “Paralelamente, la escuela es altamente valorada por las familias bolivianas y esa visión positiva se acompaña de ideas referidas a la necesidad de “esforzarse más” para que el desempeño educativo sea mejor” (Beheran, 2009:17).

No obstante, la presencia de los padres ante la realización de reuniones, ya sea para informarles de la actuación de sus hijos o para eventos y actos escolares es insuficiente, ya que está limitada a sus actividades, que no siempre les permiten acudir si están en época de cosecha o trabajando lejos de la escuela (Fig.VI).

Fig. VI- Participación de los padres en el Sistema Educativo

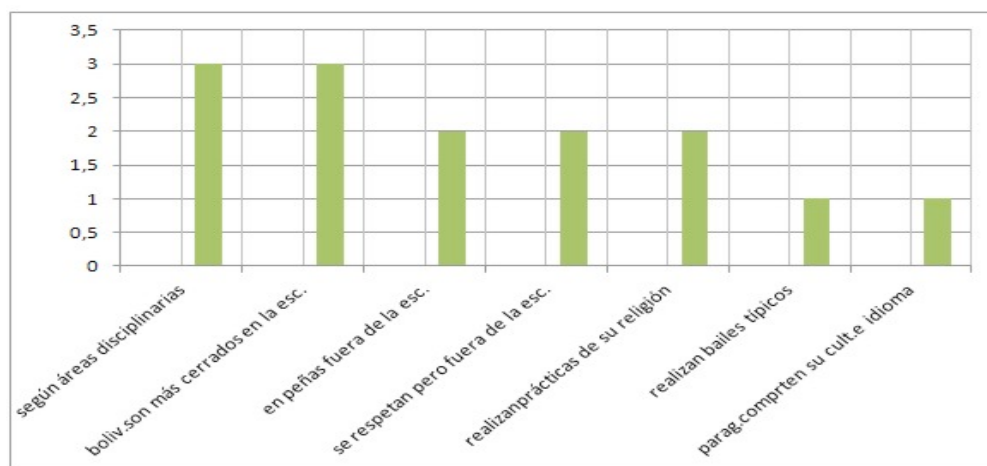


Fuente: Elaboración propia en base a datos de las encuestas 2012

La asistencia está más comprometida favorablemente en aquellos casos que sus hijos no presentan problemas de adaptación. Por otra parte, la colaboración con aspectos como el pago de la Cooperadora Escolar es deficiente y en algunos casos demandan asistencia económica por parte de las entidades gubernamentales.

En relación a las representaciones culturales, la construcción de dicha identidad se revela a través de la aportación de los distintos grupos integrantes de la sociedad con sus vivencias, historias, religiones, símbolos y toda otra manifestación propia de su idiosincrasia. Uno de los propósitos de esta investigación fue conocer cómo se integran culturalmente las familias de bolivianos y paraguayos al ámbito escolar y social de la comunidad de H. Ascasubi (Fig.VII).

Fig. VII-Representaciones culturales según los Docentes



Fuente: Elaboración propia en base a datos de las encuestas 2012

La herramienta más eficaz para obtener esta información, fue la recabada de las entrevistas realizadas a directivos escolares, profesores y maestros. Las mismas coincidieron en que los alumnos de origen boliviano son más sumisos, apocados, con poca participación espontánea, mientras el grupo de los paraguayos, aunque minoritario, interviene abiertamente. Un ejemplo lo produce el hecho de que les gusta enseñar la lengua guaraní a sus compañeros. No todas las áreas disciplinarias cubren las expectativas de integración entre las distintas pautas culturales, así lo informan los docentes de las materias de ciencias matemáticas o de computación, expresando que no encuentran modos de desarrollar esas modalidades. En cambio, los alumnos prefieren las ciencias sociales, dibujo y gimnasia, encontrándose más a gusto en esas horas cátedra, aunque su participación es bastante limitada. Respecto a sus costumbres religiosas, de conmemoración de festividades, bailes populares, canciones, son más afectos a practicarlos en peñas o reuniones fuera de la escuela que en ella misma. Los alumnos bolivianos recuerdan en el aula las fechas importantes, como por ejemplo la conmemoración de la virgen de UrKupiña, pero son algo tímidos para expresarse sobre sus costumbres.

Reflexiones finales

La matrícula del alumnado inmigrante en las escuelas argentinas representa en la actualidad un verdadero desafío para el sistema educativo y se observa que este fenómeno es coincidente con nuestro caso de estudio, al analizar el proceder de los centros escolares de H. Ascasubi. El enfoque multicultural desde la faz educativa facilita atender los requerimientos de este alumnado fundamentado en una acción de equilibrio entre aprendizaje y equidad social.

De la información obtenida con el presente trabajo se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- La integración y la relación entre los alumnos nativos y extranjeros es buena, pueden interaccionar, no se producen actos discriminatorios y se les reconoce su identidad como parte de la cultura de origen.

- Los alumnos extranjeros son aplicados y respetuosos. Aprecian los aportes del sistema educativo, y la mayoría prioriza el conocimiento y el título como instrumento para obtener movilidad social y mejorar su calidad de vida.
- La participación de los padres en las actividades educativas está limitada por sus horarios de trabajo en el campo, sobre todo en la época de cosecha de la cebolla, pero aceptan las indicaciones de los agentes escolares y en oportunidades colaboran en los actos escolares.
- Las representaciones culturales se hacen presente en fechas festivas realizando peñas, y bailes típicos para la comunidad. Los alumnos bolivianos recuerdan en el aula las fechas importantes, como por ejemplo la conmemoración de la Virgen de Urkupiña, pero son algo tímidos para expresarse sobre sus costumbres. En cambio, los alumnos paraguayos que son más comunicativos les enseñan a sus pares el idioma guaraní y comparten su cultura.

Todo ello reafirma la hipótesis planteada de que en el ámbito educativo estudiado, se cumplen los principios de integración, igualdad e interculturalidad, quedando la percepción de que se valora la calidad del aprendizaje y se imparte una educación que atiende a la diversidad. Sin embargo, y como lo demuestran los datos analizados, queda mucho camino por recorrer dado que aparecen problemáticas, sobre todo en cuanto a las expresiones culturales, que aún son motivo de desigualdad y freno a la interculturalidad.

Bibliografía

- BEHERAN, M. (2009), “Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar”, en: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, CEMLA, N° 67, Bs. As.
- FERRELLI, F.; TRELLES, V.; FITTIPALDI, R. (2011), “Hilario Ascasubi: espacio receptor de migrantes bolivianos”, en: *Contribuciones Científicas*, GAEA, Mar del Plata.
- FINOCCHIO, S. (2010), “Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina”, en: *Propuesta Educativa*, N° 34, Año 19, nov. 2010, Vol 2, 65-76. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (propuesta@flacso.org.ar) Disponible en: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/46.pdf
- FITTIPALDI, R.; MIRA, S.; ESPASA, L. (2013), “Los microespacios y sus potencialidades para el análisis cualitativo de la realidad social”, en: *Entrevistas. Revista de debates*, N°4, Villa Mercedes, San Luis, Argentina. Edición Especial.
- ITZCOVICH, G. y SOURROUILLE, F. (2010), “Escenarios sociales y problemáticas educativas: un modo de abordar la diversidad”, en: 06 Cuaderno SITEAL (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina), IPE – UNESCO, Sede regional Buenos Aires. [on line]. Consultado julio 2013.
- MIRA, S.; FITTIPALDI, R.; FERRELLI, F.; TRELLES, V. (2013), “La inserción de los migrantes bolivianos en el ámbito educativo en la localidad de Hilario Ascasubi: hacia una educación intercultural”, en: IV Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas - XI Jornadas Cuyanas de Geografía, Departamento de Geografía Instituto de Geografía, FFyL, UNCuyo, Mendoza, Argentina.
- NOVARO, G. (2013), *Migraciones Internacionales*. Karasik Coord. Buenos Aires: Rdic. CICCUS.
- MONTORO GURICH, C. y LÓPEZ HERNÁNDEZ, D. (2013), “Medir la integración de los inmigrantes en España”, en: *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=503560>
- ORTÍN, J. (2013), “Migraciones. Desarrollos teóricos, evidencias empíricas y consistencias conceptuales”, en: *Polis-35*. Disponible en: <http://polis.revues.org/9375>

- PALANCO LÓPEZ, N. M. (2009), “La Escuela y la Migración”, en: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/03/nmpl.htm
- PEREZ, A.; GINÓBILLI, M. E. (2008), “La migración Boliviana en el Partido de Villarino (Provincia de Buenos Aires)”, en: *Transformaciones socioculturales*. Bahía Blanca, Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- PERONA, N.; CRUCELLA, C.; ROCCHI, G.; ROBIN, S. (2000), “Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares”, en: Congreso Internacional de Políticas Sociales, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>

Las migraciones internacionales desde una perspectiva decolonial

*Diana González Terán**

Resumen

Hace varias décadas que el recrudecimiento de los controles migratorios y la delimitación violenta de los espacios fronterizos se han vuelto comunes. La muralla alambrada que separa el territorio de Melilla con la frontera marroquí, los lugares de detención de los aeropuertos en Europa central, la vigilancia armada de los helicópteros que sobrevuelan la frontera estadounidense siempre son noticia por los métodos y mecanismos de control de las migraciones internacionales en las fronteras.

En el presente trabajo se busca indagar precisamente en cómo las migraciones internacionales contemporáneas representan una de las paradojas del mundo moderno, la paradoja de un biopoder colonial que atenta contra la libre movilidad de las personas, pero alienta la del capital y promueve derechos no universales sino diferenciados.

Los viejos países imperiales europeos promovieron la emigración con el fin de conquistar, colonizar y controlar los confines de las nuevas tierras descubiertas. Las relaciones de poder establecidas en América, África y Asia fueron determinadas desde Europa, la que pasaría a ser el centro político, jurídico, ético y epistemológico del mundo. Con la consecuente instauración de un conjunto de instituciones, relaciones de poder que legitiman el dominio y la jerarquización de las poblaciones, etnias y grupos sociales desde la perspectiva de la colonialidad del poder impuesta por los conquistadores.

Según esta idea, la experiencia colonial habría inaugurado no solo la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de los recursos y de las formas sociales de producción, apropiación y distribución de mercancías en torno del capital y del mercado mundial, sino también la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en una idea de raza y cultura que naturaliza la exterioridad, inconmensurabilidad e inferioridad de unos frente a otros.

* Licenciada en Filosofía, Universidad de Chile. dgt112358@gmail.com

La segregación colonial no es propia de Europa, los mecanismos de colonialidad del poder instalados en la misma América Latina siguen vigentes. Las élites gobernantes, identificadas con lo europeo, manejan los flujos migratorios de modo que los inmigrantes de la cúspide (europeos, blancos, poseedores de capital, etc.) son preferidos por sobre los individuos coloniales (americanos, pobres, indios y negros).

El “problema de las migraciones” es, por consiguiente, solo la consecuencia contemporánea más visible de la colonialidad del poder a nivel global y de las formas de control biopolítico de las poblaciones e individuos heterogéneos que son seleccionados y catalogados según estas taxonomías que configuran hoy a ciudadanos, inmigrantes legales o regulares e inmigrantes ilegales o irregulares.

Introducción

Sin duda que el fenómeno migratorio no es propio de esta época, lo que sí es nuevo es la reciente transformación del mapa mundial de los flujos migratorios tradicionales. En el siglo XX fue Europa el principal emisor de migrantes, en su mayoría desplazados por las dos grandes guerras mundiales que tuvieron lugar en su territorio. En el siglo XXI, en cambio, son los países de América Latina, Asia y África quienes se han convertido en los principales emisores de migrantes. Al mismo tiempo, se reconoce como fenómeno actual una gran diversificación en los intereses y trayectorias de las personas que han dejado sus países de origen o nacimiento para trasladarse a otros; los cambios en el mercado laboral de los países receptores que incentivan la inmigración; así como también la creciente explosión de negocios y actividades relacionadas con la migración, como son las casas de entrega de remesas, agencias de viaje y trabajo, “enganchadores” y tramitadores de visas, centros de llamados internacionales, radiodifusoras y otros medios de comunicación de y para inmigrantes, etc.

El fenómeno migratorio se perfila así complejo, diverso y multidimensional, en cuanto a formas, tipos, procesos, actores, motivaciones, contextos socioeconómicos y culturales; tanto como las personas que lo componen. Desde los abordajes teóricos de la economía clásica y neoclásica, que reconocen las migraciones motivadas por mecanismos de atracción-

expulsión (*push-pull*)¹, basados en principios como la elección racional, la maximización de las utilidades y las diferencias de las estructuras salariales entre los países, se ha abordado el problema de las migraciones internacionales según las causas individuales² que llevarían a los sujetos a emigrar, lo que implica un reduccionismo teórico insoslayable que oculta las relaciones históricas entre los países emisores y los países receptores de los inmigrantes, así como también los marcos jurídicos y políticos que actúan como barreras frente a la libre movilidad de las personas.

Estas relaciones históricas han ordenado la distribución de la mano de obra en un sistema-mundo integrado y al servicio de la producción capitalista. “La institución de este sistema y sus lógicas de poder, se expresa en la instauración de una jerarquía interestatal que ‘define’ lugares desiguales para las sociedades del planeta, siendo las sociedades europeas las que se ubican en la cúspide de la pirámide. De manera complementaria, en América, dicha jerarquía se expresa al interior de las sociedades colonizadas, como sistema desigual de ubicación en las relaciones de poder entre poblaciones” (Restrepo & Rojas, 2010: 71). La imagen idealizada de las teorías neoclásicas de un mundo casi sin fronteras tanto para los capitales como las personas, difiere mucho de este orden colonial así como de la realidad actual y la orientación que las políticas estatales, internacionales y transnacionales están configurando.

Desde las teorías neoliberales, la globalización del mercado y la transnacionalización de los capitales se han vuelto un imperativo ético. Hoy en día las fronteras son permeables y porosas para los hombres de negocios, los capitales, la tecnología, la información y la mano de obra útil para los países receptores. Sin embargo, los sujetos calificados como inútiles o peligrosos para el sistema son continuamente rechazados, expulsados y criminalizados.

En las fronteras nacionales de los principales centros receptores de inmigrantes se está desarrollando, desde hace un par de décadas pero sobre todo a partir del 11-S, un estricto

¹ En el primer caso (*push*) se trata de la baja calidad de vida, ausencia de oportunidades económicas, represión política, pobreza estructural, etc., el segundo caso (*pull*) se refiere a la demanda de fuerza de trabajo, oportunidades económicas, libertad política, etc. Cfr. Ravenstein, E. G. (1885–1889) “The Laws of Migration”, en: *Journal of the Royal Statistical Society*, 48: 167–227 y 52: 241–301. Y también, Lee, E. (1966) “A Theory of Migration”, en: *Demography*, vol. 3, 1: 47–57.

² “[...] leyes malas u opresivas, impuestos elevados, un clima poco atractivo, un entorno social desagradable e incluso la coacción (comercio de esclavos, deportación) han producido y siguen produciendo corrientes migratorias, pero ninguna de estas corrientes se puede comparar en volumen con las que surgen del deseo inherente de la mayoría de los hombres de prosperar en el aspecto material” (Ravenstein, 1885–1889: 286).

modelo de gestión de las inmigraciones fundado en un paradigma de seguridad nacional y comunitaria. Este régimen de control ha asumido, además, un carácter eminentemente transnacional mediante organismos como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), el Centro Internacional para el desarrollo de la política migratoria (ICMPD en inglés) y la Agencia Frontex de la Unión Europea para la gestión de las fronteras de los estados miembros que regula el trabajo conjunto de las policías fronterizas, el Acuerdo de Schengen, etc. Todos ellos pretenden administrar biopolíticamente las migraciones internacionales mediante la aplicación de dispositivos y tecnologías de control, prevención y manejo de las situaciones migratorias. Otorgan así grandes prerrogativas a los aparatos de policía, los que exceden sus funciones de auxilio de la justicia criminal frente a los delitos extendiendo su campo de acción a la gestión y vigilancia de la movilidad humana a través de las fronteras.

Desde la perspectiva de las políticas internacionales de gestión, las migraciones se abordan como “una acción humana normal connatural a la historia de la humanidad y como un proceso positivo que puede beneficiar a todos los actores involucrados (países de salida, de arribo y migrantes), si se hace dentro de los marcos recomendados” (Estupiñán, 2014: 254). El marco referencial de este orden es la idea de seguridad y el efecto fundamental de su aplicación a las migraciones es la transformación del régimen de control de las fronteras en sistemas de criminalización y exclusión. “Lentamente, la noción de seguridad ha dejado de referirse a la integridad política y territorial del Estado, o a su orden interno, empezando a extenderse, hasta alcanzar la idea de integridad de los vínculos sociales y de las características fundamentales de una determinada sociedad” (Campesi, 2012: 171). Los inmigrantes son vistos de este modo como individuos sospechosos asociados directa o indirectamente al aumento del desorden público, a las crisis económicas, a la destrucción de la cohesión e identidad social, a la criminalidad e incluso al terrorismo fundamentalista.

Según los aportes teóricos de Michel Foucault, el desarrollo de los Estados liberales modernos significó el desarrollo de un biopoder con capacidad de configurar y regular la vida misma de los individuos mediante el desarrollo político de las sociedades. Las acciones políticas, así como los intereses políticos, toman a su cargo la vida ya no solo de los seres humanos particulares sino de toda la población a través de diversas tecnologías, es decir, de dispositivos, técnicas, instituciones, herramientas, aparatos, etc., que permiten a los gobiernos actuar regulando o disciplinando las acciones de los individuos de manera directa o a la

distancia con el fin de garantizar la seguridad del conjunto frente a las posibles amenazas. Mediante su poder soberano, el biopoder puede libremente “hacer vivir o dejar morir” a los sujetos útiles para el equilibrio interno del Estado.

El carácter neutral y de beneficio mutuo con que se promueven estas políticas regulatorias de las migraciones internacionales contrasta con la situación que ha vinculado históricamente a los países de salida con los de permanencia (colonialismo, colonialidad, dependencia) o con las asimetrías de las relaciones de poder, así como también oculta la presencia de un biopoder con capacidad suficiente de generar exclusión, segregación, control y destrucción de las vidas para la necesaria supervivencia de la sociedad y, por lo tanto, el mantenimiento de sus características identitarias, económicas y sociales básicas. Según esto último, los inmigrantes ponen en peligro un cierto equilibrio u homogeneidad étnica, cultural y económica de la sociedad receptora, por lo que debe ser desalentada la migración.

El presente trabajo indaga precisamente en aquellas características desiguales que han configurado históricamente los movimientos de las personas a través de las fronteras y que se presentan como prejuicios sobre los inmigrantes, criminalización de las migraciones (sobre todo las irregulares), la racialización, inclusión diferencial, jerarquización y exclusión de los sujetos que por diversos motivos traspasan las fronteras nacionales. Problematizar las migraciones internacionales desde el paradigma decolonial permitirá, por lo tanto, historizar la presencia de estructuras de control de la población presentes incluso antes del desarrollo de los estados nacionales modernos, como es el caso del racismo y la dominación ejercida sobre los sujetos coloniales³ y que ofrecen criterios de clasificación aún vigentes para abordar las migraciones extranjeras.

1. Colonialidad del poder

Desde el paradigma decolonial, el problema de la migración, por tanto, es solo la cara visible contemporánea de un fenómeno configurado hace ya varios siglos, la colonialidad del poder. En primer lugar, “la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación

³ Si bien Foucault señala que las formas presentes del biopoder tienen su origen en las sociedades modernas, él mismo reconoce la relación de continuidad en la aplicación de las políticas de exterminio, exclusión y racismo de las sociedades pre-modernas y su poder soberano. Cfr. Foucault, M. (2000), *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América” (Quijano, 1992: 93).

Para el sociólogo peruano Aníbal Quijano, este patrón de poder se articula por primera vez en torno a los eventos de finales del siglo XV y principios del siglo XVI, época de los llamados “descubrimientos”, que expanden desde el centro -Europa- modos de relaciones sociales basadas en la dominación. Ellos impusieron el colonialismo, como el “modo de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (Quijano, 1992: 437). E instalaron también la colonialidad del poder, que no desapareció al momento en que las metrópolis perdieron el control de las colonias, sino que continuó existiendo en tanto marco de las relaciones sociales. Es por ello que la relación entre la cultura europea (y otras) sigue siendo una relación de dominación colonial, así como también las relaciones sociales internas de cada ex-colonia siguen replicando taxonomías coloniales.

La aparición de América en el escenario biopolítico se da a partir de las relaciones sociales de dominación que se van a producir en el encuentro del conquistador con este “Nuevo Mundo”; con el surgimiento de América aparece también un discurso etno-racial que asocia una cuestión genética, el fenotipo (el “color” de la piel y del cabello, la forma y el color de los ojos, la forma de la cara, el tamaño del cráneo, la forma y el tamaño de los labios y nariz, etc.), a una posición dentro de una jerarquía social estricta. De este modo, la dominación europea-colonial es naturalizada en la idea de “raza”; dice Quijano: “las diferencias fenotípicas entre vencedores y vencidos han sido usadas como justificación de la producción de la categoría ‘raza’, aunque se trata, ante todo, de una elaboración de las relaciones de dominación como tales” (Quijano, 1992: 119). Los individuos etno-racializados se convierten en subjetividades dominadas en virtud de sus diferencias y características (biológicas o culturales) que los convierten en inferiores, en dominados.

España, como el primer centro colonial en instalar sus formas de administración de la vida sobre América, ya convivía con formas culturales diferentes y con una cierta clasificación “multiétnica” de su población en moros, cristianos y judíos. Sin embargo, en la conquista de América la idea de “raza” pasó a ser una categoría conflictiva, al asociarse las diferencias empíricamente observables a una jerarquía o línea de color en la que los blancos

encabezaban una superioridad⁴ biológica y cultural. El racismo es producto de la situación del capitalismo colonial que se estaba instalando a nivel mundial y es constitutivo de este pues, obviamente, como señala Fanon en *Los condenados de la Tierra*, no se puede someter a los sujetos a la explotación (esclavitud, servidumbre) sin antes inferiorizarlos. El racismo, como expresión de la dominación colonial, tampoco desapareció al finalizar el colonialismo.

La extensión del capitalismo, como un sistema mundial, conectó y resignificó el mundo, los modos de producción, las personas, las relaciones de clases, de género, de explotación de la naturaleza, etc.; el control global de las formas de trabajo y la distribución de sus productos y beneficios quedó en manos de los que encabezaban las jerarquías sociales coloniales: individuos blancos, europeos, nobles o de clase alta, “de ese modo se impuso una sistemática división racial del trabajo”.

[Los indios] fueron confinados a la servidumbre. A los que vivían en sus comunidades, les fue permitida la práctica de su antigua reciprocidad [...]. En cambio, los negros fueron reducidos a la esclavitud. Los españoles y los portugueses, como raza dominante, podían recibir salario, ser comerciantes independientes, artesanos independientes o agricultores independientes, en suma, productores independientes de mercancías. No obstante, solo los nobles podían participar en los puestos altos y medios de la administración colonial, civil y militar (Quijano, 2000: 205).

La historia de América muestra, por lo tanto, que el desarrollo de las formas productivas, tal como las identificaba el materialismo histórico, no se desenvuelve de manera lineal de modo que los sistemas esclavistas y de servidumbre dieran paso completa y homogéneamente a las formas salariales del capitalismo sino que, muy por el contrario, todos los modos de producción y de trabajo, de este modo etno-racializados, coexisten y se vinculan con el capitalismo en una estructura de poder que divide también los territorios explotados de los territorios de los explotadores.

2. Racismo colonial y movimientos migratorios

Los antiguos esquemas de dominación aplicados sobre las poblaciones que han formado parte de los patrones de poder coloniales han mantenido, desde su configuración en el siglo XV y XVI, estructuras simbólicas implícitas que reproducen aquellas imposiciones de

⁴ De ahí los intensos debates sobre la existencia de un alma en cuerpo de los indios con quienes estaban conviviendo.

poder. En este punto, los discursos y prácticas impuestos sobre las poblaciones históricamente dominadas y respecto a los dominantes, entroncan con el desarrollo actual de las migraciones internacionales.

Cabe señalar que, en la mayor parte de las naciones modernas, existe implícita o explícitamente una noción de nación (o pueblo) vinculada a una cierta percepción etno-racial de la misma y que es construida, como es evidente, desde los paradigmas y los esquemas de autoidentificación de las clases dominantes y extendidas al resto de la sociedad. Como bien señala Ramón Grosfoguel, “la ‘nación’ es frecuentemente imaginada en los centros metropolitanos como equivalente a los valores y comportamientos de las clases medias blancas. La construcción de la identidad nacional está entretejida con las categorías raciales” (Grosfoguel, 2007: 10). Desde el discurso dominante, una “nación” se concibe a sí misma como poseedora en común de ciertas particularidades observables en la cultura y en los rasgos físicos de las personas. Las fronteras de “lo nacional” quedan así trazadas por las diferencias físicas entre los individuos, y en sus diferencias culturales.

Al extenderse las fronteras de la dominación “nacional”, con el colonialismo, a territorios y personas “evidentemente” diferentes, estos no son incluidos dentro de la igualdad simbólica, jurídica, económica, etc., que garantiza la pertenencia a una nación. El goce de derechos civiles, políticos y culturales queda vinculado a la pertenencia a una “nación metropolitana”, que ejerce como centro del poder. Las identidades definidas para las colonias y los sujetos coloniales se distribuyen de manera excluyente incluso cuando los “sujetos coloniales” traspasan las fronteras metropolitanas, esto es, que la jerarquía racial se mantiene como frontera social incluso cuando los sujetos coloniales emigran a los países centrales.

Las primeras migraciones que conectaron al mundo como un sistema-global fueron promovidas por los viejos países imperiales europeos con el fin de conquistar, colonizar y controlar los confines de las nuevas tierras descubiertas. La empresa de conquista implicaba el necesario desplazamiento de fuerza de trabajo y de administración burocrática desde los países centrales a las colonias. Ya en la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, desde América se promovió la inmigración de personas de origen europeo con el fin de poblar, civilizar y desarrollar a las nacientes repúblicas, como es el caso de las políticas implementadas por los gobiernos de Chile y Argentina, que, desde una visión eurocéntrica del desarrollo de las poblaciones, veían en los extranjeros la población ideal para consolidar el

proyecto de nación de las clases dominantes, que se identificaban plenamente con lo europeo, en rechazo de los sujetos coloniales (indios, negros, pobres, aceitunados, amarillos, etc.). Cosa semejante ocurría en Norteamérica; la idea de “nación” definida por la Constitución de 1776 se basaba en una abstracta noción de pueblo; “*We the people*” era el encabezado de aquella constitución, en donde “pueblo” correspondía a una categoría cerrada y excluyente, que dejaba afuera a mujeres, negros, indios y cualquiera que no coincidiera con la autopercepción de pueblo blanco, anglosajón, que tenían los primeros padres fundadores.

Es a través del racismo como el imaginario de las clases dominantes, la supuesta superioridad europea, continuó siendo vinculada a elementos etno-raciales que ubicaban a los habitantes nativos y a los esclavos negros traídos como mano de obra en el período colonial como la parte más baja de la jerarquía sociocultural que se deseaba para las colonias. Desde el Estado se implementaron entonces dispositivos y mecanismos conducentes al desarrollo y civilización de la “nación”, lo que implicaba la exclusión, segmentación y eventual aniquilación de las poblaciones consideradas innecesarias o peligrosas para la construcción del proyecto de nación desde las clases dominantes, en un claro ejemplo del desarrollo de un biopoder suficiente como para “hacer vivir o dejar morir” a ciertas partes de la población.

Sin embargo, en el período posterior a las Guerras mundiales, el fenómeno masivo de la inmigración invirtió sus polos: Europa dejó de ser la zona productora de emigrantes y las zonas periféricas (colonias, ex-colonias), las de receptores de inmigración. “Con las masivas migraciones coloniales de la posguerra, la ‘colonialidad del poder’ se reproduce en el interior de los centros metropolitanos” (Grosfoguel, 2007. 13). Las migraciones en aquella época forman un proceso global vinculado al desarrollo explosivo del capitalismo en Europa, pues los migrantes coloniales pasan a proveer la principal fuerza de trabajo barata para los centros metropolitanos (europeos y también de Estados Unidos). Muchos de estos inmigrantes poseían, gracias a los procesos de descolonización del Caribe, la ciudadanía de las metrópolis pero, en virtud de sus características etno-racializadas como sujetos coloniales, no fueron plenamente integrados a los derechos relacionados con la nacionalidad.

En su trabajo *Migrantes coloniales caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo*, Ramón Grosfoguel analiza cómo, después de los procesos de descolonización del Caribe de la dominación francesa y neerlandesa, continuaron vigentes las estructuras simbólicas de la racialización, la jerarquización en el mercado laboral y la segmentación

nacional que crea “ciudadanos” de segunda categoría. Este autor señala también que si bien en el discurso público francés, la palabra “raza” no aparece, el racismo continúa operando a la hora de marcar ciertas diferencias culturales naturales e insalvables que no permiten a los inmigrantes integrarse al desarrollo ni al mercado laboral francés.

A modo de conclusión, observamos que es posible señalar que los discursos racistas biológicos de ayer justificaban la reproducción de mano de obra esclava y de servidumbre y excluían poblaciones del mercado de trabajo asalariado. Solamente se han transformado hoy en un neo-racismo cultural en el que la cultura y, por lo tanto, las diferencias culturales son naturalizadas y esencializadas. Consecuencia de esto son los hábitos culturales de los inmigrantes, africanos, musulmanes, caribeños, hispanos, o de cualquier otra parte, los que les impiden incorporarse a la cultura hegemónica. Se oculta así la relación histórica de dominación que vinculó a las culturas y “razas” a cierta posición inferior en la división social del trabajo desde épocas coloniales y que los ubican hoy en situaciones de dominación similares.

Aparecen así las consecuencias de la colonialidad del poder en la construcción de la imagen de los inmigrantes dentro de las fronteras de los países metropolitanos, a saber, que el inmigrante es clasificado con los criterios coloniales y raciales. El inmigrante es construido desde las ideologías europeas y euro-americanas como un sujeto “no blanco” cultural y físicamente, ajeno, extraño, potencialmente peligroso e indeseable. La consecuencia contemporánea del colonialismo es, precisamente, la marginalización de los inmigrantes dentro del sistema metropolitano. Son ellos los que ocupan los trabajos peor remunerados o menos deseables; son ellos los primeros que viven las consecuencias de la falta de trabajo y las crisis económicas; son ellos los que continuamente son estigmatizados por la policía y los medios de comunicación que los consideran la causa de todos los males sociales y de la inseguridad.

Bibliografía

CAMPESI, Guisepe (2012), “Migraciones, seguridad y confines en la teoría social contemporánea”, en: *Revista Crítica Penal y Poder*, N° 3, Universidad de Barcelona, Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos.

- ESTUPIÑÁN, Mary Luz. (2014), “La gestión internacional de las migraciones como una racionalidad política”, en: *Revista Migraciones Internacionales*, vol. 7, N° 3, enero-junio, 249-259. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte, A.C.
- FOUCAULT, Michel (2000), *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2007), *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GROSFOGUEL, Ramón. (2007), “Migrantes coloniales caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo: los casos de Estados Unidos, Francia, los Países Bajos y el Reino Unido”, en: *Documentos CIDOB, serie Migraciones*, N° 13, Barcelona: Fundación CIDOB.
- QUIJANO, Aníbal (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en: LANDER, Edgardo (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2007), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel (2010), *Inflexión decolonial, fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

La permanencia de inmigrantes latinoamericanos en Barcelona. Factores que inciden en la permanencia de bolivianos y colombianos en un contexto de crisis económica

Paulina Jara Osorio / Camilo Cortés Mora***

1. Introducción

En España se han desarrollado diversos procesos migratorios que han contribuido a la conformación de una sociedad multicultural. Un ejemplo de ello es Barcelona, donde para enero del 2012 se empadronaron 282.178 personas de origen extranjero (17,4%). Esto se contrasta con datos del INE de España, que muestran disminución en los flujos migratorios. En el período 2007-2011 hay 450.526 personas de origen extranjero menos en España (Ver gráfico 1).

Al analizar los procesos migratorios en el actual contexto de crisis económica, se podría pensar -a la luz de las cifras y de la teoría existente- que las personas migrarán menos a España y que podrían retornar en números significativos a su país de origen. También se advierte que, del año 2011 al 2012, la migración desde América Latina ha sido la que más ha disminuido frente a las provenientes de las demás regiones del mundo, destacándose una tasa negativa del 5,3% en su crecimiento. Lo que puede significar que con el paso del tiempo ha disminuido la cantidad de inmigrantes que residen en Barcelona.

Sin embargo, al analizar los procesos migratorios de los latinoamericanos en Barcelona, se observa que si bien en los últimos años ha disminuido su presencia en la ciudad, esta no resulta del todo significativa. Esto se evidencia en la migración colombiana que, entre 2011-2012, registra una disminución de 284 personas empadronadas; mientras que en el caso de bolivianos se registran 707 empadronados menos.

Al explorar la disminución que han tenido los grupos de inmigrantes de dichas nacionalidades, respecto del momento en que los flujos migratorios de latinoamericanos se

* (pljaraos@gmail.com)

** (camilocortesm@gmail.com)

desaceleran, se identifica que entre 2007-2012 el número de empadronados colombianos en Barcelona disminuyó en 108 personas; mientras que para bolivianos es más notorio, dado que la reducción es de 2.198 personas¹ (Ver Gráfico 2). Por tanto, a pesar de la disminución del flujo migratorio, este no es masivo.

En la presente investigación se pretende conocer las razones que han llevado a las personas de dichas nacionalidades a permanecer en Barcelona, a pesar del contexto de crisis económica.

2. Materiales y métodos

Enfoque cualitativo. La técnica utilizada es la entrevista semi-estructurada, que se aplicó a todos los participantes del estudio. El análisis de los datos se realizó a través de la teoría fundamentada, en base al método comparativo constante. Además, se realizó revisión documental y bibliográfica online respecto a migraciones de colombianos y bolivianos a España.

3. Resultados

3.1. *Determinantes de la llegada de bolivianos y colombianos a Barcelona*

Los entrevistados bolivianos llegaron a Barcelona entre 2000 y 2007. Residentes inmigrantes motivaron la venida de familiares al contarles sobre las oportunidades que se estaban presentando en España.

A los entrevistados que no tenían familiares en Barcelona, les interesó trasladarse para perfeccionarse académicamente, teniendo presupuestado quedarse en Barcelona un tiempo más breve del que permanecieron.

Los entrevistados colombianos iniciaron su permanencia en Barcelona entre 1991 y 2008. Como razones de permanencia, se relevaron motivos afectivos o de carácter familiar

¹ Cabe mencionar que, al analizar por sexo el nivel de empadronados bolivianos, si se compara el registro del año 2008 (momento en que hubo más población boliviana en Barcelona) al año 2012, se evidencia que actualmente hay 2231 hombres menos. Además de la constatación de que entre dichos años la cantidad de hombres ha disminuido en 2,5%, mientras que el grupo de mujeres ha aumentado en 2,5%. La disminución del contingente boliviano en Barcelona se explica por el retorno de hombres bolivianos más que de mujeres.

para las mujeres y para los hombres, la búsqueda de oportunidades tanto a nivel educativo como profesional.

Todos los entrevistados esperaban permanecer un breve período de tiempo en Barcelona; su permanencia se fue modificando a medida que iban adquiriendo mayor experiencia y se interactuaba con la sociedad.

3.2. Factores que motivan la permanencia de bolivianos y colombianos en Barcelona

En Barcelona, los migrantes se encontraron con una multiplicidad de factores agradables que fortalecieron su interés por permanecer en ella. Un factor fundamental para los bolivianos es la seguridad de Barcelona. También han valorado la posibilidad de estudiar cursos o carreras que en su país de origen no tienen el mismo prestigio y calidad, así como el orden de la ciudad, los medios de transporte y el soporte que entregan los servicios sociales.

Lo anterior se contrasta con lo que no agrada a las personas de su país de origen: inseguridad y corrupción, así como la discriminación y división de clases.

En el caso de colombianos, también les agrada su infraestructura física y cultural que les provee de mayor movilidad, tranquilidad y bienestar, de los cuales no gozan en su país de origen.

Para colombianos y bolivianos, Barcelona se adapta mejor a sus intereses laborales y personales, lo cual motiva su permanencia.

3.3. Estrategias para mantener una permanencia legal en Barcelona

Un aspecto determinante en la estancia de inmigrantes es su situación legal, el no necesitar de un visado para su ingreso fue un factor decisivo. Los casos que ingresaron después del 2006 tuvieron complicaciones para regularizar su situación, ya que disminuyeron actividades laborales que les permitiesen hacer los trámites necesarios para obtener un visado de trabajo, debiendo permanecer por años para regularizar su situación por arraigo.

Para la mayoría de los entrevistados bolivianos la tenencia de papeles ha sido una complicación para permanecer en el país y trabajar, a pesar de contar con estudios universitarios, puesto que no se los reconocieron en Barcelona, debiendo ocuparse en cualquier actividad laboral.

Desde el punto de vista de los entrevistados colombianos, el mantener una situación legal es importante para alcanzar un mayor bienestar, incluso ayuda a acceder a trabajos con mejores condiciones.

En los colombianos, las estrategias para mantener su situación legal varían sustancialmente entre mujeres y hombres. Las primeras no han tenido que seguir procesos para actualizar su situación legal, pues su residencia se obtuvo por la formalización de su situación afectiva.

Los entrevistados colombianos dan cuenta de menos complicaciones para la tenencia de papeles que para los entrevistados bolivianos.

3.4. Dificultades experimentadas durante la permanencia en Barcelona

Una dificultad fue la discriminación por ser latinos ya que, desde la visión de los entrevistados, “los europeos tienen una concepción errónea de los latinoamericanos, piensan que somos unos elementales, que nosotros no podríamos trabajar igual que ellos o mejor que ellos. Esos estereotipos que tienen de los que hemos sido colonizados es fuerte (inmigrante boliviana).

Por ello surgen estrategias a las que recurrieron los inmigrantes bolivianos para contrarrestar las dificultades, las cuales tienen que ver con la perseverancia y el desarrollo de vínculos sociales.

El conjunto de entrevistados colombianos concuerda en el hecho de que las dificultades que han experimentado han sido pocas, aunque puede inferirse que dos de las principales preocupaciones han sido la consecución de empleo al momento de la llegada a Barcelona y el idioma para poder comunicarse con la población catalana.

La red familiar es un sostén muy importante en el proceso de adaptación, que brinda mayor seguridad y apoyo emocional.

3.5. Vinculación social de inmigrantes bolivianos y colombianos a Barcelona

Las principales vías por las que generaron redes sociales los bolivianos fueron actividades laborales, extra programáticas, obras sociales y colegios de los hijos. No obstante, el establecer vínculos sociales en el país de destino no reemplaza la necesidad de contactarse

con familiares, identificándose que lo que principalmente se extraña del país de origen son familia y amigos.

Los bolivianos extrañan la cultura y costumbres de su país de origen, indicando que “la gente de Latinoamérica es más amable, más educada, se respeta a la madre, al padre, a los tíos, es lo máximo que uno tiene, y esos valores se han perdido aquí” (inmigrante boliviano). Otros aspectos que quisieran tener en Barcelona se refieren al costo de vida que se tiene en Bolivia, que es mucho más barato, reflejándose en las casas, autos y alimentos, entre otros.

En el caso de los entrevistados colombianos, la red familiar y social que tenga la persona en el país de destino le permite una mejor vinculación social, favoreciendo las relaciones interpersonales entre los autóctonos y demás inmigrantes, así como espacios laborales y escolares.

Para fortalecer su arraigo social a Barcelona, los entrevistados colombianos concuerdan en que traerían a su familia, interpretándose que los vínculos que estos mantienen con sus familias son cercanos y estables.

3.6. Planteamiento del retorno por parte de inmigrantes bolivianos y colombianos

Los entrevistados en su mayoría indican que no se han planteado volver a sus países de origen prontamente, puesto que están contentos con lo que han alcanzado en Barcelona y sienten que no lo tendrán si regresan.

Muchos bolivianos no quieren volver a su país de origen pues a través de las remesas que envían contribuyen a disminuir la pobreza de sus familias, y piensan que si vuelven no saben a qué volverán.

Los que más se han vuelto son quienes se establecieron en Barcelona para trabajar en el sector de la construcción, ya que este ha sido uno de los ámbitos más menoscabados por la crisis económica.

Los entrevistados colombianos han contemplado retornar a su país de origen, aunque manifiestan que esta sería una posibilidad muy lejana, especialmente por la pérdida de lo que han logrado en Barcelona; además, porque el retorno también implica un costo muy alto en materia de adaptación a un entorno que desconocen.

A pesar que ven lejana la posibilidad de retorno, recalcan que un factor determinante para volver a Colombia sería la familia.

3.7. Crisis económica como factor de retorno de los inmigrantes bolivianos y colombianos

La mayoría de bolivianos y colombianos entrevistados no han sido influenciados por el contexto de crisis económica. Es más fuerte el temor de volver al país de origen y no tener nada allá, puesto que es empezar de cero, sin saber qué oportunidades se tendrían ya que, para ellos, el contexto económico en Bolivia es desfavorable.

Por tanto, a pesar de las dificultades que se presentan por la actual crisis, se prefiere permanecer y resistir estudiando y confiando en los años de cotización y jubilación para los que han sido parte de ese proceso. Es importante para ellos contar con una jubilación que en su país de origen no obtendrán.

Aunque los recortes en salud, educación y otras áreas les han mostrado que la situación en Barcelona está siendo más difícil y que, si sigue avanzando, quizás lo más recomendable será volver a su país de origen para estar más seguros y resguardados por las leyes de su nación.

Desde la visión de las mujeres bolivianas entrevistadas, se identifica que siempre existe la ilusión de volver, pues permanece en ellas la idea de que uno pertenece a un lugar, sin embargo no descartan que también pueden sentirse bien en otro país, pues los proyectos personales se pueden realizar en cualquier lugar en el que uno se sienta cómodo y tenga oportunidades. Aunque comentaron que a veces pueden existir factores emocionales y familiares que influyan para que uno quiera realizar un proyecto de vida en su país de origen, tal como que los hijos vivan cerca de su familia extensa, o que aprendan la cultura y costumbres de su país de origen.

4. Discusión

Los años en que llegaron los entrevistados bolivianos y colombianos a Barcelona coinciden con los descritos en la teoría. Su arribo fue entre 2000 y 2007, durante el boom migratorio de ambas nacionalidades.

En cuanto a los determinantes de la llegada de bolivianos y colombianos a Barcelona, el factor fundamental fue la compleja situación económica y política que vivían ambos países a inicios de la década de los 2000. Esto contrasta con el buen contexto económico existente en Barcelona en ese momento.

Al analizarse la permanencia de los entrevistados en Barcelona, existen ciertos aspectos de la ciudad que les han agradado y reforzaron su permanencia. Uno de ellos se refiere a la seguridad de la ciudad (se puede salir sin temor), lo cual se fortalece con la valoración de los medios de transporte y servicios existentes.

Las mujeres bolivianas y colombianas manifiestan que, si se les ofrecen servicios y condiciones necesarias para vivir, tendrán más probabilidad de desarrollar su proyecto de vida, siendo más adaptables que los hombres bolivianos, quienes indican que es más probable que desarrollen su proyecto en su lugar de origen.

Colombianos y algunas bolivianas se aferran a la ciudad gracias a que disfrutan del intercambio cultural y acceden a los servicios que ofrece; estos casos se distinguen por un mayor arraigo que los que valoran prioritariamente la seguridad.

Se identifica que el tener una situación legal regularizada no es el fin de la permanencia en Barcelona, sino que es un medio para disfrutar mejor de los servicios y oportunidades que esta ofrece y para seguir desarrollando su proyecto de vida. Se verificó que quienes se quedan para obtener doble nacionalidad, la buscan para disfrutar de beneficios tales como prestaciones sociales, mejores condiciones laborales y regreso al país de origen, pero con la seguridad de que podrán retornar a España. La regularización legal es un medio que les permite consolidar su permanencia en Barcelona, gozando con plenitud de un entorno que facilita el disfrute de una mayor calidad de vida.

No obstante, se debe mencionar que a nivel general la regularización legal es un proceso complejo. A comienzos de la década del 2000 era más fácil regularizar la situación que en la actualidad ya que, debido a la crisis económica, se han impuesto mayores barreras legales a inmigrantes provenientes de fuera del espacio europeo.

También existe una feminización del proceso migratorio. Entre 2007 y 2012 fue mayor la presencia de mujeres que de hombres en Barcelona, siendo significativa la presencia de mujeres bolivianas (60%). Dicha feminización se ha acelerado en el contexto de la internacionalización del trabajo reproductivo y se enmarca como respuesta estratégica al importante rol que juega la mujer trabajadora de origen inmigrante en este proceso de creciente demanda laboral a bajo coste, particularmente en el servicio doméstico (Parella y Cavalcanti, 2008).

No obstante, la demanda de trabajo en otros sectores productivos se ha reducido en la medida en que la crisis se ha intensificado, lo cual es percibido por bolivianos y colombianos como una dificultad para permanecer en Barcelona, pero no un impedimento; D'Anglejan (2009) indica que gran parte de los flujos migratorios son independientes de las condiciones económicas y se mantiene aun en períodos de recesión, siendo la migración laboral un flujo entre muchos.

Si bien la crisis económica de España ha destruido puestos laborales, lo cual es una preocupación para los entrevistados, se evidencia que su principal temor es el encontrarse con una situación adversa en su país de origen, pues sienten que allá tendrían mayor vulnerabilidad que en Barcelona, en tanto aún existen ciertos beneficios que provee el Estado de Bienestar, los cuales son casi inexistentes en sus países.

Por tanto, el retornar en un contexto de dificultades sin saber a qué atenerse en sus países de origen se vuelve un importante desincentivo para volver, una barrera que no permite aventurarse a regresar, prefiriéndose resistir la actual crisis económica hasta que finalice.

Otro desincentivo para retornar es que las crisis económicas experimentadas en países de origen las han vuelto resilientes, lo que lleva a los grupos inmigrantes a interpretar la crisis de España con menor gravedad, prefiriendo quedarse antes que volver a exponerse a las crisis en sus países.

Martínez et al. (2011) plantean que si un inmigrante lleva mucho tiempo afuera, es probable que tenga dificultades en readaptarse y reintegrarse a su sociedad de origen. El tiempo es uno de los grandes obstáculos para el retorno ya que mientras más tiempo ha pasado, más se distienden las relaciones con el país de origen.

Por otro lado, existen elementos positivos que estimulan la permanencia de los inmigrantes en Barcelona, los cuales se relacionan con la posibilidad de alcanzar sus metas y el bienestar que les ofrece esta ciudad, siendo muy importante la vinculación social que desarrollen a lo largo de su permanencia para que potencie una estadía agradable. Aunque es importante mencionar que, a pesar de que exista una rica vinculación en el lugar de destino, ello no excluye que se siga cultivando el lazo afectivo con familiares del país de origen, identificándose tanto en el caso de bolivianos y colombianos que mantienen una comunicación fluida con la familia que permanece allá, siendo esto lo que más se extraña en Barcelona.

En ese sentido, el factor familiar es fundamental para entender los procesos migratorios, puesto que se evidencia que si los inmigrantes bolivianos y colombianos tienen sus familiares en Barcelona es mucho menor la motivación de volver, pues tienen consigo lo que más importa. Mientras que quienes no tienen sus familiares cerca, mantienen el deseo de volver algún día al lugar de origen para reencontrarse o volver a vivir en un contexto de familia extensa.

5. Reflexiones finales

Los inmigrantes bolivianos y colombianos prolongan su permanencia en Barcelona, a pesar de la crisis económica, debido a que la ciudad ofrece servicios y oportunidades que les permiten alcanzar una calidad de vida superior a la accesible en sus países de origen; la regularización legal es un instrumento que permite consolidar la permanencia.

Elementos fundamentales para la permanencia en Barcelona son la seguridad de la ciudad, servicios sociales y escolaridad propia y de hijos. Sin embargo, las oportunidades de trabajo y acceso a sanidad no son factores decisivos para prolongar su estadía.

El ámbito laboral es un motivo más de salida del país de origen que de permanencia en el de destino, pues al llegar a este último se disfruta de un entorno atractivo que motiva a los inmigrantes para permanecer.

Otra explicación ante la escasa mención del trabajo como elemento de permanencia en el discurso de los entrevistados en un contexto de crisis, puede referirse a que -ante el debilitamiento del mercado laboral- el sentido de su estancia no puede conformarse en torno a este.

Un hallazgo identificado a nivel transversal para los entrevistados de ambas nacionalidades es el valor que se le da al orden de la ciudad, medios de transportes y oferta de bibliotecas públicas. En el caso de la permanencia de colombianos en Barcelona, se valora la riqueza y diversidad cultural.

Un elemento que podría explicar la diferencia del arraigo boliviano respecto al colombiano, refiere al momento de su llegada a Barcelona, puesto que es distinto llegar antes o después de la crisis y del boom migratorio latinoamericano ya que las oportunidades pueden ser diferentes según el contexto transcurrido.

Por otro lado, la permanencia se puede ver afectada por temas afectivos, tanto familiares como amistosos, aunque con mayor preponderancia en torno a la familia, siendo lo que puede explicar la decisión de permanecer o retornar al país de origen. La importancia de la familia puede ser considerada como la clave para estudiar los procesos migratorios de estos dos grupos de inmigrantes y quizás de latinoamericanos, pues es un elemento fundamental en su idiosincrasia.

Es importante considerar que el retorno es un proceso de toma de decisión que demanda evaluar la inversión inicial realizada, lo conseguido a lo largo de la permanencia y las condiciones tanto del país de origen como de destino.

Finalmente, respecto a las limitaciones del estudio realizado, se entrevistó solo a provenientes de Bogotá, que son muy distintos a originarios del Cauca, eje cafetero o de Antioquía.

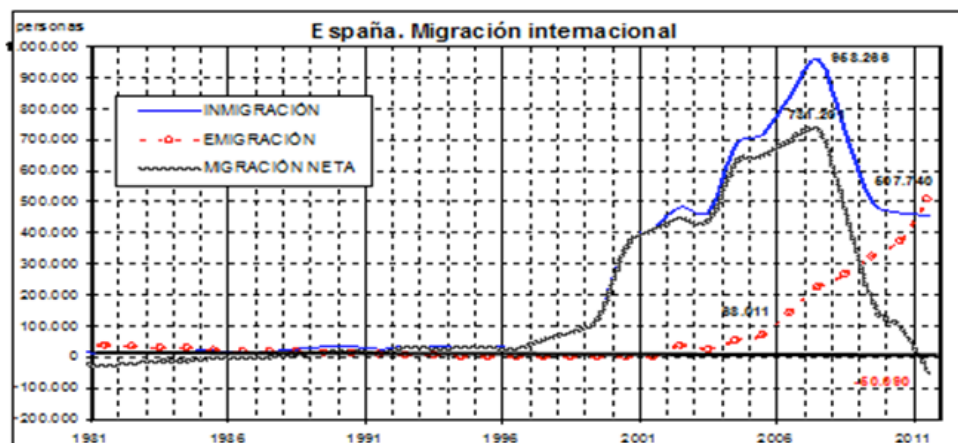
Otra limitación consiste en que no se ha considerado la realización de una muestra de inmigrantes de permanencia irregular y de otra de personas con situación regular, pudiendo existir importantes diferencias entre ambos grupos; esta variable no se pudo percibir en tanto la mayoría de los entrevistados tienen su situación regularizada en la actualidad.

Lo anterior es fundamental que se retome en futuras investigaciones, para observar las diferencias acerca de cómo viven su permanencia los inmigrantes legales y los ilegales. También habrá que considerar como factor explicativo de la permanencia el rol que tiene la economía sumergida en el contexto de crisis.

Además, sería interesante diferenciar el grupo de estudio según el momento de llegada al país de destino, pues se sospecha que puede definir su nivel de arraigo y recepción por parte de la población catalana.

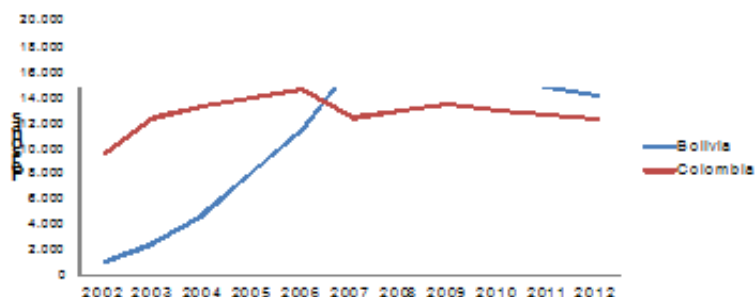
6. Gráficos

Gráfico 1: Migración internacional en España 1981 - 2011



Fuente: Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales, en base a la estadística de variaciones residenciales 2011, INE – EPOBA, 2011.

Gráfico 2: Evolución de la población boliviana y colombiana en Barcelona 2002 – Marzo de 2012



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Estadística, Ayuntamiento de Barcelona, 2012

7. Bibliografía

D'ANGLEJAN, S. (2009), "Migraciones internacionales, crisis económica mundial y políticas migratorias: ¿llegó la hora de retornar?", en: *Revista Oasis*, (14), 7-36.

Departament d'Estadística. (2012), *La població estrangera a Barcelona*. Ajutament de Barcelona.

MARTÍNEZ, J., FINARDI, L. R., & CONTRUCCI, M. S. (2011), "Crisis económica y migración internacional; Hipótesis, visiones y consecuencias en América Latina y el

Caribe”, en: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 18 (35). Recuperado a partir de: <http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/228>

PARELLA, S. & CAVALCANTI, L. (2008), “Dinámicas familiares transnacionales y migración femenina: el caso de las migrantes bolivianas en España”. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.

VALLÉS, M. (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

La exposición del cuerpo como transgresión al espacio fronterizo de la ciudad heteronormativa en “La vida real” y “Nomás no me quiten lo poquito que traigo”

Valeska Soledad Pérez Huircapán *

Resumen

El objetivo de esta ponencia es abordar cómo la exposición corporal que realizan los personajes protagonistas de los cuentos “La vida real” y “Nomás no me quiten lo poquito que traigo” transgrede los preceptos de la ciudad heteronormativa donde se circunscriben. Para efecto del objetivo expuesto, se plantea la siguiente hipótesis: en qué medida la exposición corporal subalterna quebranta a la ciudad y a los sujetos que habitan las ciudades heteronormativas del norte de México.

Para llevar a cabo esta investigación, se trabajará con la siguiente metodología: en primera instancia se analizará el cuento “La vida real” mediante la operacionalización de las propuestas teóricas de Judith Butler en *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'* y los conceptos de cuerpos binarios y cuerpos abyectos en *Historia de la sexualidad: Volumen 1: La voluntad de saber* de Michel Foucault. Además, se revisará el concepto de dispositivos de poder también propuesto por Foucault en el texto *Vigilar y castigar*. Por último, se examinará la propuesta sobre ciudad y vagabundeo de Michel de Certeau en *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*.

En segundo lugar, se analizará el cuento “Nomás no me quiten lo poquito que traigo” donde se expondrá que el personaje principal, Estrella (travesti prostituto) es una progresión en la transgresión de la ciudad, ya que su sola presencia en esta genera un comportamiento contrasexual en los dispositivos de poder (policías); arguyendo esta propuesta bajo los preceptos elaborados por Beatriz Preciado en *Manifiesto contrasexual*.

La importancia de esta investigación recae en la posibilidad de adentrarse mediante el análisis de la exposición corporal que presentan los personajes de “La vida real” y “Nomás no

* Universidad de Santiago de Chile. valeska.p.h@gmail.com

me quiten lo poquito que traigo”, como una acción de transgresión a la ciudad y los sujetos heteronormativos; evidenciando cómo la nueva narrativa mexicana sitúa a los sujetos abyectos, al subalterno de la frontera mexicana, en una marginalidad que causa estragos en la norma; dando una nueva mirada crítica a las otras corporalidades que existen, tanto en las geografías sexuales como textuales.

1. Cuerpos binarios/cuerpos abyectos y ciudad heteronormativa en “La vida real”

El objetivo central de este trabajo se basa en la discusión de cómo la geografía de la sexualidad rompe paradigmas occidentales al colocar situaciones de cuerpos y erotismos no heteronormativos ni binarios en el libre tránsito urbano. De esta forma, se entenderá que en los textos “La vida real”, mediante los personajes de “los amorosos” (vagabundos que mantienen relaciones sexuales en las calles de la ciudad sin ningún resquemor); generan una revuelta en lo entendido como erótico en una sociedad urbana moldeada en lo occidentalmente erótico. Estas otras corporalidades transgreden las ciudades heteronormativas desde donde se encuadran, esta infracción parte en la medida de que sólo son aceptables en la ciudad (tanto como construcción literaria como construcción geográfica) los cuerpos concebidos bajo la nomenclatura de lo binario: hombre/mujer y sus respectivos géneros masculino/femenino; con respecto a esto último, Michel Foucault delibera que el dispositivo de la heterosexualidad sería impuesto mediante el constante discurso de esta conducta, hasta naturalizarla, (a través de la repetición de un discurso basado en sexos binarios con conductas heteronormativas y la condenación de cuerpos no aceptados bajo los cánones binarios de hombre/mujer); discurso que a su vez condena todo tipo de prácticas no heterosexuales.

Bajo lo anterior, el discurso hegemónico está subrayado en las ciudades (las que son construcciones en constante movimiento ya que se erigen con sus habitantes); así, éstas son tanto producto como reproducción de las conductas sociales como individuales. Esta conformación de la ciudad actual, atiborrada de cuerpos marginales es la que sirve de cuadro para las narraciones de Eduardo Antonio Parra; es en cuentos como “La vida real” donde el autor se vale de esta ciudad, para denunciar, exponer y visibilizar estos otros cuerpos disidentes de la norma, marginales en su deambular por la ciudad fronteriza del norte de México.

Es justamente en esta ciudad real, donde se circunscribe el relato, la historia de un periodista (Soto) y una pareja de vagos en un parque (“Los amorosos”) que se entrecruzan. La historia de amor irreverente entre estos dos indigentes es vista desde la perspectiva de un periodista de nota roja descontento con su trabajo. Este encuentro con la vida real, con el deseo expuesto en la corporalidad de los vagabundos, genera ambivalencia en el periodista: la pareja de *clochards* se transforma en un objeto de deseo y desprecio; así, en el cuento, este dúo se presenta como un elemento repulsivo para Soto; en el primer encuentro con ellos, el periodista sólo aprecia su horroroso y repulsivo físico, maloliente, cubierto de harapos, heridas y cicatrices:

Los había visto por vez primera durante la redada a un prostíbulo disfrazado de salón de baile. De eso hacía por lo menos un año. Soto acudió al lugar junto con un convoy de granaderos. Los uniformados le pusieron en fila a toda la fauna del burdel, y él se dio gusto retratando a los mariguaneros que escondían el rostro, a los travestis orgullosos de ser mujeres, a las putas que le ofrecían el cuerpo si los sacaba de la cárcel. Cuando anotaba los nombres de los detenidos, se le acercó la pareja (Parra, 1999: 25).

La primera reacción de Soto ante estos sujetos marginales, es la respuesta de un sujeto binario ante una anomalía de la ciudad heteronormativa, lo que en palabras de Foucault se deslinda de la siguiente manera: aquellos cuerpos binariamente aceptados, con sus correctas conductas sexuales bajo lo heteronormativo, son recibidos por la ciudad, esta a su vez condena de forma simbólica aquellos cuerpos bajo la categoría de lo binario, colocándoles múltiples barreras en su libre circulación por la ciudad.

Las barreras dispuestas ante estos cuerpos, se evidencian cuando Soto se encuentra por vez primera con esta pareja de *clochards*: son redados por la fuerza policial y enmarcados en fotografías por el periodista; al describirlos, de hecho, los compara con la fruta descompuesta: “No pudo ocultar un gesto de repulsión: olían a vómito, a sudor remojado, a mierda añeja; y bajo esa fetidez se filtraba otra, acaso más tierna, dulce, que aquella noche Soto identificó con las emanaciones que se desprenden de la fruta descompuesta” (Parra, 1999: 24). Pero, al mismo tiempo, Soto siente atracción cuando los vagabundos se le revelan en un ambiente de erotismo, con amor y deseo, algo que el periodista ya ha perdido por completo:

Soto recorría las inmediaciones del centro cuando los reconoció: abrazados, acariciándose alegres por encima de sus andrajos, en actitud tan cariñosa que no dudó acerca de lo que

habían estado haciendo en el parque. Sintió envidia: él y Remedios tenían mucho de haber perdido el deseo de amarse de ese modo (Parra, 1999: 26).

Soto y su esposa Remedios, los sujetos “estándar” de la sociedad, desean la riqueza de los vagabundos, porque es lo único que no tienen, es decir, ese deseo y pasión en sus relaciones que por supuesto tampoco son amorosas; de esa forma, se puede apreciar claramente como existe una relación de ambivalencia hacia los personajes del cuento, por una parte, estos le provocan asco pero por otra envidia su libertad sexual.

De esta forma se entenderá que aquellos cuerpos transgresores de la heteronormatividad, como las identidades trans, *queer*, transexuales masculinos y femeninas, lesbianas, bisexuales, transformistas, intersexuales, cuerpos practicantes de conductas pansexuales; en fin, han sido afrentados, marginalizados, invisibilizados, abolidos, invalidados, por un sistema machista basado en conductas reproductivas.

Soto realiza una reflexión cuando ve a “los amorosos” ejercer su sexualidad sin pudor ni barreras: se siente transgredido, invadido por aquello que él no posee:

[...] a pesar de los andrajos y de las cicatrices, a pesar de toda esa inmundicia que llevaban encima, parecían sublimarse hasta la felicidad. La carne, el deseo de sus cuerpos, era su sostén en ese estado de gracia en el cual reían, festejaban, compartían las botellas con los amigos, se abrazaban y besaban en medio de la mugre. Una intensa envidia volvió a prender de las entrañas de Soto (Parra, 1999: 27).

Es así como los vagabundos pululan por este espacio, entrecruzándose con los sujetos heteronormados como Soto. En ese instante, él recuerda la entrevista realizada a los amorosos, en la que el narrador despliega la imagen más clara de estos cuerpos abyectos: son sujetos que no recuerdan su pasado, este es para ellos un espacio vacío, “una película borrosa en la que participaron representando, cada quien por su rumbo, a otras gentes que habían olvidado. Nomás se acordaban de cuando se encontraron en la calle, y de ahí en adelante” (Parra, 1999: 32). Esta verdad es clave: quizás estos sujetos fueron normales y vivieron dentro de la configuración hegemónica; sin embargo, reconocen haber sido “representaciones” de alguien, bajo lo cual se arguye que a partir de su vagabundear en las calles, llegan a ser los sujetos reales que “descubre” y envidia Soto. Sobre el concepto de vagabundeo, Michel de Certeau expone lo siguiente:

Andar es no tener un lugar. Se trata del proceso indefinido de estar ausente y en pos de algo propio. El vagabundeo que multiplica y reúne la ciudad hace de ella una inmensa experiencia social de la privación de lugar; una experiencia, es cierto, pulverizada en desviaciones innumerables e ínfimas (desplazamientos y andares), compensada por las relaciones y los cruzamientos de estos éxodos que forman entrelazamientos, al crear un tejido urbano, y colocada bajo el signo de lo que debería ser, en fin, el lugar, pero que apenas es un nombre, la Ciudad (De Certeau, 2000: 116).

El entrecruzamiento de sujetos, genera el tejido urbano, el cual básicamente muestra las diferentes corporalidades de la ciudad, los sujetos fronterizos que se sitúan desde la privación del lugar. En esta entrevista, también se exponen, una vez más, los dispositivos de poder que tratan de perpetuar la norma por sobre los insurrectos: “Sí, era cierto, seguido los agredían. Las pandillas por diversión, los policías por odio, los otros vagos porque también deseaban mujer” (Parra, 1999: 32). Pero, pareciera ser que estos otros cuerpos, no se desmarañan frente a estos mecanismos de refreno, al revés, se muestran, se exponen a ellos: “Su vida era amor, amor y puro amor: cuerpo, deseo, compañía; reír, fornicar, drogarse, beber, comer a veces, ¿qué más podían pedir?” (Parra, 1999: 32).

Soto termina siendo absorbido por los indigentes y ese erotismo casi pornográfico de su relación, decide quebrantar su propia norma y romper por completo con las ataduras de su sociedad; se olvida de las presiones de su trabajo, publicando el reportaje que él quiere, la prueba fehaciente de que “Los amorosos” son los cuerpos reales, los libres cuerpos abyectos de la ciudad.

2. “Nomás no me quiten lo poquito que traigo”: sujeto contrasexual en un sistema heteronormativo.

“Nomás no me quiten lo poquito que traigo” narra la historia de Estrella, un travesti prostituto de 18 años que está ahorrando todo lo que puede para hacerse la operación de cambio de sexo. Una noche, al terminar su jornada de trabajo, inesperadamente un hombre (“todo un señor elegante, bien parecido, de buenos modales”) la invita a su departamento para que se desnude frente a él a cambio de una gran cantidad de dólares. Terminada la fructífera sesión, Estrella sale a la calle y es interceptada por una pareja de policías que la suben a su patrulla. Para Estrella el ritual amoroso de los policías no era desconocido. Ella sabía qué era lo que les gustaba y prefería ser golpeada o “abusada” sexualmente por los policías, pero lo único que le preocupaba esa noche era que no le quitaran su dinero. Sin embargo, conforme

avanza el relato, Estrella se siente cada vez más atraída por esos hombres que son como a ella tanto le gustan: “desvergonzados, abusivos, cínicos y calientes”, y termina por rogarles que no se vayan sin antes terminar lo que habían empezado. Así es como Estrella termina humillada frente a dos hombres que, además de despreciarla, la despojan de la ganancia obtenida esa noche.

El tema que concierne analizar en este cuento es cómo la sola presencia del sujeto travesti genera transgresión en los dispositivos de poder (policías) en la ciudad heteronormativa; delimitando al travesti como un sujeto abyecto que realiza una respuesta contrasexual (acuñando el término de Beatriz Preciado en *Manifiesto contrasexual*) en la ciudad y aún más, en sus habitantes supuestamente más adscritos a la norma.

La contrasexualidad es una progresión de los preceptos argüidos por Foucault con respecto a la clasificación dicotómica de sujetos binarios y sujetos abyectos; Preciado expone que:

El nombre de contra-sexualidad proviene indirectamente de Foucault, para quien la forma más eficaz de resistencia a la producción disciplinaria de la sexualidad en nuestras sociedades liberales no es la lucha contra la prohibición (como la propuesta por los movimientos de liberación sexual anti-represivos de los años setenta), sino la contra-productividad, es decir, la producción de formas de placer-saber alternativas a la sexualidad moderna. Las prácticas contra-sexuales que van a proponerse aquí deben comprenderse como tecnologías de resistencia, dicho de otra manera, como formas de contra-disciplina sexual (Preciado, 2002: 18-19).

Según lo argüido por Preciado, la imagen de Estrella, como el travesti que desean los policías, funciona como una contra-disciplina sexual frente al sistema heteronormativo que circunscribe a estos últimos; generando el deseo y no la represión del dispositivo de poder frente al cuerpo abyecto.

Eduardo Parra utiliza dos narradores para evidenciar el doble sentir de este sujeto travesti. Por una parte, cuando el narrador relata desde la perspectiva de Estrella se adhiere a su conciencia; así sabemos qué siente y piensa. Además, se dirige a Estrella usando el género femenino, a pesar de que desde el inicio se deja claro que es un travesti (componiendo textualmente una *performance* de contrasexualidad). Pero por otra parte, cuando el narrador se pliega a la perspectiva de los policías es una voz explícita: se distingue claramente al narrador, el cual de alguna forma no aprueba el comportamiento de los policías; se puede

apreciar que los juzga al referirse a su conducta. Por ejemplo: “Si acaso habría tenido que aguantar un poco de maltrato, algunas cachetadas quizá, las necesarias para darle algo de sabor al encuentro. Nunca causan mucho daño, y además es costumbre en los policías. Como que la violencia los deja listos, los hace sentirse machos: un par de golpes y ahora vas a ver, pinche puta” (Parra, 1999: 37).

Este tipo de narrador tiene como propósito que el lector se identifique con Estrella, que conozca sus sufrimientos y debilidades, mientras que la relación que establece con los policías es disonante, pues por la representación sabemos que están abusando de Estrella y que no solo esos oficiales se ven implicados en este tipo de acciones, sino que es un pasatiempo muy común entre los integrantes de las corporaciones policiacas. Por otro lado, cuando el narrador se pone del lado de Estrella se distancia de los personajes, con lo cual se dejan al descubierto algunos de los problemas sociales que existen en el norte de México, como el abuso y la humillación que sobrellevan estos cuerpos abyectos; “¿Cuántas veces le han advertido las otras que con la ley del chitón, sí señor, lo que usted mande, ya sabe que estoy para darle el gusto?” (Parra, 1999: 38). Esta cita es locuaz: Estrella y sus compañeras son conscientes de que su estar y accionar es deseable para el cuerpo oficial; con la salvedad de que ese es un deseo escondido y tapado bajo los dispositivos de poder que ejerce la fuerza policial, considerando constantemente durante el relato al sujeto travesti, como un cuerpo de deseo (siempre y cuando las acciones sexuales sean ejercidas al margen de la ciudad, mostrando la imagen del bosque, como el lugar de transgresión de la ley, donde el orden se ve amenazado y corrompido por estos deseos y cuerpos marginales). Este cuerpo que lejos de pertenecer a alguna categoría binaria (Estrella es un cuerpo tránsito, ya que posee grandes pechos por ejemplo) se expone en este cuento como un mecanismo tecnológico, un cuerpo que por sí solo constituye un espacio fronterizo: no es hombre ni mujer, homosexual ni heterosexual. Asimismo con los policías, no queda claro durante el relato si son homosexuales o heterosexuales, por ejemplo, ya que ante lo natural que resulta en ellos el deseo por un travesti, se borran todos los límites de un sujeto heteronormado y más bien, se exhiben como sujetos transgredidos por el travesti y su *performance* contrasexual. Sin embargo, estos dispositivos de poder, tienen tan entronizado su papel dentro de la ciudad y dentro de los cuerpos, que hacen del acto sexual un procedimiento policiaco: “Lo que a ratos parecen caricias toscas, por momentos se convierten en una exploración acuciosa y fría. La está

registrando: la mano del sargento pretende disfrazar de lujuria el rastreo entre su piel y la ropa” (Parra, 1999: 39). El cuerpo policial, la fuerza que reprime, la hace sentir más mujer que nunca, esto, entendido bajo lo propuesto por Preciado, vendría a establecer una tecnología de resistencia, una forma de contradisciplina sexual.

Así es como Estrella termina humillada frente a dos hombres que, además de despreciarla, la despojan de su dinero. Sin embargo, aunque el relato termine con la imagen de Estrella botada, jadeante y deseante de esos cuerpos policiacos que la desprecian, deja en claro que su presencia en la ciudad heteronormada, produce la transgresión de la base que fundamenta la hegemónica ciudad heteronormativa: los máximos representantes del poder hegemónico que acuden a ella para saciar sus deseos “alternativos” y reprimidos.

3. Conclusión

A modo de conclusión, es posible evidenciar que esta investigación, tiene por objeto vislumbrar en qué medida la exposición corporal subalterna quebranta a la ciudad y a los sujetos que habitan las ciudades heteronormativas del norte de México, pues, como primer objetivo se planteó realizar un análisis de los conceptos de cuerpos binarios y cuerpos abyectos planteados por Foucault y operacionalizarlos respectivamente en el periodista Soto (símbolo del cuerpo heteronormado) y cuerpo abyecto (simbolizado en la pareja de vagabundos) esgrimiendo cómo las *performances* sexuales exhibitorias en la ciudad transgreden a tal punto al sujeto binario, que éste desea accionar como aquellos sujetos y, a su vez, visibilizar esta forma de operar sexualmente disidente. Por otra parte, en el segundo cuento analizado “Nomás no me quiten lo poquito que traigo” se evidencia una transgresión al sistema heteronormativo desde otra perspectiva: ya no son las *performances* sexuales las que transgreden a los sujetos y a la ciudad, sino que es el propio cuerpo travesti el que genera la violación, más aún, en los cuerpos que funcionan como dispositivos de patentación de la hegemonía heteronormativa: el cuerpo policial es fuerte y constantemente seducido por el cuerpo abyecto.

Es así como Eduardo Parra muestra en estos cuentos la injuria de esa felicidad despreocupada, de esa manera de estar en los márgenes, en la otra orilla, en el lado no convencional de la vida y la sexualidad. Para el caso de “La vida real”, lo hace mostrando cómo las prácticas sexuales que transgreden el disciplinamiento sexual inscrito bajo la

hegemonía heteronormativa, genera una subversión en los sujetos binarios, fundando en ellos la toma de conciencia sobre su sexualidad y de la mano, sobre su libertad. Y por otra parte en “Nomás no me quiten lo poquito que traigo”, Parra visibiliza lo erótico que puede resultar el cuerpo del travesti para el sujeto heteronormado.

En conclusión, la exposición corporal subalterna quebranta a la ciudad y a los sujetos que habitan las ciudades heteronormativas del norte de México; a tal punto que los infinitos cuerpos que son llevados al tránsito en la ciudad generan una práctica subversiva al modelo de cuerpos binarios y hegemónicos propuestos por las culturas dominantes; lo que en teoría sería el traspaso de una ciudad heteronormada a una ciudad con cuerpos y prácticas contrasexuales que funcionan como respuesta a la histórica supremacía ejercida en sus cuerpos.

4. Bibliografía

- BUTLER, Judith (2005), *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DE CERTEAU, Michel (2000), *La Invención de lo cotidiano. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- FOUCAULT, Michel (1998), *Historia de la sexualidad: Volumen 1: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (2003), *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PARRA, Eduardo (1999), *Tierra de nadie*. México: Txalaparta.
- PRECIADO, Beatriz (2002), *Manifiesto Contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- TORRES, Martín (2014), “Corporalidad, Sexualidad y Erotismo en la Visión de Ciudad de la Nueva Geografía Cultural”, en: *Revista Latino-americana de Geografía e Género*. En: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/download/6162/3876>

Interseccionalidad de género y raza en las migraciones

Norma Lidia Rodríguez*

Resumen

Trabajo, nación, familias, sexualidad, raza, poder... Estos tópicos que atraviesan estructuralmente la vida social adquieren un cariz interpelador cuando se los toma desde el lugar de las mujeres, quienes existencialmente quedan en el cruce de las representaciones que conlleva cada uno de ellos. Particularmente, queda expuesto en la experiencia de las migrantes. Es por ello, que este breve artículo se propone recuperar los resultados de algunas investigaciones sobre mujeres latinoamericanas que deciden dejar su tierra para radicarse en otros países. En esas investigaciones se analizan las operaciones identitarias que realizan sobre sí mismas y las relaciones sociales de desigualdad que se entablan. Estas relaciones se engarzan en la larga historia de dominación impuesta por el sistema de género colonial moderno. Reconocer la colonialidad del poder que se muestra interseccionalmente en el fenómeno de las migraciones femeninas, no debe echar sombra sobre las posibilidades de resistencia. Algunas de ellas logran una mayor autonomización y son activas en el mantenimiento de la identidad cultural de la familia, o en la formación de redes con otras mujeres en la misma situación.

*Sobre una torre había una mujer, de túnica blanca
peinándose la cabellera, que le llegaba a los pies.
El peine desprendía sueños, con todos sus personajes.
Los sueños salían del pelo y se iban al aire*
Eduardo Galeano

1. Mujeres migrantes: ¿pioneras o acompañantes?

En primer término, se tomará en consideración los aportes de Magliano (2007; 2009), quien toma como objeto las mujeres bolivianas migrantes en Argentina. Ella estudia, a través de los propios testimonios de esas mujeres, los cambios y continuidades en la dimensión de

* Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. normalrodriguez@hotmail.com

género y examina los procesos de reproducción de desigualdades que se relacionan también con etnia y clase social. La autora, deja en claro la multidimensionalidad del concepto de género:

[...] es **relacional**, en tanto se centra en la relación entre hombres y mujeres; es un **principio de poder** puesto que como principio de organización social no opera de forma neutra; es **una construcción social** que define expectativas ideales y comportamientos en una sociedad determinada y **no es una categoría universal** sino que cambia con las diferentes expresiones culturales con los contextos históricos y con las pertenencias de clase (Magliano, 2007: 22).

La cuestión laboral explica el proceso migratorio, pero a su vez la inserción social y laboral está limitada por prácticas y discursos de exclusión existentes históricamente en Argentina. Se desvaloriza al otro/a boliviano estigmatizándolo/a como portador/a de una diferencia irreductible, un/a no-nacional e inferior (Magliano, 2009: 353). Las desigualdades en la inserción laboral responden también a situaciones comunes con migraciones en otros lugares del mundo. Como es señalado por Verschuur (2007) hay una tendencia a la feminización de las migraciones; las mujeres cada vez más emigran solas y ocupan nichos de mercado menos remunerados, reconocidos y protegidos. Trabajan en el espacio privado en servicio doméstico, en cuidado y atención de terceros. También se integran a industrias deslocalizadas ya que se las considera dóciles y pacientes (Verschuur, 2007: 394-395). De esta manera, se evidencia la división sexual del trabajo productivo dado que el desempeño de las mujeres en tareas consideradas femeninas, refuerzan los estereotipos culturales y valorativos en ese sentido (Magliano, 2007: 51-52).

No obstante, esta realidad de desigualdad y la representación de sumisión que se le atribuye a las mujeres bolivianas, Magliano señala que algunas logran una relativa autonomía -si se compara con la situación de su lugar de origen- logrando renegociar su posición al interior de sus familias (Magliano, 2007: 43). Este protagonismo que adquieren las mujeres ya está presente en la misma decisión de dejar su lugar de origen como lo que expresa Verschuur refiriéndose a las migraciones de latinoamericanas hacia Europa:

[...] a pesar de la diversidad de situaciones que conducen a la decisión de migrar, las mujeres inmigrantes persiguen sueños, construyen proyectos de vida, se transforman en sujetos políticos que intervienen más allá de las fronteras, aquí y allá, en redes transnacionales. Ellas están abiertas a los cambios y reaniman los debates sobre los prejuicios étnicos que frecuentemente se les atribuye (Verschuur, 2007: 396).

La misma autora resalta la capacidad de las migrantes para ser actrices de su porvenir, tejiendo redes y participando de organizaciones por la reivindicación de sus derechos (Verschuur, 2007:400).

Magliano, si bien relativiza las posibilidades de empoderamiento de las mujeres, considera que hay que abandonar cualquier explicación que las conciba como actores pasivos, puesto que juegan un papel central tanto en el sustento económico familiar como en la reproducción cultural de la identidad de su comunidad de origen y además, son las impulsoras del asentamiento permanente en el lugar de llegada (Magliano, 2007: 53).

En conclusión, la autora afirma que la inserción de las migrantes en el mercado laboral, no significa en muchos casos una ruptura con los estereotipos de género sino que suele implicar una multiplicación de responsabilidades, entre las laborales y las domésticas. Por tanto, los estereotipos sexistas y la división sexual del trabajo “hace difícil esperar transformaciones emancipadoras en los procesos migratorios” (Suarez Nava citado por Magliano, 2007: 58). Para poder superar esa situación, propone desnaturalizar la socialización.

En base a esta premisa, pensar en modificar las desigualdades sociales que enfrentan estas mujeres supone no sólo disputar y redefinir formas de construcción de alteridad, sino también repensar los modos de socialización diferenciadas para hombres y mujeres que condicionan la división sexual y social del trabajo. Esto simboliza una transformación radical de la estructura social, política, económica y cultural que ha instaurado y perpetuado la exclusión y subordinación femenina en diversos ámbitos de la sociedad, lo que implica desnaturalizar aquellas formas de socialización, esto es, las relaciones de género, para así visibilizarlas, cuestionarlas y deconstruirlas (Magliano, 2009: 362-363).

Sobre las mujeres bolivianas en Argentina es importante considerar el estudio de Mallimaci Barral (2011), quien comparte con los estudios antes mencionados que se puede comprender las relaciones de género como estructuradoras de las migraciones. Sin embargo, ella innova al plantear que no existen modalidades femeninas o masculinas de migración o que hay un cambio en el rol clásico de las mujeres. Esa mirada es de tipo binaria ya que define la migración de las mujeres por una vinculación con las relaciones familiares (mujer-reproductora-privada-dependiente-sedentaria) y, en cambio, la del varón trabajador guiado por propósitos autónomos (varón-productor-público-activo-móvil). Para alcanzar su objetivo, la autora compara los testimonios femeninos con los relatos masculinos como estrategia para

rastrear las huellas de los condicionamientos de los sistemas de género locales (Mallimacci, 2011: 752).

Ella pretende demostrar -contrariamente a la hipótesis de la feminización de las migraciones- que las mujeres que analiza no son pioneras ni ejercen maternidades transnacionales debido a que no hay una división tajante entre migración familiar y otra de tipo laboral (Mallimacci, 2011: 758). La autora advierte varios tipos de migración:

1a) **Migración en pareja:** con el objetivo de progresar y en el marco de un proyecto familiar la pareja considera que el traslado de ambos es condición necesaria para mejorar su destino.

1b) **Varón en pareja que migra solo:** Se justifica por el bien de la familia que se queda en Bolivia con el fin de relocalizar en un futuro próximo a la familia. No obstante, estos proyectos, según los relatos, a veces se quiebran por haber varones que no aportan más remesas o permanecen lejos de la familia por más tiempo que el acordado.

1c) **Mujer en pareja que migra:** La intención es reunirse con su marido que ya ha migrado antes. En éste caso lleva también los hijos si los hubiere. En realidad, según las entrevistas realizadas, la mayor parte se trata de una combinación de 1b y 1c.

2) **Hijo o hija solteros:** migra para ayudar a afrontar las necesidades de manutención de la familia de origen, ya sea a través de remesas o por el simple hecho de disminuir la carga familiar.

A partir de esta tipología, Mallimacci infiere que las lógicas familiar y económica no están separadas sino que se imbrican. La motivación para el desplazamiento “está afectada por la concepción que tiene estos individuos de lo que debe ser su rol de género, y de que es y no es socialmente aceptable en el contexto en el cual viven” (Mallimacci, 2011: 772). Esto significa que no importa si se trasladan solos, con o sin pareja y familiares, porque siempre lo hacen por la familia ya sea en el país de origen o relocalizados.

Como anteriormente se dijo, la inserción de las mujeres migrantes en el mercado laboral pasa principalmente por el trabajo doméstico y de cuidados. Pero hay otros dos factores a considerar: el trabajo sexual y el turismo sexual. Los trabajos de Juliano (2005) y Piscitelli (2008), toman en cuenta estos aspectos.

Juliano aborda el trabajo sexual desde la estigmatización, la que se combina por la actividad en sí, por la clase social puesto que las prostitutas son pobres y los prejuicios raciales cuando son mujeres de color (es decir las no-blancas) o inmigrantes “sin papeles”. La

prostitución se constituye en una salida laboral más redituable que el trabajo doméstico para las mujeres pobres o con escasa preparación profesional (Juliano, 2005: 84-86).

Además de estos estigmas, Juliano se concentra en los procesos de victimización discursiva que se operan en las campañas abolicionistas del trabajo sexual. En este sentido menciona a asociaciones de trabajadoras sexuales que dan cuenta del sesgo racista en la diferencia que se hace entre el trabajo voluntario y el forzado. Al parecer, las mujeres del primer mundo trabajan voluntariamente y las pobres migrantes de forma forzada, identificándola con trata y esclavitud. Hay, de parte de los organismos internacionales una vinculación entre prostitución y migración (Juliano, 2005: 95-96).

Las condiciones de vulnerabilidad de las migrantes en el primer mundo se acrecientan por las escasas posibilidades de obtener una residencia legal. Fundamentalmente porque está asociada a la obtención de un contrato de trabajo, que si a es difícil para un varón, mucho más para las mujeres, quienes están relegadas al trabajo doméstico y no declarado, como a la atención personal sexual. La estrategia de los estados de avalar reagrupamientos familiares, pone a las mujeres en condición de sujeción en relación a sus parejas. Esto es así porque para no perder la residencia, muchas veces deben soportar la violencia de sus esposos (Juliano, 2005: 98-99).

Se suma a esto que la prostitución no está regulada, de modo tal que:

[...] se ejerza sobre ellas, en mayor medida que sobre otros colectivos de inmigrantes, la violencia institucional: acoso policial, trato arbitrario, detenciones y deportaciones, sin que la sociedad civil reaccione (como lo hace veces cuando se vulneran los derechos de otras minorías) e incluso permite que algunas personas de ingenua buena fe, crean que estas operaciones policiales benefician a las trabajadoras sexuales, pues las liberan de la esclavitud (Juliano, 2005: 101).

Por su parte, Piscitelli, estudia las brasileñas de estratos sociales bajos de Fortaleza que migran junto a hombres de Italia. Algunas responden a las demandas de sexo de turistas y luego vuelven y otras contraen matrimonio y se desplazan definitivamente. Su universo de análisis está constituido por esas mujeres y sus esposos en el norte de Italia. Ella indaga el significado de la alteración de contextos, considerando las implicaciones culturales, políticas y económicas de ese tipo de migración (Piscitelli, 2008: 181).

La autora encuentra patrones análogos en las jóvenes de su universo de análisis. Trabajan en zonas turísticas de Fortaleza y fomentan sucesivas relaciones con extranjeros, en

vistas de viajar. Esos lazos persiguen un interés económico y a veces, romances alimentados por la idealización de salir del país. Si luego residen en Italia se regularizan legalmente a través del matrimonio (Piscitelli, 2008: 181). Esta situación -como advertía en su artículo Juliano- las coloca en relación de la vulnerabilidad. Esto es confirmado por datos de la Associazione Donne Brasiliane en Italia y Agentes del Consulado brasileño en Milán que señalan que la violencia doméstica es uno de los problemas más graves que afrontan las esposas brasileñas (Piscitelli, 2008: 188).

La motivación de los turistas para entablar relaciones con brasileñas es poner a prueba su capacidad de atraer mujeres jóvenes que corporifican la sensualidad y que están dispuestas a asumir las labores que son estereotipadamente femeninas, como la tarea doméstica y la atención de los hijos (Piscitelli, 2008: 191). Pero una vez que están instaladas en Italia con sus esposos, no solo sufren la violencia doméstica sino que también por su color experimentan el racismo. Por ejemplo, las que ingresan al mercado laboral son fuertemente agredidas por considerar que no son merecedoras de formar parte de la esfera productiva local (Piscitelli, 2008: 193). Sin embargo, ellas toleran estas situaciones porque viven en mejores condiciones económicas que su lugar de origen y pueden además enviar remesas.

2. Interseccionalidad y translocalización: análisis desde la perspectiva decolonial

Al inicio de la reseña de investigaciones sobre migrantes latinoamericanas, se citó la concepción de género de Magliano, quien destaca sus dimensiones en tanto que relacional, como principio de poder, como construcción social y como categoría no universal. Y de todos los estudios presentados, se desprende que las relaciones de poder que subordinan a la mujer migrante implican un cruce de lo femenino con la etnia, la clase y la sexualidad. Por lo tanto, superar esas situaciones de dominación implica deconstruir o desnaturalizar las representaciones que la avalan.

Estas apreciaciones son compatibles con los supuestos del feminismo decolonial que proponen teorizar el sistema opresivo de la modernidad capitalista colonial a través de su lógica categorial dicotómica y jerárquica sobre raza, género y sexualidad. Este proceso se inicia con la conquista de América que trae como sujeto/ agente, al hombre europeo burgués colonial. Él es considerado como apto para gobernar, para la vida pública, como un ser de civilización y razón, heterosexual y cristiano. Por otro lado, la mujer europea burguesa, es concebida como un capital que reproduce la raza y a través de su pasividad al servicio del

hombre europeo. Las personas colonizadas fueron tomadas como varones y hembras, como no humanos ya que eran “no hombres” (Lugones, 2011: 106-107).

Desde entonces, se instaura una colonialidad del ser y una colonialidad de género, al decir de María Lugones:

Al usar el término colonialidad mi intención es nombrar no sólo una clasificación de pueblos en términos de la colonialidad de poder y el género, sino también el proceso de reducción activa de las personas, la deshumanización que los hace aptos para la clasificación, el proceso de sujetificación, el intento de convertir a los colonizados en menos que seres humanos (Lugones, 2011: 108).

Desde entonces se mantiene la matriz colonial del poder a través de sus cuatro niveles de control la economía, autoridad, género y sexualidad, conocimiento y sexualidad (Mignolo, 2009: 259).

Vázquez Laba acentúa lo productivo del término colonización, puesto que devela la homogeneización de las luchas de las mujeres por parte de las feministas blancas occidentales. Critica fundamentalmente, la observabilidad y comparabilidad de la situación de las mujeres sin problematizar el pasaje de la mujer genérica, a las entidades concretas que representan el género mujer a través de las culturas (Vázquez Laba, 2008: 2). Pero además, como refiere Anthias, la cultura no existe en un vacío social sino que está enmarcada en estructuras de género y clase. Por ello es necesario pensar la pertenencia interseccional, conectando las identidades de género, etnia y clase social. Cuanto menos poder se tiene en términos de clase o si se pertenece a un grupo étnico considerado “el otro”, más se experimenta la opresión de género (Anthias, 2005: 64). Y esto se manifiesta crudamente en las mujeres migrantes, tal como se evidencia en los estudios presentados en el párrafo anterior.

Teniendo en cuenta la matriz económica, el patrón de poder capitalista eurocentrado controla la fuerza de trabajo bajo el modelo hegemónico de capital / trabajo. Sin embargo, la división del trabajo se haya racializada puesto que el trabajo asalariado ha sido reservado para el blanco (Lugones, 2008: 21). Esta colonialidad es la que se expresa en las mujeres migrantes que solo acceden a trabajos en sectores informales domésticos (como las bolivianas en Argentina, o las trabajadoras sexuales en Europa), y en las que sí se integran al mercado formal, que son agredidas por no ser consideradas merecedoras (como las esposas brasileñas en Italia).

La matriz de la autoridad, queda expuesta por la vida desnuda a la que quedan relegadas las residentes ilegales. El estado soberano les suspende los derechos de esos grupos, arrojándolos fuera de la comunidad política. Esto se complementa con el control de la subjetividad, puesto que las mujeres no blancas son violentadas simbólicamente por gestos, prácticas cotidianas y el lenguaje, remarcando su no-pertenencia a la comunidad local (Vázquez Laba, 2008: 12). En este sentido, es atendible la noción de translocalización que propone Anthias:

El término translocalizacional no se refiere por sí mismo a los movimientos transnacionales, sino que reconoce que los procesos “trans”, el proceso de los movimientos, de las luchas en torno a ellos, no solo ocurre en el nivel nacional, sino que tiene lugar en el nivel local y que ocurre en términos de nuestro propio movimiento hacia adentro y hacia afuera de distintos espacios y localizaciones de posiciones y divisiones sociales. [...] Estas posiciones translocalizacionales que experimentamos producen frecuentemente sentimientos y contradicciones en el mundo social. Pues no somos sujetos fijos con identidades fijadas (Anthias, 2005: 66).

La translocalizacionalidad da lugar a subjetividades fronterizas, como conciencia del choque entre culturas, como posición de bordes y de ambigüedades que generan aprendizajes (Andalucía; citada por Vázquez Laba, 2008: 15).

Finalmente, reconocer la colonialidad del poder que se muestra interseccionalmente, no debe echar sombra sobre las posibilidades de resistencia. Ya se vio anteriormente como algunas de las mujeres migrantes logran una mayor autonomización y son activas en el mantenimiento de la identidad cultural de la familia, o en la formación de redes con otras mujeres en la misma situación. La propuesta es desnaturalizar, como decía Magliano o, siguiendo a Lugones, cambiar la mirada:

[...] la tarea de la feminista descolonial comienza por ver la diferencia colonial, enfáticamente resistiendo su propio hábito epistemológico de borrarla. Al verla, ella ve el mundo con nuevos ojos, y entonces debe abandonar su encantamiento con “mujer”, con el universal, y comenzar a aprender acerca de otros y otras que también se resisten ante la diferencia colonial (Lugones, 2011: 115).

Tematizar lo que se da por hecho es el comienzo de esta tarea de descolonizar el género que es eminentemente práxica.

Bibliografía

- ANTHIAS, Floya (2006), “Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional”, en: RODRÍGUEZ, Pilar (ed.), *Feminismos periféricos*. Granada: Editorial Alhulia.
- JULIANO, Dolores (2005), “El trabajo sexual en la mira. Polémicas y estereotipos”, en: *Cadernos Pagu*, N° 25, Julio diciembre, 79-106.
- LUGONES, María (2008), “Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial”, en: MIGNOLO, Walter (comp.), *Género y descolonialidad*. Buenos Aires, Ed. Del signo.
- LUGONES, María (2011), “Hacia un feminismo descolonial”, en: *La manzana de la discordia*, julio-diciembre, No. 2, Vol. 6.
- MAGLIANO, María José (2007), “Migración de Mujeres bolivianas hacia Argentina. Cambios y continuidades en las relaciones de género”, en: *Cahier ALHIM. Amérique Latine histoire et memoire*. Femme latinoamericaine et migrations, N° 14, Universidad de París 8.
- MAGLIANO, María José (2009), “Migración, género y desigualdad social: la migración de mujeres bolivianas hacia Argentina”, en: *Revista Estudos Feministas*, N° 2, Vol. 17, mayo-agosto. Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=38114362004>
- MALLIMACI BARRAL, Ana Inés (2011), “Migraciones y géneros. Formas de narrar los movimientos por parte de migrantes bolivianos/as en Argentina”, en: *Revista Estudos Feministas*, Florianopolis, 19(3), setembro-dezembro, 751-775.
- MIGNOLO, Walter (2009), “La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial”, en: *Revista Crítica y Emancipación*, Año I, N° 2, Primer Semestre.
- PISCITELLI, Adriana (2008), “Industria del sexo y mercado matrimonial: La migración brasileña hacia Italia en el marco del ‘turismo sexual’ internacional”, en: HERRERA, Gioconda y RAMÍREZ, Jacques, *América Latina migrante: Estado, familias, identidades*. Quito. FLACSO.
- VÁZQUEZ LABA, Vanesa (2008), “Las contribuciones del feminismo poscolonial a los estudios de género: interseccionalidad, racismo y mujeres subalternas”, en: *Perfiles de la cultura cubana. Revista del Instituto cubano de Investigación Cultural Juan Marinello*, 01, enero-abril. Disponible en: http://www.perfiles.cult.cu/article.php?article_id=267

VERSCHUUR , Christine (2007), “Inmigrantes y nueva división internacional del trabajo y de los cuidados”, en: YÉPEZ DEL CASTILLO, Isabel y HERRERA, Gioconda (editoras), *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa Balances y desafíos*. Quito, FLACSO / Universidad católica de Lovaina / Grial. Univ. De Barcelona.

Nosotros, construcción de realidades en circulación

María Lorena Burlot*

Resumen

Para poder caracterizar adecuadamente la revista cultural, nuestro objeto de estudio, primero debemos establecer ciertas precisiones que nos permitan comprender mejor la naturaleza híbrida de este tipo de publicación. Si aceptamos, como propone Daphne De Marneffe (2007), que la forma revista puede ser considerada un género en sí misma, se la puede describir a través estas categorías de análisis, entre otras tantas: fenómeno social, laboratorio, testigo. Estas categorías conjugan a su vez dos realidades, la humana y la textual que, aunadas, producen el rasgo específico de este tipo de publicación: un “texto colectivo” interdisciplinario, inserto en el campo cultural (en su sentido más amplio). Dado que la revista cultural es un objeto muy maleable y de límites difusos, podríamos definirla como un espacio de expresión, de difusión, de contacto y de memoria, que conforma una red intertextual e interpersonal. Por eso, es un instrumento privilegiado para estudiar el proyecto cultural del grupo que le da vida. A través de los artículos y de las manifestaciones mediáticas de la revista, se pueden rastrear los intercambios personales, intelectuales y culturales regidos por la “solidaridad literaria” que enriquece el diálogo y que la hace existir.

Un hito de la cultura argentina del siglo XX es la revista *Nosotros; revista mensual de letras, arte, historia, filosofía y ciencias sociales* (1907-1942). Surgida en el contexto de la celebración del primer centenario de las Invasiones Inglesas y de la Revolución de Mayo, en ella se declara constantemente la preocupación por contribuir a la formación de una cultura nacional e hispanoamericana. Nuestro objetivo general es establecer los modos de recepción y circulación de algunos autores y textos extranjeros en el programa cultural de la primera década de *Nosotros* para el examen de las modalidades de apropiación y rechazo de esas culturas.

* CONICET- F.F. y L. – U.N. de Cuyo. mlorenaburlot@gmail.com

Introducción

Nosotros revela ideas claras sobre su identidad y su función, las cuales son respetadas coherentemente durante sus casi treinta y cinco años¹ de existencia; por ejemplo, la atención permanente al movimiento artístico internacional y la búsqueda de nuevos valores literarios.

Los directores anuncian en la “Presentación” de 1907 que publican lo viejo y lo nuevo como contribución al desarrollo de las actividades del espíritu. La presencia de lo viejo-conocido puede sintetizarse en la respuesta de Alfredo Bianchi a la encuesta que se hizo en *Nosotros* en febrero-marzo de 1928: “el único meridiano intelectual de América es París”. Entonces, mirar a Oriente les permite superar el binarismo cultural, histórico, ideológico y filosófico en el que siempre se decodifica la cultura nacional, el tándem Argentina-Europa, para difundir lo nuevo-desconocido y oxigenar el arte, agobiado por la crisis espiritual del hombre de la época.

Por medio del relevamiento realizado en el universo de la revista², hemos establecido dos períodos en los que se advierte mayor cantidad de artículos sobre la temática orientalista. El primero coincide con la Gran Guerra Mundial, se extiende desde noviembre de 1913 a diciembre de 1919 y abarca once artículos en 141 páginas. Se destacan los poetas persas, especialmente Omar Khayyam y también Rabindranath Tagore, en ese tiempo ganador del Premio Nobel. El segundo período empieza en 1928 y dura hasta 1933, comprende siete artículos en noventa y una páginas, entre las que sobresalen Tagore, Mahatma Gandhi y la Teosofía, que proviene de Oriente.

Debido a la necesidad de hacer un recorte, nos concentramos en la primera etapa porque es en la que la revista funciona más activamente como difusora de esa cultura, a través de sus principales miembros y de la publicación en forma de libro de las traducciones que ellos realizan. El momento estudiado se relaciona con lo que plantea Axel Gasquet (2008: 2): la visión rioplatense sobre Oriente cambia de negativa (predominante durante las generaciones argentinas del 37 y del 80 del siglo XIX), a positiva luego del Centenario (1910).

Por nuestra parte, examinamos la presencia orientalista para reconocer los gestos de

¹ De 1907 a 1934 -300 números- y de 1936 a 1943 -86 números.

² Basado en mi propio rastreo y en el repertorio bibliográfico de Nélica Salvador y Elena Ardissonne: *Bibliografía de la revista Nosotros (1907-1943)*. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes, 1972.

estos escritores de la periferia en pos de la internacionalización y la legitimidad literaria, es decir, para señalar cómo reciben y hacen circular los “aires de oriente” en función de su programa de “contribuir [...] al adelanto de las altas actividades del espíritu” (*Nosotros*, n° 1, ago. 1907). Se dice que el tema oriental es éxito de librería y muy leído por la gente culta. El círculo social de los escritores más importantes de la revista difunde activamente el Orientalismo: Roberto Giusti, Álvaro Melián Lafinur, Juan Más y Pí, Carlos Muzzio Sáenz Peña, Carlos Ibareguren, Joaquín V. González, Julio Noé y Nicolás Coronado.

El presente trabajo consta de tres partes: “De lo científico a lo espiritual”, “El Oriente literario en *Nosotros*” y “El Oriente humanístico”. Por cuestiones de tiempo, solo trataremos el tercero.

El Oriente humanístico

En los artículos de *Nosotros* se advierte un marcado interés por enfatizar la veta humanística de la poesía oriental y por aproximar, a través de los hombres y temas que el público de la revista ya conoce, la novedad que lo oriental implica. Así, Álvaro Melián Lafinur, en “El poeta persa Omar Khayyam”, hermana la poesía de Anacreonte con la del persa Omar-al-Kayyam usando el adverbio “sorprendentemente” aunque a continuación resalta las diferencias con el griego. Menciona con menosprecio tres características de Anacreonte: el amor a los efebos, la ligereza y la superficialidad.

Melián Lafinur expone que Khayyam profesa un vago panteísmo: anhela la soledad, la paz y la calma de la campiña, acariciado por el amor y la alegría del vino, a diferencia de los místicos. No obstante, la tristeza de la vida permanece arraigada en lo recóndito de su espíritu, de ahí que el prologuista diga que sus palabras dejan una impresión inquietante y melancólica. El persa es escéptico, como casi todas las clases superiores de su país, y epicureísta a causa del desengaño de la sabiduría y de la decepción en su anhelo de alcanzar la verdad. Creemos que este punto es clave en la circulación del poeta en ese momento histórico (corre el año 1914). El hombre, desilusionado de la ciencia que lo ha atormentado con la duda y la investigación, decide apartarse de las especulaciones filosóficas para dedicarse a las realidades gratas y tangibles y disolver sus preocupaciones en el placer:

[...] ya que los esclavos de la inteligencia y de las vanas susceptibilidades han muerto en la mitad de sus querellas [...] y que al final de tantos argumentos te encuentras tan ignorante

como al principio, deja la compañía de los sabios... / Ve tú el simple y elige el zumo de la uva [...] (Khayyam, 1914: 229).

Más y Pí (otro de los asiduos articulistas de *Nosotros*) advierte en ese mismo año del inicio de la Primera Guerra Mundial que es absurdo llegar con preconceptos ante esos poemas “viejos”, incomprensibles para “nuestra” mentalidad, lo único que se debe pedir al sentido crítico es serenidad y buen juicio. Para ser más claro, ejemplifica: las *Ruibáyát* son una manifestación del alma, sin complicaciones, en la que el sentido religioso se impone, sin caer en lo “ridículo” de ver en el vino cantado por Khayyám el espíritu de la divinidad, aceptar esa interpretación, dice, sería tan ridículo como ver en la Sulamita del *Cantar* la imagen de la iglesia. En efecto, no hay que ir más allá de lo razonable pues si se otorga a las frases una interpretación acorde con el pensamiento actual, se atenta contra la esencia misma de la poesía (Más y Pí, 1914: Cfr. 241-242). Este punto de vista coincide con lo que dice Melián Lafinur sobre la preparación y actuación de Muzzio Sáenz Peña, a quien considera muy calificado como estudioso de Khayyam. En 1915, el propio Muzzio Sáenz Peña, en su artículo “El misticismo en los poetas persas”, asevera que, luego de haber estudiado y haberse documentado, es un iniciado capaz de interpretar el verdadero significado de esas expresiones misteriosas para el pueblo. Por eso mismo, quiere ser un “facilitador” pues, retomando la frase de Nicolas “*nous n'avons aucunement le droit de critiquer sous le pretexte qu'il s'éloigne de notre façon d'envisager les choses*” (Muzzio Sáenz Peña, 1915: 71).

En su postura de descubridor literario de este “nuevo aire oriental”, Muzzio Sáenz Peña quiere insertarse en esa larga tradición orientalista; por ende, argumenta que las obras poéticas de los místicos persas son estudiadas y discutidas por los más sabios exégetas y que todos los poetas místicos (orientales y occidentales³) se han servido a través de los tiempos de la misma forma de locución: siempre difusa y no pocas veces incomprensible, caracterizada por exóticas figuras. Los sufís, para ocultar su ciencia a la indiscreta mirada de los profanos y evitar que sea de dominio público, se sirven de expresiones puramente simbólicas que son accesibles luego de un estudio. El *Corán* las censura porque parecen glorificar la carne, “igual que el *Cantar de los Cantares*” (Muzzio Sáenz Peña, 1915: 70). A este respecto dirá en el artículo siguiente que ciertas oscuridades de Kabir, “que en muchos casos llegan a

³ Encuentra gran analogía entre la elocuencia mística de San Juan de la Cruz y la de Kabir.

desconcertarnos”, tienen su explicación en el significado místico que encierran y son reflejo del estado espiritual del poeta (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 7).

En “Los poemas de Kabir” (1916), Muzzio Sáenz Peña comienza por dos temas conocidos por el público de la revista: por una parte, la guerra actual y, por otra, el poeta Omar-al-Khayyam (sobre quien ya se han publicado varias notas). El traductor empieza con un análisis del estado actual del mundo a raíz de la Gran Guerra para comentar que, entre tanta desolación y tristeza, llega del lejano Oriente la paz espiritual, una doctrina mística que despeja el alma de inquietudes, aligera el corazón de sufrimientos y revela un misticismo más humano y asequible que el de las otras escuelas orientales, pues muestra cuán cerca se está de Dios y lo fácil que es llegar a Él. Esta no obliga a despreciar los bienes terrenales (no lleva a la austeridad ni al ascetismo) sino a amar a Dios y rendir culto a lo bello como el mayor tributo (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 6); así, los sufis practican el misticismo y la vida contemplativa sin el temor a la tentación que inunda la mente de los monjes cristianos (Muzzio Sáenz Peña, 1915: 73). Muzzio Sáenz Peña dice que los hombres nada pretenden ni nada pueden esperar de los hombres, las esperanzas que hacen pensar en la concordia universal desaparecen en ese momento histórico. Desengañada la humanidad ante la ineficacia de sus esfuerzos, se dirige a Dios en busca de consuelo y refugio pues es el único sostén espiritual; por ende, un soplo de santa religión, de emoliente misticismo cubre la exánime Europa, como blanco sudario que envuelve a sus muertos ideales. Por ello, el autor se lamenta de que aquella que fuera crisol de civilizaciones hoy se arrastre hacia la destrucción.

Luego compara a Kabir con Omar-al-Khayyam. Advierte que son espíritus completamente distintos pero ambos “tejedores” desprecian los cultos aparatosos e inútiles rituales. Todo lo que el primero descubre fácilmente permanece oculto para el segundo. Para Kabir es fácil hallar a Dios, en oposición a Khayyam que, después de consagrar su vida a conocer la existencia del Creador abandona “tan loco” propósito y, sin negarla, decide “ahogar las penas de este mundo en el vino”. La fe, debilitada por tanta ciencia, le impide llegar a donde llega Kabir: el grado de éxtasis que se podría llamar materialización de la divinidad (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 11). Muzzio Sáenz Peña explica que Kabir persigue la unión con Brahma, “el todo”, que representa al dios único y todopoderoso, principio y autor (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 16), pero que es imposible describirlo porque no posee ningún

elemento que constituya su personalidad. Asegura que cualquier místico (de Oriente u Occidente) hubiera hallado en Brahma al dios soñado, pues es el que mejor simboliza la idea de divinidad a diferencia de los dioses demasiado humanos, demasiado tangibles (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 17) creados por la raza semítica que más tarde llega a la India. De ahí que el tejedor del siglo XIII difunda en sus poemas la fusión entre la teología brahmánica profesional y la religión de Mahoma. En su época, esa doctrina resulta incomprensible pues proclama premisas muy cercanas al panteísmo, por lo que sus conciudadanos lo consideran un hereje. Promueve pues:

- ♣ La independencia respecto de todo ritual religioso;
- ♣ La unión de la divina realidad junto a la práctica de deberes y alegrías;
- ♣ El encuentro con Dios en todas partes y
- ♣ que el contacto con el Todopoderoso es más accesible para los espíritus sanos (de los trabajadores humildes como el carpintero, la lavandera) (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 10).

Otro aspecto que trata el argentino, en su afán de hacer conocer y difundir a Kabir, es presentar una breve biografía. Cuenta que en el oriental se cumple el viejo proverbio del Pendyab: “un verso será escuchado por quien rechaza un consejo”. Su espíritu poético penetra más entre las masas populares porque el tejedor de Benarés (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 8) no es musulmán, ni brahmán, ni sufi, sino que se guía por un sabio eclecticismo, logrado por su esfuerzo de depurar de las religiones todo aquello que pudiera complicar la prédica. Además, según el traductor argentino, conquista al pueblo porque sus estancias carecen del simbolismo sufi, profuso en términos incomprensibles para los no iniciados. Busca a Dios dentro de todos los seres y en todas las cosas (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 14) como los otros místicos, porque lo considera la raíz espiritual y material de todo, en quien reside la eterna felicidad (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 12). En su monoteísmo islámico se advierte un velado budismo, que predica la piedad y la igualdad humanas y que condena la ley de castas, semilla que retoña en el corazón de todos los que pretenden la realización de la humana fraternidad. Así, tolerante con las diferentes creencias, para él todos los hombres son iguales y persiguen el mismo fin: “la morada de Dios” (Muzzio Sáenz Peña, 1916: 15).

Terminada la guerra mundial, Carlos Muzzio Sáenz Peña vuelve a publicar para esclarecer la confusión de aquellos que ven en todas las producciones orientales una tendencia

mística o puramente simbólica. Gracias a la autoridad que ha conseguido con sus trabajos, insiste en su declarada premisa sobre la necesidad de no juzgar a los orientales con una mentalidad ajena a su contexto. En “El epicureísmo de Omar Khayyam” (setiembre de 1919), de la misma forma que hizo con Kabir, escribe una corta semblanza de Khayyam para poner en evidencia su vida epicúrea. Aprovecha la ocasión para acusar de puritano a Mr. Cowell, quien ha dicho que se puede admirar la literatura del toldero de Nishapur y de Lucrecio pero no sus cultos (Muzzio Sáenz Peña, 1919: 6). La misma opinión tiene de los consagrados franceses Renán, Tailhade y Charles Grolleau.

El argentino expone que Omar Khayyam es un libre pensador y un gran opositor del sufismo. Hay en su manera de pensar más analogía con Voltaire y Anacreonte que con Kabir o Tagore, o cualquier místico, moral o religioso (por ejemplo, con el místico sufi Hafiz). Para justificar su tesis de que el poeta de Nishapur no es místico sino un epicúreo consumado, reitera la explicación sobre el Sufismo y Misticismo que ha hecho en su artículo de 1915, con el fin de que el lector fije los siguientes aspectos:

- Las obras de los místicos persas revelan una nueva doctrina religiosa a Occidente al ser vertidas en idiomas europeos;
- En el Islamismo es infranqueable la separación entre lo divino y lo humano, he ahí una de las diferencias con el Sufismo. No todo lo que dice Khayyam es blasfemia porque él no duda de la existencia de Dios, sino que condena la hipocresía religiosa y las leyes inapelables del *Corán*. Guiado por su panteísmo puro, ha encontrado a ese Dios que siempre se insinúa, se presiente;
- Omar Khayyam no es ateo sino que odia las religiones que con promesas y castigos arruinan el presente. No niega en absoluto a Dios pero desconoce su poder en todo lo que existe para influir en las personas (Muzzio Sáenz Peña, 1919: 24). Como Epicuro, practica la filosofía del deleite para hacer más llevaderos los votos o las sanciones de la existencia presente, la diferencia radica en que al vino y a los manjares les agrega el amor. Esta comparación con el griego no es tan llamativa según el orientalista, pues el sufismo llega a la Persia musulmana desde Grecia, en la época preislámica. Entonces, el sustrato helénico sería un punto en común en la cultura del poeta astrónomo y en la cultura occidental de los *vaudeville*. Nueva relación que le permite arriesgar que Jean Le Houx, el mayor exponente de las “vaux-de-vire”, parece haberse inspirado en las

canciones báquicas del persa (Muzzio Sáenz Peña, 1919: 19);

- Las imágenes poéticas ocultan el más profundo misticismo bajo la forma carnal, como en los libros bíblicos, característica considerada patrón indiscutible para interpretar las obras de aquellos lugares orientales. De ahí que no se comprenda bien a Khayyam y se le encuentre un velado misticismo que, según Muzzio Saénz Peña, no existe; piensa que o el poeta se sirve de las imágenes preferidas por los sufis, o que estos le copian ciertos giros y figuras.
- Para el misticismo sufi, la muerte es el solo objeto de los deseos, puesto que genera el retorno a la Divinidad, mientras que Khayyam ama vivir y el fin no le preocupa, pues no divisa en él la ansiada liberación del alma. La vida no es tan desagradable, no teme pero sí siente curiosidad y aspira a renacer en la arcilla que forma el cántaro de vino. La mayor parte de sus canciones han sido calificadas de verdaderas protestas y blasfemias. Por esas quejas, Muzzio Saénz Peña lo compara con Job, pero distingue que el poeta de Nishapur se rebela en nombre de los hombres ante ese Dios que esclaviza y condena (Muzzio Sáenz Peña, 1919: 27). Melián Lafinur ha dicho que Khayyam deja una impresión melancólica, pero Muzzio Sáenz-Peña responde ahora que la amargura o el dulzor de las estancias se destilan en el corazón del lector según sea su propio estado de ánimo.

Muzzio Sáenz-Peña concluye en su artículo: Khayyam es un profundo pensador y un poeta para todas las razas. El traductor argentino piensa que no hay mayor regocijo para ese presente angustiado por lo que vendrá en el período de la Gran Guerra, que la filosofía omariana pues promete la liberación del problemático más allá y del Ayer, junto con el consuelo y la alegría presentes.

Conclusiones

El orientalismo en la primera época de *Nosotros* refleja la crisis que implican las dos guerras mundiales y, consecuentemente, las características marcadas por Axel Gasquet. Como se ha dicho en la Introducción, se distinguen dos olas orientales en la revista, pero nos concentramos en la primera (1913-1919) en la que predomina el componente indo-persa. Si por tradición los intelectuales argentinos siguen a los franceses, advertimos que este caso no es la excepción porque tanto los unos como los otros buscan nuevos aires y producen un desplazamiento geográfico del centro de interés. En este primer período se hace hincapié en el

yo, en la persona espiritual y epicureísta, para luego evolucionar hacia un interés social traducido, por ejemplo, en el Pacifismo, por la necesidad de sobrevivir a la devastación de la guerra y de evitar un nuevo desastre mundial.

A lo largo de la trayectoria de la revista *Nosotros*, los intelectuales que colaboraron en ella muestran su interés por la cultura universal y una notable apertura intelectual. Estos articulistas “de la periferia” occidental no solo están informados de lo que sucede en el mundo, sino que se preocupan por insertarse dentro del campo cultural que en ese momento dirige la vieja Europa y, según ellos mismos explicitan, Francia. Así, la revista es fiel a su programa de no dejar pasar ningún hecho literario y/o histórico relevante para la sociedad y de mantener una constante preocupación por la elevación del espíritu.

Para finalizar, *Nosotros* es una publicación periódica que se interesa por la novedad y la originalidad de sus notas, al punto de ser pionera en la difusión de la traducción castellana de Khayyam, uno de los trabajos de internacionalización que realizan sus integrantes con el fin de obtener legitimidad en el universo literario. Esa tarea se realiza progresivamente y con “pedagogía” conciliadora; esto es, se explica lo nuevo-desconocido a partir de lo viejo-conocido, se compara constantemente la cultura greco-latina y el cristianismo con el islamismo y sufismo, deslizándose críticas hacia los fanáticos, sobre todo musulmanes. La impresión del Orientalismo que se graba en el lector es altamente positiva, hasta el punto de ser recomendada por Muzzio Sáenz Peña como la alternativa liberadora de ese momento angustiante que atraviesa el hombre en el mundo.

Bibliografía

Fuentes

Nosotros; *Revista mensual de Letras, Arte, Filosofía y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, 1907-1934.

MÁS Y PÍ, Juan, “Dos poemas traducidos”; *Rubáiyat, de Omar-al-Khayyám*. Traducción de Carlos Muzzio Sáenz Peña. Pról. de Álvaro Melián Lafinur. *Nosotros*, v. 14, n. 62, Jun. 1914, 240-245.

MELIÁN LAFINUR, Álvaro, “El poeta persa Omar Khayyam”, en: *Nosotros*, v. 13, n. 59,

Marzo 1914, 225-232.

MUZZIO SÁENZ PEÑA, Carlos, “El misticismo en los poetas persas”, en: *Nosotros*, v. 18, n. 72, Abril. 1915, 66-74.

----- “Los poemas de Kabir”. Introducción y traducción, en: *Nosotros*, v. 21, n. 81, Ene. 1916, 5-41.

----- “El epicureísmo de Omar Khayyam”, en: *Nosotros*, v. 33, n. 124, Set. 1919. 5-32.

Crítica

CASANOVA, Pascale (2001), *La República mundial de las Letras*. Barcelona: Anagrama.

GASQUET, Axel (2007), *Oriente al Sur; El orientalismo literario argentino de Esteban Echeverría a Roberto Arlt*. Buenos Aires: Eudeba.

SALVADOR, Nélida y ARDISSONE, Elena (1972), *Bibliografía de la revista Nosotros (1907-1943)*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

Historia de la/s Ciencia/s de la Educación: recorridos posibles

*Alejandra Camacho**

*Florencia Wortman***

Resumen:

El presente trabajo tiene como principal objetivo hacer un recorrido por la Historia de la/s Ciencia/s de la Educación, teniendo en cuenta el surgimiento de las líneas teóricas cuyos aportes han sido más relevantes para la comprensión de los fenómenos educativos. Reviste gran interés realizar una reconstrucción histórica de este campo, ya que no abundan las producciones que desarrollen sistemáticamente el recorrido teórico que contribuyó a la constitución de este recorte disciplinar a lo largo del tiempo en nuestro contexto latinoamericano.

Nos preguntaremos, según distintos criterios epistemológicos posibles, que toman en cuenta diversas definiciones del objeto de estudio y la presencia/ausencia de contenido normativo o prescriptivo en el discurso sobre educación, cuáles son las líneas teóricas que habría que incluir en esta historia y cuándo comenzaría la misma, cuestiones que reflejan el estado de la discusión sobre la/s disciplina/s que nos convocan.

Nos referiremos también a la constitución de la/s disciplina/s en torno a lo educativo en Argentina, y específicamente en San Juan, en el marco de nuestra Universidad Nacional, procesos marcados por sus particularidades y estrechamente vinculados a los contextos socio-políticos en los que se encontraron (y se encuentran) insertos.

Aspiramos a que la presente comunicación resulte un aporte al estudio de la/s Ciencia/s de la Educación, estudio complejo pues se trata de un campo joven, en relación con otras disciplinas que abordan la realidad social y -para muchos- aún en un intenso proceso de construcción.

* Universidad Nacional de San Juan. alexacamacho13@gmail.com

** Universidad Nacional de San Juan. florenciawortman@gmail.com

Desarrollo

Esta comunicación constituye una propuesta para pensar la historia del reciente campo disciplinar de la/s Ciencia/s de la Educación. La misma se enmarca en el proyecto de investigación denominado: “Epistemologías de la Educación y de la Salud: diagnósticos y propuestas para el fortalecimiento de la formación de grado de la UNSJ en Ciencias de la Educación y Enfermería” de la Universidad Nacional de San Juan.

De manera preliminar, hemos observado que los desarrollos teóricos existentes abordan la Historia de la Pedagogía entremezclando, algunos, la historia de la Educación con la historia de la Pedagogía, es decir, la práctica con el pensamiento sobre dicha práctica.

La misma complejidad de las definiciones epistemológicas respecto de la Pedagogía/Ciencia/s de la Educación es la que obliga a tomar decisiones respecto a qué queda “afuera” y qué queda “adentro” de la historia de la disciplina. Consideramos que estas decisiones estarían basadas en dos tensiones:

- por un lado, la -ya clásica- tensión entre discurso prescriptivo (“deber ser” de la educación) y discurso descriptivo/explicativo;

- por otro lado, la tensión respecto del objeto: un objeto “compartido” al que se abocan distintas Ciencias Sociales con desarrollos propios, contra un objeto *propio* de la Ciencia (en singular) de la Educación que reúne las condiciones requeridas para ser considerado tal (Martín, 2007).

En líneas generales, en el panorama disciplinar internacional, existen tres grandes corrientes o tradiciones en las que se encuadra buena parte de los desarrollos teóricos en torno a la educación:

- la tradición alemana, defensora de la “unidad disciplinaria, presidida por la Filosofía” (Furlán, 1995: 4), bajo el nombre “Pedagogía”;

- la tradición francesa, que sostiene la multidisciplinariedad respecto de la educación en el ámbito de las Ciencias Humanas y la abstención de la toma de posiciones normativas: “Ciencias de la Educación”;

- la tradición anglosajona, poco preocupada por las discusiones sobre el nombre de la disciplina y con un enfoque instrumental, que llama “educación” tanto a la práctica como a la disciplina que la estudia, cuna de los estudios del curriculum.

En relación con estos parámetros, diríamos que se pueden hacer cuatro recortes al trazar un recorrido por la historia de la disciplina:

1- Una **historia del pensamiento sobre educación**, anexada a la historia del pensamiento filosófico, que comenzaría en las “primeras” reflexiones sobre los fenómenos educativos (la “Historia de la Pedagogía” de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (1957): comienza por la Antigua Grecia, con Mileto, Heráclito, Sócrates, Platón, Aristóteles, pasa por Maquiavelo, Leonardo da Vinci, y la lista sigue, ya que tiene la mayor amplitud imaginable).

2- Una historia de la **Pedagogía como disciplina autónoma**, como “Ciencia Humana” de carácter totalizante acerca de la educación que, según cada definición tomada, comenzará en un momento particular:

- podríamos considerar la obra de Comenio, *Didáctica Magna* (1632), como un momento fundante de por lo menos una disciplina asociada a la pedagogía, la didáctica (que se encuadra dentro de la corriente prescriptiva mencionada anteriormente). Esta producción se constituye en la primera gran sistematización del método necesario para la enseñanza, en el marco de los efectos de la reforma protestante en Europa y la instalación de la necesidad de idear formas masivas de educación. Esa didáctica será, para su autor, como indica en el subtítulo del libro, el “artificio universal para enseñar a todos todas las cosas”; se compone de principios que abarcan una multiplicidad de aspectos: organización de los conocimientos, tiempo, espacio, vinculación maestro-alumnos, disciplina.

Olaya Villar (1988) afirma:

[...] es a partir del pensamiento de Rousseau, cuando la educación empieza a ser considerada como un instrumento de transformación del individuo, pero en estrecha relación con la dinámica político-social; en consecuencia, la Pedagogía entra dentro del contexto de las ciencias humanas, al relacionarla con zonas de interés propias de ciencias tales como la Psicología, la Sociología y la Política. A partir de ese momento, la educación irá construyendo su estructura teórica de acuerdo con los modelos teóricos y epistemológicos del momento” (161).

La obra clave con la que Rousseau hace su aporte es *Emilio o de la Educación* (1762), en la que describe la formación ideal del hombre.

“Con el pensamiento de Herbart se inicia la preocupación por determinar los fundamentos científicos y metodológicos de la Pedagogía general, en cuanto Teoría de la Educación” (Olaya Villar, 1988: 162). Se trata del primer filósofo que sostiene, a principios del siglo XIX, que la Pedagogía debe constituir un campo autónomo, aunque, al modo de la Filosofía, teniendo como fuente teórica la Ética y la Psicología (Geneyro, 1990).

Sandra Carli (2011) considera que en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, la pedagogía se constituye como saber totalizador que condensó la producción de conocimiento sobre educación, vinculada con el despliegue del sistema educativo moderno, la centralidad de la escuela como dispositivo institucional, el reconocimiento del maestro como autoridad cultural con formación específica y la modulación del niño-alumno como destinatario principal de la gran empresa alfabetizadora.

La pedagogía se configuró como un amplio y complejo conjunto de saberes, con capacidad comprensiva, explicativa, prescriptiva y por qué no, también predictiva, sobre la educación como gran fenómeno de escolarización de las nuevas generaciones en pleno despliegue de la modernidad capitalista y en estrecha articulación con las grandes filosofías de la historia y los paradigmas centrales del pensamiento moderno (Carli, 60).

3- Una historia de las **Ciencias de la Educación** (Ciencias Sociales que se ocupan de/aplicadas a la Educación), como ciencias modernas, comenzando por su adaptación a las condiciones de la ciencia positiva, que tendrían su hito en los planteos de Durkheim.

Sierra (2011) afirma:

Durkheim abre, “inaugura”, los caminos y las disputas de los saberes sobre la educación en el siglo XX: habilita y pone en circulación la necesidad de estudiar metódicamente -científicamente-la educación como práctica, los sistemas y lógicas que la sostienen, su funcionamiento (28).

Para esto, el francés establece una clara diferenciación entre educación (como acción) y pedagogía (teoría). Asevera que la Pedagogía no es ciencia, sino teoría práctica pues toma fundamentos de base filosófica para establecer el “deber ser” de la educación, por ello es necesario fundar una Ciencia de la Educación (inaugurando la tensión a la que nos referimos anteriormente). No obstante, no deberían descartarse los saberes pedagógicos, deberían

mantenerse pero fundados en los aportes científicos de las Ciencias Sociales ya constituidas (Sociología, Psicología e Historia). Este es el origen de la expresión “Ciencias de la Educación”. Durkheim fue “[...] alguien que se ocupó de diferenciar y dar consistencia a términos como educación y pedagogía, en los tiempos donde estos términos cobraron gran parte del sentido que tienen ahora” (27-28).

4- Una historia de la **Ciencia de la Educación**, restringida solo a aquellas líneas teóricas que se ocupan de su objeto propio: el conocimiento socialmente legitimado para ser distribuido y los modos de distribución (Martín, 2007).

Una propuesta

A riesgo de dejar planteadas pero no resueltas las cuestiones del apartado anterior, proponemos este recorrido histórico adoptando como criterio de selección la relevancia de los desarrollos teóricos en los ámbitos académicos latinoamericanos; nos ocuparemos, brevemente, del surgimiento durante el siglo XX de los planteos cuyos aportes han sido más relevantes para la comprensión de los fenómenos educativos. De este modo, estaríamos tomando como referencia aproximada -no única- el momento inicial mencionado en la tercera opción.

Durante fines del siglo XIX y principios del XX, en el contexto occidental, en la perspectiva de la sociología funcionalista sobre educación, reinó un ambiente intelectual de optimismo pedagógico, apareciendo la educación como beneficiosa para el progreso de las sociedades, con una imagen del hecho educativo como neutral y apolítico. Es clara la impronta iluminista y moderna en este clima de época.

El movimiento denominado *escuela nueva* o *activa* constituye una primera ruptura con las ideas predominantes. Una serie de experiencias pedagógicas llevadas a cabo en Europa y Estados Unidos sobre fines del siglo XIX y principios del XX, luego sistematizadas y nutridas con desarrollos teóricos, criticaron fuertemente los métodos tradicionales centrados en la actividad del docente. En el marco de la expansión de la escolarización, las consecuencias de la industrialización y el avance de las Ciencias Naturales, se proponía un giro hacia el niño, su actividad, intereses, necesidades de aprendizaje, orientado desde los conocimientos de la Psicología. Aportes importantes fueron los de Montessori en Italia, Claparède en Suiza,

Decroly en Bélgica, Kerschensteiner en Alemania. Uno de los filósofos que se encargó de dar sustento teórico a estas propuestas fue Dewey, desde los Estados Unidos y sobre la base también de sus experiencias educativas. Aun con el impacto que implicó, aportes posteriores han señalado la superficialidad de las críticas, que se centraban en aspectos metodológicos y valorativos pero no atendían la dimensión socio-política de la educación.

Los sucesos que rodearon la Segunda Guerra Mundial tuvieron un fuerte impacto en las Ciencias Sociales, al evidenciarse la capacidad destructiva del ser humano. Con ello, cayeron las lecturas que asociaban toda producción humana (sobre todo la ciencia) con el progreso social. En la disciplina que abordamos nacieron las corrientes teóricas *no directivas* o de la *autogestión*, que muestran un resguardo ante la posible posición autoritaria del docente en el aula y rechazan todo tipo de dependencia: se debe aprender autonomía, libertad, a tomar decisiones. Rogers y Lobort son los referentes de esta corriente, que propone procesos educativos en los que los estudiantes protagonizan las decisiones sobre qué y cómo aprender, cómo evaluar, siendo el docente un facilitador a disposición de sus alumnos.

En las décadas posteriores, no puede dejar de mencionarse el impacto que tuvo en los estudios de la educación la teoría psicogenética de Piaget. Las explicaciones en torno al desarrollo de la inteligencia, si bien no constituyen desarrollos específicos en torno al objeto 'educación', resultaron a partir de entonces ineludibles en cualquier producción en el ámbito de la/s Ciencia/s de la Educación y en los curriculum de formación docente.

En Latinoamérica, cobraron por la época gran relevancia las teorías que explican la educación, en un marco sociológico funcionalista, como inversión en "capital humano", estrategia clave para revertir la situación de "subdesarrollo" que aquejaba a nuestros países, por supuesto, con la generosa ayuda y las sabias orientaciones de los países "desarrollados". En una lectura eminentemente económico-técnica de los procesos sociales, habría que reformar la educación para convertirla en el motor del crecimiento económico que necesitábamos: esa inversión se recuperaría en términos de productividad, los beneficios sociales generales serían una consecuencia necesaria. El sociólogo Medina Echavarría es un fiel representante de esta postura.

Una línea que representa una "revolución" en la forma de entender cómo funciona la educación en nuestras sociedades la aportan los teóricos agrupados bajo la categoría de *reproductivistas*, en las décadas del '60 y '70. Con base en el marxismo, denuncian los modos

en que la escuela, lejos de contribuir al ascenso social, opera reproduciendo las desigualdades de clase y legitimándolas a través de la ilusión meritocrática. Un planteo inaugural fue el de Althusser, le siguieron Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, entre otros.

Estas décadas se caracterizan por una amplia producción teórica, que claramente no estamos abarcando en toda su extensión. Mas cabría mencionar un aporte de impacto en el ámbito de la Didáctica y de la Psicología de la Educación: la teoría del *aprendizaje significativo* del estadounidense Ausubel, que instó a revisar las formas en que se proponía y se esperaba que los alumnos aprendieran los contenidos escolares y, por ende, la forma de enseñarlos. En el mismo año y país se publicó también otro clásico, *La vida en las aulas* de Philip Jackson (1968) quien, estudiando la cotidianidad escolar, propuso pensar a través del concepto de *curriculum oculto* aquello que las instituciones no se proponen enseñar y sin embargo enseñan, y con qué efectividad. Aunque sin un estricto sentido político ni ideológico en su versión original, posteriormente se revistió de estas connotaciones. Estos postulados están enmarcados en las teorías del curriculum.

Volviendo a Latinoamérica, los '70 marcan el giro teórico desde la teoría del desarrollo a la teoría de la dependencia en la explicación de las relaciones entre nuestros países y los europeos y el gigante norteamericano. Este viraje fue acompañado en la teoría sobre educación, y es conocido el papel que en ello tuvo, el pedagogo brasilero Paulo Freire, con su crítica a la pedagogía de la opresión y la confianza en la educación como liberadora y emancipadora. Las influencias del marxismo y su encuadre dentro de la Teología de la Liberación resultan claves.

Otra corriente que se articula al espíritu de la época y a la radicalización de los postulados de las Ciencias Sociales es la llamada *teoría de la desescolarización*, la propuesta de “muerte de la escuela” de Illich y Reimer. Estos autores, comenzando por fuertes críticas al monopolio, la obsolescencia, la “industrialización” y la ineficacia de la institución escuela proponen su desaparición y el paso a otros escenarios más libres y menos estructurados para ejercer los derechos a enseñar y aprender. Una obra clave es la de Illich: *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*

Otro análisis de la escuela de imprescindible mención, proveniente de la disciplina filosófica, es la reflexión que Foucault le dedica, analizando su funcionamiento como una

institución disciplinaria que moldea los cuerpos y las formas de ser de los sujetos que por ella pasan, con extraordinaria precisión. Crece, con nuevos aportes, la mirada crítica hacia esa institución, que parece presentar, repentinamente, multiplicidad de aspectos para ser estudiados.

En Argentina, la respuesta pedagógica de la derecha a todas estas corrientes se cristalizó en la adopción de la denominada *Educación Personalizada*, representada por García Hoz, con sus propuestas de raíz fuertemente católica y moralista, centradas en diferencias individuales que podían “diagnosticarse” tempranamente para dar, a cada quien, la educación que le correspondiera, sin perder esfuerzos en tratar de enseñar a algunos lo que nunca alcanzarían.

En otras partes del mundo, a la lectura crítica de los fenómenos educativos se le agregaba un nuevo capítulo, se desarrollaban las *pedagogías de la resistencia*, que no se limitaban a explicar los mecanismos de reproducción de las instituciones educativas sino que planteaban el papel de resistencia y transformación que pueden tener los docentes (como intelectuales) y los estudiantes, desde aquellos mismos lugares que ocupan en las escuelas.

Si volvemos a mirar hacia nuestra región y nuestro país, la vuelta a la democracia en los años '80 fue un terreno muy fértil para las nuevas producciones en el campo y allí prosperó lo que algunos han dado en llamar *distributivismo*: los aportes de Braslavsky, Filmus, Tudesco, que analizan las formas -desiguales- en que se distribuye el conocimiento en los sistemas educativos y la relación de estos fenómenos con las desigualdades sociales (a pesar de la influencia visible del reproductivismo en esta corriente, no se trata de una aplicación lineal de las teorías europeas y anglosajonas sino de desarrollos que contemplan también otros elementos, sin interpretar la acción de las instituciones educativas como “necesaria e irreversiblemente” reproductora y desigual).

Deberíamos también mencionar ciertas teorías del campo de la Didáctica de la Matemática, que tuvieron un fuerte impacto y fueron tomadas luego en muchos desarrollos posteriores, traspolándolas a otros contextos y situaciones. Los conceptos de transposición didáctica, contrato didáctico y otros de ese estilo fueron propuestos por la escuela de Chevallard y Brousseau en Francia en las últimas décadas del siglo pasado.

Es en esta época también cuando llegan a la ciencia occidental desarrollos teóricos antes vedados por la polarización del mundo que imponía la guerra fría: obras de autores

rusos comienzan a traducirse y leerse en nuestros contextos y, por citar un ejemplo, las obras de Vigotsky resultan muy significativas e introducen elementos novedosos a las teorizaciones pedagógicas existentes (también hay otros, menos difundidos, como Leontiev).

El neoliberalismo como doctrina económica tuvo su correlato, como es esperable, en el pensamiento educativo y en la década del '90 se instalaron fuertemente (de la mano de las reformas educativas) conceptos tecnocráticos y eficientistas para entender y evaluar los procesos educativos, revestidos de ese halo de “neutralidad” y “objetividad” que dificultaba la percepción de la construcción ideológica subyacente. Las pruebas de calidad, los “rankings” de escuelas y los cálculos acerca de los ineficientes gastos en instituciones son muestra de ello, aunque por supuesto debemos aclarar que estas ideas no han sido superadas en la actualidad y reaparecen con mucha frecuencia en ciertos discursos políticos y mediáticos.

Queda claro que esto no pretende ser un recorrido exhaustivo, aunque sí una aproximación al camino, poco transitado, de la historia de los saberes científicos en torno a la educación.

Las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Juan

A continuación, haremos referencia a la historia de esta disciplina las Ciencias de la Educación en la UNSJ basándonos en información obtenida de una entrevista realizada a un profesor involucrado en el proceso de creación de las carreras de Profesorado y Licenciatura en las Ciencias de la Educación.

En primer lugar, debemos mencionar la creación de la UNSJ (1973), como resultado de la aplicación del Plan Taquini (en la dictadura de Onganía) ya que es aquí donde se fusionan la Universidad Provincial D.F. Sarmiento (que existía desde el año 1964)- y que tenía un área de educación donde estaba la Licenciatura en Administración Escolar- con el Instituto Nacional de Profesorado Secundario y el Instituto Provincial de Artes. En un principio, estos forman parte de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, cuyo nombre se cambia posteriormente por Facultad de Filosofía. Esta Facultad mantuvo durante un tiempo la carrera mencionada, que duró hasta el año 1975 -cuando decidieron abrir Ciencias de la Educación (el 1º año sería común en ambas carreras)-, pero al año siguiente, con el golpe militar, se cierra.

El docente afirma que la Universidad generó, por intereses vinculados a concepciones teórico-ideológicas, un espacio para lo educativo de carácter anacrónico:

Cuando digo anacrónico, lo digo desde dos perspectivas. Por un lado supone que estamos en un estadio de indiferenciación de las ciencias respecto a la filosofía, cosa que no es así, la Pedagogía, las Ciencias de la Educación, como tales, han tenido un desarrollo durante los últimos 50 años, si se quiere absolutamente propio, [...] que supone un espacio muy específico de lo educativo que no es dependiente de lo filosófico.

Continúa:

En la UNSJ después de 1973 se conformó, después de unos vaivenes, una Licenciatura en Administración y Organización Escolar, al comienzo armó un espacio (por otra concepción anacrónica asociada) dentro de lo educativo; de un profesorado de Filosofía y Pedagogía. Por conocimiento anacrónico de indiferencias. Y esta concepción anacrónica, que tiene que ver con el tipo de desarrollo filosófico, la UNSJ tenía una visión aristotélico-tomista que supone como basamento de toda filosofía que dio fundamento a lo religioso, que supone que la moral, está solamente dentro de ella, y pusieron fundamento en la ética de lo educativo. La pedagogía es un instrumento más de la formación ética de todas las personas, asociadas a estos elementos. Desde estos dos anacronismos, se entendía que la educación no podía estar separada de la filosofía.

Es en 1988 que se da inicio, por iniciativa de un grupo de profesores del claustro de Filosofía, a discusiones en reuniones de claustro, donde se demandaba la conformación de dos áreas y la apertura de una Licenciatura en Educación y una Licenciatura en Filosofía. Cuando la posición del grupo de profesores se volvió irrefutable en el Departamento, se negoció la permanencia del Profesorado de Filosofía y Pedagogía, la cual era considerada un anacronismo: “hace pocos años se ha cerrado, es que los alumnos que iban a estudiar filosofía y pedagogía, querían hacer o filosofía o pedagogía, ellos ya tenían claro este avance de las disciplinas”.

Bibliografía

- ABBAGNANO N., VISALBERGHI, A. (1957), *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DURKHEIM, E. (1974), *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire Editor. [1ª ed. 1922].

- FURLÁN, A. (1995), *La enseñanza de la pedagogía en las universidades. Panorama*. México: Comité interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior.
- GENEYRO, J. (1990), “Pedagogía y/o Ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria”, en: DE ALBA (comp.), *Teoría y Educación: en torno al carácter científico de la educación*. México: CESU-UNAM.
- HILLER, F.M.; AMEJEIRAS, M. J. y GRAZIANO, N. (Compiladoras) (2011), *Las miradas pedagógicas para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- MARTÍN, A. (2007), *El status epistemológico y objeto de la Ciencia de la Educación*. San Juan: Ed. FFHA.
- MEDINA ECHAVARRÍA, José (1973), *Filosofía, educación y desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. [1ª ed. 1967].
- OLAYA VILLAR, Mª. D. (1988), “Nuevas vías en la reflexión teórica sobre la educación”, en: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 2, 161-170.
- SIRVENT, M. Teresa y LLOMOVATTE, Silvia (2007), “A cincuenta años de la creación de ciencias de la educación”, en: *Cincuenta años de Ciencias de la Educación: balance y perspectivas*. Publicación de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/.../36.13-Educacion.pdf

La Revolución haitiana desde el Romanticismo francés: *Toussaint L'Ouverture* de Alphonse de Lamartine

María Amelia Grau Baez*

Resumen

El Romanticismo francés significó un cambio en la mirada de los hechos sucedidos en Haití desde 1791 hasta 1804 con respecto a la forma en que fueron representados literariamente en el siglo XVIII. Entre los escritores románticos franceses que hablaron en sus textos sobre la rebelión de esclavos en Haití, es Alphonse de Lamartine quien, en su poema dramático *Toussaint L'Ouverture*, presenta al héroe antillano como un hombre en el cual los ideales del romanticismo social -igualdad, libertad, fraternidad y humanismo- se constituyen en la matriz de sus ideas y la fuente de donde emanaba su poder. El poema, como afirma Hoffman, es la más elocuente justificación literaria de la Revolución haitiana y de la decisión del héroe negro de oponerse a los franceses (*Haiti: Regards*, 43). Lamartine cuestiona el argumento falaz de la superioridad blanca, deja planteadas cuestiones referidas a la pérdida de sí mismo en la relación colonizado-colonizador y al mestizaje, que son profundizadas desde otros campos de estudio durante el siglo XX y en la actualidad.

La revolución haitiana fue un hecho de excepcional importancia en la historia moderna de Occidente: Haití fue la primera república negra fuera de África y la segunda república independiente del continente americano, fue el escenario en donde triunfó la primera rebelión de esclavos de la historia. Este suceso por el cual los haitianos en 1804 alteraron el orden colonial para fundar una nación, produjo y sigue produciendo un enorme poder de atracción en el imaginario de escritores tanto europeos como latinoamericanos. El sociólogo argentino Eduardo Grüner en su ensayo *La oscuridad y las luces* realiza un estudio de la Revolución haitiana desde un punto de vista histórico y cultural. En el capítulo 7, “La literatura dice lo suyo”, afirma que sus huellas estético-literarias pueden encontrarse en diversos géneros: novelas, ensayos, *nouvelles*, obras dramáticas y poesías. Elabora una especie de clasificación de los textos desde los escritores del Romanticismo francés, los ensayos y novelas de escritores caribeños y latinoamericanos entre los cuales está la obra *Omeros* de Derek Walcott

* Instituto de Formación docente y técnica 9-001, San Martín, Mendoza, Argentina. monagrau@yahoo.com.ar

premio Nobel de Literatura 1991 y la novela *La isla bajo el mar* de Isabel Allende publicada en 2009.

El Sturm und Drang y el Romanticismo europeo son contemporáneos de las luchas de esclavos que tuvieron lugar en las Antillas desde 1791 hasta 1804 y en su poética “dan la espalda a las simetrías elegantes del clasicismo en favor de una poética del exceso, de lo sublime, de lo siniestro y de la rareza en todas sus formas” (Grüner, 2010: 434). En este sentido, el Romanticismo francés significó un cambio en la mirada de estos hechos con respecto a la de escritores del siglo XVIII y anteriores también, en cuyos textos se trata el tema de la esclavitud, los viajes en barco y la rebelión de esclavos en altamar, con tintes de aventura y fantasía, muchas veces sin realidad histórica o dejando ver la esclavitud en el orden natural de las cosas. Marie-Denise Shelton observa que entre los escritores franceses románticos, es particularmente el poeta Alphonse de Lamartine quien en su poema dramático *Toussaint L'Ouverture* presenta al héroe antillano como un hombre en el cual los ideales del romanticismo social -igualdad, libertad, fraternidad y humanismo- se constituyen en la matriz de sus ideas y la fuente de donde emanaba su poder.

El poema dramático que nos ocupa fue escrito en el contexto histórico de los debates franceses por la abolición de la esclavitud entre 1834-1848; en ellos participó el autor como diputado. Lamartine explica en el prólogo a la edición de 1850 las circunstancias en las que lo escribe por primera vez:

[En 1840], à cette époque fidèle à la cause de l'émancipation, toujours à la tribune, toujours applaudi, mais toujours vaincu dans la chambre de députés, je résolu de m'adresser à un autre auditeur et de populariser cette cause de l'abolition de l'esclavage dans le coeur des peuples, plus impressionnable et plus sensible que le coeur des hommes d'Etat. Je l'écrivis, en quelques semaines de loisir à la campagne, non la tragédie, non le drame, mais le poème dramatique et populaire de Toussaint Louverture. Je ne le destinai nullement cette faible ébauche au Théâtre-Français, je la destinai à un théâtre mélodramatique du boulevard (6).

El texto, sin embargo, quedó abandonado entre sus versos. Poco tiempo después, en 1848, un editor ofrece a Lamartine publicar y representar el poema, así fue que *Toussaint L'Ouverture* fue representado por primera vez en ese año en el *théâtre* de la Porte -Saint Martin en Paris.

La intención del autor al escribir este poema fue rendir homenaje al héroe negro y dejar testimonio de los rasgos de un hombre en su realidad histórica y familiar. La acción central en la obra no presenta luchas ni enfrentamientos. El drama en esta historia son las

contradicciones y los debates internos de los personajes por el futuro de una nación ante la llegada inminente a Haití, en 1802, de las tropas francesas al mando del general Leclerc enviadas por Napoleón con el objetivo de tomar posesión de Saint Domingue y restablecer la esclavitud, abolida por la República en 1794. Al comenzar el poema, el héroe duda de los verdaderos planes de Napoleón, pero en el último acto hace un llamado al combate en defensa de la libertad.

Toussaint había logrado con sus luchas desde 1791 liberar a la isla de españoles y de ingleses y restablecido la paz entre los mulatos, los blancos propietarios de tierras y los negros. Si bien conocía los cambios de rumbo en la política francesa, él quiso hasta el final mantener buenas relaciones con Francia y con los blancos de la isla pues consideraba que eso haría bien a la evolución de la colonia hacia su Independencia. Al mismo tiempo se preocupó por dar instrucción, formación moral a los negros y liberarlos de ese complejo de inferioridad que la mirada del blanco les había inculcado, “si bien la civilización europea era valiosa y necesaria, incluso se esforzó por asentar sus cimientos entre su pueblo, nunca se dejó cegar por la ilusión de que confiriese superioridad moral de ningún tipo” (James, [1938] 2003: 252).

En el poema dramático en cinco actos y escrito en versos alejandrinos, hay personajes de base real histórica y otros totalmente imaginados por el poeta. Entre los primeros están Toussaint L'Ouverture, sus hijos Isaac y Albert y una sobrina, Adrienne¹. Lamartine representa a Toussaint como un viudo que ha tenido dos hijos con dos madres diferentes. Los datos históricos dicen que la esposa de Toussaint, Suzanne Louverture, lo sobrevivirá, que es la madre de uno de sus hijos, ella ya tenía un hijo, y que además adoptan una niña negra que ha quedado huérfana; en la obra es su sobrina Adrienne. Otros personajes de base histórica son los generales franceses Leclerc, Rochambeau y los haitianos Moise, Dessalines, Piéton. Es interesante destacar la presencia de *père Antoine*², quien cumple un rol significativo en dos momentos clave del poema diluyendo en Toussaint su ambigüedad y haciéndole ver detrás de la cortesía de unas palabras escritas, un Napoleón engañoso y doble, y afirmando en Toussaint sus principios de igualdad y libertad.

1 Adrienne refleja el conflicto del mestizaje, en el poema hija de un hombre blanco Salvador y su madre negra.

2 Toussaint en el poema reconoce en él al abate “qui en venant visiter l'atelier de Jacmel lui dit: Quel est ton nom? Toussaint...C'est ton nom du corps, mais le nom de ton âme c'est Aurore...Du jour que Dieu prépare et qui se lève en toi (42). Según expone James, el padre Raynal escribió a fines del siglo XVIII un libro en el cual expone las razones de la abolición de la esclavitud y hace referencia allí a la necesidad de un líder para los esclavos quien los conducirá a la libertad. El libro llega a manos de Toussaint quien lo lee y relee cuando aún era esclavo e influye en su decisión de tomar las riendas de la igualdad y la libertad.

Le moine

Ma pensée invisible est avec ton esprit
Je t'ai suivi de l'oeil des fers au rang suprême
Je t'aime, roi des noirs, parce que mon Dieu t'aime
Parce que l'avenir du quart de ses enfants repose
Avec sa foi sur tes bras triomphants

Toussaint

Mais vous n'êtes pas noir ! Mais vous n'êtes pas traître
à vos frères les blancs?

Le moine

Je sers un autre maître,
qui ne connaît ni blancs ni noirs ni nations,
Qui s'indigne là-haut de ces distinctions [...]
Qui n'hait que l'impie et les persécuteurs,
Et soutien de son bras, les bras libérateurs (47)

El drama de un hombre político está atravesado por el drama de un padre de familia. El drama de una sociedad es el drama de una familia desmembrada y tironeada: los dos hijos de Toussaint habían sido enviados a realizar sus estudios en Francia y regresan en los barcos franceses con Leclerc. Los dos sienten respeto y admiración por Napoleón. Isaac, su hijo mayor, alienta a su padre a cooperar con los franceses y elige finalmente la “civilización”, mientras que su hermano Albert elige Santo Domingo. En esta escena familiar, Lamartine analiza el conflicto de la pérdida de raíces y de la complejidad de “l'être- noir -dans -le monde” (Shelton, 2011: 64). El amor de Toussaint por sus hijos, el dolor de la separación, la incertidumbre de un futuro, el sufrimiento de la esclavitud o la tragedia de la muerte hacen del poema una explosión de sentimientos, gestos y emociones propios de la sensibilidad romántica. El amor fiel y generoso del padre hacia sus hijos se corresponde con su ideal de igualdad y fraternidad sentidos en el corazón y no solo pronunciados en palabras. Como responde Baudelaire a *¿Qu'est-ce que le Romantisme?*: “le Romantisme est dans la manière de sentir” (8)³.

El primer acto comienza *aux Gonaïves* cerca de Port au Prince, los barcos franceses en el horizonte, el mar iluminado por la luna se mueve en el horizonte. Es casi de noche. A la derecha de la escena al son *du fifre*⁴ *du tambourin* y de castañuelas españolas, grupos de

3 Baudelaire, Charles (1846).

4 Larousse: petite flûte faite en bois et de son aigü.

jóvenes negras y jóvenes mulatos realizan tareas con la caña de azúcar. A la izquierda está Samuel, un maestro rodeado de niños mulatos, blancos y negros, les enseña la *Marsellaise noire*⁵. Unas jóvenes recuerdan sus vivencias como esclavas tratando de afirmarse en su propio valor y al final de su elocución siempre hay una palabra de alabanza hacia Toussaint. En esta escena hay mezcla de colores de piel y de sonidos musicales, tal vez Lamartine “tente d’imaginer le processus de construction de soi pour un peuple à peine sorti de l’esclavage. Nécessité de se forger de symboles, de se définir en tant qu’humain” (Shelton, 2011: 61). El himno en el poema representa el comienzo de algo nuevo:

Enfants des noirs, proscrits du monde,
Pauvre chair changée en troupeau
Qui de vous-même, race inmonde,
Portez le deuil sur votre peau!
Relevez du sol votre tête,
Osez réclamer en tout lieu
Les femmes, des enfants, un Dieu:
Le nom d'homme est votre conquête! (22)

Así como la *Marsellaise* en Francia fue el símbolo de la República y de los derechos civiles, la *Marsellaise noire* en Haïtí es el símbolo de una nueva nación. Su título tal vez exprese el conflicto que se suscita entre el ser colonizado y el colonizador: la civilización francesa y la construcción de una subjetividad nacida del mestizaje, del color negro y de la afirmación de la libertad. Esta nueva identidad debía edificarse, dice Samuel, no desde las palabras sino desde los sentimientos en el corazón y en el alma.

N’est pas pour notre oreille un vain jeu de poète,
Ni sur un instrument le caprice de doigts
Il se chante du coeur bien plus que de la voix;
Il se chante au travail avec la noble peine,,,
Il se chante à l’église avec l’hymne immortel ...
Il se chante au rivage en déployant la rame,
Et des pieds et des mains, et du coeur et de l’âme
Sous le ciel, sur la mer, à l’exercice, aux champs,
Partout où l’homme en paix s’encourage à ses chants (24)

Al contrario de la *Marsellaise* blanca, dice Samuel, “qui a guidé les français aux combats, mais les noirs grâce à Dieu, sont en paix... Les chants des blancs dit guerre, le notre

5 Toussaint Louverture escribe el texto de la Constitución haitiana en 1801; en el artículo 14, dice “todos los haitianos sean blancos, mulatos o negros serán llamados negros”. Tal vez este Himno alude a esta constitución que fue establecida en 1804 luego de la Independencia

concorde” (22). En el refrán se observa un llamado a la fraternidad y a la reconciliación, en libertad “Offrons à la concorde, offrons les maux soufferts / Ouvrons. tendons aux blancs amis nos bras libres de fers” (23).

Desde las primeras rebeliones de esclavos en Haití en 1791, observa Shelton en su ensayo, el principio de igualdad defendido por los haitianos había modificado la sociedad a partir de la toma de conciencia del esclavo como un ser enteramente humano. Lamartine explora en el poema esta toma de conciencia individual y colectiva; en el acto V, Toussaint incita a sus hermanos negros a luchar contra la esclavitud y la opresión. En este discurso, el héroe antillano disuelve las nociones de alteridad entre negros y blancos y anuncia la fundación de una nueva identidad basada en la igualdad humana más allá de las aparentes diferencias.

Avez-vous peur des blancs ?... Vous, peur d'eux ! et pourquoi?
J'en eu moi même peur...oui, mais écoute-moi:
À l'époque où fuyant chez les marrons de l'île,
Il n'était pas pour moi d'assez obscur asile,
Je me réfugiai, pour m'endormir, un soir,
Dans ce champ où la mort met le blanc près du noir,
Cimetière éloigné des cases du village;
La lune en tremblotant glissait sous le feuillage;
Sous les longs bras d'un cèdre où je l'avais tendu,
A peine mon hamac était-il suspendu,
Qu'un grand tigre, aiguisant ces dents dont il nous broie
De fosse en fosse errant, vint flairer une proie.
Sa griffe sacrilège ouvrait le lit des morts;
Deux cadavres humains m'apparurent dehors :
L'un était esclave et l'autre était le maître ! [...]
Mêmes os, mêmes sens, tout pareil, tout égal
Me disais-je; et le tigre en fait même régal,
Et le ver du sépulcre et de la pourriture
Avec même mépris en fait sa nourriture ! (129-130)

Alphonse de Lamartine cuenta en el prefacio a este poema: “Toussaint L’Ouverture est enfermé dans un cachot du fort Joux... sans soleil, sans famille, sans peuple... il y est mort du froid du corps et du froid de l’ame” (16). El noble poeta francés busca con sus palabras traer a la memoria y reparar una muerte ignominiosa. Lo esencial en esta obra, como dice Hoffmann en *Haiti: Regards*, es que “elle constitue la plus éloquente des justifications littéraires de la Révolution haitienne [...], célèbre le leader politique trahie et mort par Leclerc, et non seulement justifier sa décision de s’opposer aux Français mais également souligner son

humanité”(43). En el poema, Lamartine eleva la figura de Toussaint por sobre la dualidad de Napoleón, cuestiona el argumento falaz de la superioridad blanca, deja una reflexión sobre conflictos referidos a la pérdida de sí mismo en la relación colonizado-colonizador y al mestizaje, que es abordada desde otros campos de estudio durante el siglo XX y en la actualidad.

Bibliografía

- BAUDELAIRE, Charles (1846), “Qu’est-ce que le Romantisme?”, en: *Le salon 1846.indd* (*Baudelaire Le salon 1846.pdf*).
- GRÜNER, Eduardo (2010), “La literatura dice lo suyo”, en: *La oscuridad y las luces*. Buenos Aires: Edhasa.
- JAMES, C.L.R ([1938] 2003), *Los jacobinos negros*. Traducción Ramón García. México: Fondo de Cultura Económica.
- HOFFMAN, Léon-Francois (2010), *Haiti: Regards*. Paris: L’Harmattan.
- LAMARTINE, Alphonse de (1863), *Toussaint Louverture*. Paris: Hachette libre. 1ere. Edition 1843. Réimpression d’un ouvrage ancien de la Bibliothèque Nationale de France (bnf.fr), accesible en ligne dans sa bibliothèque numérique Gallica (gallica.bnf.fr)
- SHELTON, Marie-Denise (2011), *Haiti et les autres. La révolution imaginée*. Paris: L’Harmattan.

Americanismo, redes intelectuais transoceânicas e identidade nacional: a antropologia cultural para além de uma narrativa estadunidense*

*Walter Francisco Figueiredo Lowande***

Resumo

Nesta comunicação pretendemos apresentar uma das hipóteses desenvolvidas no interior de nossa pesquisa de doutorado, segundo a qual a antropologia cultural desenvolvida na Universidade de Columbia, situada na cidade de Nova York, na verdade foi fruto do inter-relacionamento de interesses de grupos intelectuais situados em diversos países, em especial aqueles grupos que, na Europa, América Latina e Estados Unidos se interessaram pelos problemas relacionados às culturas ameríndias. Focando em especial no caso brasileiro, fica claro que a intenção do grupo de intelectuais estadunidenses e europeus no sentido de comprovar suas teorias antropológicas e, ao mesmo tempo, produzir espaços institucionais hegemônicos no campo da antropologia em seus respectivos países esteve na dependência direta da realização de pesquisas de campo na América Latina, algo que, no período abordado (isto é, entre as décadas de 1930 e 1940), não podia acontecer sem o aval de instituições governamentais dominadas por intelectuais nativos. Por sua vez, a análise da constituição das ciências sociais no Brasil mostra que o domínio de instituições como o Museu Nacional, o Serviço de Proteção aos Índios ou o Conselho Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil dava aos intelectuais brasileiros uma importante moeda de troca na constituição da antropologia nacional, na medida em que se legitimavam em função das posições intelectuais e institucionais privilegiadas ocupadas numa rede internacional de pesquisas e pesquisadores. É possível perceber ainda, por meio desta investigação, que, além disso, os antropólogos brasileiros tiveram seus projetos intelectuais respaldados pelo poder público, na medida em que passaram a fornecer então o discurso científico que legitimaria a ideia de uma “cultura nacional”, essencial na construção de um “Estado nacional moderno” a

* Este artigo é fruto do projeto de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (PPGHIS/IFCH/UNICAMP), por um longo período financiado por bolsa oferecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Universidade Federal de Alfenas, MG, Brasil. walter.lowande@unifal-mg.edu.br

partir da década de 1930. Desse modo, pretendemos ir além de uma perspectiva historiográfica estadunidense acerca da emergência da antropologia cultural, sustentando que não é possível falar da constituição dessa disciplina sem tratar de uma rede intelectual internacional composta por interesses grupais específicos e que vieram a condicionar, nos seus entrecruzamentos, a institucionalização das ciências sociais em diversos países, inclusive na própria América Latina. Para tanto, focaremos no grupo de naturalistas brasileiros organizados em torno da figura de Heloisa Alberto Torres, diretora do Museu Nacional do Rio de Janeiro entre 1937 e 1955, nos espaços institucionais por eles ocupados e seus respectivos papéis numa rede transatlântica de agentes e agências, cuja interdependência moldou a constituição daquilo que hoje conhecemos por antropologia cultural.

A história da antropologia cultural e, por conseguinte, do conceito de “cultura” que ela produziu, tem sido narrada como a emergência de um “paradigma” (Stocking Jr., 1968; Rutsch, 2007). No entanto, acreditamos que essa perspectiva, ao privilegiar as motivações epistemológicas de um ator em específico (Franz Boas) bem como um país (Estados Unidos da América), não nos permitem compreender a complexidade tanto de um campo intelectual e político mais amplo quanto à diversidade de usos e ressignificações daquele conceito.¹

Pretendemos aqui apresentar algumas indicações de que, mais do que determinar o campo da antropologia, é possível que o próprio “paradigma boasiano” tenha sido determinado, em alguma medida, por um campo intelectual e político mais amplo, uma vez que os saberes antropológicos diziam respeito não só à própria “comunidade científica”, mas a uma série de interesses entrelaçados que incluíam os rumos políticos de diversos Estados nacionais. Mostraremos, a partir do caso brasileiro, que países periféricos podiam usar o conceito de “cultura” com fins e significados específicos, ainda que no interior de uma mesma rede de cientistas, e que acabaram, por fim, condicionando as próprias definições internacionais a seu respeito.

1. Concepções de “cultura”: da ciência à nação

Um primeiro aspecto a ser assinalado é que desde muito cedo Franz Boas percebeu a necessidade de ampliar sua rede de instituições e pesquisadores para fora dos EUA no intuito

¹ Propomos como alternativa ao conceito de “comunidade científica” (Kuhn, 1998), para os fins deste artigo, o conceito de “campo científico”, conforme proposto por Pierre Bourdieu (1983) e Bruno Latour e Steve Woolgar (1997). A este respeito, cf. Hochman, 1994.

de sustentar suas ambições científicas. A sustentação de suas novas proposições teórico-metodológicas (expressas, por exemplo, em Boas, 2010),² dependia de um sistemático levantamento de dados em um nível global. Ao empreender essa ação, foi obrigado a contemporizar com significados nada ingênuos, produzidos no mundo “periférico”, para o conceito de cultura.

Em carta de 20 de janeiro de 1906, endereçada a Archer M. Huntington, que à época presidia o Museu Americano de História Natural, Boas diz o seguinte:

Outra linha de abordagem em que tenho pensado é a mudança de meu campo de trabalho, da região noroeste para regiões mais ao sul do nosso continente. A esse respeito, tentei interessar o Instituto de Arqueologia da América e algumas universidades na fundação de uma escola arqueológica no México, na América Central ou na América do Sul. O projeto me parece promissor (Boas, 2004: 362).

E continua: “considerando toda a situação, estou inclinado a transferir todo o meu trabalho para o sul e tentar começar o estudo das línguas e culturas dos nativos dessas regiões, usando, assim como fiz até agora, meus estudantes mais antigos para suplementar meu próprio trabalho” (Boas, 2004: 362).

Essa mudança tática no rumo das ações de Boas logo o colocaria em contato com antropólogos brasileiros, em especial os do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Essa instituição museológica foi fundada em 1818 e se tornou um dos mais importantes centros de pesquisa e colecionamento relacionados às ciências naturais da América Latina. Enquanto as teorias antropológicas racistas gozavam de prestígio internacional, o Museu Nacional se tornou um grande aliado do Império de D. Pedro II (que perdurou pelos anos que vão de 1840 a 1889) pelo fato de legitimar tanto o sistema escravista de então quanto o domínio político e econômico de uma aristocracia branca.

O grande responsável pela atualização das bases teóricas da antropologia praticada no Museu Nacional nas primeiras décadas do século XX foi, sem dúvida, o médico e antropólogo Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), e foi em função dele que os caminhos da antropologia cultural estadunidense se cruzaram pela primeira vez com os dos antropólogos brasileiros. Já em 1912, Roquette-Pinto afirmava em seu livro *Rondônia* (2005) que todos os homens eram iguais em essência, e que o que os diferenciava seria apenas uma “casca cultural”. O

² Boas passou a defender como premissa, grosso modo, um “determinismo cultural” de cunho historicista, ao invés de pressupostos que se pautavam em determinações evolucionistas, fossem eles de ordem biológica ou baseados na ideia de uma “civilização universal”.

antropólogo inovava também ao defender que os problemas enfrentados pelos “sertanejos”, ou seja, pelos trabalhadores brasileiros pobres, “miscigenados” e socialmente excluídos, não eram devidos a quaisquer tipos de determinantes biológicos, e sim a um abandono do Estado no que tange ao provimento de serviços básicos de saúde e educação.

Embora Roquette-Pinto já conhecesse a obra de Boas³, é importante destacar que sua ideia de “raça” ligava-se muito mais a uma postura neolamarckiana. Já foi notado que essa concepção biológica guardava, na verdade, uma estreita ligação com as teorias políticas autoritárias que viriam a legitimar o Estado Novo brasileiro a partir de 1937. Ela trazia consigo uma ideia orgânica de sociedade (afinal, o meio tropical condicionaria uma evolução biológica e cultural até a depuração numa “raça nacional”), e, a partir disso, “tratava-se de alcançar um estágio evolutivo desta, como um organismo a atingir a maturidade através de seu pleno e harmonioso funcionamento” (Duarte, 2010: 65).

O certo é que essa concepção neolamarckiana de cultura manteve por muito tempo sua força no contexto brasileiro, inclusive tendo sido transformada em um *topos* de grande e duradoura influência neste país por um discípulo do próprio Boas: Gilberto Freyre⁴. Embora o escritor pernambucano apostasse numa definição da originalidade do brasileiro que recaia na possibilidade de um “amálgama cultural”, essa mistura teria sido possível em função de um tipo racial, o português, há séculos acostumado à miscigenação, destituído de escrúpulos sexuais e propenso a uma maior proximidade com os “tipos inferiores”. Ainda que por meio de uma relação sadomasoquista com seus dominados (Souza, 2000), condicionada pelas relações escravistas, o contato sexual forçado teria criado zonas de “contemporização” cultural que deveriam ser resgatadas, tendo em vista ser essa a origem da contribuição cultural brasileira para o mundo, sobretudo em função de suas potencialidades de democracia racial (ainda que contraditoriamente ditada pelo elemento branco). Assim, Freyre dava sua

³ Adriana Keuller afirma, com base em pesquisa realizada nos arquivos da Academia Brasileira de Letras, que Roquette-Pinto firmou contato com Boas já na primeira década do século XX, quando lhe remeteu seu livro *Excursão à região das Lagoas do Rio Grande do Sul*, publicado em 1912, tendo obtido resposta do antropólogo estadunidense (Keuller, 2008: 149). Um segundo contato entre ambos, a respeito do qual não possuímos maiores detalhes, ocorreu em 1924, quando, após o Congresso de Americanistas de 1924, realizado na cidade sueca de Gotemburgo, Roquette-Pinto viajou aos EUA a convite do próprio Boas.

⁴ Freyre assim se refere ao que considera o mais importante problema da biologia moderna: “Ninguém hoje se abandona com a mesma facilidade de há vinte ou trinta anos ao rígido critério weismanniano da não transmissão de caracteres adquiridos. Ao contrário: um neolamarckismo se levanta nos próprios laboratórios onde se sorriu de Lamarck” (Freyre, 2003: 375). A respeito do neolamarckianismo em Freyre, cf. Araújo, 2004. Interessante ainda notar que Freyre foi influenciado pelo próprio Roquette-Pinto, como deixa entrever no prefácio que escreve para a primeira edição de *Casa-Grande & Senzala*.

contribuição intelectual à construção discursiva de uma nação cuja modernidade podia ser buscada em sua tradição.

Interessante notar que, décadas depois, foi o mito construído em torno dessa miscigenação de base neolamarckiana que conduziu a UNESCO e uma série de membros da já consolidada “escola boasiana” a voltarem seus olhos para o Brasil. No entanto, segundo Marcos Chor Maio, “os objetivos da investigação foram ampliados, graças sobretudo à agenda das ciências sociais formulada no final dos anos 1940 e à atuação de uma rede transatlântica de cientistas sociais” (Maio, 2004: 160), que incluía tanto discípulos de Boas quanto antigas autoridades intelectuais brasileiras, a exemplo de Artur Ramos e o próprio Gilberto Freyre. Não por acaso, anos depois da virada paradigmática empreendida por Boas, é possível perceber a persistência, mesmo em órgãos internacionais dominados por seus epígonos diretos,⁵ de um conceito “racializado” de cultura (Martínez-Echazábal, 1996), a exemplo da continuidade de um discurso biológico na Primeira e na Segunda Declaração Sobre Raça da UNESCO, já em 1950 e 1951, respectivamente (Santos, 1996).

2. A formação de pesquisadores e as coleções antropológicas

Voltando a Boas, não é possível afirmar que o seu interesse pelas tribos situadas em território sul-americano fosse apenas secundário ou acessório. Ele certamente sabia, e muito bem, que esse era um espaço em que a antropologia estadunidense estava defasada em relação à europeia, sobretudo a alemã. Boas havia trabalhado, no início de sua carreira, quando ainda estava na Alemanha, com Rudolf Ludwig Karl Virchow (1821-1902), catedrático da Universidade de Berlim, e com Philipp Wilhelm Adolf Bastian (1826-1905), um dos organizadores da Sociedade Etnográfica de Berlim, com os quais continuou a manter contatos. Por esse motivo Boas certamente sabia do enriquecimento expressivo das coleções etnográficas alemãs em função das aquisições no Brasil central em fins do século XIX e inícios do XX, isso por meio das expedições realizadas no Alto Xingu por Karl von den Steinen, Paul Ehrenreich, Theodor Koch-Grunberg, Max Schmidt entre outros (Keuller, 2008).

⁵ O Departamento de Ciências Sociais da UNESCO era dirigido por Otto Klinenberg, “discípulo de Franz Boas, militante anti-racista” (Maio, 2004: 146), até a chegada de Arthur Ramos. Este último, por sua vez, desenvolveu uma série de projetos ao lado de Melville Herskovits, também discípulo de Boas, numa correspondência iniciada por meio de recomendação do próprio Gilberto Freyre (Guimarães, 2004).

Existem vários trabalhos brasileiros que lançam luz sobre as redes constituídas entre o Museu Nacional de Heloisa Alberto Torres e o Departamento de Antropologia de Columbia, no que se convencionou a chamar de um pacto não formal entre essas duas instituições (Corrêa, 2008). Estes trabalhos já permitem entrever a interdependência entre “centro” e “periferia” da produção de conhecimento antropológico no que diz respeito, por um lado, à formação de pesquisadores e à obtenção de coleções por parte dos grandes centros europeus e estadunidenses, e, por outro, como forma de legitimar a aproximação entre cientistas e poder político autoritário em nações em “processo de modernização”. Citaremos aqui apenas alguns exemplos disso.

A exemplo do que se pretendia com a criação da Escuela Internacional de Arqueología Etnología y Americanas (Rutsch, 2007), Boas enviou diversos de seus alunos ao Brasil para a realização de trabalho de campo como forma de treinamento. Em contrapartida, Torres exigia que jovens estudantes brasileiros acompanhassem os pesquisadores estadunidenses, tanto como meio de formar uma nova geração de antropólogos brasileiros quanto como forma de ter o controle sobre essas expedições⁶. É conhecida, a este respeito, a disputa entre Claude Lévi-Strauss e a diretora do Museu Nacional por esse motivo (Grupioni, 1998; Valentini, 2010). De todo modo, é possível perceber que os estudos sobre os índios sul-americanos desenvolvidos no Brasil pelos discípulos de Boas acabavam condicionados por uma série de laços tecidos no país, pois estes estudantes dependiam em grande medida da simpatia, dos contatos e mesmo das condições materiais oferecidas pelas instituições e indivíduos nativos.

Cabe também mencionar o caso específico da formação de coleções museológicas. Segundo Mechthild Rutsch,

[...] la narrativa de los museos y sus colecciones son consustanciales a la nostalgia burguesa que anhela una interioridad perdida, a la vez que emula el movimiento de la economía más amplia: convierte al valor de uso en valor de cambio. En realidad hace invisible al productor y, por tanto, a su contexto histórico de producción. En una ‘era obsesionada por los objetos’ como signo de logros sociales, de *status* individual y de medio de conocimiento, las colecciones y los museos ‘objetualizan’ este deseo (y por lo mismo, puede relacionarse también la ‘objetividad’ con lo ‘objetualizado’). Es igualmente cierto que las colecciones y el afán clasificatorio imitan el movimiento de acumulación y dominio (colonización) inherente a la sociedad moderna y sus movimientos de capital. En la medida en que aumenta la ilusión de realidad y adecuación de una representación cultural mediante una colección, ésta tiende a convertirse en un fetiche: el objeto sustituye al proceso cultural, el producto a la producción y la relación social viva subyacente. Por ello, y en el contexto moderno, el

⁶ É possível acompanhar com riqueza de detalhes os casos de Charles Wagley, Willian Lipkind e Buell Quain por meio das correspondências transcritas em Corrêa, 2008.

movimiento de acumular y clasificar (y de conocimiento mediante los objetos) se ha convertido en un simultáneo movimiento de expansión, dominio y saqueo coloniales (Rutsch, 2007: 202).

No Brasil, desde o século XIX esse tipo de prática passou a ser vista como nociva ao patrimônio científico e artístico nacional. Por isso criou-se, durante o governo provisório de Getúlio Vargas (que viria a implantar o Estado Novo em 1937) e sob grande pressão dos próprios antropólogos do Museu Nacional, o Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil, cujo intuito era controlar a saída de artefatos representativos da “cultura brasileira” do país (Grupioni, 1998). A própria Heloisa Torres ditou, pelo menos até 1939, os rumos deste órgão e, como qualquer trabalho de campo estrangeiro deveria ser autorizado por esta instituição, a diretora do Museu Nacional acabou adquirindo algum controle sobre as pesquisas antropológicas empreendidas no Brasil. Torres ainda pôde assegurar as rédeas de outras importantes instituições desse tipo num contexto de crescente ingerência do Estado ditatorial nas mais diversas atividades, a exemplo do Serviço de Proteção aos Índios, órgão que poderia, por exemplo, impedir o contato de pesquisadores com quaisquer tribos indígenas brasileiras.

3. Conclusões

A ideia da emergência de um paradigma científico pressupõe a existência de um processo norteado por motivações individuais específicas e de cunho epistêmico. Vista desta forma, a história da antropologia entre as décadas de 1920 e 1950 seria a consolidação, por meio de práticas e de instituições, de uma teoria antropológica idealizada por um sujeito histórico dotado de valores éticos especiais. Sem querermos negar o valor das ideias e ações de Franz Boas, questionamos, no entanto, que elas tenham podido cercear os usos e ressignificações sofridas pelo conceito de “cultura” nos diversos contextos em que ele foi utilizado. Se a construção do conceito de “cultura” em contraposição ao de “raça” demandou, como indicamos, a consolidação de uma rede internacional, é possível perceber que nem mesmo no interior dessa rede podemos encontrar um conceito de cultura “puro”, isto é, tal e qual imaginado pelo novo “paradigma boasiano”.

Tratar a antropologia cultural como um “paradigma” pressupõe, neste caso, demarcar uma origem e um fim para a sua emergência, que não por acaso coincidem tanto com a figura de Boas quanto aos EUA. No entanto, vimos que é possível encontrar esse conceito sendo

apropriado em outros pontos internacionais de uma rede bastante ampla, além de ressignificado tanto no seu ponto de destino quanto de origem. Em que medida suas transformações semânticas estão diretamente ligadas às constantes negociações necessárias para a sua circulação no interior de uma rede dotada de múltiplas centralidades ainda é algo a ser estabelecido de forma mais sistemática. No entanto, acreditamos ter reunido aqui algumas indicações dessa possibilidade.

Por fim, devemos notar que foi nos países periféricos que o conceito de cultura melhor realizou suas potencialidades modernizantes. Se nos EUA ele não passou, da forma como foi proposto por Boas, de uma ferramenta científica, nas nações da América Latina ele se transformou num “conceito histórico”, capaz de articular um campo de experiências a um horizonte de expectativas (Koselleck, 2006). Se essas transformações foram conduzidas, via de regra, de maneira antidemocrática, é porque o conceito de “cultura”, nacionalizado e “re-racializado”, prestou-se mais a uma modernização conservadora produzida “pelo alto” que à emancipação das “classes de cor” do jugo de uma dominação discursiva e política. Prova de que são esses aspectos políticos mais amplos e profundos que condicionam os paradigmas, e não o contrário, é que a “ciência normal” da antropologia estadunidense logo passou a ser condicionada por órgãos políticos (a exemplo da UNESCO) cujo principal papel foi notadamente criar condições multiculturais de hegemonia estadunidense no novo contexto de uma Guerra Fria.

Referências bibliográficas

- BOAS, Franz (2004), *A formação da antropologia americana, 1883-1911*. Rio de Janeiro: Contraponto / Editora UFRJ.
- (2010), *A mente do ser humano primitivo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1983), “O campo científico”, in: Idem, *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática.
- CORRÊA, Mariza; MELLO, Januária (Orgs.) (2008), *Querida Heloisa / Dear Heloisa: cartas de Campo para Heloisa Alberto Torres*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Gênero – PAGU, Unicamp.

- DUARTE, Regina Horta (2010), *A biologia militante: o Museu Nacional, especialização científica, divulgação do conhecimento e práticas políticas no Brasil – 1926-1945*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- FREYRE, Gilberto (2003), *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª ed. São Paulo: Global.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (1998), *Coleções e expedições vigiadas: os etnólogos no Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil*. São Paulo: ANPOCS-Editora Hucitec.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2004), “Comentários à correspondência entre Melville Herskovits e Arthur Ramos – 1935-1941”, in: PEIXOTO, Fernanda Arêas; PONTES, Heloísa; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.), Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HOCHMAN, Gilberto (1994), “A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina”, in: PORTOCARRERO, Vera (Org.), *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- KEULLER, Adriana Tavares do Amaral Martins (2008), *Os estudos físicos de antropologia no Museu Nacional do Rio de Janeiro: cientistas, objetos, idéias e instrumentos (1876-1939)*. (Tese de Doutorado). São Paulo: FFLCH/USP.
- KOSELLECK, Reinhart (2006), “História dos conceitos e história social”, in: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto / Ed. PUC-Rio.
- KUHN, Thomas (1998), *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve (1997), *A vida de laboratório: a produção de fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- MAIO, Marcos Chor (2004), “Abrindo a ‘caixa-preta’: o projeto UNESCO de relações raciais”, in: PEIXOTO, Fernanda Arêas; PONTES, Heloísa; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- ROQUETTE-PINTO, Edgard (2005), *Rondônia: antropologia – etnografia*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

RUTSCH, Mechtild (2007), *Entre el campo y el gabinete: nacionales y extranjeros en la profesionalización de la antropología mexicana (1877-1920)*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

SOUZA, Jessé (2000), *A modernização seletiva: uma interpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Unb.

STOCKING JR., George W. (1968), *Race, culture and evolution: essays in the history of anthropology*. Nova York: The Free Press.

VALENTINI, Luísa (2010), *Um laboratório de antropologia: o encontro entre Mário de Andrade, Dina Dreyfus e Claude Lévi-Strauss (1935-1938)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, FFLCH/USP.

Améxica: historia y ucronía; una experiencia estética

*Marco Mallamaci**

Resumen

El pensamiento moderno europeo ha contado una y otra vez la Historia Universal de la humanidad sobre una linealidad teleológica en donde, desde el primitivo ser oriental, se llega a la emancipación racional-liberal impulsada por la sociedad cristiana y la expansión de sus valores universales hacia todo el planeta. Dentro de esa historia se encuentra el capítulo del “descubrimiento de América” y de los avances colonialistas de los reinos europeos por diversas zonas del globo. En la construcción histórica eurocentrada, estos capítulos hacen visible las culturas pre-latinoamericanas y las zonas coloniales del mapa geopolítico como sociedades primitivas que debían encaminarse hacia el desarrollo y el progreso impulsado por la “civilización” europea. ¿Desde qué otras perspectivas puede(n) ser contada(s) la(s) historia(s)? Esta pregunta no es nueva; más que conocido es el fructífero trabajo del pensamiento latinoamericano en torno a esta problemática. Las producciones de los trabajos poscoloniales, los planteos del grupo Modernidad/Colonialidad, el Giro Decolonial, etc. han propuestos diferentes perspectivas para dar vuelta la moneda histórica y hacer visibles las “otras historias” ocultas. ¿Pero qué sucede si a estos ciclópeos trabajos arqueológicos y a esos intentos de re-semantización se les suma la construcción ucrónica?

La ucronía es un género literario que construye tramas narrativas que transcurren en un mundo desplegado a partir de un punto en el pasado en el que algún hecho sucedió de forma diferente. Bajo la nube de las ucronías se resguardan realidades inverosímiles, escenarios insólitos e historias contra-hegemónicas.

En el Centro de Arte Contemporáneo de Quito, durante los primeros meses del 2014, se pudo asistir a una muestra plástica del artista ecuatoriano Villacís. Allí, entre el humor y la crítica, el artista propuso una búsqueda histórica en torno a la experiencia de la conquista de América siguiendo tres senderos: el de lo que no es, el de lo que podría ser y el de lo que ha sido. La muestra plástica de Villacís expuso la historia de un mundo al revés, la historia de

* Licenciado en Filosofía, Universidad Nacional de San Juan. marcomallamaci@gmail.com

cuando los aztecas conquistaron Améxica. La propuesta plástica es una construcción ucrónica que lleva desde el humor a la reflexión.

Desde allí se puede preguntar: ¿qué papel pueden cumplir las ucronías en el trabajo de construcción e interpretación de la(s) historia(s)? ¿Existen allí reflexiones significativas sobre los modelos políticos? ¿O solo sirven como humorada?

En este texto se intentará compartir la experiencia estética de la visita al Museo de Historia de Améxica y elaborar algunas reflexiones sobre la funcionalidad y la posible fecundidad de los trabajos ucrónicos en relación con el pensamiento filosófico.

I- La historia de Améxica

Hacia el año 1492 un navegante llamado Cristóbal Colón y su tripulación de pordioseros anclaron en la costa gloriosa de México. Aquellas primitivas embarcaciones habían sido divisadas en el horizonte por la guardia fronteriza azteca, la cual advirtió a los extraños que detuvieran su avance y revelaran sus identidades. Al parecer, los navegantes no comprendían los códigos universales de navegación y optaron por conducir sus embarcaciones hasta el borde portuario. Los jefes aztecas, al reparar en las paupérrimas condiciones de la flota y la aparente ignorancia de sus tripulantes, que parecían no ser conscientes del peligro que enfrentaban al no obedecer las órdenes de la guardia fronteriza, optó por permitir el desembarco de los foráneos.

De las tres naves descendieron unos cuantos hombres en un grave estado de desnutrición. Si bien todos traían vestimentas que eran de una ridiculez extrema, lo más extraño era el color de la piel de aquellos hombres. La palidez de sus rostros hacía dudar de su condición humana a punto tal que alguno de los guardias preguntó si no se trataba de algún tipo de bestia infrahumana emparentada con algún pez. Uno de ellos adelantó su paso, los harapos que llevaba sobre su cabeza y sobre sus hombros hacían suponer que podía ser el capitán del grupo, aunque más que capitán parecía una caricatura. Cuando estuvo frente a los guardias aztecas demostró no manejar ningún tipo de código ni reglas protocolares de migración, ni siquiera era capaz de coordinar los gestos básicos de la cordialidad humana. El extraño solo balbuceaba raros sonidos mientras que hacía ostentación de dos extrañas maderas clavadas entre sí en forma perpendicular. Si bien podía tratarse de una extraña arma de guerra, el artefacto parecía inofensivo. La forma del objeto también aparecía en las distintas banderas y símbolos que portaban, con lo cual quedaba claro que era algo primordial para la

tripulación. Cuando los guardias intentaron acercarse al extraño que había tomado la delantera, el resto de los tripulantes dejaron ver sus verdaderas armas, grandes lonjas brillantes aparecieron del costado de sus caderas y agitándolas en clara postura desafiante intentaron rodear a aquellos aztecas que se acercaban al navegante principal.

Ante esta inesperada e inconsciente reacción de un grupo de forajidos que se atrevió a desembarcar, sin autorización, en las costas del poderoso Imperio Azteca, los guardias hicieron una seña de dedos y de todos los costados del puerto se multiplicaron los guerreros que, antes de que los extranjeros pudieran reaccionar, ya habían reducido a la tripulación. Diez cayeron muertos a punta de lanzas que llegaron desde los bordes más distantes del muelle, otros tantos fueron heridos quedando inmovilizados y el capitán fue rápidamente capturado. Después de ser arrestado, el haraposos fue llevado ante las máximas autoridades aztecas. Luego de largos y complicados intentos de comunicación, se llegó a la conclusión de que el nombre de aquel marinero era Cristóbal Colón y que venía de una desconocida tierra que existía en el lejano este. Colón y los pocos sobrevivientes de su tripulación fueron puestos bajo vigilancia. A partir de allí los encargados de la diplomacia azteca comenzaron un trabajo minucioso para interpretar con exactitud los códigos y el lenguaje de los extraños. Luego de unos cuantos días de trabajo se llegó a la conclusión de que, al otro lado del océano, existía una extensa masa continental en la cual vivían las comunidades de donde provenían Colón y sus acompañantes. El descubrimiento de la existencia de dichas tierras fue considerado por las autoridades aztecas como un acto de gracia, como un obsequio del dios todopoderoso de la guerra: Huitzilopochtli. El Imperio necesitaba más almas para los sacrificios a los dioses y más esclavos para las obras de su próspera economía. Al ver un mapa traído por los extranjeros, tomaron la decisión de explorar e intentar la conquista del nuevo y desconocido continente. ¿Cómo deberíamos llamar a este nuevo continente? Preguntó el Concejal Supremo. Es lo que no es México, dijo el general Itzcoatl, por lo tanto esta tierra debiera llamarse Améxica.

La división imperial de exploración y conquistas organizó el proyecto y, tras algunos meses de navegación, los navíos aztecas desembarcaron en las costas orientales de Améxica. Tomar posesión de aquellas tierras no fue fácil, los indígenas de la zona demostraron tener un alto desarrollo técnico en armas e infraestructuras urbanas, pero la contextura física de los integrantes de sus armadas militares era tan débil que, para los aztecas, enfrentar a aquellos luchadores era como enfrentar a los pequeños adolescentes que deciden comenzar sus carreras

al servicio del Imperio. Tras conquistar el poder en las nuevas tierras, comenzó la exploración. Fue asombroso para las delegaciones imperiales encontrar, hacia el interior del continente, una interminable red de ciudades, mercados y extraños templos en los que se repetía una y otra vez la figura de aquellas maderas clavadas entre sí en forma perpendicular que Colón había mostrado al llegar a México. Lo más curioso era que en el interior de los templos esas maderas, llamadas “cruz”, servían como sostén para un hombre aparentemente sacrificado. Se trata de un sacrificio aparente porque pareciera que el hombre muerto en la cruz en realidad no murió, sería algo así como el único caso en la historia del Universo en el que alguien logró burlar a la muerte.

Tampoco quedaba claro si existían muchas religiones o si todos los nativos practicaban el mismo credo, pero de todas aquellas religiones la más peculiar era una llamada Cristiandad. Lo peculiar era que la absurda cosmología de aquellas primitivas comunidades planteaba que el sacrificado en la cruz era Dios y no un hombre. Aunque en definitiva tampoco se entiende si se trata de Dios o de su hijo. Es la única religión conocida que, en lugar de ofrendar sacrificios humanos a los dioses, el Dios es sacrificado por los humanos. Los exploradores aztecas consideraron que tal distorsionada visión del orden del Universo, jugó un rol extraño en el comportamiento de aquellos primitivos. Como si aquel escenario fuera poco, no felices con matar al Dios, los creyentes comían su carne y bebían su sangre cada semana al final de la grotesca ceremonia religiosa llamada Comunión. Esta cultura de la violencia perturbó a los primeros colonizadores aztecas, quienes decidieron establecer misiones para convertir a los aborígenes a la única y verdadera religión. Las posteriores misiones no podían comprender cómo aquellas comunidades vivían en un grado tan alto de primitivismo interpretativo.

Se realizaron muchos intentos por comprender el significado de las inscripciones sobre la cabeza del Dios sacrificado en la cruz. Las últimas investigaciones sugieren que la palabra INRI es una antigua forma del nombre Henry, muy común en la zona norte de aquellas tierras. Los investigadores del Instituto Nacional de Arqueología de Tenochtitlán llegaron a la conclusión de que el nombre verdadero del Dios era Henry, por lo tanto aquella práctica religiosa es denominada henryismo. Aparentemente aquel Dios se re-encarnaba una y otra vez en una serie de reyes llamados Henry. Existen documentos que muestran que los sacerdotes henryistas practicaban algo llamado “celibato”. Por medio del celibato los sacerdotes optaban por una vida alejada de las relaciones carnales y los encantos del cuerpo y la voluptuosidad.

Esta actitud se explica mediante la posibilidad de que aquellos sacerdotes creyeran en una extraña forma de reproducción mediante una concepción inmaculada y virginal. El hecho de que a los sacerdotes se los llamara padres apoya esta hipótesis. Pero existe una extraña contradicción, todos los habitantes llamaban al sacerdote “padre”, excepto sus verdaderos hijos biológicos que lo llamaban “tío”.

El complejo sagrado se completaba con los ángeles, que eran criaturas míticas del ejército de Dios y ejecutores de su ira. Al parecer tenían otras responsabilidades como cantar todo el día a Dios, cuidar las almas humanas, evitar que las estrellas se cayeran, bailar en la punta de las agujas de los edificios, mantener en órbita a los planetas, anunciar milagros y nacimientos, llevar las almas al cielo, etc. Al parecer, algunos ángeles sintieron que estas cargas eran excesivas y decidieron formar algo parecido a un sindicato, estos se alinearon tras el poder de un tal Lucifer. Puesto que los ángeles tenían alas emplumadas, los nativos pensaron que los guerreros aztecas de la División del Águila eran ángeles enviados del cielo. Tal era el primitivo miedo de los aborígenes ante dicha fuerza divina, que no opusieron resistencia ante el ejército azteca.

Finalmente, los conquistadores lograron formar grupos de esclavos indígenas reclutados de la zona norte del continente. Si bien aquellos esclavos no demostraban gran capacidad para el trabajo forzado, eran muy efectivos por su alta capacidad para cumplir horarios con una exactitud nunca vista en México. Del otro lado del océano, en las tierras del Imperio Azteca, comenzaron a circular una infinidad de historias y representaciones de aquella primitiva sociedad. Se decía que aquellos hombres eran tan blancos y pálidos que a través de su cutis podía verse el mapa del torrente sanguíneo. También se hablaba de una pequeña comunidad llamada “los suecos” que, al parecer, eran tan altos y flacos que se podía usar sus columnas vertebrales como escaleras.

Actualmente, se celebran los 500 años del renacimiento de aquel primitivo continente. Sus elegantes ciudades se elevan fieles a los cánones clásicos de la cultura occidental olmecas y aztecas. Las ciudades del nuevo continente América han sido construidas sobre los principios universales y justos como la necesidad de hacer sacrificios humanos a los dioses, la legitimidad de poseer los bienes materiales de los enemigos o el derecho a portar armas. Los padres fundadores de la patria tuvieron la sabiduría de liberar a los nativos del atraso y el primitivismo dando lugar a una tierra fértil para que florezca el comercio y las artes. El noble espíritu de los a-méxicanos puede ser observado en sus actividades cotidianas, en los maizales

de Escocia o en las plantaciones chocolateras de Grecia; las nuevas plantaciones transformaron el oscuro ambiente de aquel continente en progreso y prosperidad. Las industrias, universidades, centro de investigación, fuerzas armadas y servicios médicos del Imperio son los más avanzados del mundo y han sido compartidos con los aborígenes de América. Hoy el mundo transita el camino hacia el progreso basado en los fundamentos del Imperio Azteca.

II- Las ucronías

Las ucronías son parte de la literatura de ficción, suelen ser denominadas “novela histórica alternativa”. Lo específico allí es que la trama transcurre en un mundo desarrollado a partir de un punto en el pasado en el que algún acontecimiento sucedió en forma diversa a como ocurrió en la “realidad”. Las ucronías especulan en torno a realidades alternativas ficticias buscando plantear universos históricos diferentes a los que conocemos. La línea histórica ucrónica se despliega a partir de algún evento histórico ampliamente conocido, significativo y relevante. A ese momento o acontecimiento común que separa la realidad histórica conocida de la realidad ucrónica, se lo llama punto Jonbar. Esta denominación tiene que ver con John Barr, personaje de un relato de Jack Williamson.

Dentro de la literatura ucrónica y las especulaciones acerca de las posibles consecuencias desencadenadas desde un cambio en los hechos históricos, existe una gran cantidad de puntos Jonbar recurrentes: la no extinción de los dinosaurios, la inexistencia del cristianismo, la derrota de los aliados en la Segunda Guerra Mundial, etc. También se habla de historia contrafactual o historia alterna.

El término ucronía fue acuñado por el filósofo francés Charles Renouvier, en el siglo XIX, en su obra *Uchronie. L'utopie dans l'Histoire*. Renouvier buscaba, por medio de un mito, imaginar el desarrollo de la civilización occidental si el cristianismo y el despotismo militar no hubiesen triunfado en el Imperio romano del siglo II. Es una palabra elaborada por similitud a la utopía de Tomás Moro y está compuesta del griego “ou” (no) y “cronos” (tiempo), su significado etimológico sería “tiempo que no existe” o “tiempo que no existió”. Se considera que la primera ucronía fue escrita por Tito Livio en uno de sus capítulos de la *Historia de Roma desde su fundación*, en el que relata una hipotética guerra entre el Imperio de Alejandro Magno y Roma en el siglo IV a. C.; sin embargo, el género no resurgiría hasta 1836 con la publicación de *Napoléon et la conquête du monde, 1812-1821* por Luis Napoleón

Geoffroy-Château. Finalmente, el siglo XX sería el contexto en el cual el arte cinematográfico y sus capacidades lograrían explotar este género al máximo, como por ejemplo *Roma Eterna* de Robert Silverberg. Pero ¿qué sucede con las ucronías y su relación con la filosofía? ¿Tiene alguna función fecunda dicha articulación?

III- Améxico, una experiencia estética en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito.

La historia ucrónica que se ha expuesto pertenece a una muestra plástica del artista Eduardo Villacís. Villacís expuso, durante los primeros meses del 2014, una obra titulada *El arte del espejo humeante*, se trata de una historia alternativa que invierte los roles entre colonizados y colonizadores; al atravesar el portal del espejo humeante, se ingresa en el museo de Historia de Améxico. En la Historia de Améxico se abre un mundo bajo las sombras de una ucronía que resguarda realidades inverosímiles. La conquista de un continente a cargo de un grupo de guerreros aztecas es parte de lo que Villacís denomina mundo “Antilógico”. En ese mundo “Antilógico” el Viejo Continente es invadido por aborígenes aztecas. En su afán de conquista, los aztecas destruyen los pueblos y las naciones locales e imponen su lengua y su cultura. Si bien la obra encuentra su eje en el humor, tras la elaborada ucronía se esconde la crítica. Pero esa crítica es una crítica “Antilógica”, así lo define el propio autor al aclarar que lo que busca es estar en contra de los órdenes y de las cosas comunes. El sentido de la Historia de Améxico es la creación de mundos paralelos en los que se cambian los roles de la gente, se reinventa la historia y se trata de satirizar la realidad.

IV- Filosofía y ucronía.

¿De qué sirven las ucronías dentro del contexto filosófico? Claramente las propuestas ucrónicas son ficciones, es como preguntar ¿qué hubiera pasado si la historia hubiese sido distinta? Tal vez esta pregunta es una de las más inocuas para el trabajo de investigación histórico-filosófico. Lo cierto es que la construcción ficcional ucrónica no es idéntica a la literatura de ficción en general. Una ucronía busca trabajar con puntos de la historia en los cuales las líneas de continuidades y discontinuidades pudieron haber tomado otros rumbos. La ucronía no es un mundo ficcional que agota su sentido en sí mismo y que nos lleva a pensar y a trasladar sus recovecos narrativos sobre la realidad. La ucronía juega en articulación directa con la historia. La ucronía puede tomar la forma de una humorada, un perfil trágico o una simple narración alternativa, pero solo tiene sentido cuando es leída a contraluz de la historia

“real”. La ucronía desafía a la historia preguntándole dónde está el límite entre la construcción de la historia y lo ficcional. Tal vez los límites están en las valoraciones, en los sentidos y en las formas en las que leemos la historia.

La filosofía, cuando trabaja con la historia, puede desandar prejuicios, deconstruir estructuras conceptuales e iluminar las absurdas construcciones del poder. Todo eso también lo hacen las ucronías; la historia de Améxica pone de relieve los absurdos del mundo occidental desde una humorada estética.

¿De qué sirven las ucronías en el contexto filosófico? Tal vez las filosofías tienen su vicio en una excesiva conciencia del principio de realidad. Ni siquiera Nietzsche y su amor por la mentira y la ficción del arte pudo escapar del intento filosófico por aprehender lo real y lo verdadero. Si bien las filosofías contemporáneas se muestran como un mundo en el que el antiguo camino hacia lo absoluto del Ser ha sido superado por una conciencia limitada por la pluralidad de posibilidades y lo relativo, tal vez el pensamiento filosófico nunca pueda librarse del todo de ese esfuerzo por dar con lo real.

Tal vez las ucronías pueden jugar entre las estructuras conceptuales abriendo esas puertas en las cuales a la filosofía le cuesta espiar, las puertas de lo absurdo y las puertas de la risa que puede poner en jaque las estructuras culturales de prejuicios naturalizados. Pero la filosofía, cuando posa su mirada sobre la historia, siempre busca dar con estructuras conceptuales serias y analíticas que permitan poner de relieve los codos y recovecos por los que fluyen las sociedades. Tal vez la humorada ucrónica funciona como una herramienta que libera el pensamiento filosófico de su perímetro de seriedad sesuda siempre orientada a dar con algún tipo de verdad o de planteo válido. De todas formas las ucronías no están allí para que el pensamiento filosófico se pierda en el mundo de la ficción. Las ucronías son un brebaje para visualizar prejuicios, para poner de relieve los absurdos de la cultura y para crear nuevos sentidos.

Nunca sabemos hasta dónde llega lo real de la historia; y en última instancia, tal vez es como dicen muchos: la realidad siempre supera a la ficción.

Bibliografía y material estético

RENOUVIER (1945), *Ucronía; La utopía en la historia*. Buenos Aires: Losada.

TITO LIVIO (1997), *Ab urbe condita*. Madrid: Gredos.

VILLACÍS (2014), *Muestra Antilógica - El Espejo Humeante*. Quito: CAC.

WILLIAMSON J. (1985), *The legion of time*. USA: Bluejay books.

***Ethos* y explicación en la argumentación de Horacio González**

Pablo Maximiliano Pellejero *

Resumen

Este trabajo se propone contribuir a la comprensión de la construcción del *ethos* intelectual en el discurso de Horacio González, en el marco del proceso social que se da en Argentina entre la crisis de 2001 y las celebraciones en torno al Bicentenario y en relación con los procesos histórico, social y políticos de ese período. A partir de una selección de artículos de opinión publicados en medios gráficos durante el período 2002-2005, en los que se aborda el tema general de la producción del discurso público, me propongo identificar los hilos discursivos (Jäger, 2003) en que se enmarcan esas intervenciones y las formaciones discursivas (Foucault, 1969) a partir de las cuales González las produce.

El análisis de los tramos explicativos presentes en estos textos permite poner en evidencia las operaciones persuasivas presentes en los discursos y sus posibles efectos. De este modo, podremos establecer un vínculo entre estas operaciones y los sustentos ideológico-políticos de las formaciones discursivas que este intelectual hace intervenir en estos textos. Por medio de esta estructura argumentativa, González se construye como orador autorizado en los hilos discursivos en los que toma parte; esto es, construye un *ethos* particular (Barthes, 1974; Amossy, 2008).

Un intelectual puede entenderse como un individuo capaz de representar y producir una opinión crítica en favor de una audiencia determinada (Said, 1996). Estas representaciones se materializan en intervenciones discursivas, en este caso en la prensa gráfica y son las operaciones presentes en ellas las que permiten al intelectual incidir en la imaginación de sus lectores y en el imaginario social vigente en un determinado contexto socio-histórico (Baczko, 1991). Dado que esta facultad de representar del intelectual se sustenta en gran medida en su reconocimiento social (Said, 1996), resulta relevante poner en evidencia los medios discursivos que contribuyen a la construcción y la permanencia de esa imagen de sí, de ese *ethos*.

* Universidad Nacional del Comahue – CONICET. maxesquel@gmail.com

Esta propuesta forma parte del examen de figuras de intelectuales en el espacio público como parte de mi beca de investigación sobre el tema “Retóricas de las intervenciones intelectuales en los debates públicos en la Argentina (2001-2010). Beatriz Sarlo y Horacio González” (CONICET- UNComahue).

1. Introducción

En este trabajo propongo un análisis de la construcción discursiva del *ethos* intelectual de Horacio González en algunas de sus intervenciones en la prensa periódica en relación con los procesos sociales en los cuales esas intervenciones tienen lugar. A partir de una selección de artículos de opinión publicados en medios gráficos argentinos entre 2002 y 2005 en torno al tema general del discurso público, me propongo identificar los hilos discursivos (Jäger, 2003) en que se enmarcan esas intervenciones y las formaciones discursivas (Foucault, 1969) a partir de las cuales González las produce.

En los años que pueden contarse desde la crisis de diciembre de 2001 hasta la celebración del Bicentenario en 2010, Horacio González puede contarse entre las figuras intelectuales más relevantes. Como sociólogo, docente e investigador de la UBA, director de la Biblioteca Nacional y luego como miembro fundador del Espacio Carta Abierta, González no se ha mantenido lejos del alcance de los medios de comunicación: son frecuentes sus intervenciones en la prensa periódica nacional de la época, tanto como columnista (especialmente en *Página 12*) cuanto como entrevistado. Aunque estas intervenciones abordan temas muy diversos, en general están estrechamente vinculadas con acontecimientos político-sociales o culturales recientes e importantes.

En esta oportunidad, selecciono algunas de estas intervenciones vinculadas con el contexto político y social durante el período de gobierno de Néstor Kirchner. En todos los casos, los textos de González surgen como respuesta a un acontecimiento político-social cuya importancia relativa había sido acrecentada por el espacio que ocuparon en los medios de comunicación.

En lo que sigue, en primer lugar, identificaré los acontecimientos discursivos que se tratan y el hilo discursivo que González privilegia. A continuación, mostraré cómo operan en esos discursos los componentes de la enunciación política y cómo todo esto construye una imagen de sí del autor/orador. Finalmente, pondré en relación estos tres elementos –hilos

discursivos, componentes y *ethos*– a partir de la idea de intelectual en tanto personaje que interviene en el discurso social.

2. Acontecimientos, hilos y fragmentos discursivos

Los artículos a los que me referiré fueron seleccionados de un corpus más amplio de notas de prensa firmadas por Horacio González a partir de dos criterios: 1) la proximidad temática y 2) la inscripción temporal. El primero opera como criterio de clasificación amplio que me permitirá, a continuación, identificar los fragmentos discursivos que remiten a hilos discursivos que, según veremos, están vinculados con la construcción de *ethos* del autor. El segundo inscribe esos textos en un contexto histórico determinado que se vincula directamente con la temática que tratan. Tres de los artículos están en directa vinculación con la campaña política previa a las elecciones. “Una lúcida sospecha” (A)¹ y “Televisión y política” (B) son previos a las elecciones presidenciales y del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de 2003, respectivamente. “Señales” (D) es previo a las elecciones legislativas de 2005. Por otro lado, “TV y evangelismo político” (C) fue producido en 2004, en el momento de la campaña de reclamo por mayor seguridad encabezada por Blumberg.

Podemos considerar esta producción discursiva como un corte en lo que Siegfried Jäger entiende como complejo “devanado discursivo” de una sociedad (Jäger, 2003: 80)²: este será nuestro *interdiscurso* en el que se encuentran entretejidos los hilos provenientes de cada uno de los discursos específicos. Las intervenciones de González en la prensa, como decíamos, se vinculan fuertemente con y se producen a partir de acontecimientos de relevancia social a los que los medios han dotado de un énfasis político particular. Esto es lo que Jäger denomina *acontecimientos discursivos*. Los acontecimientos discursivos pueden

¹ En adelante me referiré a los artículos mediante estos índices alfabéticos. Las referencias completas pueden consultarse al final de este trabajo.

² Para el tipo de análisis en términos de formaciones discursivas (Foucault, 1969), resultan operativas las sugerencias de Siegfried Jäger (2003), quien entiende los discursos como un ‘fluir de conocimientos’ a lo largo de la historia social, que crea –determina– las condiciones para la formación de individuos y la configuración de las sociedades. A su vez define, el término “conocimiento” de un modo asimilable a lo que Bazcko (1991) denomina *representaciones*: “aquí por conocimiento deben entenderse todos los tipos de contenidos que dan forma a la conciencia o todos los tipos de significados utilizados por diferentes personas históricas, con el fin de interpretar la realidad circundante” (Jäger 2003: 61).

Los discursos son, al decir de Jäger, entidades supraindividuales construidas por sujetos activos a partir de otros discursos pasados. Estas entidades cuentan con una materialidad propia y es esta configuración material la que les permite influir –determinar, ejercer poder sobre– la realidad social en la que se inscriben. Son, así, medios de producción sociales.

orientar en las producciones discursivas posteriores. Identificarlos es importante para poner de manifiesto los hilos discursivos a los que pertenecen. Así, en estos artículos, podemos identificar los siguientes acontecimientos discursivos:

- (A) Los medios dan importancia al hecho de que los resultados de las encuestas difieren día a día.
- (B) Los candidatos hacen campaña mediante spots televisivos.
- (C) La marcha convocada por Blumberg fue televisada en su totalidad.
- (D) Los grupos políticos encabezados por Macri y López Murphy unen fuerzas.

Jäger llama *hilos discursivos* a los procesos discursivos que tienen uniformidad temática, cada uno de los cuales puede, a su vez, estar conformado por una multiplicidad de textos. *Fragmentos discursivos* es el término que elige para designar cada uno de estos textos (o partes de textos) que abordan un tema determinado y que en su conjunto conforman un hilo discursivo.

Un texto, además, puede referir a (o contener) varios hilos discursivos. Esto es lo que Jäger denomina *enmarañamiento discursivo*: los textos pueden o bien abordar claramente varios temas, o bien abordar un tema principal y referir también a otros temas. En el caso de que tengamos un texto temáticamente uniforme –i.e. un fragmento discursivo– que refiera más o menos vagamente a otros temas, hablamos de *nudos discursivos* ocasionales.

A partir de estos fragmentos discursivos, podemos identificar los hilos discursivos a los que pertenecen. En el caso de los artículos seleccionados, mencionaremos uno, entre otros hilos presentes³, que denominaremos “formas de hacer política”. En la siguiente tabla, puede observarse la relación entre este hilo y los fragmentos presentes en los textos.

HILO	FRAGMENTOS	
FORMAS DE HACER POLÍTICA	En relación con las encuestas	“La red encuestológica emana de gabinetes que respiran, intuyen y actúan la política real, tal como ella es”. (A)
	En relación con la televisión	“Con la expresión televisiva del hombre político, estamos frente a acontecimientos aparentemente independientes de las fuentes vivas de la existencia”. (B)

³ Otro de los hilos que se puede identificar claramente en este corpus es el del rol de los medios de comunicación. No lo trataremos en este trabajo.

	En relación con el lenguaje	“Ha avanzado sorprendentemente una concepción pastoral y evangélica de la palabra política”. (C)
	En relación con las acciones	“Ya está diseñada la campaña hacia octubre a través de dos campos que cruzarán y también se sustraerán permanentemente los temas (...) Nunca más ardiente la política de signos”. (D)

Los hilos discursivos operan en varios *planos discursivos*, espacios sociales a partir de los cuales se producen y, por lo tanto, están estrechamente vinculados con la perspectiva del medio, la institución o el individuo que produce y emite el discurso. En el mismo sentido, la inscripción ideológica de esos espacios de producción y difusión se denomina *postura discursiva*. Retomaremos este concepto una vez que hayamos revisado los componentes.

3. Componentes del discurso

En los textos que conforman este corpus, la postura discursiva de González es pasible de ser analizada en los términos de la enunciación del discurso político (Verón, 1987). A los fines de este trabajo, nos interesará precisar los componentes⁴ mediante los que se estructuran los fragmentos discursivos.

En los fragmentos del hilo que identificamos, enfocaré el análisis particularmente en los componentes *descriptivo* y *didáctico*, ambas expresiones de la modalidad epistémica y presentes en los tramos explicativos del discurso⁵. El primero es aquel mediante el que el enunciador *constata*; se caracteriza porque el uso del presente de indicativo comporta lecturas evaluativas del pasado y del presente cuya fuente privilegiada no es otra que el propio enunciador. Mediante el componente didáctico, en cambio, el enunciador político enuncia un principio general que no está anclado a una coyuntura específica. Estos enunciados se construyen en un presente atemporal e incluyen, en general, menos marcas de la subjetividad del enunciador. Se presentan, de este modo, como verdades universales.

La siguiente tabla muestra cómo se expresan esos componentes en relación con el hilo discursivo “formas de hacer política”.

⁴ Para ampliar la definición de entidades, componentes y sus relaciones con otros elementos de la enunciación política, véase Verón (1987).

⁵ Aunque también están presentes en menor medida los componentes *prescriptivo* y *programático* (cuyo objeto es más del orden del *deber* y su temporalidad orientada hacia el futuro), el análisis de los otros dos es el que permitirá dar cuenta de los vínculos entre aquello de lo que se habla y la imagen de sí que proyecta el orador.

HILO	FRAGMENTOS	COMPONENTE DESCRIPTIVO	COMPONENTE DIDÁCTICO
FORMAS DE HACER POLÍTICA	En relación con las encuestas	<p>Es conocido el hecho de que las encuestas tienen el motivo implícito de generar la misma opinión que dicen haber estudiado”. (A)</p> <p>“Son herederas pseudorigurosas de las artes de la adivinación y de la consulta oracular”. (A)</p> <p>“Su supuesta ciencia (la de las encuestas) queda invalidada en el mismo momento en que sus resultados se hacen públicos, pues buscan forzar la realidad para que se parezca a ellas”. (A)</p>	<p>“[Las encuestas] son uno de los más eximios lugares en los que se percibe la lucha entre las corrientes políticas que diseñan su publicidad en términos de ‘información estratégica’ y ‘contrainformación’”. (A)</p> <p>“Son ellas las que mantienen la motivación enmascarada de querer dictarnos lo que tenemos que hacer”. (A)</p> <p>“Por eso [las encuestas] revisten importancia, pero no es la importancia que ellas se adjudican”. (A)</p>
	En relación con la televisión	<p>“El viejo eslabonamiento de palabras políticas no ha desaparecido, pero se lo obliga a secuencias convulsivas y a un uso sofocado del tiempo”. (B)</p> <p>“Con la expresión televisiva del hombre político estamos frente a acontecimientos aparentemente independientes de las fuentes vivas de la existencia”. (B)</p>	<p>“Las teorías bien o mal llamadas decisionistas lo comprenderían bien”. (B)</p> <p>“Una buena finta escénica puede derribar o relativizar el peso de una laboriosa inversión en redes escolares o la fuerza de una movilización popular”. (B)</p> <p>“He ahí una diferencia interesante entre tantas otras más o menos obvias: un titilante y perfectible estilo televisivo novedoso, que puede sugerir que la política repiense la televisión antes que la televisión rehaga la política”. (B)</p>
	En relación con el lenguaje	<p>“En los últimos tiempos, los profetismos, vaticinios y metáforas de iluminación de la doctora Carrió (...) y el tipo de apelación profética e iluminada, aunque no sin fuertes dosis de picaresca de Castells, van introduciendo deterioros espectaculares en el patrimonio textual y la memoria discursiva de la Argentina”. (C)</p> <p>“El viaje presidencial a Santiago del Estero estuvo repleto de signos”. (D)</p>	<p>“Desde una visión clásica, lo político se compone precisamente de un tipo de lenguaje que vincula aspectos argumentales, expresivos y teatrales que sin evadir ninguna liturgia, ponen la voz política fuera del marco genérico de la celebración ritualizada”. (C)</p> <p>“Ahora, el inadecuado retroceso de la política hacia el lenguaje evangélico, pone en riesgo la noción misma de libertad pública y autonomismo para revisar premisas ideológicas”. (C)</p>
	En relación con las acciones	<p>“Por su parte, los dos candidatos... Por un lado una</p>	<p>“El guiño es para el momento; el argumento, para un tiempo</p>

		clase de políticos que se rehace... Por el otro lado, un empresario afortunado...” (B) “El presidente ha dicho que no hace política ‘emitiendo señales’”. (D)	permanente. La señal es para el drama de un presente absoluto; el raciocinio explícito, para las modalidades políticas prolongadas”. (D)
--	--	--	--

El uso de los componentes explicativos de la enunciación política es la clave sobre la que se articulan los componentes *prescriptivo* y *programático*. Si bien en los artículos de este corpus la expresión de estos últimos componentes puede visualizarse de modo más o menos explícito, la argumentación de González se funda principalmente en la descripción y lo didáctico. Es posible también aquí hablar de una enunciación política ya que, como veremos, la fuerza de la argumentación recae, en gran medida, en la imagen de sí que proyecta el autor/orador.

3. Hacia una lectura del *ethos*

La idea aristotélica de la situación retórica –la disposición eficaz de los medios necesarios para lograr una persuasión efectiva del auditorio– se compone de tres partes en pie de igualdad (Meyer, 2007): un orador, un auditorio al que se dirige y un medio lingüístico en el que ambos se encuentran. Llamamos *ethos* al componente que se ocupa de la representación retórica del orador y *pathos* al que refiere al auditorio. Ambos constituyen la línea argumentativa orientada a *convolver*, es decir, a persuadir por medio de características subjetivas o psicológicas: las emociones, las pasiones. El componente que media entre ambos constituye la línea argumentativa destinada a *convencer* por medio de razonamientos: el *logos* (Barthes, 1974).

El *ethos* es, entonces, un dominio específico en la situación retórica que se asocia con el carácter, el comportamiento que proyecta el orador. Constituye la imagen de sí que el orador *representa* ante el auditorio con el fin de que este acredite la argumentación que presenta y, finalmente, sea efectivamente persuadido para adherir a la tesis. En palabras de Meyer, “el *ethos* es, por lo tanto, un principio de autoridad, una autoridad benévola o brutal, ‘ética’, institucional, incluso neutra, que el orador, si quiere convencer, debe demostrar [...] El *ethos*, al devenir principio de autoridad, va de la sabiduría universal al saber particular, del humanismo a la idoneidad técnica” (Meyer, 2003: 170).

Idealmente, la relación que la argumentación establece entre el *ethos* del orador y su auditorio es persuasiva si se produce una identificación. El orador queda así configurado como aquel capaz de proporcionar las respuestas a todas las preguntas posibles sobre la *quaestio*, aquello sobre lo que se discute. *Frónesis* (prudencia, templanza), *areté* (virtud, coraje, honestidad) y *eunoia* (benevolencia) son los tres rasgos con los que puede caracterizarse el *ethos* del orador (Barthes, 1974; Eggs, 2008).

El discurso de González en los textos analizados se caracteriza por una fuerte presencia de segmentos de modalidad asertiva y epistémica que ponen de manifiesto grados del *saber*. Hemos visto, a través de la propuesta de Verón (1987), que en los artículos se entrelazan enunciados descriptivos -que muestran y evalúan un estado de cosas- y didácticos -que presentan las *verdades* que sostienen esas evaluaciones. En este procedimiento, sustenta su *postura discursiva*.

La fuerza con la que González define los acontecimientos desde un punto de vista particular y los evalúa –componente descriptivo– muestran el aspecto areteico del *ethos* que construye. La *areté* representa la actitud del orador que no teme a las consecuencias de sus palabras y, por tanto, no duda en opinar de modo sincero. En esos casos, se atribuye la potestad de indicar qué es política y qué no lo es.

- (1) La verdadera política, el verdadero voto, la verdadera ciudadanía, solo comienza cuando comienza la lúcida sospecha sobre las encuestas. (A)
- (2) Pero las movilizaciones por la seguridad descartan esa tensión, debilitando el pensamiento político. (C)
- (3) Sin duda, es bueno pensar la política como una reelaboración de pensamientos intensos, más perdurables que un simple ademán, más severos que una mera gesticulación. (D)

También son fuertes los subjetivismos con los que califica a los actores políticos, de uno u otro lado del espectro ideológico:

- (4) Los profetismos, vaticinios y metáforas de iluminación de la doctora Carrió (...), no sin fuertes dosis de picaresca de Castells. (C)

Por otra parte, la elección de los temas y los vínculos que establece entre los

acontecimientos que trata y otros discursos vigentes (el discurso común que duda sobre los resultados de las encuestas en (A), los dichos del Presidente en (D)) representan el aspecto del orador que quiere ser estimado por el auditorio, la *eunoia*. Los lazos de solidaridad con el auditorio se muestran también mediante una sintaxis relativamente llana (que puede ser aprehendida por un mayor número de lectores) y un léxico nada técnico, aun cuando se introduzcan conceptos propios del universo profesional del autor.

- (5) Sin temores, con justicia social, con fraternidad, igualdad y libertad, la misma que cantamos en el himno argentino. (C)

El tercer aspecto del *ethos*, la *frónesis*, es la razón práctica, la sabiduría “objetiva” por medio de la cual el orador muestra que es capaz de discernir lo positivo de lo negativo de modo razonable. Es esta racionalidad la que en González enlaza los hechos (que responden temáticamente a acontecimientos discursivos vigentes) que se enuncian mediante el componente descriptivo con las verdades que sostienen sus evaluaciones. El *ethos* que se proyecta en los textos de González muestra un sujeto capaz de presentar los acontecimientos de manera ordenada y de otorgar a cada uno de los elementos un justo lugar en el discurso, pero, fundamentalmente, es el sujeto que sabe relacionar acontecimientos discursivos particulares con verdades universales (el componente didáctico).

- (6) Por otro lado, un empresario afortunado que concibe rústicamente el poder como una emanación cautiva de prácticas de acumulación de dinero y bullicio dominguero [componente descriptivo]. Es una juvenilia neopopulista... [componente didáctico]. (C)

Esto puede verse muy claramente en (D). El artículo es una subnota de opinión sobre el acontecimiento al que se refiere la noticia principal: la alianza entre dos de los sectores opositores al Gobierno; sin embargo, González se enfoca en un solo aspecto de este acontecimiento, el simbólico y lo vincula con otro: el de las declaraciones del presidente sobre la forma de hacer política.

Aunque articula adecuadamente los tres rasgos del *ethos*, la estabilidad de la imagen de orador que proyecta González en estos cuatro textos se sustenta fundamentalmente en la *frónesis*. Esto es, la capacidad de relacionar los acontecimientos discursivos de la coyuntura

con el hilo discursivo que quiere poner de manifiesto y a través del cual enuncia su postura, el de las formas de hacer política.

4. Representaciones de intelectual

Un intelectual puede entenderse como un individuo capaz de representar y producir un discurso que comporta una opinión crítica de los acontecimientos sociales en favor de una audiencia determinada (Said, 1996: 30). Estas representaciones se materializan en intervenciones discursivas –la prensa gráfica en este caso– y son las operaciones presentes en ellas las que dan lugar a que esas opiniones críticas incidan en la imaginación de sus lectores y en el imaginario social vigente en un determinado contexto socio-histórico (Baczko, 1991).

En definitiva, el intelectual así descrito es una figura representativa que importa: alguien que representa visiblemente un determinado punto de vista, y alguien que ofrece representaciones articuladas a su público superando todo tipo de barreras. Lo que yo defiendo es que los intelectuales son individuos con vocación para el arte de representar, ya sea hablando, escribiendo o apareciendo en televisión. Esa vocación es importante en la medida en que resulta reconocible públicamente e implica a la vez entrega y riesgo, audacia y vulnerabilidad (Said, 1996: 31).

Esto quiere decir que la facultad de representar y, por lo tanto, de que el discurso representado incida en lo social, se sustenta en gran medida en el reconocimiento público del intelectual en tanto figura. Esta figura se carga de valor mediante el propio discurso del intelectual, mediante la construcción de un *ethos* discursivo de intelectual.

5. Nudos y conclusiones

La imagen de sí que proyecta el discurso de Horacio González es, como vimos, fundamentalmente *fronética*. El González de los artículos que seleccionamos opera discursivamente desde el espacio del saber coyuntural (el componente descriptivo) y desde el espacio del saber general, atemporal (el componente didáctico). Sin embargo, es mediante los vínculos entre uno y otro como se construye en autoridad. Las “representaciones articuladas” de las que habla Said son aquí los *nudos* entre los acontecimientos discursivos y el hilo discursivo que quiere destacar, el de las formas de hacer política.

Mediante un análisis que implicó la puesta en relación de varias perspectivas del análisis del discurso y un anclaje importante en una teoría de la cultura que permite explicar,

al menos provisoriamente, la categoría de intelectual en el espacio contemporáneo, este trabajo intentó un acercamiento a los procedimientos discursivos de la intervención pública. Específicamente, este análisis se proponía poner de manifiesto, por una parte, algunos de los modos en que un actor intelectual se construye como tal en su propio discurso y, por otra, cómo esta imagen de sí actúa como centro para orientar los acontecimientos discursivos hacia determinadas posturas.

Dados los límites de esta propuesta, queda por explicitar cuáles son esas posturas – cuáles son las formas de hacer política para Horacio González– y de qué formaciones discursivas se desprenden los hilos que en ellas se anudan.

6. Bibliografía

6.1. *Corpus*⁶

(A) GONZÁLEZ, H., “Una lúcida sospecha”, en: MALLIMACI, F; GONZÁLEZ H. *et al.*, “Las encuestas entre el oráculo y la manipulación”, en: *Página 12*. El país. Subnotas. 01/04/2003.

Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-18283-2003-04-01.html>

(B) GONZÁLEZ, H., “Televisión y política”, en: *Página 12*. El país. Opinión. 18/08/2003.

Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-24278-2003-08-18.html>

(C) GONZÁLEZ, H., “TV y evangelismo político”, en: ALIVERTI, E. y GONZÁLEZ, H. “El miedo colectivo”, en: *Página 12*. El país. Subnotas. 30/08/2004.

Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/40371-13927-2004-08-30.html>

(D) GONZÁLEZ, H., “Señales” en: FRAGA. R. y GONZÁLEZ, H. “Dos miradas sobre la nueva alianza”, en: *Página 12*. El país. Opinión. 26/05/2005.

Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/51551-17287-2005-05-26.html>

⁶ Consultados en mayo de 2014.

6.2. Bibliografía referida

- BACZKO, B. (1999) [1984], *Los imaginarios sociales; Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BARTHES, R. (1974), *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- EGGS, E. (2008) [2003], “Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna”, en: AMOSSY, Ruth (org.) (2008), *Imagens de si no discurso; A construção do ethos*, São Paulo: Contexto.
- FOUCAULT, M. (2008) [1969], *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- JÄGER, S. (2003), “Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos”, en: WODAK, R. y MEYER, M., *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- MEYER, M. (2013), *Principia rhetorica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2008), *A retórica*. São Paulo: Atica.
- PERELMAN, C. (1997), *El imperio retórico; Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- SAID, E. W. (1996), *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós.
- VERÓN, E. (1987), “La palabra adversativa; Observaciones sobre la enunciación política”, en: VERÓN, E. *et al.*, *El discurso político; Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

Modernidad cultural y políticas del lenguaje en la historia del pensamiento latinoamericano

*Dante Ramaglia**

Introducción: más allá de la institucionalización de la filosofía

Interrogarse sobre la cuestión del sentido que reviste la filosofía en América Latina requiere dar cuenta de las condiciones de posibilidad de la misma, teniendo en cuenta las modalidades a partir de las cuales se ha presentado en nuestra historia. En primer lugar, cabe aclarar que aquí se hace referencia a una manifestación de la filosofía que es entendida en términos amplios como pensamiento latinoamericano. Esto significa que de las distintas dimensiones que podrían reconocerse en torno a la reflexión filosófica se considera especialmente la que ha tomado objeto de indagación a la propia realidad; es decir, se trata de un pensar situado en un contexto particular y ejercido por sujetos que intentan ofrecer una interpretación de ese mundo propio en el cual construyen su existencia.

Por otra parte, cuando se hace referencia a sus condiciones de posibilidad, no solo se trata de mostrar la normatividad que es inherente a la filosofía, sino también que las mismas pueden ser reconocidas a través de la reconstrucción de los modos específicos que ha adoptado el pensamiento latinoamericano a lo largo de su historia. En este sentido, resulta significativo que el impulso de autoconocimiento que da sustento a la filosofía latinoamericana coincida con la tarea historiográfica que se ha desarrollado en torno a la historia de las ideas filosóficas, especialmente a partir de mediados del siglo XX hasta la actualidad. Si bien esa filosofía y su historiografía contienen objetivos y métodos independientes, no es casual que en su constitución se impliquen ambas, en cuanto a partir de la indicación de sus antecedentes históricos, que son por cierto anteriores al siglo pasado, se ha puesto de relieve las modalidades particulares asumidas desde el pensamiento y su traducción en tipos de escritura dentro de una tradición filosófica propia.

* Instituto de Filosofía Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Equipo de Filosofía Práctica e Historia de las ideas, INCIHUSA-CCT-CONICET Mendoza, Argentina. ramaglia@mendoza-conicet.gob.ar

Sin duda que esta tradición no puede ser reducida a un desarrollo lineal y unívoco, pero contiene algunas características que vienen perfilándose hasta el presente. En especial, se parte del supuesto que los rasgos que permiten identificar al pensamiento latinoamericano revelan en primera instancia tensiones significativas que se han presentado en su constitución, las cuales remiten a su vez a condiciones históricas de producción que atraviesan la reflexión filosófica en América Latina.

Una de esas tensiones tiene que ver con los procesos de institucionalización de las distintas disciplinas, a partir de los cuáles se han establecido pautas para decidir qué es o no considerado como discurso filosófico. Aun cuando esta problemática se presenta en particular en el marco de la configuración de instituciones específicas dedicadas a la actividad filosófica durante las primeras décadas del siglo XX -como son por ejemplo las carreras creadas en las universidades, las sociedades de filosofía, las publicaciones especializadas, etc.-, es necesario ampliar sus referencias a las relaciones que mantiene el pensamiento filosófico con otros ámbitos, como puede ser en general entendida su vinculación con la esfera pública. Ello nos permite ubicar en un contexto más amplio la función que posee la filosofía, de donde recibe en última instancia su legitimación como saber.

Entre las pautas que trae aparejada la institucionalización de la filosofía, comprendida en los desarrollos alcanzados desde el siglo pasado hasta la actualidad, es posible mencionar a la regulación de criterios que deben cumplir los discursos filosóficos para ser diferenciados de otros discursos y también de otras prácticas. Producto de la misma especialización de los saberes que se opera a partir de la modernidad, esta distinción se expresó en la noción de “autonomía”, que en su sentido más restringido procura alcanzar una filosofía “pura”, es decir, desligada de intereses extrateóricos que afectaran la consideración de temas de carácter universal. De allí también que representa una concepción asociada a los parámetros ofrecidos por lo que se estima como el paradigma representado por la cultura occidental, en particular, la filosofía europea que se toma como modelo homogéneo e incuestionable. Dicha posición puede ser visualizada en los supuestos que contiene la categoría de “normalización” postulada por Francisco Romero, supuestos que van a ser retomados en interpretaciones que siguen esta orientación, en algunos casos de modo implícito.

Esta exigencia que caracteriza las formas usuales que han adoptado las disciplinas filosóficas en nuestras instituciones universitarias, requiere sin duda una revisión desde un punto de vista que atienda, entre otras cuestiones, a la reconfiguración interdisciplinaria e

intercultural de los saberes en la actualidad. Desde la perspectiva que es planteada en este trabajo se parte de la posición alternativa sostenida dentro de la conformación de la filosofía latinoamericana contemporánea, al realizar una serie de cuestionamientos respecto de los criterios iniciales que delimitaron la misma constitución del saber filosófico. Por una parte, la superación propuesta lleva a redefinir la relación que existe entre la filosofía y el campo político, comprendiendo en tal sentido una reflexión crítica sobre el ejercicio del poder y el saber a partir de atender a las consecuencias que generan las formas de dominación, cuya cancelación lleva a acentuar la dimensión práctica a que conduce la crítica filosófica. Por otra parte, ante la visión idealizada de un modelo filosófico occidental se verifica el descentramiento respecto de la perspectiva eurocéntrica que connota sus modos hegemónicos, al afirmar el propio lugar de enunciación del discurso filosófico, lo cual permite a la vez relativizar otros discursos de acuerdo a su respectiva ubicación contextual.

En relación a lo afirmado anteriormente cabe hacer algunas aclaraciones sobre los alcances de lo que se designa como pensamiento latinoamericano, que preferentemente se ha ocupado de temas relativos a la filosofía social y política, a la dimensión ética, con un enfoque antropológico, histórico y cultural, en que se articula estrechamente la teoría y la praxis. Desde ya que no podría aplicarse su perspectiva crítica -al igual que la calificación de “latinoamericana”- a otras manifestaciones filosóficas, como es el caso de la epistemología o la lógica, que se muestran menos susceptibles de recibir una localización, aun cuando no dejen de estar presentes en los marcos conceptuales y metodológicos que utiliza cualquier reflexión filosófica.

Igualmente el punto de vista adoptado por la filosofía latinoamericana que alude de modo expreso al propio lugar de enunciación desde el cual se elabora una determinada representación de la realidad, no excluye la posibilidad de acceder a concepciones que sean universalizables. En este sentido, debe considerarse que la comparación con la filosofía europea, que constituye un tópico que atraviesa la misma percepción de nuestra filosofía, no implica adoptar una tendencia imitativa ni una postura cerradamente local. En las líneas más productivas que se desarrollan actualmente puede constatar que se trata de afirmar la validez de un pensar situado y, al mismo tiempo, abierto a diversas expresiones, ya sea de la filosofía de países centrales o de otras regiones culturales. Podría decirse que la experiencia creciente en el mundo contemporáneo de remitir lo local a lo global resulta un recorrido

frecuentemente efectuado desde el horizonte filosófico de Latinoamérica, en distintas circunstancias históricas y bajo varias formas de concebir esa relación.

De hecho, al considerar la trayectoria seguida por la constitución del pensamiento latinoamericano, en cuanto alcanza un cierto grado de autoconciencia, se evidencia la complejidad de sus relaciones con las tendencias hegemónicas de la filosofía occidental. Para comprender esto hay que remitirse a un contexto más amplio, representado por la configuración de esos vínculos en que los países de América Latina se incorporan dentro de procesos históricos que poseen una dinámica de alcance mundial. Precisamente se trata del fenómeno de la modernidad que ha tenido una particular incidencia en América Latina desde la etapa de la colonización hasta el presente, en que se discute su vigencia o no, junto con las características singulares que ha adoptado en nuestro caso. El carácter contradictorio que reviste la mundialización moderna se ha revelado con claridad en nuestras sociedades, cuyo impacto más negativo se relaciona con la destrucción de pueblos y culturas que ha provocado. El desfase existente se revela, además, en el divorcio que media entre el plano simbólico de la modernidad, esto es los valores, ideas y aspiraciones que apuntan a una transformación de la sociedad, y los procesos materiales de la modernización, que priorizan el progreso bajo un modelo de desarrollo que responde al impuesto por los países centrales.

Dicha dinámica en que queda incorporada nuestra región está sobredeterminada por el capitalismo como hecho estructural, con sus diversas etapas que orientan el desenvolvimiento de la modernidad hasta desembocar en el fenómeno contemporáneo de la globalización. Si bien este proceso de modernización capitalista se presenta a sí mismo como irreversible, puede afirmarse que no existe un único paradigma para su determinación, sino que resulta imprescindible considerar recorridos alternativos que dependen de condiciones y rasgos particulares de cada situación cultural e histórica. Por lo tanto, cabe la posibilidad de hablar de “modernidades múltiples” para referirse a la heterogeneidad y pluralidad que engloba este término, que depende de las formas de asimilación, resistencia o invención que se han dado en el curso de su desarrollo. Aun cuando no pueden desconocerse sus consecuencias negativas, habría que remarcar las experiencias que han dado como resultado un descentramiento de las pautas culturales que se imponen mediante una lógica uniforme y arrasadora de las particularidades. De acuerdo a este supuesto, resulta necesario y válido ofrecer una interpretación del significado específico que posee la modernidad para el caso de América Latina, en torno a lo cual se han construido diversos imaginarios.

El ensayo en la formación y consolidación de las naciones latinoamericanas

Retomando el problema planteado anteriormente, acerca de las modalidades específicas que registra la filosofía tal como ha sido practicada entre nosotros, es posible reconocer el modo en que se encuentra condicionada por las alternativas que se presentan con la modernidad, en especial con los cambios introducidos a partir del siglo XIX, cuando se incorporan nuevas direcciones culturales y pautas de organización social y política, hasta las primeras décadas del siglo XX, siendo este último período en que bajo una fuerte impronta de la modernización social se registra la institucionalización de la actividad filosófica. Para mostrar esta vinculación entre el discurso filosófico y la cultura moderna pueden examinarse a modo de ejemplo ciertos momentos y autores relevantes, donde interesa en especial atender a la correlación que se produce entre determinadas características de la escritura que corresponde a ese pensamiento y la experiencia histórica que da lugar al desarrollo de una etapa avanzada de la modernidad en América Latina. Esto supone afirmar que se plantearon determinadas *políticas del lenguaje* que acompañaron la formación de las naciones latinoamericanas, al mismo tiempo que puede observarse que estos fenómenos fueron delineados en las tesis expresadas por diferentes intelectuales representativos.

Uno de esos momentos significativos está representado por las nuevas tendencias que aparecen durante el ciclo que abarca la independencia. Sin duda que la revolución que se lleva adelante en el plano político y social reclama igualmente una renovación de las ideas y sus formas de expresión para que acompañaran a la ruptura colonial. En el período correspondiente al pensamiento de la emancipación puede rastrearse la transición operada con los lenguajes políticos que ponen en circulación los intelectuales ilustrados que actúan en las luchas independentistas, dando así nacimiento a la escritura ensayística y a la difusión de sus doctrinas mediante la prensa que tiene como función formar la opinión pública y constituir a la figura del ciudadano¹.

A través de las innovaciones introducidas a comienzos del siglo XIX se provoca una profunda mutación de las normas y modelos institucionales vigentes durante la etapa colonial.

¹ La novedad aportada por los intelectuales independentistas en la comunicación de sus postulados filosófico-políticos se aborda específicamente en otro trabajo: Ramaglia, 2007.

Liliana Weinberg ubica el surgimiento del ensayo latinoamericano en el período de la independencia, precisamente alude a sus inicios a partir de un escrito de Bernardo Monteagudo: “Ensayo sobre la Revolución del Río de la Plata desde el 25 de mayo de 1809”, publicado en el periódico *Mártir, o libre*, el 25 de mayo de 1812 (Weinberg, 2006: 259 ss).

Sin duda que los modos de transmisión del saber que funcionaron en las colonias hispanoamericanas estuvieron regidos bajo el estricto control de los mecanismos de poder ejercidos por el imperio español. La diseminación en América durante la dominación colonial de un conjunto de instituciones a cargo de funcionarios civiles y eclesiásticos, entre las que se encuentran los centros de enseñanza y las disposiciones acerca de la literatura que podía circular, implica la existencia de una determinada modalidad de “normalización” -esto es una primera forma institucional de los saberes desarrollados en nuestros países-, establecida a partir de una serie de pautas y restricciones en el ámbito de la cultura, que se correlacionan con el dominio que se impone en otros espacios sociales y públicos. La superación de estas normas y prácticas procedentes del mundo colonial constituye un objetivo que arranca con la independencia y se continúa reiteradamente a lo largo del siglo XIX.

Una vez alcanzada la emancipación política la tarea que se considera pendiente consiste en la transformación de esos resabios coloniales en el ámbito cultural, que cobra fuerza en el programa de “emancipación mental”. Como lo ha mostrado Arturo Roig (1986, 2000), es principalmente mediante el ensayo y el periodismo que va a darse cauce a la reforma cultural y social promovida por la generación intelectual posterior. Particularmente se destaca la relación establecida entre lenguaje y política que suponen las distintas perspectivas esbozadas por los venezolanos Andrés Bello y Simón Rodríguez y los argentinos Domingo F. Sarmiento y Juan B. Alberdi, que coincidirían hacia la década de 1840 en Chile, donde también puede ubicarse la renovación que promueven los chilenos José V. Lastarria y Francisco Bilbao.

En estos autores se identifica una cierta autoconciencia acerca del cambio político y cultural sobrevenido con la formación de las nuevas nacionalidades. Por este motivo, las tesis relativas al “diarismo” y al “ensayismo” son asumidas por los intelectuales afiliados mayormente al romanticismo, quienes van a profundizar esos cambios a partir de una comprensión de los hechos sociales que los sustentan, cuya emergencia conflictiva requiere ser representada en la instancia de constitución de los Estados. A ese período marcado por la inestabilidad y transición que experimentan las sociedades latinoamericanas, le corresponde un pensamiento que se amolda mejor a la forma provisional y móvil de la escritura ensayística y periodística. Según aclara Roig, estos modos expresan una tendencia alternativa que termina siendo desplazada por una nueva institucionalización hacia fines del siglo XIX con la

instauración del positivismo, donde se pasa del “ensayo” al “tratado” y, paralelamente, del “periodismo de ideas” al “periodismo de información” (Roig, 1986: 130-131).

Con respecto a la necesidad que los escritores románticos expresan de constituir un pensamiento y discurso propios, no dejan de ofrecer orientaciones valiosas junto con contradicciones visibles en sus planteos. Por ejemplo, esto puede verse reflejado en los primeros textos de Alberdi que postulan la posibilidad de elaborar una “filosofía americana”, en función de las necesidades y problemas urgentes de nuestra organización política y social - así como en otros autores se procura esa búsqueda de autonomía cultural en el lenguaje y la literatura al reclamar que debían adoptarse formas nacionales-, pero se recurre frecuentemente a los modelos ofrecidos por la cultura europea. Aun cuando se reconozca indudablemente una originalidad en los planteos de Alberdi y otros contemporáneos, que no se encuentra en las filosofías universitarias de esa época, la apropiación del saber proporcionado por las corrientes intelectuales europeas está signada por el deseo de inscribir la reflexión sobre las nacionalidades americanas en el marco instaurado por la modernidad. Concientes en cierto modo de que se enuncia ese discurso desde un lugar descentrado, se verifica una operación que Cecilia Sánchez ha caracterizado como *traducción*, en que la recepción del pensamiento europeo moderno conlleva un “traslado que restituye en otro lugar, en un sentido segundo, el sentido que le dio origen” (Sánchez, 2000: 124).

Por cierto que en este amplio movimiento intelectual hay que establecer matices y diferencias, incluso entre las distintas etapas que atraviesa un mismo pensador como Alberdi, que cambia de orientación especialmente en textos posteriores como las *Bases* (1852), en que se ocupa de precisar las pautas de la organización política y constitucional de la Argentina a partir de las circunstancias que se presentan entonces. El momento previo, que corresponde a los postulados que dieron origen a la generación romántica, consigna el impulso de constituir un pensamiento adecuado a la realidad de las naciones en formación. En cuanto se percibe a esa experiencia como inédita, concebida como un “ensayo” que se estaba plasmando en lo político y lo social, es que se va a reclamar una correspondencia con las formas de escritura, tal como se defiende el valor fragmentario y provisorio de la misma en el *Fragmento preliminar al estudio del derecho* (1837) y otros escritos de su primera etapa.

Precisamente puede reconocerse en la trayectoria que siguen algunos de los principales representantes del pensamiento del siglo XIX las alternativas experimentadas por el liberalismo y el republicanismo como matrices ideológicas, con distintas variantes según

improntas personales, pero también fundamentalmente marcadas por las diferencias que se constatan en cada nacionalidad. No resulta extraño que la estabilidad alcanzada por las instituciones republicanas en Chile, bajo un régimen centralizado y conservador, funcione como referente para muchos de los intelectuales que mencionamos anteriormente con respecto a otros países². En este sentido, la creación de la primera universidad “moderna” de Sudamérica, la de Santiago de Chile, constituiría un marco que asegura la institucionalización de los saberes regulados desde el ámbito estatal. Igualmente podrían establecerse correlaciones con la obra desarrollada por su primer rector fundador, Andrés Bello, quien propugna formas de codificación tanto en el terreno jurídico como lingüístico.

Para esa época Sarmiento entabla una polémica con Bello y sus discípulos acerca de la lengua y la literatura a adoptar en las nuevas nacionalidades, lo cual implicaría debatir sobre la significación que reviste el romanticismo como corriente renovadora³. La defensa de una escritura que reflejara los modos de utilización del lenguaje en sus formas de comunicación en el habla, antes que la sujeción a las preceptivas que regulan su corrección gramatical, se vincula en el autor argentino con la búsqueda de un pensamiento y un discurso apropiados para las naciones hispanoamericanas que se habían independizado.

La creación de una forma innovadora de expresión la pondría en ejercicio al dar a conocer su célebre ensayo *Facundo*, editado por primera vez por capítulos como folleto del diario *El Progreso* de Santiago de Chile en 1845. Su novedad radica tanto en su composición, que responde al diarismo y al ensayismo mencionados como notas distintivas, como en la combinación de la lengua culta con la oralidad de las lenguas populares, que Sarmiento reclama como un modo de representación de la barbarie americana a la que no se podía acceder únicamente con el saber aportado por la ciencia y la literatura europeas⁴. En todo caso, el esfuerzo realizado consiste en la aproximación desde el texto a la realidad social, particularmente de la Argentina en el momento de las guerras civiles, lo cual revela la intención de denunciar los motivos profundos de la “anarquía” resultante. A partir de esta comprensión se trata de esbozar un proyecto de nación que superara ese estado, en que se

² Como ejemplo resulta explícita la apelación al modelo chileno en el programa constitucional de las *Bases* en J. B. Alberdi.

³ Cfr. Pinilla, 1943; Stiven, 1990.

⁴ Esta orientación de la escritura e ideas de Sarmiento se encuentra claramente tratada en Julio Ramos (1989), especialmente en el capítulo: “Saber del *Otro*: escritura y oralidad en el *Facundo* de D. F. Sarmiento”, 19-34.

juega también la importante misión que se asignan los intelectuales a sí mismos en su tarea de interpretación de la realidad para lograr una transformación civilizatoria.

En la postulación de una escritura diferente para las nuevas repúblicas se destaca la obra de Simón Rodríguez. Su libro *Sociedades Americanas*, que comienza a escribir en 1828 y resulta aumentado por pliegos hasta su edición definitiva de 1842, manifiesta un ejercicio del ensayo no solo por su temática y modalidades formales, sino que al mismo tiempo que se experimenta en su misma textualidad se introduce una teorización sobre el sentido y alcances del lenguaje. El mismo constituye un acabado ejemplo de la ensayística destinada a dar cuenta de la aproximación pedagógica y social que requiere la construcción de las nacionalidades, a lo cual se dedican los reformadores culturales decimonónicos.

Asimismo entiende Rodríguez que la reforma que se impulsa en el siglo XIX reclama una filosofía propia que la América debía crear, descartando toda forma de imitación bajo el impulso de ser original, tal como lo expresó en su célebre frase: “O inventamos o erramos”. Si esta tendencia a la invención tenía que prevalecer en la orientación política que promueve para implantarse en las nuevas repúblicas, además se corresponde con la forma de expresión elegida en su singular escritura que reproducía la gestualidad y la oralidad de la palabra. Su opción por una sociedad igualitaria que privilegiara la nivelación por la instrucción popular está signada por un socialismo de carácter utópico que ve como factible de realizarse en los países hispanoamericanos emancipados. Opción que se constituye en sus reflexiones a partir de la diferencia respecto de lo que observa durante su estadía en Europa, en que contrasta el adelanto producido en sus conocimientos con las formas serviles y de explotación que subsisten en las relaciones sociales y en el ámbito del trabajo con la Revolución industrial.

Una orientación similar se constata en Sarmiento, quien declara durante su polémica literaria de Chile la preferencia por la orientación socialista, entendida en sentido amplio como la preocupación por lo social en la política y el arte, en contraposición al romanticismo de tendencia esteticista que se dedica al cultivo el arte por el arte. Igualmente advierte sobre las desigualdades existentes en las sociedades europeas en sus relatos de *Viajes por Europa, África y América* (1845-1847), que realiza como enviado del gobierno de Chile para conocer las reformas educativas de la época.

Ya unas décadas más tarde, se encuentra una singular forma de replantear estas cuestiones que se venían tratando anteriormente en la obra de José Martí, que se ubica en la independencia tardía del Caribe y frente a las paradojas que observa con respecto a la

modernización que viene desplegándose en las repúblicas latinoamericanas dentro de un nuevo orden internacional. En su célebre ensayo *Nuestra América* (1891), al igual que en las crónicas periodísticas que escribe bajo la impronta modernista, revela un modo de comprensión particular de la autonomía intelectual y de la vinculación de la cultura propia con la universal. Por otra parte, su posición marginal acerca de lo literario respecto del ámbito estatal contrasta tanto con las funciones anteriormente asignadas a las políticas lingüísticas, como con el saber dominante que ejerce el positivismo que le es contemporáneo. Sin entrar aquí a hacer un análisis pormenorizado de todas sus agudas percepciones y la tarea innovadora que refleja en su escritura y sus ideas, puede decirse que Martí se anticipa a posiciones que se reproducen mayormente en el siglo siguiente, referidas a la necesidad de realizar un programa de unificación que contempla la diversidad social y cultural de nuestros pueblos. Igualmente, es posible coincidir con Yamandú Acosta cuando observa que *Nuestra América*, sin ser un texto estrictamente filosófico y que por esto escapa a los mecanismos hegemónicos de legitimación institucional, constituye un paradigma fundante de la filosofía latinoamericana, que “con sentido de auténtica modernidad busca fundamentar y desplegar un orden autoproducido, exhibiendo credenciales de autenticidad cultural que sustenten su legitimidad” (Acosta, 2005: 45). El punto de vista adoptado por Martí en su discurso advierte justamente las encrucijadas en que se encuentran las naciones latinoamericanas y reclama por la necesidad de un saber de lo propio que se antepone, aunque no excluye, los aportes de la cultura occidental.

Hasta ahora se ha puesto de relieve una de las modalidades particulares de expresión que recibe el pensamiento en Latinoamérica, que corresponde al “espíritu ensayístico”⁵. Sin duda que el mismo sufre transformaciones en el paso de un momento histórico-cultural a otro, como puede observarse desde sus manifestaciones iniciales en el siglo XIX a las que siguieron en el siglo XX. La proliferación de discursos de la primera etapa señalada abarca un conjunto extenso y heterogéneo de formas que van desde el artículo periodístico y de opinión, la confrontación ideológica y el debate político, los programas cívicos y la discusión sobre la

⁵ Se entiende aquí por “espíritu de ensayo” lo que ha indicado Arturo Roig al respecto sobre sus expresiones decimonónicas, en tanto no se identifica con la escritura que luego se relaciona exclusivamente a este género literario. En todo caso, representa en esa instancia una forma de mensaje alternativa que se expresa en la comunicación en correspondencia con la búsqueda de una nueva realidad nacional y social dentro de un proyecto de Estado. Si estas formas discursivas implican un pensamiento renovador y un sentido anti-institucional respecto de las vigentes hasta entonces, van a dar lugar a fines del siglo XIX, paradójicamente, a una institucionalización del saber (Roig, 1984: 160 ss.).

definición de nuestra identidad, que respondieron a imperativos de lograr una representación, imaginaria y conceptual, de las configuraciones que van adquiriendo nuestras nacionalidades. A fines del siglo XIX se encuentran otras condiciones, que guardan relación con la consolidación de la organización estatal y la especialización de los distintos campos del saber. Aun cuando ya exista antes en las expresiones ensayísticas una tendencia a introducir un orden discursivo y racional en ese devenir dinámico y caótico de los cambios operados en lo social y lo político con la formación de las naciones independientes que se encauzan finalmente hacia un proceso de modernización, la concreción de este proyecto demanda una restricción mayor a las formas de escritura que se subordinan al lenguaje depurado y neutral del saber científico con pretensiones de objetividad.

Si esta es la tónica dominante de esa época, cabe señalar cómo estas restricciones que se erigen sobre los estilos de pensar y escribir serán vividas en algunos intelectuales de modo ambiguo y, hasta cierto punto, con oscilaciones marcadas, como es el caso de José Ingenieros. Siendo él mismo uno de los principales representantes de la corriente positivista, que va a realizar una distinción neta de lo que es o no conocimiento científico en un momento de institucionalización de los saberes, transita su obra en diferentes campos de las ciencias particulares y las humanidades, incluyendo a la biología, la psicología, la sociología, la historia y la filosofía. Si esto responde a una tendencia a la sistematización que registra su pensamiento, que se vuelca en lo que constituye uno de los primeros tratados filosóficos en Argentina, sus *Principios de psicología* (1911), no excluye la vertiente ensayística como se expresa en su conocido libro: *El hombre mediocre* (1913). En este último texto podría observarse que el punto de fuga que va a poner en crisis la mentalidad totalizante y homogeneizadora de la racionalidad científicista tiene lugar a partir de dar cabida a la imaginación creadora de los sujetos, que Ingenieros identifica con la formación de ideales, es decir, la capacidad de construir interpretaciones que sobrepasan lo dado en la experiencia desde una proyectualidad abierta a lo no conocido y al mejoramiento moral.

No obstante, es necesario remarcar que sería a través de las formulaciones de la corriente antipositivista donde se da una mayor amplitud y autonomía al discurso filosófico, al liberarlo de los límites impuestos por el científicismo. Pero la búsqueda de especificidad de la filosofía que corresponde a su afianzamiento institucional no deja de articularse en muchos casos con una voluntad de incidir en la vida pública. Precisamente esto se verifica en el caso Alejandro Korn, que recurre a un estilo conversacional y cuyas tesis no tienden a clausurarse

en un sistema, para dar lugar a una filosofía que sirviera para renovar las bases fundacionales del país en un momento de transición democrática con la irrupción de distintos actores sociales y políticos. No es casual que tanto Korn como Ingenieros revaloran el sentido político de la filosofía con su participación como referentes intelectuales del movimiento de la reforma universitaria de 1918, que se extendería en las siguientes décadas por diversos países latinoamericanos⁶.

Cabe agregar que el contexto en que se inscribe la producción intelectual de estos autores coincide en lo político con las contradicciones generadas por el proceso de modernización que venía desarrollándose desde fines del siglo pasado en Argentina y, en el marco internacional, con la fuerte crisis de la modernidad que significa la Primera Guerra Mundial, donde se verifica la pérdida de legitimidad de la noción de progreso que había sido sustentada en una racionalidad que revela un potencial destructivo en su sentido instrumental. Si bien la caída de referentes modélicos que se identifican hasta entonces con la cultura europea no se plantean como una renuncia a los aportes universales de la misma, ni menos se traducen en el total descreimiento en la modernidad como proyecto histórico, puede vislumbrarse en Ingenieros y Korn una reorientación en sus discursos a la afirmación de una filosofía con sentido nacional, particularmente articulada en el primero de los mencionados con un programa de unidad latinoamericana⁷.

Epílogo: la filosofía (latinoamericana) como comprensión del mundo (propio)

Eventualmente podrían citarse otros numerosos ejemplos en que se constata el papel singular que ha jugado la escritura ensayística como modo de pensar en América Latina. Independientemente de sus variantes en distintas épocas y la hibridez que tiene como género, ubicado en una posición marginal respecto del campo filosófico y literario, supone siempre un ejercicio de reflexión del sujeto-autor que interpela a quienes son sus interlocutores; en otras palabras, lo subjetivo se diluye frecuentemente en un nosotros implicado en el propio discurso. De allí también que en cuanto se entremezclan lo privado y lo público apunte a configurar un horizonte de sentido compartido, en que la dimensión explicativa e

⁶ Un estudio de la significación de las tesis de Ingenieros y de Korn la hemos presentado en: Ramaglia, 2004: 123-140.

⁷ Asimismo resulta también interesante atender hacia esa misma época a la significación que posee el nacionalismo cultural sostenido desde el Ateneo de la Juventud, entre cuyos integrantes se cuenta a Alfonso Reyes y José Vasconcelos, quienes escriben sus ensayos en el marco de las transformaciones que se producen con la revolución mexicana de 1911 (Cfr. Weinberg, 2006: 291 ss.).

interpretativa que lo caracteriza combina lo conceptual y lo simbólico, la intuición y la razón, lo metafórico y lo expositivo.

En síntesis, de las referencias realizadas en torno a algunas manifestaciones que presenta el discurso filosófico durante la etapa en que se produce un acelerado ingreso de las sociedades latinoamericanas en el orden mundial moderno, puede concluirse que se presenta un desfase que aparece reiteradamente reflejado en el mismo. La forma ensayística que se procura para la filosofía responde al intento de traducir esa experiencia contradictoria que trae aparejada la modernidad, y la modernización que le es correlativa. Si las características inherentes al ensayo están presentes en buena parte de nuestra producción filosófica, no se trataría de considerarla como una carencia respecto de una sistematización deseable que, por otra parte, tampoco ha estado ausente, si no se la concibe ya en la actualidad con el afán de totalización que reviste en períodos anteriores de la historia de la filosofía. En todo caso, que esa modalidad ensayística haya sido adoptada de acuerdo a las derivas que ha seguido el pensamiento latinoamericano puede entenderse en la medida que este responde a un carácter constructivo y proyectivo, en que ha primado el sentido crítico respecto al pasado y al presente, con una dialéctica abierta a la novedad histórica, la alteridad y la emergencia sociales. El problema principal no reside precisamente en adecuar la filosofía a una determinada forma institucional o discursiva, sino en atender a una necesidad vital que consiste en comprender el sentido del mundo a partir de la propia experiencia y de la situación en que nos encontramos.

Bibliografía

- AA.VV. (1993), *El ensayo en nuestra América. Para una reconceptualización*. México: UNAM.
- ACOSTA, Yamandú (2005), *Sujeto y democratización en el contexto de la globalización. Perspectivas críticas desde América Latina*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- PINILLA, Norberto (1943), *La polémica del Romanticismo en 1842*; V. F. López, D. F. Sarmiento, S. Sanfuentes. Buenos Aires: Americalee.
- RAMAGLIA, Dante (2004), “Crisis de la modernidad y constitución de la filosofía. El diferendo entre positivismo y antipositivismo en José Ingenieros y Alejandro Korn”, en: BIAGINI, Hugo E. y ROIG, Arturo A. (dir.), *El pensamiento alternativo en la*

- Argentina del siglo XX. Tomo I: Identidad, utopía e integración (1930-1960)*. Buenos Aires: Biblos, 123-140.
- RAMAGLIA, Dante (2007), “Ideas, prensa y opinión pública en los inicios del proceso independentista”, en: LIENDO, María C. y otros (comp.), *Los sujetos y las ideas en Nuestra América*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 171-180.
- RAMOS, Julio (1989), *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ROIG, Arturo (1984), “Notas para una lectura filosófica del siglo XIX”, en: *Revista de Historia de América*, nº 98, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 143-167.
- (1986), “El siglo XIX latinoamericano y las nuevas formas discursivas”, en: ROIG, Arturo A. (comp.), *El pensamiento latinoamericano en el siglo XIX*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 127-140.
- (2000), “Política y lenguaje en el surgimiento de los países iberoamericanos”, en: ROIG, Arturo A. (ed.), *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, 22). Madrid, Trotta / CSIC, 127-142.
- (2008), *Para una lectura filosófica de nuestro siglo XIX*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- SÁNCHEZ, Cecilia (1992), *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- (2000), “El surgimiento de los Estados-nación y las políticas pedagógicas como herramientas de integración social y de control en Iberoamérica en el siglo XIX”, en: ROIG, Arturo A. (comp.), *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, 22). Madrid, Trotta / CSIC.
- STUVEN, Ana María (1990), “Polémica y cultura política chilena, 1840-1850”, en: *Historia*, Vol. 25, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 229-253.
- WEINBERG, Liliana (2006), *Situación del ensayo*. México: UNAM.

Psicoanálisis y Cultura de Izquierda en nuestros años 60/70.

Tramas, actores e instituciones

Mariana Rodríguez / Nicolás Lallana*

Resumen

El presente trabajo, es parte de una investigación más amplia que apunta al desplazamiento del análisis de las ideas como entelequias abstractas y aisladas, a la vinculación de éstas, con los intereses sociales, las instituciones y la red de prácticas con las que se articulan. Siguiendo este enfoque, se propone bucear en las relaciones de cruce entre psicoanálisis y cultura de izquierda en los años '60 / '70 especialmente en Argentina.

En el transcurso del siglo XX, el psicoanálisis se constituyó en un sistema de pensamiento clave del mundo moderno. Un sistema transnacional de ideas (Plotkin, 2009), capaz de trascender el significado teórico conceptual y tornarse parte de un discurso social de alto impacto y controvertida valoración en el campo cultural y político.

En Argentina, aunque la izquierda tradicional había rechazado a esta corriente por considerarlo parte de un discurso *idealista y burgués*, el desarrollo de una “*nueva izquierda*” crítica en los años 60, abre un espacio importante a las ciencias sociales en general y al psicoanálisis en particular (Plotkin, 2003).

Advertidos acerca de los riesgos de realizar hipótesis simplificadoras, este trabajo busca ampliar su mirada hacia una trama plural de actores textos e instituciones que construyeron un discurso característico en estas regiones del cono sur. Para ello, se realizan distintas entrevistas semiestructuradas a actores sociales claves, se explora en los archivos de las instituciones principales y se revisa la bibliografía previa.

Interesa a este trabajo, realizar un aporte al conocimiento de algunas particularidades locales del campo cultural, epistémico y disciplinar así como compartir tramas, proyectos y apuestas teóricas realizadas en un tiempo histórico de transformaciones sociales estratégicas.

* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Introducción

El presente trabajo, es parte de una investigación más amplia que apunta al desplazamiento del análisis de las ideas como entelequias abstractas y aisladas, a la vinculación de estas, con los intereses sociales, las instituciones y la red de prácticas con las que se articulan. En el mismo, se analizan las relaciones de cruce y articulación entre psicoanálisis y cultura de izquierda en Córdoba en los años 60/70. Siguiendo este enfoque, este trabajo se propone bucear en los procesos de recepción de dichas tensiones como coordenadas de lectura que permitan la visibilización de las particularidades regionales que la construcción de este discurso trae aparejado.

En el transcurso del siglo XX, el psicoanálisis se constituyó en un sistema de pensamiento clave del mundo moderno. Un sistema transnacional de ideas (Plotkin, 2009), capaz de trascender las fronteras geográficas y disciplinares, y transformarse en una herramienta interpretativa de distintos fenómenos de la subjetividad.

Como parte de la diáspora que azotó al mundo occidental en el periodo de entreguerras, el psicoanálisis ingresó en América Latina de manera fragmentaria y haciendo base en tres países claves: Argentina, Brasil y México. Sin embargo, fue en Argentina en donde se convirtió en un signo cultural característico, una clave de lectura capaz de trascender su dimensión teórico disciplinar y convertirse en parte de un discurso social, de alto impacto y controvertida valoración en el campo político y cultural de izquierda.

Llegado este punto, consideramos necesario especificar algunos términos que marcan las coordenadas de este estudio. Por un lado, que al hablar de psicoanálisis aludimos no solo a una teoría psicológica o práctica psicoterapéutica sino a un discurso social gran impacto en la cultura Argentina. Una clave interpretativa que refiere no solo a ideas sino también a prácticas capaces de configurar los objetos de que hablan. En este marco, el psicoanálisis es abordado como “(...) aquellos discursos o prácticas que derivan su legitimidad de una inspiración freudiana real o supuesta; generando así lo que podría denominarse un universo “psi”, una cultura psicoanalítica que va más allá de las discusiones acerca de si las nociones del freudismo asociadas a estos discursos y prácticas son fieles o no al original” (Plotkin, 2003: 13-14). Un constructo, que en su proceso de recepción encarnó múltiples lecturas desde diferentes campos simbólicos.

Por su parte, la definición de cultura de izquierda es compleja y su construcción requiere de un capítulo completo. No obstante, y en función de la coincidencia en cuanto a las características del periodo a investigar, partimos de la definición dada por Carlos Altamirano, cuando expresa:

Al hablar de cultura de izquierda me refiero a ese subconjunto de significaciones que le confirieron identidad como sector de la vida política e ideológica Argentina. O sea, una terminología y fórmulas más o menos codificadas [...] cierta fundamentación doctrinaria, valores y rituales particulares, símbolos distintivos y una memoria histórica –una narrativa– más o menos específica. En resumen, son las significaciones que se reúnen habitualmente bajo el concepto de cultura política (Altamirano, 2001: 10).

Cabe destacar, que la periodización propuesta es sostenida en la convicción de que las producciones de los '70 no pueden ser explicadas sino es en el marco de procesos de producción más amplios que se inician en los '60 y se plasman en los '70, encontrando su punto de ruptura con el proceso vinculado al golpe de Estado de la última dictadura militar Argentina.

Asimismo, es importante subrayar que el hablar de “nuestros” años sesenta implica una posición historiográfica que asume que el pasado es reconstruido desde un presente que late. Un presente que nos llama a reflexionar sobre nuestra naturaleza y nuestros límites, y que inexorablemente nos lleva a explorar sobre las condiciones de posibilidad sobre las que se estableció lo que entendemos por ciencia, verdad o realidad.

Antecedentes de una polémica: Psicoanálisis y Marxismo.

Finalizada la Revolución Bolchevique, el Estado Soviético fue visiblemente permisivo al desarrollo del psicoanálisis. Especialmente promovido por la figura de Trotsky y organizados por analistas formados con Freud, Jung y Abraham, se desarrollan en Moscú distintos espacios dedicados a su praxis e investigación. Sin embargo, a lo largo del gobierno de Stalin y ya en el periodo de posguerra el psicoanálisis, se convierte en una industria de fuertes críticas que desmoronan su relación con el estado. Como sostiene Miller (2005), las rupturas de estas relaciones fueron parte de una transición política amplia donde las influencias occidentales eran consideradas como antirrevolucionarias¹.

¹ La consolidación de una “cultura revolucionaria” predicó un abierto rechazo a las influencias e instituciones culturales pre-revolucionarias, muchas de la cuales fueron designadas como burguesas e individualistas y relegadas a la zona de exclusión reservada a los enemigos del estado.

Desde el campo psicoanalítico, el rechazo también se hizo evidente. En 1934, en momentos en que la mayoría de los partidos políticos eran ilegales en Austria, Freud prohíbe a los miembros de su asociación no solo que aceptaran en sus filas a psicoanalistas vinculados a partidos de izquierda, sino también que psicoanalizaran a miembros de cualquier organización ilegal (Langer; Del Palacio y Guinsberg, 1984).

En la década del '30, aunque oficialmente lo repudiaba, el Partido Comunista Argentino fue medianamente tolerante las primeras lecturas de freudianas. No obstante, con el fin de la Segunda Guerra Mundial y en la nueva atmósfera intelectual, signada por las rigideces de la Guerra Fría, la situación cambia cualitativamente y el psicoanálisis es condenado doctrina idealista y burguesa.

Junto con otros psiquiatras de filiación marxista (como Jorge Thenon o Pizarro Crespo, etc.) Gregorio Bermann fue uno de los primeros intelectuales que ubican al psicoanálisis como una teoría compatible con sus concepciones y cosmovisiones acerca del mundo y la realidad social. Reconocido médico psiquiatra, fundador de la revista *Psicoterapia...*, y dirigente de la Reforma del '18, "Don Gregorio" fue uno de los actores sociales que vieron en el psicoanálisis, una teoría renovadora de la anquilosada psiquiatría tradicional que podría permitir una mejor comprensión de las críticas condiciones históricas y sociales por las que atravesaba el mundo contemporáneo (Plotkin, 2003). No obstante, a su regreso de la Guerra Civil Española², Bermann, al igual que varios de los psiquiatras que lo acompañaban, toma partido en los debates suscitados entre el psicoanálisis y el espacio político de izquierda, se aleja del mismo y lo denuncia como ciencia idealista sin fundamento científico.

Esta tensa relación queda latente hasta la década del '60, en donde sectores emergentes de la izquierda, toman al psicoanálisis ya no solo como una técnica terapéutica "innovadora", sino también como un instrumento teórico revolucionario capaz de comprometerse con la transformación de la sociedad (Carpintero y Vainer, 2003).

Psicoanálisis y cultura política en la década del '60/'70.

Numerosos acontecimientos sociales, políticos y culturales le imprimen a la década del '60 un sello particular y distintivo. La inestabilidad política, la intervención de las universidades y la lucha frontal contra el gobierno de Onganía, son fogueados por una

² Donde participó como médico de las Brigadas Internacionales, al igual que Pizarro Crespo y Marie Langer.

situación internacional agitada, que tuvo como acontecimientos cardinales, la Revolución Cubana, el Mayo Francés, la lucha contra la Guerra de Vietnam, entre otros.

En el ámbito científico y cultural, los procesos de modernización, junto con la recepción de teorías psicoanalíticas (como Reich, Marcuse, Fromm, Klein, Lacan, etc.), y los nuevos modelos interpretativos para pensar la sociedad y la cultura (Gramsci, Althusser, Germani, etc.) fueron parte de un conglomerado teórico que acompañó la creación de nuevos campos de conocimiento como la psicología, la sociología y las ciencias de la educación.

Por su parte, el desarrollo de nuevos modos de sociabilidad (ligados a la música, la estética, las intervenciones de géneros), la consecuente multiplicación de revistas y editoriales (*Eudeba*, *Contorno*, *Pasado y Presente*, etc.), el Boom de la literatura y el cine latinoamericano (Cortázar, Fuentes, Vargas Llosa, Leonardo Fabio, entre otros), tradujeron lo que significó una convicción creciente pero problemática del periodo: que la política se tornaba en región dadora de sentido de las diversas prácticas, incluida, claramente la teórica (Terán, 1991).

En el marco de las reorganizaciones del sistema público de asistencia psiquiátrica, las técnicas psicoterapéuticas se plantean como una alternativa a los tratamientos de shock (eléctrico o químico), promoviendo la renovación del concepto de salud mental. Como parte de una estrategia política previamente acordada, un gran número de jóvenes psiquiatras fuertemente críticos de los sistemas represivos del sistema asilar, se aglutinan en torno a la Federación Argentina de Psiquiatras (FAP) que se constituye en el órgano de participación gremial impulsor de articulaciones políticas y científicas. Espacio de participación y construcción federativa, la FAP busca ampliar el campo de la salud mental legitimando e incorporando en el tratamiento a algunas de las nuevas disciplinas fuertemente rechazadas por la psiquiatría tradicional (psicólogos, antropólogos, etc.).

A comienzos de la década del '70, e íntimamente ligado a la figura del intelectual comprometido propio de la teoría sartreana, la federación se radicaliza y decide un viraje en sus objetivos y lineamientos. Tal como lo refiere la editorial de octubre de 1974 esta nueva política ratificada en el Congreso de Córdoba de 1972 puede: “[...] sintetizarse como una radicalización del enfrentamiento a la dictadura, un romper los muros de lo científico-técnico para asumir el problema político implicado en ello, incorporar a FAP a los sectores progresistas del país que luchan por una sociedad mejor” (*Gaceta Psiquiátrica*, nº 17, octubre de 1974).

Colindando en actores e idearios, algunas de las propuestas psicoanalíticas acompañan este movimiento. En los primeros años de la década, la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) creada en 1942, sufre una de sus primeras escisiones instalando en su seno uno de los debates fundamentales de la época: la vinculación entre práctica política y práctica profesional. En 1971, un grupo de analistas, como Marie Langer, Armando Bauleo y Emilio Rodríguez, entre otros, renuncian a la Asociación Psicoanalítica Argentina con fuertes críticas a una institución que consideraban elitista y jerárquica. En su declaración inaugural, el grupo llamado *Plataforma y Documento* expresa:

Para nosotros desde aquí en más el psicoanálisis no es la institución oficial. El psicoanálisis es donde los psicoanalistas sean, entendiendo el ser como la definición plena que no pasa por el campo de una ciencia aislada y aislante, sino por una ciencia comprometida con las múltiples realidades que pretende estudiar y transformar” (Langer, Del Palacio y Guinsberg, 1984: 84).

Si bien, su fundación se produce iniciados los años ´70, sus orígenes datan de fines de los ´60. En palabras de una de las fundadoras del grupo *Plataforma*: “A nosotros como institución nos creó el Cordobazo” (Langer, 1971: 15). Jornada de protesta social ocurrida en la provincia de Córdoba (cuna de la Reforma Universitaria de 1918 y de la universidad más antigua del país), el “Cordobazo” fue la concreción de un proceso de movilización social, que unió a obreros y estudiantes en su lucha contra el gobierno militar de Onganía. Esta revuelta urbana, violentamente reprimida por las Fuerzas de Seguridad, tuvo alcances a nivel nacional y significó la expresión de un imaginario social para el cual la transformación de la sociedad era posible. Tal como afirma Carpintero y Vainer (2004), el “Cordobazo” fue un punto de inflexión, a partir de ese momento se transformaron las luchas ideológicas y la política tomó el centro de la escena.

Tanto la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, como la Federación Argentina de Psiquiatras (FAP) tomaron medidas activas de repudio a la represión desatada. La Comisión Directiva de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), decretó un día de duelo por los estudiantes asesinados y recomendó a sus miembros la realización de un paro en sus propios consultorios. El mismo, consistía en suspender la sesión explicándole al paciente las causas por las que no sería atendido.

Si bien esta medida desató fuertes controversias, la crisis final fue producto de acontecimientos tanto nacionales como internacionales. Destacamos tres de ellos: el Congreso

Internacional de Psicoanálisis (1969), los eventos producidos en torno al 8° Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis (1970) y el XXVII Congreso Internacional de psicoanálisis (1971).

El primero, se realizó en Roma un año después del Mayo Francés. Si bien el panel de apertura era “Protesta y Revolución”, fue fuertemente criticado: “[...] porque la reflexión eludía el compromiso social y ubicaba a los psicoanalistas como meros observadores” (Langer, 1971: 252). En este contexto, un grupo de analistas, se retira del lujoso hotel Hilton donde se desarrollaba el evento, y organiza su propio congreso en una cantina cercana. Los puntos acordados en el “contracongreso” fueron: la formación, la institución y el papel de los psicoanalistas en la sociedad. De su debate, surge primero *Plataforma Internacional* y luego *Plataforma Argentina*.

El segundo, se origina en las jornadas preparatorias del 8° Congreso Latinoamericano a realizarse en Brasil. Si bien el tema (“Violencia y Agresión”) había sido previamente acordado, generó polémicas: “Allí se debatían los distintos tipos de violencia, pero sobre todo, cual debía ser el lugar del analista en la sociedad, si contribuía al sistema social o si ayudaba a la transformación. Y en ese caso, cuál sería el lugar de la violencia” (Carpintero y Vainer, 2004: 34). No obstante, para no molestar a la dictadura instalada en Brasil desde 1964, se decidió cambiar el tema a “Corrientes actuales en el pensamiento psicoanalítico”.

El tercero de los acontecimientos a destacar, se desarrolló en torno al XXVII Congreso Internacional de Psicoanálisis y estuvo acompañado de un nuevo “contracongreso de Plataforma Internacional. En este último, se propuso como tema central “La teoría y la práctica psicoanalítica a la luz de los diferentes caminos hacia el socialismo”.

En el congreso oficial, Marie Langer presentó “Psicoanálisis y/o revolución social”, texto en el cual realizaba una historia de los desencuentros entre psicoanálisis y marxismo a partir de su biografía. En este marco, afirmaba que si en la década del '30 ella había tenido que optar por el psicoanálisis o el marxismo, esta vez no renunciaría ni a uno ni a otro. Para la autora, “Freud y Marx son revolucionarios [...] Adoptar el criterio de complementariedad entre psicoanálisis y marxismo, es decir la no contradicción entre ambos, no debilita sino que enriquece nuestra ciencia, ayuda a reubicarnos en un mundo en crisis y a ubicar a nuestro paciente dentro de él” (Langer, 1971: 263).

Si bien este texto, debía aparecer en el *International Journal*, no fue publicado por una supuesta falta de espacio. Este hecho impulsó la aparición de una publicación que lleva el

llamativo nombre de “*Cuestionamos*”, y es editado como parte de la colección de *Izquierda Freudiana* como un nuevo espacio para artículos comprometidos ideológica y políticamente.

Hacia fines de 1971, la inestabilidad política, la radicalización de la sociedad, junto al silencio de la institución psicoanalítica oficial, contribuyó a incrementar tensiones y críticas a una institución considerada elitista, jerárquica, aislada y aislante del contexto social (Langer, 1973). En noviembre de dicho año, muchos de sus analistas presentaron la renuncia a la Asociación Psicoanalítica Argentina y fundaron la primera institución que rompe con el ámbito oficial y constituye la unión de dos grupos de discusión: *Plataforma y Documento*.

Tal como recuerda uno de sus fundadores, *Plataforma* fue la apuesta de una generación que: “Queríamos poner al psicoanálisis al rojo vivo, queríamos aventurarnos, como Freud lo había hecho, para llegar a los vericuetos del inconsciente, a introducir y poner al psicoanálisis en la realidad social; queríamos observar y trabajar la ubicación del psicoanálisis en nuestra realidad histórica” (Langer, 1973: 15).

Este proceso de fracturas y reelaboraciones tuvo su correlato teórico en distintos autores que propugnaron una articulación entre marxismo y psicoanálisis. Tanto aquellos vinculados a lo que se denominó “*izquierda freudiana*” (Reich, Marcuse y Fromm) como a representantes del estructuralismo como Levi-Strauss, Saussure, Foucault, Lacan y Althusser.

En el plano práctico, llevo a la conquista de la Federación Argentina de Psiquiatras, la cual se apuntaló como una de las organizaciones de mayor actividad política en el ámbito disciplinar. En palabras de uno de sus protagonistas: “El contexto general ideológico político en el cual vivíamos solo señalaba un sendero posible a vislumbre; este era a través de una agremiación que podría favorecer los aportes específicos. Ahí estuvimos”. (Langer, 1973: 19).

A modo de debate

Advertidos acerca de los problemas de realizar abordajes simplificadoros de décadas complejas, este trabajo busca aportar a una historia que dé cuenta del entramado de ideas, tensiones y debates que construyeron el escenario de nuestros años sesenta en Argentina.

Una historia que aborde esa trama eventos en la que se insertó un discurso cuya amplitud de la exclusividad de la práctica clínica hacia espacios culturales más amplios expresó, más que una mera extensión hacia otros discursos o saberes, un cruce con problemáticas sociales y políticas de fuerte calado en las décadas del '60 y '70.

En este escenario, se destacan algunas características locales que nos permiten identificar dos vectores emergentes como ámbitos de socialización y legitimación entre psicoanálisis y cultura de izquierda en Argentina. Uno refiere a lo teórico institucional vinculado a las nuevas lecturas político-disciplinarias (Reich, Marcuse, From, Althuseer, etc.) y el otro a lo específicamente gremial que impulso apuestas federativas, transformadoras e interdisciplinarias en salud mental (FAP- CDI).

Bibliografía

- ARICÓ, J. (1988), *La cola del diablo*. Buenos Aires: Punto Sur.
- ALTAMIRANO, C. (2001), *Peronismo y cultura de izquierda*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- CARPINTERO, E. y VAINER, A. (2004), *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- IZAGUIRRE G. y GALENDE, E. (1971), “Encuentro: Ideología y sociedad”, en: *Gaceta Psiquiátrica*, n° 7.
- LANGER, M. (1971), *Cuestionamos: documento de la crítica a la ubicación actual del psicoanálisis*. Buenos Aires: Granica Editor.
- (1973), *Cuestionamos 2: psicoanálisis institucional y psicoanálisis sin institución*. Buenos Aires: Granica Editor.
- , DEL PALACIO, J. y GUINSBERG, E. (1984), *Memoria, Historia y Dialogo Psicoanalítico*. México: Folios.
- MILLER, M. (2005), *Freud y los Bolcheviques*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PLOTKIN, M. B. (2003), *Freud en las pampas: Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- (2009), “Psicoanálisis y *habitus* nacional: un enfoque comparativo de la recepción del psicoanálisis en Argentina y Brasil (1910-1950)”, en: *Memoria y Sociedad*, Bogotá, vol. 13, n° 27, 61-86.
- SERVETTO, A. (2004), “Córdoba en los prolegómenos de la dictadura. La política del miedo en el gobierno de Lacabanne” en: *Estudios*, n° 15, CEA-UNC, Córdoba.
- SIGAL, S. (1991), *Intelectuales y poder en la década del '60*. Buenos Aires: Punto Sur.

TARCUS, H. (1999), “El corpus marxista”, en: *Historia crítica de la literatura Argentina*.

Buenos Aires: Emecé Editores.

TERÁN, O. (1993), *Nuestros años ´60*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

VEZZETTI, H. (1996), “Las ciencias sociales y el campo de la salud mental en la década del sesenta”, en: *Punto de vista*, 29-33.

La materialidad de la demanda de la *potentia* y su impacto en la política.

Repensando la centralidad del sujeto

*Eduardo Andreani**

Introducción

Una sencilla observación de nuestra realidad actual nos lleva a pensar y afirmar en el malestar de la modernidad, expresión que quiere parafrasear a Freud, al escribir el tratado que titulé como *El malestar de la cultura* y que resume perfectamente la insatisfacción que el ser humano siente en su vida personal y social.

Los motivos que pueden llevar a esta insatisfacción son varios. En la realidad de América Latina y del Tercer Mundo, las causas se hacen más fuertes por la injusticia social y la situación de miseria en la que permanecen las grandes mayorías. Si los fenómenos palpables nos llevan a ver manifestaciones concretas, en realidad hay que pensar mucho más en las causas que en las consecuencias. Estas causas son las cuestiones más importantes aunque sean menos evidentes y las que representan las urgencias de la necesidad de la transformación social.

Dussel destaca que la “primavera política” que transita actualmente Latinoamérica, caracterizada por el nacimiento de nuevos movimientos sociales -como las “Madres de Plaza de Mayo”, los piqueteros, los “Sin Tierra”, los coccaleros, las movilizaciones indígenas de Ecuador, Bolivia, Guatemala, entre otros, reunidos en el Foro Social Mundial de Porto Alegre- plantea a la teoría política actual el desafío de llevar adelante una profunda transformación que responda a las necesidades, materiales y culturales, de los nuevos rostros de la sociedad civil.

Obviamente, esta “nueva teoría no puede responder a los supuestos de la modernidad capitalista y colonialista de los 500 años [...] lo que se viene es una nueva civilización transmoderna y por ello transc capitalista, más allá del liberalismo y del socialismo real, donde el poder era un tipo de ejercicio de la dominación y donde la política se redujo a una administración burocrática” (Dussel, 2006: 8).

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, Mza., Argentina. eandrea@hotmail.com

La política que se viene necesita tener “oído de discípulo”, para que los que “mandan manden obedeciendo”; todo esto desde una perspectiva humanística que reivindique los derechos de los originarios y excluidos.

Hemos estructurado el trabajo de la siguiente manera: una aproximación a la categoría humanismo, el análisis del poder residente en la “potentia”, una tipificación de la sociedad civil y los tipos de necesidades que mediatiza, una reflexión sobre el Foro Mundial Social de Porto Alegre, la institucionalización del poder de la potentia en la “potestas”, los nuevos desafíos de la política y una reflexión final.

Acerca de la categoría *humanismo*

Como ya hemos expresado en otros escritos, el concepto de humanismo es actualmente uno de los más indeterminados y contradictorios; de aquí la necesidad de reconstruir las diferentes interpretaciones que ha tenido y delinear, al menos en lo que concierne a sus aspectos esenciales, los contextos histórico-filosóficos en los que tales interpretaciones han surgido.

Hoy el término humanismo se utiliza comúnmente para indicar toda tendencia de pensamiento que afirme la centralidad, el valor, la dignidad del ser humano, o que muestre una preocupación o interés primario por la vida y la posición del ser humano en el mundo.

Ahora bien, el término humanista se utiliza con un segundo significado, más limitado pero también más preciso, en cuanto resulta claramente definido en términos históricos. Se lo utiliza para designar ese complejo y multiforme movimiento cultural que produjo una radical transformación de la civilización occidental, poniendo fin al medioevo cristiano. A los siglos XIV y XV en Italia, donde se inició esa gran “mutación”, se los conoce como “edad del humanismo”, mientras que al siglo siguiente, en el que la transformación se extendió a toda Europa casi como una explosión, se le da el nombre de “renacimiento”. Con esta acepción el término indica en modo inequívoco un específico movimiento cultural en occidente, históricamente determinado en sus formas y límites temporales.

Sin embargo, en tiempos recientes, ha aparecido una nueva interpretación que reformula el concepto de humanismo, colocándolo en una perspectiva histórica globalizante, en sintonía con la época actual que comienza a ver los albores de una civilización planetaria. Esta línea de pensamiento afirma que el humanismo, que se manifestó en Europa en la época del Renacimiento, con una marcada impronta eurocéntrica, estaba implícito en otras culturas

que contribuyeron en modo decisivo a la construcción de la civilización occidental. En este contexto, el humanismo no parece ser un fenómeno geográfica o temporalmente delimitado, sino que se trata más bien de un movimiento que surge y se desarrolla en distintas épocas y lugares del mundo y que, precisamente por esta razón, hoy puede dar una dirección convergente a tantas culturas que se encuentran forzosamente en contacto en un planeta unificado a través de los medios masivos de comunicación. Va en sustento de esta posición la gran influencia, históricamente documentable, que ejercieron en modo directo las culturas de medio oriente e indirectamente las culturas asiáticas en el desarrollo del humanismo histórico occidental. Este es un punto de capital importancia para el nuevo humanismo que propone esta línea interpretativa, en el que no podemos detenernos ahora y que merece ser expuesto in extenso en un trabajo específico.

Aunque el significado actual del término no coincida exactamente con el que tuvo en su origen renacentista, es posible reconocer ciertas marcas comunes a los humanistas de todos los tiempos. En este sentido, Tzvetan Todorov considera que el Humanismo se caracteriza por tres rasgos básicos: la autonomía del yo, la finalidad del tú, la universalidad de los ellos; esto es:

Yo debo ser la fuente de mi acción, tú debes ser su objetivo, ellos pertenecen todos a la misma especie humana. Estas tres características (que Kant denominó las tres ‘fórmulas de una y misma ley’) no siempre se encuentran juntas [...] Pero solo la reunión de las tres constituye verdaderamente el pensamiento humanista” (Todorov, 1999: 54).

Como bien señala Adriana Arpini:

[...] así entendido, el humanismo se esfuerza por responder ciertas preguntas: ¿cómo son los hombres?, ¿cómo deben ser en cuanto a su dignidad?, ¿cuál es el modo de convivencia social u organización política que privilegia el ejercicio de la autonomía? Es, por tanto, a la vez una antropología, una moral y una política. Desde el punto de vista político hay que señalar la afinidad entre pensamiento humanista y democracia (Arpini, xxx, 1).

Apoyados en el análisis de la obra del Dr. Enrique Dussel, *20 tesis de política* (2006), trataremos de identificar algunos de los componentes de esta triple visión del pensamiento humanista.

Acerca de la *potentia*

La tesis número dos de la obra de referencia comienza con una verdad que parecería de Perogrullo:

[...] el ser humano es un ser viviente. Todos los seres animales son gregarios; el ser humano es originalmente comunitario. En cuanto comunidades siempre acosadas en su vulnerabilidad por la muerte, por la extinción, deben continuamente tener una ancestral tendencia, instinto, querer permanecer en la vida (Dussel, 2006: 23).

Esta “voluntad de vivir” es la fuerza que le permite al hombre, y a su comunidad, evitar la muerte, postergarla y así permanecer en la vida humana. “Para ello el viviente debe empuñar o inventar medios de sobrevivencia para satisfacer sus necesidades”¹.

Schopenhauer nos dirá que lo que la voluntad quiere es siempre la Vida y que al decir voluntad de vivir estamos diciendo, lisa y llanamente, voluntad. Allí donde hay voluntad hay también vida. Por consiguiente, a la voluntad de vivir, le está siempre asegurada la vida (Cfr. Schopenhauer, 2000: 218).

Ahora bien, si la voluntad se juega como voluntad de vivir, en definitiva también la podemos entender como voluntad de poder y aquí es donde aparece el fundamento primero de la política. Por lo tanto, “si la esencia del poder es la voluntad, la esencia de la voluntad en último término es la vida” (Dussel, 2010: 227).

De esta forma, la voluntad es la *potentia* primera que instituye y abre el ámbito de todo lo querido o necesitado para la vida:

En este sentido, la “voluntad de vida” de los miembros de la comunidad o del pueblo, es ya la determinación material fundamental de la definición de poder político. Es decir la política es una actividad que organiza y promueve la producción, reproducción y aumento de la vida de sus miembros (Dussel, 2006: 24).

Por otra parte, podemos deducir que la *potentia* sería el poder que tiene la comunidad como una facultad o capacidad que le es inherente a un pueblo en tanto última instancia de la soberanía, de la autoridad, de la gobernabilidad, de lo político. Este poder como *potentia* que, como una red, se despliega por todo el campo político siendo cada actor político un nodo.

¹ “Necesidades que son negatividades (el hambre es falta de alimento, la sed falta de bebida, el frío falta de calor, la ignorancia falta de saber cultural) que deben ser negadas por satisfactores (el alimento niega el hambre: negación de la previa negación o afirmación de la vida humana)” (Dussel, 2006: 24).

Ahora bien, como actor político, cada sujeto no puede presentarse solo o reclamar las mediaciones necesarias para su subsistencia en forma aislada, de ahí las necesarias articulaciones que se establecen para agrupar las demandas. Si bien los partidos políticos siguen siendo reconocidos en su multifuncionalidad para esta tarea, es necesario destacar la aparición de otros núcleos de intereses y poderes, otras formas de procedimientos de expresión, armonización y concertación de intereses y de manejo de conflictos (movimientos, consejos económicos – sociales, etc.). Estamos frente a la: sociedad civil.

La sociedad civil

Este novel actor es una esfera, con su vida, lógica y dinámica propias. Podemos definirla, siguiendo a Kaplan, como una “red de fuerzas, relaciones, estructuras y dinámicas que agrega, articula, moviliza individuos, grupos, clases, comunidades, organizaciones, instituciones, definidos por una gama de criterios de pertinencia (edad, sexo, parentesco, vecindario, recreación, cultura, ideología, región, etnia, nación)” (Kaplan, 1996: 286).

Estos nuevos modos autónomos de organización y acción colectivas no están sujetos a determinantes políticos y/o económicos. La sociedad civil se ubica entre lo económico y lo político, en sentido estricto.

La sociedad civil aporta una nueva y novedosa forma de articulación de demandas y redefine la arena de conflictos, aporta nuevos actores y genera procesos de cambios que se caracterizan por la multiplicación de polos de producción, intercambio y solidaridad, muchas veces, por fuera de los mecanismos tradicionales de distribución del Estado, la empresa o el mercado.

La multiplicación de grupos (de intereses, de presión, de poder), estructuras, formas y redes de solidaridad directa y ayuda mutua, modos de asunción en común de necesidades y sus satisfactores, proveedores de bienes y servicios, polos de iniciativas locales: todo ello diversifica las formas transversales de sociabilidad [...] la sociedad se acerca a sí misma, se recupera en sí misma y en sus potencialidades, se autonomiza y se dinamiza, al tiempo que amplía la libertad de las personas (Kaplan, 1996: 287).

La consolidación de la sociedad civil promueve en cierto grado una desestatización que permite una socialización más flexible. Esto lo podemos ver reflejado en la desburocratización de los estados, así como también en la autonomía que logran los actores de la sociedad civil, al momento de resolver sus reclamos.

Este policentrismo democratizante del poder contribuye a la erección de diques tanto al autoritarismo político del estado como al desenfreno del capitalismo salvaje; a la imposición de la responsabilidad y a la reducción o supresión de la arbitrariedad del gobierno y la administración (Kaplan, 1996: 289).

Por último, se trata de redefinir las relaciones entre el Estado y la comunidad política, a partir de un estado de derecho que otorgue legitimidad y consenso, capacidades incrementadas de decisión y acción, dentro de un marco de flexibilidad democrática y una eficiencia cada vez mayores.

Un caso emblemático

Entre el 25 y el 30 de enero de 2001, se reúne, en la ciudad de Porto Alegre, el Foro Social Mundial, convocado por el Comité de Entidades Brasileñas. El Foro concluye con una carta de principios “que deberán ser respetados por todos los que desearan participar del proceso y por aquellos que sean miembros de la organización de las nuevas ediciones del Foro Social Mundial” y en donde se “consolidan las decisiones que presidieron al Foro de Porto Alegre, que garantizaron su éxito y ampliaron su alcance, definiendo orientaciones que parten de la lógica de esas decisiones”. La proclamación fundante del Foro fue: “otro mundo es posible”.

Creemos que es un buen ejemplo de los nuevos vientos que corren. A continuación relevaremos algunos de sus principios que, a nuestro entender, materializan algunos de los aspectos teóricos propuestos.

En primer lugar, y de manera muy clara, se expresa la necesaria existencia de la sociedad civil. En el principio quinto de la Carta leemos:

El Foro Social Mundial reúne y articula a entidades y movimientos de la sociedad civil de todos los países del mundo, pero no pretende ser una instancia de representación de la sociedad civil mundial.

Para completarse con el séptimo:

Por consiguiente, debe asegurarse que las entidades participantes de los encuentros del Foro tengan la libertad de deliberar – durante la realización de las reuniones – sobre declaraciones y acciones que decidan desarrollar, aisladamente o de forma articulada con otros participantes. El Foro Social Mundial se compromete a difundir ampliamente esas decisiones, por los medios a su alcance, sin direccionamientos, jerarquizaciones, censuras o restricciones, aclarando que son deliberaciones de las propias entidades.

Y en el octavo:

El Foro Social Mundial es un espacio plural y diversificado, no confesional, no gubernamental y no partidario, que articula de manera descentralizada y en red a entidades y movimientos que estén involucrados en acciones concretas por la construcción de un mundo diferente, local o internacional.

En segundo lugar, el Foro busca fundar una “globalización solidaria”, como una nueva etapa en donde se articulen los particularismos a partir de derechos universales. En su principio cuarto consagra:

Las alternativas propuestas en el Foro Social Mundial se contraponen a un proceso de globalización, comandado por las grandes corporaciones multinacionales y por los gobiernos e instituciones que sirven a sus intereses, con la complicidad de los gobiernos nacionales. Estas alternativas surgidas en el seno del Foro tienen como meta consolidar una globalización solidaria que, como una nueva etapa en la historia del mundo, respete a los derechos humanos universales, a todos los ciudadanos y ciudadanas de todas las naciones y al medio ambiente, apoyándose en sistemas e instituciones internacionales democráticos que estén al servicio de la justicia social, de la igualdad y de la soberanía de los pueblos.

Reforzándose en el décimo:

El Foro Social Mundial se opone a toda visión totalitaria y reduccionista de la economía, del desarrollo y de la historia y al uso de violencia como medio de control social por parte del Estado. Propugna el respeto a los Derechos Humanos, la práctica de una democracia verdadera y participativa, las relaciones igualitarias, solidarias y pacíficas entre las personas, etnias, géneros y pueblos, condenando a todas las formas de dominación o de sumisión de un ser humano a otro”.

Por último, se destaca la necesidad de reconocimiento que dirija la economía y la política en la satisfacción de las necesidades de cada grupo. El décimo segundo resalta:

El Foro Social Mundial, como espacio de intercambio de experiencias, estimula el mutuo conocimiento y el reconocimiento por parte de las entidades y movimientos participantes, valorando el intercambio, en especial de aquello que la sociedad construye para centrar la actividad económica y la acción política en la atención a las necesidades del ser humano y el respeto por la naturaleza, tanto para la generación actual como para las futuras.

Y se completa con el décimo tercero:

El Foro Social Mundial, como espacio de articulación, busca fortalecer y crear nuevas articulaciones nacionales e internacionales, entre entidades y movimientos de la sociedad,

que aumenten, tanto en la esfera pública como la privada, la capacidad de resistencia social no violenta al proceso de deshumanización que vive el mundo y a la violencia utilizada por el Estado, además de fortalecer aquellas iniciativas de humanización que están en curso a través de la acción de esos movimientos y entidades.

Acerca de la *potestas*

Como bien señala Dussel en su tesis tercera, de la obra de referencia, el poder que detenta la *potentia*, residente en el sujeto colectivo que denomina comunidad política, debe transitar un proceso de institucionalización que da origen a la *potestas*.

La *potentia*, el poder político de la comunidad, se constituye como voluntad consensual instituyente: se da instituciones para que mediata, heterogénea, diferenciadamente pueda ejercerse el poder (la *potestas* de los que mandan) que desde abajo (la *potentia*) es el fundamento de tal ejercicio (y por ello el poder legítimo es el ejercido por los que mandan obedeciendo a la *potentia*): poder obediencial. Al poder político segundo, como mediación, institucionalizado, practicado por medio de representantes, lo llamaremos *potestas* (Dussel, 2010: 245).

La comunidad institucionalizada, es decir, habiendo creado mediaciones para su posible ejercicio, se escinde de la mera comunidad indiferenciada. Esta escisión entre *potentia* y *potestas* [...] es necesaria y marca la aparición prístina de la política, siendo al mismo tiempo el peligro supremo como origen de todas las injusticias y dominaciones. Gracias a esta escisión todo servicio político será posible, pero también toda corrupción u opresión inicia su carrera incontenible (Dussel, 2006: 30).

Ahora bien, el poder político como *potentia* no debe ser dominación, determinación negativa, sino que es positivo, es decir, afirmación de la vida de la comunidad que busca vivir. Cuando es dominación, Dussel habla de una *potestas* fetichizada, esto es cuando el poder pierde de vista la satisfacción de las necesidades de la *potentia*. “El fetichismo comienza por el envilecimiento subjetivo del representante singular, que tiene el gusto, el placer, el deseo, la pulsión sádica del ejercicio omnipotente del poder fetichizado sobre los ciudadanos disciplinados y obedientes” (Dussel, 2006: 43).

Como se ejerce un poder autorreferencial, es necesario antes y continuamente debilitar el poder político originario de la comunidad. La *potestas* destruye la *potentia*. El poder fetichizado es esencialmente antidemocrático sostenido en su propia voluntad despótica. Uno de los primeros síntomas de esta corrupción, lo podemos constatar en las burocracias políticas de los partidos políticos, cuando usan para sus propios fines las mediaciones necesarias que

surgen del ejercicio del poder. Dussel, citando a Gramsci, lo resume claramente: “si la clase dominante ha perdido el consenso, no es más dirigente, es únicamente dominante, detenta la pura fuerza coercitiva” (Dussel, 2006: 53).

Por último, nos dirá Dussel que esta escisión ontológica, entre potencia y potestas no se produce entre dos extremos limpios, claros y perfectamente diferenciados. Siguiendo a Foucault diremos que el poder político no se trata de un aparato de estado, ni de la clase en el poder, sino de un conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo. (Foucault, 1995: 139). De aquí, la necesidad de potenciar, como venimos afirmando, a la sociedad civil, tratando de generar acciones hegemónicas, que logran unificar en una propuesta más global todas o las más urgentes reivindicaciones que la misma mediatiza. En este sentido, nuestro ejemplo del Foro Mundial Social de Porto Alegre, adquiere una significación relevante.

Los nuevos desafíos de la política

La creciente despolitización que sufren nuestras sociedades actualmente atenta fuertemente contra el proceso político, como ámbito de la toma de decisiones, y también contra la política como la única vía posible para establecer consensos mínimos que permitan la vida en sociedad. En este sentido, la “naturalización” de la realidad y la sensación de que es imposible cambiar la realidad, separa a los individuos entre sí volviéndolos individualistas y apolíticos. También separa a los individuos como colectivo del Estado, sintiendo que éste último les es ajeno. La visión desencantada que afirma que nada se puede esperar del Estado y de “los políticos” hiere fuertemente la concepción heredada de la modernidad que afirmaba que la política nacía de los ciudadanos y eran estos los portadores del cambio social.

Para la filosofía política latinoamericana, de comienzos del siglo XXI, el tema más urgente es el análisis de lo que Dussel denomina la “exterioridad” del orden político. Es allí donde están las mayorías invisibilizadas. En otras palabras las víctimas de un sistema capitalista, que preocupado, por su equilibrio sistémico, se niega a distribuir.

En su tesis decimotercera, nuestro autor resalta que la política debe intentar por todos sus medios permitir a todos sus miembros que vivan, que vivan bien, que aumente la calidad de sus vidas. La vida humana, siendo el criterio material por excelencia, es el contenido último de toda acción o institución política. “La víctima es víctima, porque no puede vivir” (Dussel, 2006: 102).

Evidentemente ningún orden político es perfecto, pero el verdadero político, que debe tener “oído de discípulo”, debe estar atento a los reclamos de los que sufren los efectos negativos de ese orden político y a los que, nuestro autor, ha denominado víctimas.

Las víctimas de todo orden político sufren algún tipo de exclusión, al no ser considerados sujetos políticos, y por ello no son actores tomados en cuenta en las instituciones políticas (o son reprimidos a no poder superar una ciudadanía meramente «pasiva», perfectamente manipulable).

De aquí que en la sociedad civil, nazcan fuerzas diferenciales que se organizan en la exterioridad del orden establecido, efectuando luchas por el reconocimiento de nuevos derechos políticos (y, evidentemente, sociales, económicos, culturales, etc.).

Todos estos Nuevos Movimientos Sociales atraviesan transversalmente a la sociedad política y civil y se sobredeterminan unos a otros. Así el feminismo determina a los movimientos que luchan contra la discriminación racial y a los ecologistas, mostrando que en último término se «feminiza» la exclusión de manera preponderante; el racismo se ejerce en primer lugar contra las mujeres de color, las que sufren además las peores condiciones antiecológicas, urbanas, etc.

El proceso democratizador, al transformar y ampliar el horizonte de la ciudadanía «activa» a nuevos sujetos políticos antes excluidos (sujetivación política), significa una radicalización, universalización y mayor participación simétrica de los antiguos afectados (antiguos afectados que hoy descubrimos como «nuevas» víctimas). La toma de conciencia crítico-democrática no puede nunca afirmar haber terminado la tarea de ampliar dicho horizonte cualitativo en profundidad de la ciudadanía activa, participativa, simétrica en el ejercicio del poder político. Es una tarea siempre abierta, histórica por excelencia, novedosa, porque todo nuevo avance civilizatorio o humano crea, por su propia sistematicidad (diríamos con Niklas Luhmann) nuevas exclusiones, inevitablemente” (Dussel, 2007: 310).

Por lo tanto, la potencia, que reside en la voluntad del pueblo, voluntad que en última instancia es de vida, se materializa o se hace acto, dirían los clásicos, en el ejercicio del poder de la política. De aquí, como afirmará Dussel, que los que mandan deben hacerlo obedeciendo (Dussel, 2006: 8). Es decir, prestándole especial atención a la satisfacción de las necesidades que tiene el pueblo.

En otras palabras, el político, como representante y mediador, debe cumplir con la obligación de desarrollar, todas las condiciones necesarias, para sostener y mejorar la vida de los miembros de la comunidad política, atendiendo en primer lugar a las “víctimas”. “La política en su sentido más noble, obediencial, es esta responsabilidad por la vida en primer lugar de los más pobres. Esta exigencia normativa fundamental constituye el momento creativo de la política como liberación” (Dussel, 2006: 103).

A modo de conclusión

Hemos querido reseñar de dónde surge el poder (potencia) de los que mandan. Este poder, si bien tiene una fuerza fundante, no puede manifestarse directamente, debe lograr una institucionalización (potestas) que permita la articulación de las demandas de los miembros de la comunidad política.

De esta manera se debería ir reconfigurando el significado de la política y el rol del político. Con el poder que obtiene de la potencia, el político, puede encauzarlo de dos maneras posibles, contradictorias y excluyentes. Lo puede usar para sí, y en este caso lo fetichiza, llegando a niveles de corrupción que buscan el propio beneficio dándole la espalda a las demandas de la comunidad; o lo ejerce obedeciendo, es decir, trabajando en la satisfacción de las necesidades materiales, esenciales para el desarrollo y mantención de la vida humana.

Paralelo a esta reconfiguración de la política, debe ir fortaleciéndose la institucionalización de los referentes de la sociedad civil. Es justo reconocer, que en el ejemplo que hemos reseñado, el Foro Social Mundial, si bien aparece como un potente lugar de expresión de las víctimas, la diversidad de reclamos que reúne, dificulta su operatividad.

A modo de ejemplo citamos:

[...] entre el 26 y 30 de marzo tuvo lugar el Foro Social Mundial en la ciudad de Túnez. Se inscribieron cerca de 50.000 personas y 4.000 organizaciones, la mayor parte del país organizador y otros cercanos hasta sumar 127 nacionalidades distintas. Por continentes, después de África, la mayor parte de los activistas venía de Europa, sobre todo, desde Francia e Italia; y luego de América y Asia. Durante tres días se realizaron 1.000 talleres, 70 espectáculos musicales, se vieron 100 películas, 50 exposiciones y se realizaron otras actividades, la mayor parte en la Universidad de Al Manar. Además, hubo dos manifestaciones. La de apertura, el día 26 de marzo, contó con la asistencia de 25.000 personas. Mostró el abanico de reivindicaciones del Foro con algunas destacadas: la memoria Chukri Belaidi, dirigente tunecino de izquierdas asesinado el 6 de febrero pasado, las víctimas de la revolución tunecina y la causa palestina, a la que se dedicó en exclusiva la manifestación de cierre del Foro, coincidiendo con el día de la tierra palestina, el 30 de marzo. El lema de las acreditaciones y bolsas de los foreros era: Dignidad, Karama en árabe, palabra escrita en varios idiomas. Fue el duodécimo foro mundial tras su nacimiento en 2001 en Porto Alegre (Brasil) (<http://hemisferiozero.com/2013/04/29/siete-apuntes-sobre-el-foro-social-mundial-de-tunez-2013>).

La realización de una síntesis resulta casi imposible:

[...] pese a ser conocidas sus características, el Foro sorprendía. No sólo por su tamaño. Si no por su abigarrada amalgama de stands, actividades y personas distintas y a veces, contradictorias. Desde charlas muy globales a talleres muy locales; desde un intento de

unificar movimientos sociales al margen de los partidos políticos a la presencia de alguno de ellos en actividades paralelas o el propio foro; desde grandes ONGs como Oxfam o Caritas a colectivos y redes sociales de ámbito mundial, regional o local, como la Marcha Mundial de Mujeres o Vía Campesina; desde una especie de feria de causas sociales de todo tipo y un lugar de encuentro de redes y colectivos a un espacio de trabajo de creación de campañas y encuentro políticos; y el más, evidente, un espacio de encuentro que busca dar cabida a la mayor cantidad de organizaciones y personas que junto en un mismo espacio a una diversidad tan grande que a veces chocó entre sí: la delegación “oficial” marroquí contra la saharauí, los partidarios de al-Assad y los revolucionarios sirios, algunas pro-Saddam Hussein contra otros pro-Jomenei (<http://hemisferiozero.com/2013/04/29/siete-apuntes-sobre-el-foro-social-mundial-de-tunez-2013>).

La creciente despolitización que sufren nuestras sociedades actualmente atenta fuertemente contra el proceso político, como ámbito de la toma de decisiones, y también contra la política como la única vía posible para establecer consensos mínimos que permitan la vida en sociedad. En este sentido, la “naturalización” de la realidad y la sensación de que es imposible cambiar la realidad, separa a los individuos entre sí volviéndolos individualistas, apolíticos. También separa a los individuos como colectivo del Estado, sintiendo que este último les es ajeno. La visión desencantada que afirma que nada se puede esperar del Estado y de “los políticos” hiere fuertemente a la configuración de la potestas.

No obstante, esta reflexión, lejos de ser apocalíptica, busca profundizar la necesaria reformulación de la política y los roles que esta supone. Se trata de volver a ubicar al sujeto y la satisfacción de sus necesidades en el centro de la escena, sosteniéndolo como punto de partida y también de llegada.

Bibliografía

- DUSSEL, Enrique (1977), *Filosofía de la liberación*. México: Edicol.
- (2006), *20 tesis de política*. México: Siglo XXI / Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- (2007), *Materiales para una política de la liberación*. México: Plaza y Valdés Editores.
- (2010), “La voluntad como fundamento. La potencia y la potestas”, en: CICERI ARAUJO y AMADEO, J., *Teoría Política Latinoamericana*. Buenos Aires: Luxemburgo.
- FANON, Franz (1963), *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERNANDEZ RETAMAR, Roberto (1974), *Calibán. Apuntes sobre la cultura de nuestra América*. México: Diógenes.

FOUCAULT, Michel (1995), *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

KAPLAN, Marcos, *El estado Latinoamericano*. México: UNAM.

---- (1974), *Modelos mundiales y participación social*. México: Fondo de Cultura Económica.

QUIJANO, Aníbal (1992), “Colonialidad y modernidad / racionalidad”, en: *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, Lima. <http://hemisferiozero.com/>

SCHOPENHAUER, Arthur (2000), *El mundo como voluntad y representación*. México: Porrúa.

TZVETAN, Todorov (1999), *La vida en común*. Buenos Aires: Alfaguara.

Hecho en el exilio. Etapas en el proceso de “ampliación metodológica” propuesta por Arturo Andrés Roig

Adriana María Arpini*

El 14 de agosto de 1974, poco después de la muerte del entonces presidente, Gral. Juan Domingo Perón, asumió como Ministro de Educación Oscar Ivanissevisch, en reemplazo de Jorge Taiana. Se mantuvo en la cartera durante un año, hasta el 11 de agosto de 1975. El objetivo explícito de su *misión* era “eliminar el desorden” en la universidad y producir la “depuración ideológica” (Izaguirre, 2009; Bonavena y otros, 2007). Durante ese período se incrementaron las muertes y desapariciones, así como las cesantías de docentes, estudiantes y personal de apoyo académico de las universidades argentinas, y se sucedieron atentados contra quienes eran sospechados de sostener y difundir ideas marxistas y/o subversivas. Así comenzó un nuevo proceso de vaciamiento de las universidades y de exilio de la razón –tal vez el más doloroso de la historia argentina–. Muchos partieron con rumbo a Europa, Estados Unidos o diversos países de América Latina –“exilio exterior”–, otros quedaron en el país separados de sus cargos o imposibilitados de acceder a la universidad (ni como docentes, ni como graduados, ni como alumnos) o a otros cargos públicos y condenados al silencio –“exilio interior”–.

Son todavía pocos los trabajos que encaran el estudio de esta etapa del pensamiento argentino desde la perspectiva de una historia de las ideas filosóficas crítica y renovada metodológicamente, que asuma la cuestión del exilio como problema filosófico. La presente comunicación pretende aportar a una más vasta pesquisa sobre el tema mediante el análisis de la producción de Arturo Andrés Roig, entre 1973 y 1984 –mayormente realizada durante el exilio–, referida a las etapas seguidas en el proceso de ampliación metodológica para el estudio de la Historia de las ideas latinoamericanas y, en general, para la investigación en el campo de la Filosofía Latinoamericana.

Se ha definido el exilio como “separación de una persona de la tierra en que vive” (RAE), sin embargo, el prefijo *ex* indica expulsión del propio país, temporaria o definitiva,

* Maestría en Estudios Latinoamericanos, FCPyS, UNCuyo - INCIHUSA, CONICET. aarpini@mendoza-conicet.gob.ar

forzada o voluntaria, por motivos políticos, religiosos, ideológicos o socio-económicos. Los regímenes políticos dictatoriales, cualquiera sea su signo, usan el destierro como instrumento para castigar a disidentes y opositores reales, potenciales o imaginarios. Aunque no parece riguroso hablar de “exilio interno”, este comparte los rasgos punitivos del exilio, pues se trata de un confinamiento de hecho dentro de las fronteras nacionales, con fuertes restricciones, negaciones o pérdidas de derechos civiles, aislamiento, exclusión, discriminación social y laboral, con lo que se provoca pérdida de la pertenencia, o sea de la condición de miembro de una comunidad política –aún dentro de los límites geográficos del país–. La condición del exiliado, dentro o fuera del país, es de extrema vulnerabilidad. Aunque la distancia geográfica, abre un margen de libertad para la crítica, que en muchos casos llega a convertirse en el deber moral de exiliado (Caro Figueroa, 2009).

Ahora bien, además de la dimensión jurídica del exilio, cabe hablar de una dimensión cultural, formativa, que sale a la superficie sobre la deconstrucción de la noción de Estado-nación como institución reificada de la modernidad. Cabe tener en cuenta que la figura del exilio acompañó en el siglo XIX los procesos de formación de los Estados modernos en los países de nuestra América. Desde el exilio se produjeron no pocos discursos que contribuyeron a la conformación de las identidades nacionales. En más de un caso esos discursos trazaron una frontera interior que separó a los incluidos de los expulsados –“exiliados”– de la nacionalidad, el indio, el gaucho, el cholo –recuérdese el *Facundo* de D. F. Sarmiento–; por el contrario, en otros casos se acentuó que la construcción de la Nación requería el reconocimiento de la diversidad interior –como en *Nuestra América* de J. Martí–.

Ahora bien, el exilio argentino de los ‘70, supuso un ejercicio sistemático de la violencia de Estado y, como contracara, una experiencia de desarraigo para quienes marcharon al exterior y para quienes quedaron en silencioso ostracismo interno. El discurso filosófico del exilio maduró, desde el exterior, como denuncia de la violencia y revisión crítica de las propias categorías de análisis filosófico, político y social. Desde el interior, a pesar de la censura impuesta y la autocensura, el desplazamiento al margen de la cultura oficial, la experiencia de orfandad y aislamiento teórico, lejos de silenciar todas las voces, provocó en algunos casos búsquedas y aperturas a la diferencia reprimida por la violencia uniformadora de un ilícito Estado terrorista.

La época es descripta por Arturo Roig en un texto que ha llegado a nosotros sin fecha,

pero indudablemente posterior a 1986¹, es decir posterior a su regreso al país, de la siguiente manera:

Al promediar la década del ‘70 se abrió, para la vida intelectual argentina, una época de alteración profunda [...] el gigantesco movimiento del exilio que en sucesivas oleadas se fue produciendo en el Cono Sur, alcanzó a nuestro país de modo ya masivo entre los años 1973 – 1975 en adelante y casi hasta promediar el ‘80. Todos estos hechos marcaron de modo pronunciado la vida intelectual argentina, generando obstáculos pero también posibilidades en cuanto que, en más de un caso, se abrieron nuevos horizontes y fueron posibles experiencias de integración hasta entonces insospechadas. El intelectual argentino, encerrado en un ilusorio “europeísmo”, pudo descubrirse a sí mismo en esa debilidad suya tan lamentablemente cultivada y fomentada. Hubo así mismo lo que podríamos llamar un “exilio interno” que afectaría muchas veces de modo brutal todo desarrollo (Roig, s/f: 9).

En particular referencia a la producción dentro campo disciplinar de la Historia de las ideas durante el exilio, el filósofo mendocino señala que se profundizó la tendencia latinoamericanista en que se había comenzado a trabajar en años anteriores con intención de coadyuvar a los procesos de integración:

Quienes salieron al exilio –dice– dentro de esa línea teórica y política, fácilmente se integraron en diversos sectores de nuestro continente suramericano. La Historia de las ideas recibió, además, un fuerte impulso desde la llamada “Filosofía de la liberación”, en la medida en que se tomó conciencia de que la problemática de la dependencia latinoamericana también pasa por el nivel ideológico, el que no puede ser escindido de otras facetas de nuestra realidad económica y social. En líneas generales podríamos afirmar, sin pretender desconocer lo realizado en otros sectores, que la producción relacionada con la Historia de las ideas alcanzó su máxima importancia durante el exilio y para los exiliados, en México, en Venezuela, en Ecuador (Ibídem, 12).

En efecto, no pocos de los filósofos argentinos que en los años previos a 1974 habían participado de los debates en los que se gestó la Filosofía Latinoamericana de la Liberación debieron emprender el camino del exilio exterior. Osvaldo Ardiles, Alberto Parisi, Enrique Dussel, Horacio Cerutti Guldberg, Arturo Andrés Roig, Aníbal Fornari, Víctor Martín, entre otros. (Son necesarias aún muchas investigaciones sobre este período que permitan completar, o al menos ampliar, la enumeración que aquí se hace). Se abrió para ellos la posibilidad de profundizar sus posiciones originales en cuanto a la filosofía de la liberación.

La realización del I Coloquio Nacional de Filosofía en la ciudad de Morelia, México, en agosto de 1975, ofreció la posibilidad de profundizar los debates iniciados en Argentina y

¹ Se trata de un texto mecanografiado, titulado: “Tres décadas de Historia de las ideas en Argentina: Recuento y balance”, catalogado con el n° 052 en el Archivo de Pensamiento Latinoamericano del CRICYT – Mendoza.

ampliarlos a toda América Latina, al mismo tiempo que fue un escenario propicio para exponer las necesarias reorientaciones de una filosofía que pretendía pensar la realidad latinoamericana desde ella misma con intención liberadora. En esa ocasión se produce la “Declaración de Morelia”, firmada por Enrique Dussel, Francisco Miró Quesada, Arturo Andrés Roig, Abelardo Villegas y Leopoldo Zea. En ella se propone la elaboración de una filosofía que frente a la doctrina del destino manifiesto, exprese el derecho de todo pueblo a la libertad como autodeterminación, rechazando las relaciones de dependencia a favor de una relación horizontal de solidaridad entre hombres y pueblos. Ello implica, también, extender universalmente las posibilidades y el temario de una filosofía de la liberación (Declaración de Morelia, 1975).

El trabajo presentado por Roig en ese encuentro de filósofos se titula “Función actual de la filosofía en América Latina” (Roig, 1976). Desde el comienzo el autor señala el fuerte compromiso asumido por grupos de intelectuales en todo el continente, tanto respecto del saber mismo en sentido estricto, como respecto de la función social de ese saber, cuyo rasgo más notorio es la convicción de que las estructuras sociales son injustas en la medida que se organizan sobre la relación dominador – dominado. La tarea que surge de este compromiso es la de liberación social y nacional, como realización conjunta de los grupos sociales que sufren la dependencia, razón por la cual se postula también la integración social y política de América Latina. Ahora bien, liberación e integración no son obras solo de la *intelligentsia*. La filosofía debe tomar conciencia de su tarea dentro del sistema de conexiones de su época y, desde ahí, reformular un saber ontológico, para lo cual es fundamental el tema de la historicidad del hombre y la reformulación de nuestra historia de la filosofía.

Roig señala también la necesidad de evitar el formalismo y el ontologismo, en cuanto ellos desconocen la historicidad del hombre. Esto conlleva no pocas dificultades epistemológicas, que podrán superarse en la medida que se asuma que el comienzo del filosofar está dado por la facticidad de una situación existencial captada desde lo que denomina un cierto “*a priori* histórico”, apelando a un término también utilizado por Foucault.

Es necesario, no obstante, marcar diferencias en la caracterización y el modo en que ambos pensadores usan el término. Mientras que para el filósofo francés dicho *a priori* es “el artífice retrospectivo que posibilita y organiza los campos de saber” (Foucault, 2010: 166 y ss.), es decir que refiere el conjunto de reglas que hacen posible la emergencia de ciertos

enunciados y organizan las prácticas discursivas, para Roig la *a prioridad* es puesta a partir de la experiencia. En este sentido define el *a priori* histórico como:

[...] una estructura epocal determinada y determinante en que la conciencia social juega [...] una causalidad preponderante y cuya *a prioridad* es puesta de modo no necesario a partir de la experiencia y es, por eso mismo, una *a posterioridad* en cuanto a su origen en los momentos de formación de una época o de una generación [...] no sólo integran el *a priori histórico* categorías intelectuales, sino también estados de ánimo, que dan sentido tanto al discurso en el que se expresa el saber, como a la conducta de los que elaboran ese saber en relación con el medio en el que actúan (Roig, 1976: 137-138).

Se trata para Roig de evitar tanto la evasión formalista como la ontologista. Para sentar las bases de una ontología, no ontologista, hay que reconocer que la conciencia antes de ser sujeto es objeto, que es una realidad social antes que una individual; que no hay una conciencia transparente; que toda episteme debe organizarse sobre una crítica y también sobre una autocrítica; que la intuición no reemplaza al concepto y que este es representación; que la preeminencia del ente y del hombre en cuanto tal es el punto de partida y de llegada de todo preguntar por el ser, en fin que una ontología es a la vez y necesariamente una antropología. Por estas razones, especialmente por la mencionada en último lugar, Roig prefiere, en textos posteriores, utilizar el término “*a priori* antropológico”. Así, en la introducción a *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* sostiene que: “El hecho de que el saber filosófico sea una práctica, surge con claridad precisamente de la presencia del *a priori* antropológico, cuyo señalamiento restituye a la filosofía su valor de “saber de vida”, más que su pretensión de “saber científico” y da a la científicidad de la misma su verdadero alcance” (Roig, 1981: 11).

Es decir que la *a prioridad* del *a priori histórico / antropológico* –valga la redundancia– está referida a la experiencia vital de un sujeto empírico que interactúa en el marco de una estructura epocal compleja; la cual, además del conjunto de reglas que caracterizan una práctica discursiva –Foucault–, está constituida por estructuras axiológicas, socio-económicas, políticas condicionantes de una forma de vida pero también de las posibilidades de emergencia histórica.

En el texto presentado en el encuentro de Morelia, Roig caracterizaba la misión de la filosofía actual en América Latina como la búsqueda de nuevos conceptos integradores, expresados en nuevos símbolos o en la resignificación crítica de los que existen. Así, por ejemplo, es necesario desmontar el símbolo de “Calibán” que representa al hombre cuyo anonimato se consumió desde categorías de integración paradójicamente excluyentes:

“civilización”, “espíritu”, “mundo occidental y cristiano”; y resignificarlo como símbolo de esa fuerza que expresa lo nuevo dentro del proceso histórico –el indio, el negro, el mestizo, el gaucho, el hombre humilde de los campos, el proletario, el cabecita negra–, que irrumpe en la historia con voz propia.

En cuanto a la reformulación de nuestra Historia de la filosofía, Roig considera que si bien la “teoría de la libertad” llenó el discurso de los “fundadores”, ella debe ser reemplazada por una “teoría de la liberación”, cuya tarea fundamental consiste en la elaboración de nuevas categorías integradoras a partir del rescate del sentido de la historicidad del hombre.

La historia –dice– es una vocación ontológica del hombre, que se ha de cumplir y se cumple acabadamente cuando se denuncian los modos impropios del hacerse y del gestarse, que por lo general pretenden hacer de la historia una tautología, una repetición de lo mismo. [La historia tautológica] cierra las puertas a la irrupción de lo otro. Mas, aquel gestarse o hacerse supone, como nota constitutiva del ser del hombre, una alteridad que por su sola presencia rompe las sucesivas totalidades dialécticas con las cuales se intentaba frenar el proceso histórico de liberación del hombre (Roig, 1976: 147).

El horizonte desde el cual Roig busca responder a la pregunta ontológica considera los problemas de la historicidad del hombre americano, como hombre. Razón por la cual se aparta de los fundamentos del populismo, pues las categorías integradoras de “pueblo” y de “ser nacional” niegan la alteridad o la deforman al entenderla como una especificidad cultural absoluta. “Pueblo” oculta la heterogeneidad real, disimula la lucha de clases, y posterga la liberación social pretextando la prioridad de la liberación nacional. “Ser nacional” se funda en una homogeneidad irreal que oculta la heterogeneidad real. Ambas aparecen como categorías de integración dentro de un discurso que tiende a cerrarse sobre sí mismo, taponando la emergencia de la novedad histórica.

Delimitada la Historia de las ideas como campo de trabajo específico y caracterizado el sujeto –a priori antropológico– como condición existencial del filosofar, cabe preguntar por la manera de llevar adelante esa actividad. Se advierte no solo la necesidad de un filosofar propio, sino también la de un criterio o estructura general de su método. Roig asume el desafío de explorar alternativas metodológicas, que permitan incorporar, no sin crítica, los resultados más perfilados del conocimiento universal. Si, como sostenía Gaos, el texto es por antonomasia el documento a partir del cual trabaja la Historia de las Ideas, entonces se vuelve indispensable incursionar en los avances más recientes de la Lingüística, la Teoría del Texto, la Semiótica, la Teoría de la Comunicación, con el objeto de seleccionar e incorporar

críticamente aquellos elementos que constituyan un aporte instrumentalmente válido en el sentido de una ampliación metodológica.

Este camino fue recorrido por el filósofo mendocino desde la década de los '70 y sus resultados quedaron plasmados en diversos artículos producidos en su mayoría durante el exilio. Hay que exceptuar el primero de ellos, publicado en 1973, titulado “Bases metodológicas para el tratamiento de las ideologías” y los últimos, referidos a la función simbólica y a las categorías sociales. Estos últimos, si bien se gestaron durante el exilio, alcanzaron difusión como textos impresos con posterioridad a su retorno al país. En efecto, en un documento encabezado “Etapas seguidas en el proceso de ampliación metodológica”, señala los siguientes pasos:

1. Las funciones de “integración” y “ruptura” como propias de la consciencia. Crítica de la filosofía clásica alemana y apertura hacia lo ideológico. Primer intento de correlacionar el “discurso filosófico” con el “discurso político” (1973). (“Bases metodológicas para el tratamiento de ideologías”, en: *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Bonum, 1973).

2. Una investigación en el campo de la “narrativa”, desde la problemática de la cotidianidad. Una crítica al análisis formal y un intento de rescatar un determinado nivel de lectura formalista en la determinación de lo ideológico. La estructura narrativa: su duplicación. Equiparación entre la literatura fantástica y el discurso político (1979). (“Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano”, en: *Cuadernos de Chasqui*, cuarta edición, Quito, 1984).

3. Una investigación en el campo de la “filosofía de la historia” desde el punto de vista de la teoría de la comunicación. Señalamiento de las dificultades y limitaciones de la filosofía de la historia y a la vez, ampliación y enriquecimiento de las “funciones del mensaje” (crítica a Jakobson) (1979). (“La Filosofía de la historia desde el punto de vista filosófico-político”, en: *Problemas actuales de la Filosofía latinoamericana*, Quito, 1979).

4. Elaboración de la categoría de “universo discursivo” e incorporación de la categoría de “discursos referidos” de Voloshinov. Propuesta de una “teoría del discurso” (“Propuesta metodológica para la lectura de un texto”, Cuenca, Ecuador, IDIS, 1982 y “La radical historicidad de todo discurso”, Chasqui, Quito, 1985)

5. Ampliación de las “funciones del lenguaje”. A las búsquedas respecto de la “función narrativa” (punto 2) y de la “función misiva” (punto 3) se intenta ahora determinar la

presencia de la denominada “función epistémica” o fundadora (1984). (“Notas para la lectura filosófica del siglo XIX”, en *Revista de Historia de América*, 1984).

6. La “función simbólica” y la propuesta de una “simbólica latinoamericana” (1986). (“Acotaciones para una simbólica latinoamericana”, en *Cultura*, Quito, 1986 y “Figuras y símbolos de nuestra América”, en: *Cuadernos americanos*, México, 1992).

7. Las categorías sociales, su naturaleza y su función de ordenación semántica del universo discursivo. (Ponencia: “Civilización-barbarie”: algunas consideraciones preliminares para su tratamiento en cuanto categorías sociales”, en el Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía, Universidad de Córdoba, 1988).

8. Antecedentes de la semiótica en América Latina. La “ampliación metodológica” en los grandes pensadores del siglo XIX: Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y Simón Rodríguez. Anticipos de una “teoría del discurso”. (“Andrés Bello y los orígenes de la semiótica en América Latina”, Quito, Ediciones de la Universidad Católica, 1982; “Educación para la integración y utopía en el pensamiento de Simón Rodríguez”, en *Araisa*, Caracas, 1976-1982; “El Facundo como un anticipo de la teoría del discurso”, en *Revista argentina de lingüística*, Mendoza, 1988)².

A los efectos de la presente comunicación, por razones de espacio y tiempo, hemos seleccionado algunos de los momentos señalados, aquellos referidos a la consideración de lo ideológico en la lectura filosófica crítica de un texto (punto 1) y su relación con el universo discursivo en que se encuentra inserto (punto 4).

Ya que la Historia de las Ideas Latinoamericanas trabaja fundamentalmente sobre los textos, o sobre las diversas formas de producción simbólica que pueden ser consideradas como textos, es necesario replantear un modo de lectura que busque en esos textos no solo las ideas allí expresadas, sino también las refracciones, reflejos, distorsiones de la vida social, es decir, un modo de lectura que atienda a la relación dialógica entre texto y contexto, permitiendo abordar el problema de lo ideológico tanto en el contenido como en la forma del discurso, puesto que ambos están relacionados con los sistemas de códigos que regulan la organización del discurso y las formas de convivencia social, política, económica.

En el artículo de 1973 antes mencionado, Roig sostiene que puede pensarse toda la historia de la filosofía como un esfuerzo por desenmascarar la ambigüedad del término

² Documento mecanografiado por Arturo Andrés Roig, perteneciente a nuestro archivo personal, fechado en Mendoza, los días 8-9 de abril de 1993, titulado “Etapas seguidas en el proceso de “ampliación metodológica”.

“filosofía”. Ello implica tanto formas de saber crítico como de saber ideológico, lo cual remite a cierta manera de entender el concepto. La ampliación metodológica que propone es elaborada a partir de una crítica e inversión de la moderna filosofía de la conciencia (o del concepto). Para Kant y Hegel, herederos del cogito cartesiano no cabía dudar de la transparencia de la conciencia; para ellos lo ideológico consistía en una realidad extraña al concepto. Fueron los grandes filósofos de la denuncia –Marx, Nietzsche, Freud– quienes provocaron la crisis definitiva de la filosofía del sujeto (o del concepto) y el abandono concomitante de la filosofía como “teoría de la Libertad” para dar paso a la “filosofía como liberación”.

El paso de la una a la otra –dice Roig–, implica necesariamente un cambio metodológico dentro de la historiografía filosófica [...] que puede ser caracterizado en breves palabras como un intento de reestructuración de la historia de las ideas a partir de una ampliación metodológica que tenga en cuenta el sistema de conexiones dentro del cual la filosofía es tan sólo un momento (Roig, 1973, 218).

Para comprender la naturaleza de la filosofía dentro de un sistema de conexiones es pertinente partir de la noción de estructura histórica y de la determinación de la función propia de la filosofía en ella. Dicha función consiste en la reformulación de la estructura, cuya formulación está dada por la estructura misma en cuanto facticidad. Ahora bien, la reformulación puede concluir en una totalidad objetiva cerrada, justificadora de la estructura social (v. gr. la filosofía del derecho de Hegel), o en una totalidad objetiva abierta, que no oculte lo histórico ni impida la presencia de lo nuevo y su poder transformador.

Recordemos que para Hegel filosofía y política aparecen desde sus orígenes instaladas en un sistema de conexiones. La libertad de pensamiento surge cuando el absoluto ha sido pensado no ya como representación sino como concepto, con lo que comienza la filosofía. Cuando el individuo piensa como tal en lo universal, han aparecido a la vez el Estado y la libertad política. En ambos casos la libertad supone la negación de lo particular, lo sensible, lo existencial y su incorporación en una totalidad objetiva esencial. Según explica Roig, esta trasposición e incorporación dialéctica de la existencia en la esencia, de la representación en el concepto, muestra que para Hegel la conexión entre filosofía y política es posible porque ambos términos son homogéneos en la medida que son reductibles a pensamiento.

La preeminencia de la esencia respecto de la existencia, le permite pues a Hegel organizar el sistema de conexiones mediante una reducción y nos plantea a nosotros –dice Roig– el problema de la naturaleza de esa reducción a partir de los presupuestos de nuestra filosofía

del objeto y de nuestra valoración de la existencia (Ibídem, 220).

Si, a deferencia de Hegel, se reconoce la imposibilidad de cancelar la conciencia sensible y la historia, entonces la constitución de una filosofía latinoamericana, y la ampliación metodológica que ella exige, es entendida formalmente como una especie de antimodelo, contrapuesto al de la filosofía del sujeto. Para ello Roig lleva adelante una denuncia del concepto, mediante el estudio de sus funciones intrínsecas, las de integración y de ruptura.

En Hegel el concepto cumple la función de integración en cuanto circularidad perfecta en la que queda comprendido lo singular de modo transparente, y es alcanzada en grado máximo por el concepto en cuanto “idea” (§ 213 de la Lógica, en la Enciclopedia). La función de ruptura es posible para Hegel exclusivamente en la representación, es decir, fuera del concepto. En todo filosofema que es un modo general de representación de lo verdadero, hay una separación interior, una quiebra o ruptura que impide la coincidencia de forma y contenido. En el pensar conceptual, forma y contenido son integrados en uno. En el filosofema, el contenido es expresado en la forma de la representación y, por tanto, lo sensible aparece como recubriendo o encubriendo lo absoluto. Surge aquí el tema de la alienación – alienación del Espíritu en lo sensible– como resultado del encubrimiento y la ruptura. La ruptura es siempre externa al concepto, lo que permite a Hegel diferenciar entre saber vulgar y saber filosófico. Los filosofemas con que construye su “filosofía” el vulgo no pueden entrar en la historia de la filosofía, pues se caería en una ampliación indebida, verdadera “exterioridad y decadencia de la lógica”. “Sin embargo –dice Roig– esa ampliación es la que deberíamos intentar, en otras palabras, deberíamos tratar mostrar cómo las funciones de integración y ruptura son ambas funciones internas del concepto mismo” (Ibídem, 222).

En Hegel, lo que interfiere (lo particular, lo singular, la intuición, el sentimiento, la imagen, los intereses privados) encubre el verdadero sentido del pensar. Cuando la conciencia supera la valla y pasa de la representación al concepto, entonces ejerce libremente su función de integración. En las filosofías de la denuncia se niega la posibilidad de tal paso por cuanto el valor que se atribuía a lo particular abarca a la conciencia misma, que es objeto de duda y sospecha en la medida que no es transparente, sino que tanto puede manifestar como ocultar o encubrir. Ya no se trata de una inter-posición entre la conciencia y su objeto, sino de una posición de la conciencia por la que el objeto resulta oscurecido por un acto mismo del ser consciente. Surge así la conciencia falsa o culposa. Dice Roig:

Ya no se trata pues de una “crítica del conocimiento” que desprenda al concepto de todos los acarrees sensibles propios de la representación, sino de una “autocrítica de la conciencia” que descubra los modos de “ocultar – manifestar”. La filosofía será por tanto crítica en la medida que sea autocrítica. En otras palabras, en este nivel de profundización de la noción de ruptura, el problema de las funciones de ruptura e integración en cuanto propias ambas del concepto, no es ya un problema gnoseológico, sino un problema moral, sólo visible a partir del despertar de la conciencia de alteridad dentro de la estructura de la conciencia social (Ibídem, 228).

La conciencia de alteridad, donde enraíza toda filosofía de la liberación, es un estado de ánimo originario en cuanto surge como modo de la conciencia condicionada por las contradicciones que la oprimen en su desarrollo. Por eso se constituye como una respuesta a la opresión, la marginación, el dolor, el hambre, el desprecio y tiene su origen en un sentido negativo, con toda la fuerza que la negación tiene en cuanto motor dialéctico.

Así, se concluye para el pensamiento latinoamericano la necesidad de rehacer toda su historia, despojándola de su academicismo pretendidamente apolítico, proponiendo nuevos métodos de lectura del discurso filosófico en su relación con otros discursos, especialmente con el discurso político, y abandonado el seudo-problema de la existencia de una filosofía latinoamericana.

Con el señalamiento de que las funciones de “integración” y “ruptura” son propias de la conciencia, no sólo queda plasmada una crítica a la filosofía moderna clásica, sino que Roig avanza en el intento de correlacionar el “discurso filosófico” con el “discurso político”. Lo cual constituye la primera de las etapas seguidas en el proceso de ampliación metodológica.

Nos interesa detenernos en otro momento de dicho proceso, el referido a la construcción de la categoría de “universo discursivo”, propuesta por Roig con el propósito de colaborar en el vasto proyecto de una historia del pensamiento latinoamericano. Pero no como mera reconstrucción del pasado ideológico limitado a señalar influencias y aproximaciones o alejamientos de modelos filosóficos consagrados, sino como rescate de una de tantas manifestaciones culturales, la referida a las ideas latinoamericanas, atendiendo a los procesos de lucha contra formas diversas de alienación derivadas de la situación de dependencia y de la vigencia de relaciones sociales de opresión. Dado que dichas formas de alienación se disimulan y ocultan en el “universo discursivo”, resulta imperativo elaborar herramientas para su análisis. El punto de partida está dado por la tesis de que el lenguaje es una forma básica de mediación en la que confluyen otras mediaciones tales como el trabajo, el juego, el arte. En

tanto mediación, el lenguaje permite encuentros y desencuentros, revela y oculta, favorece la comunicación, pero también la impide o dificulta. Además, por ser el lenguaje es un hecho social e histórico, no basta con realizar análisis meramente formales, es necesario avanzar en su estudio como reflejo de las múltiples formas codificadas de la vida social misma, apelando no solo a los aportes de la lingüística, sino también a los de la Semiótica y la Teoría de la comunicación. Por otra parte, todo lenguaje se organiza sobre el nivel primario de la “vida cotidiana”, lo que conlleva el reconocimiento de la de la dimensión axiológica. A partir de este nivel se configuran los metalenguajes específicos de las ciencias sociales, la política, la filosofía, etc. Ello habilita la tesis de que “es posible *leer* lo ideológico en el texto mismo, en particular en sus modalidades formales”.

Precisamente, con la noción de “universo discursivo” Roig busca evitar dos riesgos frecuentes en la hermenéutica textual, por una parte el de explicar lo ideológico considerando la relación entre texto y contexto como una de mera exterioridad o yuxtaposición, por otra parte el de explicitar lo ideológico sólo a partir del contenido del texto. Frente a ello, el concepto de “universo discursivo” se refiere a: “la totalidad posible discursiva de una comunidad humana concreta, no consciente para dicha comunidad como consecuencia de las relaciones conflictivas de base, pero que el investigador puede y debe tratar de alcanzarla” (Roig, 1982: 134).

El texto es, en cada caso, una de las manifestaciones posibles del universo discursivo, dentro del cual se repite el sistema de contradicciones antes aludido. Es posible entonces diferenciar niveles contextuales respecto de un texto, uno de ellos, el más inmediato, es el universo discursivo.

Otra tesis complementaria de la anterior sostiene “la dualidad estructural que se muestra en el universo discursivo” como consecuencia de la conflictividad social. En función de ello se puede considerar como regla general que “todo texto, en cuanto discurso, supone un ‘discurso contrario’, potencial o actual”. La diferencia entre ambos es de naturaleza axiológica y se manifiesta en la forma de organización del código. De modo que “el contexto inmediato de todo discurso es su ‘discurso contrario’, que puede no tener incluso manifestaciones propiamente discursivas” (Ibídem, 135). Tanto la categoría de “universo discursivo” como la de “discurso contrario” remiten a dos tipos de comprensión del hecho dialéctico: dialéctica discursiva y dialéctica real. La diferencia surge de haber aceptado como fuente de toda discursividad a la facticidad social misma. Ahora bien, dado que no hay hechos

en bruto, ni posibilidad de aproximarnos a la facticidad misma, sino por mediación del lenguaje, la dialéctica real se juega también en el lenguaje.

Aun cuando debemos reconocer que el recorrido realizado por la producción roigiana durante el exilio es breve, alcanza para obtener algunas conclusiones parciales:

1. Que las búsquedas teóricas de nuestro autor se enderezan a echar las bases de una Historia de las Ideas Latinoamericanas, en especial de las ideas filosóficas, desde una perspectiva superadora de la disputa acerca de la existencia o no de una Filosofía Latinoamericana.

2. Que reconoce el impulso que los debates en torno a la Filosofía de la Liberación dieron a esas búsquedas, en la medida que permitieron señalar los problemas de la dominación y las situaciones de opresión y asumirlos como problemas filosóficos.

3. Que la consideración de la facticidad social como punto de partida de una Historia de las Ideas Latinoamericana demandó la elaboración de categorías teóricas y metodológicas superadoras del historicismo clásico, mediante la incorporación de los estudios del lenguaje, la teoría del texto y la teoría de la comunicación, en función de articular la dialéctica discursiva con la dialéctica de la realidad socio-histórica.

4. Que por sus intereses teóricos y su condición de exiliado que eligió la Patria Grande como lugar de destierro, pudo incorporarse en grupos de trabajo que favorecieron las investigaciones orientadas al desarrollo de lo que podríamos llamar un “programa de ampliación metodológica” para los estudios en Historia de las Ideas y Filosofía Latinoamericanas.

Bibliografía

BONAVENA, Pablo, CALIFE, Juan Sebastián y MILLÁN, Mariano (comp.) (2007), *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

CARO FIGUEROA, Gregorio (2009), “Exilio político”, en: BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo (eds.), *Diccionario del pensamiento alternativo*. Segunda edición. Buenos Aires: Biblos / UNLa.

Declaración de Morelia (1975), en: www.ensayistas.org/crítica/manifiestos/morelia.htm

FERREIRA, Luis (2006), “El *a priori* en Arturo Roig y Michel Foucault. Diferencias y

- coincidencias”, en: SOLAR, n° 2, año 2, Lima, pp. 9-21.
- FOUCAULT, Michel (2010), *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI. [Primera edición en francés 1969].
- IZAGUIRRE, Inés (2009), “Universidad y terrorismo de Estado. La UBA: la *Misión Ivanissevich*”. En: <http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/publicaciones/la.uba-la.mision.ivanissevich.pdf>. Fecha de consulta: 15/07/2012.
- ROIG, Arturo Andrés (1976), “Función actual de la filosofía en América Latina”, en: VVAA, *La filosofía actual en América Latina*. México: Grijalbo, pp. 135-152.
- (1981), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica. [Segunda edición corregida y ampliada: Buenos Aires, Una ventana, 2009].
- (1984), *Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*. Quito: Belén, Serie Cuadernos de Chasqui.
- (1993), “Etapas seguidas en el proceso de “ampliación metodológica”, Texto mecanografiado.
- (s/f), “Tres décadas de Historia de las ideas en Argentina: Recuento y Balance”, Texto mecanografiado, Mendoza, Archivo de Pensamiento Latinoamericano, CRICYT, n° 052.

La construcción espiritual del individuo como proceso educativo en la propuesta socio-política de sociedad de masas de Jorge Millas

*Carolina Arredondo Ramírez**

El presente trabajo tiene como objetivo principal examinar la concepción filosófico-social-política de Jorge Millas¹ (1917-1982), destacado filósofo y académico chileno quien visualiza desde su experiencia la problemática del desinterés social por concebir críticamente la realidad de la cual se participa como individuo, situación lamentablemente perceptible en importantes ámbitos sociales, culturales, políticos y profesionales, y particularmente en el abandono de la construcción espiritual como ser humano, cuya finalidad es la conformación de un sujeto autónomo y responsable.

Esta situación, de acuerdo con el análisis de Millas, guardará una estrecha relación con *tres fenómenos* determinantes en las esferas de poder de la sociedad contemporánea: la *tecnificación*, la *masificación* y la *socialización*.

Concebimos por *tecnificación* (dentro de los marcos de una definición general) el papel que juegan el conocimiento y la tecnología en nuestras vidas mientras que, a su vez, entendemos por *masificación* (en una primera instancia) el incremento demográfico producto de la ya mencionada *tecnificación*, coincidiendo ambos en un mismo proceso que correspondería a la *socialización*, en tanto expansión de las esferas del poder político y económico de la sociedad.

Si bien la masificación de la cultura desde un punto de vista cualitativo supone una ampliación del horizonte de posibilidades y elecciones de las grandes mayorías (lo que permite realizar el ideal del ser humano, ya que el *hombre masa* por su sola presencia numérica es considerado como una meta histórica²), también supone el descenso del nivel

* Universidad de Santiago de Chile. caarredor@gmail.com

¹ Jorge Millas se formó en la escuela de Derecho y luego en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, en la que se destacó como académico desde 1952 hasta 1975 y posteriormente como Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Austral.

² Recordemos que el “hombre masa” representa para Millas, dentro de su concepción antropológica, el conjunto de individuos que participan en la dimensión política de la vida humana. Millas, Jorge (1962), *El desafío espiritual de la sociedad de masas*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 37.

crítico y el adormecimiento progresivo de la conciencia individual³ (fundamentalmente a través de la alienación del sujeto y su posterior pérdida de identidad a partir de los ya mencionados procesos de *tecnificación*, *masificación* y *socialización*), situación que Millas denomina *rostro negativo cualitativo* de la masificación.

Dicho rostro negativo, el cual evidentemente amenaza el fortalecimiento del espíritu crítico que todo ser humano está llamado a desarrollar, conlleva el peligro latente de producir un individuo en serie, un mero ejemplar de humanidad, indiferenciado e igual a los demás, en contraste con la concepción de humanidad de Millas, para quien el ser humano como tal se juega principalmente en la posibilidad de *devenir individuo*, como fuente autónoma de *percepción*, *valoración* y *decisión* por parte *del otro*: “Solo soy individuo por medio de otro que me reconoce como tal, quien deviene individuo, a su vez, mediante mi reconocimiento”⁴.

Esta *alteridad del individuo* en sí mismo es esencial para comenzar su propia construcción, porque el ser humano es comunicación en todas sus manifestaciones y en su posibilidad de ser y, para ser, debe ser reconocido como tal y reconocerse en otro: de este modo, se genera la autonomía que lleva al individuo a un grado de conciencia ética y de conocimiento que alcanza en cada momento frente a sí y frente al mundo, perteneciendo por una parte a este último pero, en tanto sujeto integral y autónomo (y no como masa), por lo que la masificación en su amplitud aparecería como el conjunto de los individuos autónomos que conforman la sociedad, es decir, como la individualidad en la totalidad, el ser *concreto*, *espiritual* y *consciente* de su situación.

En este sentido, el filósofo define el espíritu como “[...] capacidad presente en todo ser humano que mediante el conocimiento y la valoración de sí mismo puede hacerse cargo de sus circunstancias, con el fin de ensanchar las posibilidades de realización de su libertad”⁵; así, Millas se refiere a un espíritu concreto que puede tomar conciencia de una situación determinada y de sus posibilidades en el decurso histórico y, al mismo tiempo, habla de un espíritu de responsabilidad que nace en la conciencia de cada individuo y que tiene como finalidad la realización de sí mismo concretada en la construcción de la sociedad. Es, por lo tanto, desde la individualidad hasta lo social que, dentro de este pensamiento inductivo,

³ Cfr. “El fenómeno de la masificación social”, en: Millas, Jorge (1962): 31-38.

⁴ Millas, Jorge. (1962): 13.

⁵ Millas, Jorge. (1962): 30.

nuestro filósofo conduce su análisis de los problemas contemporáneos que enfrentamos como sociedad y como país.

Las posibilidades de consolidación de esta construcción humana, sin embargo, enfrentan la dificultad aciaga de que en su conformación la sociedad contemporánea no es verdaderamente espiritual, situación altamente perjudicial para el individuo y que deriva en lo que Millas denomina como la *insolidaridad de los poderes*⁶: la *automatización* de los mismos, *autárquicos* e *indiferentes* en sus efectos respecto de los otros ámbitos de poder y del horizonte humano.

Frente a esta situación, la propuesta de Millas consiste en una suerte de regulación social de los poderes a partir de la construcción espiritual del individuo en el proceso educativo, mediante la cual dichos poderes sean conducidos y orientados socialmente, con el propósito de hacer surgir, paulatinamente, agentes responsables dentro de un proceso de masificación social y cultural que, en vez de domesticar al ser humano y cosificarlo, propicie posibilidades de reconocimiento, comunicación y libertad.

En este contexto, tal como Millas señala, quizás el aspecto más problemático de la situación actual se deriva precisamente del fenómeno de masificación, la que (como hemos señalado) produce una falta de conciencia clara del mal que nos aqueja como sociedad, por lo que el desafío espiritual del presente consiste en lograr que las potencialidades humanizadoras de la sociedad de masas sean conducidas de un modo tal que permitan un desarrollo progresivo y efectivo del desarrollo de la libertad y autonomía de los seres humanos.

Es evidente que, a partir de los aspectos negativos de la cultura del consumismo global (suministrada, entre otras, por la industria del entretenimiento), directa o indirectamente se induce una serie de cambios de valores y comportamientos (incluso con un carácter adictivo), adquiridos en numerosas ocasiones de forma inconsciente o por un condicionamiento deliberadamente diseñado, el cual propaga una masificación que obviamente tiende a inhibir el pensamiento, la crítica y la creatividad de los sujetos, hasta llegar a la lamentable situación en la que cada individuo no cuenta por sí mismo, no tiene libertad de pensar ni juicio crítico ni voluntad propia, limitándose únicamente a seguir la conducta y los criterios de la mayoría.

La tentación del entregarnos al automatismo de la masificación, en este sentido, aparece como un problema adicional a partir del hecho de permitir un “escondarse” detrás de las

⁶ Figueroa, Maximiliano (2001), *Jorge Millas. El valor de pensar*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 183.

determinaciones del grupo, renunciando así a nuestra libertad y responsabilidad en nuestras decisiones:

[...] cada vez es más difícil sustraernos al influjo casi hipnótico de una sociedad mercantil que se vale de los medios de comunicación de masas, la prensa y la televisión, para envilecernos, para entorpecernos, para automatizarnos, sea en lo político, sea en lo comercial, sea en lo educacional, sea en lo cultural. Jamás se había ofrecido al hombre tan espléndidas expectativas de realizar lo humano, pero jamás tampoco se había ofrecido tan peligrosas condiciones para desnaturalizar su verdadera condición⁷.

A este hecho se suma el impacto de las tecnologías modernas de la información y la comunicación (particularmente las digitales), las cuales constituyen sin duda alguna el aspecto medular de las mutaciones drásticas que se suceden hoy en todos los ámbitos ligados a las esferas del conocimiento, situación por cierto derivada de una sociedad de consumo y revolución tecnológica que se caracteriza, paralelamente, por la adquisición masiva de bienes y servicios disponibles gracias a la producción serializada de los mismos.

La mecanización de la vida significa entonces la anulación del hombre para convertirlo en una parte que cumple una función en el aparato social de producción, similar a las partes de una máquina. Y, tal como sabemos, cuando una máquina falla totalmente o en una de sus partes, lo más práctico es cambiarla o desecharla. Lo mismo ocurre cuando un hombre no desempeña bien su función, simplemente se lo desecha y se lo sustituye por otro que rinda más.

El meditar o pensar reflexivo es aquello de lo que el hombre huye, para lo que no destina tiempo ni parece tener ya disposición; esta ausencia de reflexión puede propiciar el deterioro moral del individuo y, a la larga, de la sociedad en que este proyecta su vida y su acción; tal posibilidad puede acompañar especialmente el fenómeno de los movimientos totalitarios del siglo XX: “No cabe duda que el militante totalitario es un ejemplo del hombre masa, que acepta resignadamente su función inercial y se deja conducir por los “mejores”, renunciando al discernimiento ético, y a la opinión valorativa”⁸.

De esta forma, el individuo se ve disociado, permeable, manipulable, y alejado de la consistencia esperable de la individualidad auténtica y del ejercicio reflexivo auto-vinculante, a través del cual examina la vida y el despliegue en el mundo, y en donde (como lo entiende Millas) el ser del hombre es historicidad:

⁷ Millas, Jorge (1962): 33.

⁸ Millas, Jorge (1962): 75.

[...] es histórico el ser del hombre, en efecto, porque no tiene más entidad que la que siendo en el tiempo. Su realidad es un proceso de vivir y narrar. No podemos tomarla de una vez, pues ni siquiera está finalmente dada en el momento de preguntarnos por ella, y somos históricos en cuanto el tiempo se constituye en nosotros, tiempo que solo puede constituirse gracias a una conciencia que retenga sus momentos y los articule en el continuo de una misma vida individual o colectiva⁹.

Respecto de este punto, el sentido histórico aludido por Millas no corresponderá únicamente a un sentido del pasado, sino también (y muy especialmente) de *continuidad*, el cual, entendido de esta forma, operaría como principio de lucidez y responsabilidad frente a la tarea de conducir y transformar nuestro orden social, momento a partir del cual resulta factible construir una sociedad reflexiva a la que el intelectual puede y debe contribuir: una sociedad que asume su historicidad propia como condición exigida, cuestión para lo cual (tal como el propio Millas recalca de forma enérgica), el *proceso educativo* del ser humano (esto es, la construcción del espíritu como punto esencial en la formación consciente de la humanidad) viene a ser el pilar fundamental a partir del cual se conforman y definen las relaciones de poder en la sociedad contemporánea.

Es aquí donde la educación jugará un papel central en el despertar a la conciencia de lo humano: “Fluye así, como ideal primero de la educación, el cultivo profundo y extenso, clarividente y apasionado, de la conciencia de ser hombre y de valer como tal”¹⁰, tarea que Millas identificará -dentro de los puntos centrales de su pensamiento- como el *desafío espiritual* de la *sociedad de masas*, en vistas del surgimiento y consolidación de una nueva era de hombres que promuevan la existencia de una sociedad verdaderamente libre, autónoma y responsable.

Desde este punto de vista, los elementos del pensamiento antropológico de Millas permiten deducir que la educación debe reenfocarse en las potencialidades intelectuales del individuo, restituyendo principalmente (y casi con urgencia, nos atrevemos a señalar) la capacidad de comprender: “Urge, sin embargo, a nuestro tiempo tomar nueva conciencia *de* la racionalidad y restaurar la formación intelectual del hombre entre los fines *primordiales* de la educación”¹¹, toma de conciencia de sí mismo que permite resituar la conciencia del individuo y situarlo frente a los otros, generándose de esta manera el vínculo entre el individuo y la

⁹ Millas, Jorge (1974), *De la tarea intelectual*. Santiago: Editorial Universitaria, 14,17.

¹⁰ Millas, Jorge (1962): 187.

¹¹ Millas, Jorge (1962): 191.

sociedad (siendo la educación el proceso en el que la sociedad se regenera a sí misma y se dispone a enfrentar nuevos desafíos, sobre la promoción y la formación de hombres y mujeres libres, quienes comprendiendo previamente quiénes son, pueden construir su espiritualidad).

Este proceso educativo debe tener como finalidad formar una nueva conciencia de la racionalidad y restaurar la formación intelectual del ser humano, de manera de ensanchar el pensamiento y no concientizar la educación como un mero apropiarse de los conocimientos, lo que es lo contrario a una formación espiritual.

El solo reproducir los conocimientos lleva a sistematizar aún más la masa, a hacerla carente de opinión propia, a una atrofia permanente de sus cualidades intelectivas, sociales y emocionales; y es lo que lamentablemente sucede con la mayoría de nuestro sistema educacional chileno, en el cual los docentes repiten los conocimientos adquiridos durante sus años de preparación universitaria y, cuando entran al sistema educativo, reproducen el modelo con sus alumnos, quienes deben asentir sin cuestionar; luego, esta exposición objetiva de los sucesos lleva al alumnado a no desarrollar su capacidad de asombro, obteniendo como resultado el asentamiento en ellos del acostumbramiento, la fatiga y el olvido del pensar que nos priva de la libertad propia de la individualidad inarmónica que lleva a la desarmonía creadora:

Nuestros educadores cumplirían una tarea importante para nuestro tiempo, si, teniendo más presente la idea concreta del hombre actual que la abstracta del hombre genérico, valoraran la individualidad inarmónica como un antídoto necesario contra la armoniosa gregarización del hombre en la sociedad de masas¹².

Además, Millas afirma, respecto de la desarmonía, que muchas creaciones espirituales, en los órdenes teórico y práctico de la cultura, han hallado su origen en ella.

Por otro lado, dentro de esta situación, lo peor que puede ocurrir en la sociedad es que en medio de su poca condición espiritual, el filósofo sea el primer anestesiado y que no quede en ella nadie capaz de cumplir el papel del tábano socrático y afrontar la cicuta.

Refiriéndose a la tarea de la educación, nuestro pensador señalará en *El desafío espiritual de la sociedad de masas* (1962):

La tarea de la educación queda así definida para nosotros en esta hora, como la de procurar a cada individuo y a la propia sociedad esta conciencia del ser y del valer humanos en una

¹² Millas, Jorge (2009), *La idea de la individualidad*. Santiago: Universidad Diego Portales, Filosofía del Derecho, Colección Pensamiento Contemporáneo, 198.

cultura en donde el hombre ha pasado a ser la totalidad con que se cuenta y la fuente de todo poder y de toda decisión¹³.

A partir del texto, se desprende con claridad la importancia de una *educación* que se centre primeramente en el *reconocimiento del individuo en sí*, como ser autónomo y responsable, procurando de este modo un cultivo de la interioridad que permita al hombre cobrar progresiva conciencia de sí mismo (ideal de educación en el que es necesario recalcar la importancia de la universidad y su tarea de transmitir y desarrollar el saber superior en el seno de una sociedad técnica de masas). En este punto Millas, de hecho, sostiene que la universidad es la institución en la cual (dadas las condiciones masivas de la sociedad) se pueden salvar los valores del conocimiento y de la individualidad: la sociedad de masas implica que más individuos presionarán por tener participación en el poder y conducción del destino social y la universidad, en virtud de su labor institucional y social, no puede permanecer indiferente frente a esta situación.

Por este motivo, un punto central dentro de la defensa de la trascendencia de la universidad como institución educativa guarda relación con la reafirmación de la universidad como un espacio y un momento en el cual el individuo logra un desarrollo integral y pleno, al representar esta no solo una instancia de adquisición de un determinado conjunto de saberes específicos o generales sino también, conjuntamente, un momento de crecimiento social, espiritual y psicológico del mismo, momento en el que un *filósofo* definido como agente formador de seres íntegros y conscientes de sí mismos aparece con toda la importancia que cobra especialmente en la adormecida sociedad de hoy en día.

De esta manera, tomando en consideración por un lado el fortalecimiento actual de una sociedad alienada, dormida, conformada por sujetos con una progresiva pérdida de identidad y pensamiento crítico hacia el funcionamiento de su entorno, así como la importancia trascendental de un proceso educativo que apunte a la construcción espiritual de los individuos, los cuales logran una conciencia de sí y de los otros como seres autónomos, libres y responsables, el rol imprescindible del filósofo como “aguijón de la conciencia” adquiere toda su dimensión, por cuanto su quehacer involucra en una medida considerable el contribuir a despertar a las personas de esta especie de “existencia sonámbula”, estimulando a los

¹³ Millas, Jorge (1962): 186.

individuos a pensar por sí mismos para que así se dispongan de un modo más lúcido y activo frente a la vida.

En este punto, no obstante, la pregunta por el papel que debe asumir el filósofo en el espacio público y en la sociedad civil supone la previa (e importante) diferenciación entre el *filósofo* o el *intelectual*¹⁴ frente al *educador intelectualista*: el primero (tal como se desprende de la figura del filósofo y del concepto de Universidad del pensamiento de Millas) opuesto al representante del *intelectualismo* que, manteniendo una postura academicista, adquiere ciertos conocimientos para transmitirlos de forma mecánica, acrítica, convirtiéndose en un educador a la distancia que, inserto en un sistema educacional habla desde la distancia y la frialdad reproduciendo un modelo, se convierte en el representante por excelencia de la sociedad de masas y, en varios sentidos, el primer anestesiado de este tipo de agrupación de individuos.

Dentro de esta situación, lo peor que puede ocurrir en la sociedad es que en medio de su poca condición espiritual, el filósofo sea el primer anestesiado y que no quede en ella nadie capaz de cumplir el papel del tábano socrático y afrontar la cicuta.

El filósofo en el sentido de Millas, en cambio, es el individuo que, perteneciendo o no a la academia, propone y dispone de la filosofía al servicio de la vida cotidiana, asociando fuertemente el filosofar a nuestra constitución existencial tal como afirma, entre otros, Heidegger en *Introducción a la Filosofía*:

[...] existir como hombres, ser ahí como hombres, *dasein* como hombres, significa filosofar. El animal no puede filosofar, Dios no necesita filosofar. Un dios que filosofase no sería dios porque la esencia de la filosofía consiste en ser una posibilidad finita de un ente finito. Ser-hombre significa ya filosofar. La existencia humana, el ser-ahí humano, el *Dasein* humano, está ya como tal en la filosofía, pero por esencia, no en ocasiones sí y en ocasiones no, o unas veces sí y otras no¹⁵.

El filosofar, de esta manera, sucede en la base de la existencia humana como tal, o en el sentido de que pertenecemos a ella: esto es, como señala Heidegger, que ser-hombre es ya

¹⁴ En este punto nos preguntamos: ¿qué es un intelectual? Afirmaba Steiner que “el intelectual es, sencillamente, un ser humano que cuando lee un *libro* tiene un lápiz en la mano”, es decir, aquel que desarrolla una lectura crítica, creadora, atenta y profunda. De esta manera, el reino del intelectual estará seguramente poblado por los más variados especímenes: escritores, periodistas, ingenieros, científicos, economistas, historiadores, filólogos... todos ellos pueden ser intelectuales, siempre y cuando se responsabilicen de enfocar socialmente su laborioso trabajo individual de lectura interpretativa del mundo. Al intelectual, de este modo, le compete escribir para el otro.

¹⁵ Heidegger, Martin (2001). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Cátedra. 17

filosofar, lo que significa afirmar que el filosofar es el régimen general de nuestra actividad total y no únicamente intelectual.

De esto se colige que la relación genuina con la auténtica filosofía o con el filosofar descansa en un fondo decididamente existencial o, dicho de otra manera, viene posibilitada por la “*madurez interna de la existencia*” y no primariamente por la lectura de libros, la asistencia a clase en las Universidades o el dominio de la historia de la filosofía, por lo que no pertenece únicamente a la academia sino más bien constituiría una suerte de patrimonio potencial de todo hombre de manera individual y colectiva.

Llegados a este punto, resulta factible ya superficialmente a los modos de ser filósofo que la propia historia de la filosofía ha ido configurando, advirtiendo de antemano su común denominador: la razón como experiencia.

Así, practicar el diálogo filosófico en comunidades de investigación consiste en crear un espacio para un grupo de personas a quienes les interesa investigar una problemática determinada y hacerlo importándoles tanto las personas que están como la propia investigación. Por eso, atenderán al cuidado del otro aunque también exigirán un buen razonamiento y una búsqueda exhaustiva. Con lo cual estamos construyendo espiritualmente a los individuos por medio del proceso educativo.

Filosofar es lanzarse a un abismo, aventurarse a interpretar la vida, no es vivir despreocupado, sino preocuparse, atender desde uno mismo, a su circunstancia y hacia los demás, vivir la realidad enfrentándose a ella, de manera autónoma y responsable, y trazar la vivencia como experiencia de lo imaginario para apropiarse al medio adaptándolo y transformándolo.

Bibliografía primaria

MILLAS, Jorge (1943), *Idea de la individualidad*. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.

----- (1960), *Ensayo sobre la historia espiritual de Occidente*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

----- (1962), *El desafío espiritual de la sociedad de masas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

----- (1974), *De la tarea intelectual*. Santiago de Chile.

Bibliografía secundaria

- AUSTIN, Robert (2004), *Intelectuales y educación superior en Chile. De la Independencia a la Democracia transicional*. Santiago de Chile: Ediciones Chile América.
- BAUDRILLARD, Jean (1984), *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- FIGUEROA, Maximiliano (2011), *Jorge Millas. El valor de pensar*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- HEIDEGGER, Martin (2001). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- HENRY, Jules (1963), *La cultura contra el hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- JASPERS, Karl (1955), *El ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Barcelona: Labor.
- ORTEGA Y GASSET, José (1996), *La rebelión de las masas*. Barcelona: Altaya.
- SÁNCHEZ, Cecilia (1997), “Filosofía universitaria y política en Chile en el período 1950-1973”, en: *Revista Universum*, Año 12.
- SCHERZ, Luis (2005), *La Universidad chilena desde los extramuros*. Universidad Alberto Hurtado.

Repensar las identificaciones populares.

Laclau y su aporte al pensamiento político latinoamericano

Luis Fernando Butierrez*

Proponemos algunas consideraciones en torno al pensamiento de Ernesto Laclau en sus aportes y perspectivas al pensamiento crítico latinoamericano. Nuestro interés consiste en explicitar una operación específica: aun entendiendo el aspecto pragmático de los procesos de significación, por el cual los significados se miden en relación con su contexto de emergencia, Laclau estableció proyecciones conceptuales del psicoanálisis y los debates políticos en nuestro contexto regional con sus significaciones en el pensamiento político latinoamericano, que revelan un carácter político en el uso del lenguaje.

En este marco, el planteamiento particular de una ontología de lo social con primacía de las brechas y su antagonismo irreductible, permiten considerar una proliferación política por la disputa hegemónica tal y como está ocurriendo en los últimos años en nuestra región. El espacio simbólico centralista, jerárquico y de bloqueo propios de modelos neoliberales y de derecha es subvertido desde estos aportes, en vistas a la variabilidad siempre fecunda de lo político. Para dar cuenta de este aporte crítico, indagaremos en torno a la configuración de las identificaciones populares en el marco de las dinámicas sociales.

I-

En efecto, Laclau establece una recategorización de lo político haciendo explícita una ontología de lo social donde la emergencia y configuración de las identidades populares revelan una heterogeneidad social de fondo, la cual entiende como primordial e irreductible. Ello le permite puntualizar los aspectos de necesidad y contingencia inherentes a tales configuraciones, donde la presencia del otro antagónico impide el cierre definitivo de la propia identidad (tanto personal como social) y cancela la posibilidad de su plenitud.

Específicamente, en sus obras *La razón populista* (RP) de 2005 y *Debates y combates* (DC) de 2008, en diálogo con dos trabajos anteriores en colaboración, desplegó una

* Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - IdIHCS, UNLP, Argentina.
luisbutierrez@yahoo.com.ar

perspectiva enmarcada en un análisis materialista del discurso, donde distingue su específica inscripción en las instituciones y prácticas materiales de una sociedad. En *RP* aborda el campo de lo político en relación con la emergencia de los populismos (o del “pueblo”) entendiéndolos como un modo de construir lo político, aludiendo con ello al “[...] establecimiento de un área de variaciones dentro del cual podría inscribirse una pluralidad de fenómenos” (Laclau, 2005: 219). Tenemos aquí, entonces, el desarrollo de categorías que connotan desplazamientos y alternancias, en lugar de una remisión a contenidos positivos. En este marco se propone abordar la lógica de formación de las identidades colectivas¹, tomando como unidad de análisis las demandas de cuya articulación surgen los grupos sociales. Esto le permite dar cuenta de ciertas dinámicas: las demandas están dirigidas a un orden establecido y, desde allí, se efectúan fronteras con sus respectivos desplazamientos².

Su conceptualización del populismo le permite comprender la constitución ontológica de lo social sobre la base de dos categorías: el discurso y la hegemonía. Abordemos brevemente cada uno de ellos para dar cuenta de su lógica subyacente.

En efecto, el discurso es aquí el terreno de la constitución de la objetividad como tal, donde las cosas y los hechos son transmitidos en el tejido del lenguaje y articulados en una trama discursiva. En esta estructuración los elementos no preexisten, sino que se constituyen a través de la dinámica discursiva. Subraya el carácter diferencial del lenguaje, donde las relaciones entre estos elementos significativos se dan por combinación y/o sustitución. Así, cancela todo fundamento que privilegie a priori no solo un elemento por sobre los otros, sino también un punto de partida o de llegada.

Esto lo conduce a delimitar la base sobre la que estas entidades puramente diferenciales se constituyen. Los límites necesarios para aprehender esta totalidad, es decir, el cierre del sistema que permite una significación, deben ser algo distinto de ella misma, pero como es una totalidad que abarca todas las diferencias, necesariamente debe pensarse a partir de una lógica paradójica (tensada, simultáneamente, hacia dos sentidos contrarios). Así, el exterior-límite no sería un elemento más sino el resultado de una exclusión que la totalidad

¹ A este respecto insiste en una distinción: frente a su rechazo a un esencialismo de las identidades, coloca en el centro de su análisis la cuestión de la identificación como signo de ambigüedad en el centro de toda identidad (Cfr. Laclau, 2000: 63).

² Más en detalle: en un primer tiempo surgen demandas aisladas (las cuales denomina *democráticas*) que luego se articulan. Cuando estas se mantienen insatisfechas, comienzan a acumularse estableciéndose entre ellas una relación equivalencial frente a un sistema institucional que se muestra incapaz de absorberlas, formándose una dicotomización del espacio político (aquí las demandas son *populares*).

expulsa de sí misma, donde las diferencias adquieran entre sí una equivalencia con respecto al elemento excluido.

Este carácter paradójico del elemento excluido (una particularidad con función universal de límite), permite pensar en una totalidad fallida o lugar de una plenitud inalcanzable que no permite un cierre último. Su aspecto paradójico se traduce en la necesidad e imposibilidad simultáneas de esta totalidad: es imposible debido a la insuperabilidad de esta tensión, puesto que las demandas particulares escinden su identidad entre su naturaleza diferencial y su lazo equivalencial respecto al elemento excluido (la universalidad está ocupada por algo que es menos que ella misma); al mismo tiempo, es necesaria pues un cierre es siempre condición para toda posible significación e identidad. La confluencia en esta tensión da cuenta de la precariedad de dicho cierre y de su carácter móvil³.

Aquella diferencia particular que asume la representación de una totalidad es la operación que Laclau entiende como *hegemonía*. Puesto que esta totalidad encarnada es un objeto imposible, la identidad hegemónica es del orden de un significante vacío que emerge ante la necesidad de nombrar un objeto que es imposible y necesario, al punto de representar un punto cero necesario para coagular esta lógica de equivalencias. En pocas palabras, una relación hegemónica es una universalidad encarnada por una particularidad que ha tenido éxito en articular contingentemente un conjunto de diferencias.

En suma, por medio de estas categorías Laclau señala las precondiciones de esta configuración populista: a) la frontera interna antagónica frente al poder o las instituciones; b) una articulación equivalencial de demandas; c) la unificación de la diversidad de estas demandas en un sistema estable de significación o unificación simbólica. A partir de aquí, entiende la categoría de totalidad como un horizonte, en lugar de comprenderlo como fundamento, dando cuenta así de la necesidad de unidades y de la imposibilidad de cierre definitivo.

II-

Más en detalle, la lógica equivalencial opera del siguiente modo: al verse frustradas, las demandas particulares se articulan a otras demandas sociales a partir de un carácter común

³ En el marco del antagonismo y la identidad personal, afirma: “En la medida en que hay antagonismo yo no puedo ser una presencia plena para mí mismo. Pero tampoco lo es la fuerza que me antagoniza. Su ser objetivo es un símbolo de mi no ser [...]” (Laclau, 1985: 168).

de no satisfechas. Esta frustración de demanda individual transforma el pedido en una exigencia, pues se perciben como detentadores de derechos no reconocidos. Al extenderse la equivalencia de exigencias se desdibuja la instancia hacia las cuales se dirigen y al construir discursivamente al enemigo (oligarquía, capitalismo, etc.), la identidad y los objetivos de los que formulan las demandas también se trastoca en este proceso de universalización. Como vemos, la unidad de análisis básica en esta perspectiva son las demandas que suponen un sujeto entendido como falta, es decir, emergente de una asimetría entre la plenitud de la comunidad (imposible) y el particularismo de los sitios de enunciación.

Así, la construcción política de toda identidad es posible si se establecen relaciones equivalenciales entre elementos heterogéneos. Por ello, toda identidad política es necesariamente popular (Laclau, 2008: 59). En un segundo momento constitutivo, las relaciones equivalenciales se coagulan en torno a una identidad discursiva que representa el lazo equivalencial como tal. El lazo, que en un primer momento estaba subordinado frente a las demandas, ahora reacciona sobre ellas y se comporta como su fundamento. La identidad popular se condensa en torno a ciertos significantes que se refieren a la cadena como totalidad, a la vez que extiende su cadena de demandas cuya equivalencia frente a un símbolo constituye su identidad.

La unificación otorgada por el campo discursivo puede circunscribirse a un nombre, el cual los provee de unificación simbólica (debido a que el objeto es imposible, no puede tener un concepto positivo que logre aprehenderlo, pero sí un nombre⁴). La operación que allí se realiza presenta una fuerza de carácter afectivo o libidinal detrás de ellas, en tanto fenómeno socio-histórico y de carácter contingente que, retroactivamente, se torna necesario. En este sentido, son puntos arbitrarios de comienzo y articulación que designan y constituyen la identidad de un objeto determinado, sin sostenerse en un fundamento anterior⁵.

La cuestión de la unidad del objeto como efecto retroactivo tiene como consecuencia que dicho nombre, una vez que se torna significativo de lo heterogéneo y excesivo, ejerce una atracción sobre cualquier demanda insatisfecha y heterogénea respecto al marco simbólico

⁴ Específicamente, “[...] el nombre de alguna de las diferencias particulares que asume la diferencia suplementaria de transformarse en el significante de la totalidad inalcanzable” (Laclau, 2005: 105).

⁵ Cfr. Laclau, 2005: 139-144. En este sentido, sostiene que el efecto de sentido se produce siempre hacia atrás (*après coup*) como por ejemplo cuando significantes flotantes del espacio ideológico (libertad, Estado, justicia, etc.) se articulan con el significante amo “comunismo” y, retroactivamente, determina el significado “comunista” de aquellos (y transfiriendo la ilusión ideológica de que el sentido de esos términos se hallaba presente desde el comienzo).

existente, debido al carácter (irresistiblemente) ordenador de aquella operación⁶. En otras palabras, la dimensión de vacío por un lado debilita el particularismo de un significante y, por otro, la particularidad brinda a la universalidad un cuerpo que la encarne, doble proceso que estructura y caracteriza todo campo político discursivo (Cfr. Laclau, 2008: 15).

De este modo, tenemos primero una búsqueda de la plenitud (sociedad completamente reconciliada); luego, la parcialización en una pluralidad de objetos que encarnan a esta (en última instancia inalcanzable). Este punto es fundamental para comprender la dinámica de las identificaciones populares: aquel “más allá” mítico sin entidad es un exceso que funcionaría al modo de un valor de plenitud de/en lo particular, es decir, ello solo puede ser “tocado” a través de su presencia-investidura en un objeto parcial. Por ello, esta plenitud es inalcanzable y los objetos encarnan esa totalidad imposible.

De todos modos, esta ontología no supone un cinismo político pues, aunque aquella función totalizante, solo puede estar presente cuando está vinculada a un contenido particular, este se convierte en el horizonte privilegiado y objetivo, es decir: a nivel óntico, estos contenidos son para los sujetos ligados a ellos lo único que hay. No son lo segundo frente a la plenitud inalcanzable, sino el momento de fusión entre el objeto particular y la totalidad que representa el horizonte histórico final. De este modo, el carácter contingente de su articulación se inscribe en un marco ontológico de análisis cuyos resortes necesariamente se invisibilizan para los agentes en su praxis y se sugieren en cada ruptura o desplazamiento hegemónico.

III-

A modo de cierre proponemos algunas puntualizaciones que conectan esta perspectiva con sus posicionamientos respecto a nuestra actualidad política latinoamericana. En este marco Laclau realiza abordajes en torno a los cambios que Latinoamérica ha experimentado en la última década, en lo que respecta a la instalación de regímenes nacionales-populares en Venezuela, Bolivia, Brasil, Ecuador y Argentina. Allí, entiende que la actual presencia del Estado en la regulación de los mecanismos de mercado con inclusión y participación social, amplía la dimensión de la esfera pública latinoamericana permitiendo la proliferación y diversidad de aquellas identidades colectivas.

⁶ Análogamente, Zizek sostiene que “la imposibilidad de fijación última del sentido implica que tiene que haber fijaciones parciales [...] un discurso incapaz de dar lugar a ninguna fijación de sentido es el discurso del psicótico” (Zizek, 2005: 152-153).

Laclau considera que el capitalismo globalizado es una de las condiciones históricas para la emergencia de las identidades populares. Esta nueva etapa del capitalismo presenta una multitud de efectos dislocatorios y un espacio para la proliferación de nuevos antagonismos. Lo político, en este sentido, está ligado a una articulación contingente, donde los sujetos del cambio nunca son puros sino que están sobredeterminados por las lógicas equivalenciales. Defiende, frente al modelo neoliberal, las actuales políticas mayormente pragmáticas de dicho grupo de países latinoamericanos, que combinan mecanismos de mercado con mayor regulación estatal, los cuales han conducido a regímenes más representativos, como por ejemplo la experiencia en Venezuela, con el gobierno de Hugo Chávez.

Este apoyo a los regímenes nacionales populares latinoamericanos se articula con sus 45 años de militancia política e intelectual que comenzaron en los años 60 con la izquierda nacional. Asimismo, estos análisis se despliegan en vistas de un horizonte de optimismo respecto a la lucha emancipatoria de los pueblos latinoamericanos después de tantos años de frustración política (Cfr. Laclau, 2008: 12). En este sentido, hacer *la política nuevamente pensable* significó para Laclau un intento de replantear el suelo del propio pensamiento político latinoamericano. Las conceptualizaciones y categorías que aborda, en diálogo con el psicoanálisis y la lingüística, distinguen la primacía de una brecha o sesgo irreductible del campo social de modo tal que cancela la posibilidad de cierres últimos, bloqueos, petrificaciones o esencialismos que son propios de modelos jerárquicos, centralistas y de dominación, como es el caso de los recientes modelos neoliberales y las políticas expansionistas y colonialistas aún vigentes.

Por ello, entendemos estos aportes como un diálogo crítico en el marco de una teoría pos-colonialista que lo lleva a socavar el suelo del espacio simbólico petrificante propio de aquellos discursos y pensamientos políticos. En este sentido, la operación que realiza revela un uso político de las significaciones y el lenguaje, pues parece aprovechar la dislocación propia del lenguaje, inherente a toda enunciación, para cancelar los intentos de cierre último del discurso o de procesos hegemónicos junto al bloqueo de lo político como tal.

En suma, encontramos aquí una ontología de lo social y un concepto de lo político en defensa del espacio proliferante de las identidades populares. Entendemos que estas categorizaciones y significaciones le quitan al pensamiento político todo terreno apriorístico sobre el que asentarse, permitiendo pensar la posibilidad hegemónica de redefinir

constantemente este terreno. Al poner énfasis en la tensión antagónica, distingue la necesidad de configuraciones identitarias y colectivas para las disputas por la hegemonía. En este sentido, consideramos que el carácter paradójico y dinámico de este enfoque amplía el campo democrático y de diálogo del pensamiento latinoamericano, sin descuidar su carácter propio y transformador.

Bibliografía

- AA.VV. (2005), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Compilado por S. Zizek. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BADIOU, A. (2000), *Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política y la experiencia de lo inhumano*. Buenos Aires: Del Cifrado.
- BIGLIERI, P.; PERELLO, G. (2012), *Los usos del psicoanálisis en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau*. Buenos Aires: Gramma.
- FREUD, S. (2010) [1921], *Psicología de las masas y análisis del yo*, en: *Obras completas*, Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2011a) [1927], *El porvenir de una ilusión*, en: *Obras completas*, Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2011b) [1930]. *El malestar en la cultura*, en: *Obras completas*, Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. (2004) [1985], *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, E.; BUTLER J.; ZIZEK, S.(2004) [2000], *Contingencia, Hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, E. (2005), *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006), “La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana”, en: *Revista CEPAL*, n° 89, Santiago de Chile.
- (2008), *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SAUSSURE, F. (2008), *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- ZIZEK, S. (2005), *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (2006), *Política: un alegato en pro de la revolución cultural*, en: *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Valencia: Pre-textos.

El Manifiesto roigiano y la relación función utópica-ficción distópica.

Literatura, filosofía y vida cotidiana

Cristian Castillo *

Introducción

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la problemática de la relación narrativa utópica-función utópica planteada por Arturo Roig. Nosotros planteamos una modificación; en vez de combinar en la relación narrativa utópica (género literario de la utopía) ponemos en su lugar la narrativa distópica (género literario de la distopía).¹ Precisamente pretendemos plantear cuáles son algunas consecuencias de dicha modificación tanto en el nivel discursivo como así también en el nivel de la vida cotidiana.

Solamente trataremos de una de las posibilidades que se desprenden, dejando para otra oportunidad una segunda vía que se pone en relación con el quijotismo americano y la opción por la aventura.

En este sentido, nos ocuparemos de la relación entre la ficción distópica (como distopía de lo real) que es denunciada y anunciada desde otra ficción distópica (esta vez la distopía entendida como género literario). A su vez, proponemos una articulación entre la

* Universidad Nacional de la Patagonia Austral-UNPA, Argentina. cristian37sj@gmail.com

¹ Si bien las distopías que hemos abordado es posible que no constituyan un “Modelo” estructural como sucede en la Utopía de Moro (cuestión que debe ser investigada y, por lo tanto, no queda eliminada dicha posibilidad). Sin embargo, creemos que son las más representativas del género literario en cuestión. Además que hay un amplio consenso de su representatividad debido a la fama que sustentan desde sus publicaciones hasta la actualidad. Por ello, seleccionamos a las siguientes distopías literarias para el presente trabajo:

_ *1984*. Buenos Aires, Debolsillo, 2013. Título original del inglés: *Nineteen Eighty Four*. Epílogo de Thomas Pynchon. Traducción del inglés: Miguel Temprano García.

_ *Rebelión en la granja*. Madrid, GAIA Ediciones, 2004. Título original del inglés: *Animal Farm*. Traducción del inglés: sin dato. Prólogo: Miguel Arteche. Cuarta edición.

_ *Un mundo feliz*. Buenos Aires, Editorial Planeta, 2001. Título original del inglés: *Brave New World*. Traducción de Ramón Hernández. Decimosexta edición.

_ *Nueva visita a Un mundo feliz*. Buenos Aires, Editorial Edhasa, 1989. Título original del inglés: *Brave New World Revisited*. Traducción de Miguel de Hernani. Primera edición.

Cabe aclarar que ésta última obra no es una distopía literaria, sino que constituye una teoría de la distopía literaria sobre *Un mundo feliz* en relación con procesos socio-históricos de la época del autor. Nosotros mantenemos ciertos recaudos y nos distanciamos de algunas tesis que el autor sostiene en dicha obra.

propuesta de Roig expresada en su Manifiesto² para Nuestra América y cómo se conecta con la relación entre la función utópica y la ficción distópica.

Desarrollo

La literatura y la filosofía han mantenido una relación estrecha en la historia de nuestros pueblos y funcionaron, en muchos casos, como formas de un discurso liberador. Ambos tipos de saber, en el nivel narrativo, surgen como manifestación de la vida cotidiana en que se producen y que no es ajena a una conflictividad social de base.

En la literatura el género utópico se presenta como central para nosotros debido a que América nació bajo el signo de la utopía, pero, a su vez, fue fuente generadora de utopías.³ También el género utópico es manifestación de la función utópica del discurso, de la cual surge el par antagónico topia-utopía.

Ahora bien, ¿por qué diferenciar entre género utópico y distópico? Fundamentalmente mientras la utopía es concebida como un sueño a seguir, la distopía es la consolidación de una pesadilla,⁴ en cuanto que clausura la posibilidad de concreción del Ideal regulador capaz de generar una transformación social. No solamente limita el Ideal sino que más bien lo encarcela. Rompe, de esta manera, la tensión utópica entre lo Real y el Ideal inclinándolo a la balanza al mantenimiento de una “realidad social” aunque sea opresora e indeseada.⁵ De esta manera la topia se metamorfosea en distopía para evitar la realización de la utopía.

Ahora bien, ¿qué intención moviliza y mantiene esa metamorfosis? Pues mantener y perpetuar un *Ego Conqueror* que haya domesticado al *Ego Imaginator* poniendo a su servicio al *Ego Cogito* en sus nuevas versiones. Saber y poder hermanados, relación que posibilita el dominio de todos los niveles, desde lo real hasta lo imaginario.⁶

El camino seguido por la narrativa distópica, en las obras de Orwell y Huxley (entre otros), coinciden, a pesar de sus diferencias, en el “exceso de orden social” cuestión que se

² Cfr. Roig, Arturo, “Necesidad de una segunda independencia”, en: *Millcayac, Anuario de Ciencias Políticas y Sociales*, año 1, N° 1, 2002, Mendoza, Argentina, 1-41.

³ Cfr. Roig, Arturo, “La experiencia iberoamericana de lo utópico y las primeras formulaciones de una “utopía para sí”. *Revista de Historia de las Ideas*, N° 3, Segunda Época, Casa de la Cultura Ecuatoriana. Centro de Estudios de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 1982, 54.

⁴ Cfr. Huxley, Aldous, *Nueva visita a Un mundo feliz*, 9-27.

⁵ Cfr. Cerutti Guldberg, Horacio, *Hipótesis para una teoría del ensayo. (Primera aproximación)*, 13-26. Versión digital en: http://132.248.9.9/libroe_2007/0708716/A05.pdf Fecha de consulta: 18/02/2013. Texto íntegro.

⁶ Cfr. Roig, Arturo, *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Edición corregida y aumentada. Buenos Aires, Ediciones El Andariego, 2008, 55-72.

relaciona directamente, en el plano de la cotidianidad, con el ejercicio de la actitud antiutópica característica de un pensamiento y una praxis colonialista en la cual se inscribe lo que denominamos ficción distópica que busca neutralizar a los sujetos utopizantes que intentan ejercer su derecho a la utopía.

La narrativa distópica como manifestación literaria que expresan el devenir de estrategias desplegadas por ciertos grupos sociales en la cotidianidad de una sociedad determinada en su época y espacio, pero que a su vez los exceden desde la construcción fantástica que permite dibujar una arquitectura posible que oscila entre ficción y realidad tanto para el autor como así también para los lectores que construyen y reconstruyen el texto en un proceso circular.⁷ Encontramos en esta narrativa, como en otras formas de narrativas literarias, como el cuento fantástico, una “cotidianidad negativa”⁸ que es vivida por una comunidad determinada, en donde existe la instauración y consolidación de una concepción cíclica de la temporalidad. El tiempo es vivenciado de una manera circular, repetitivo. Por lo cual se clausura la posibilidad de “ruptura” de dicha ciclicidad. Mecanismo elaborado para cerrar el paso a toda posible emergencia de lo “nuevo” y así perpetuar el discurso y el sistema axiológico vigente. Engaño que coarta la modalidad utópica de anticipación de futuro,⁹ en cuanto la marcha de la historia elude lo contingente y es presentada como necesaria. Astuto manejo de la memoria colectiva para encarcelar la expectativa hacia el futuro y mantener así una pasiva aceptación del presente.

Por ello, en las narraciones distópicas, funciona, como en los cuentos fantásticos, la pareja de contrarios de rebeldía-represión. Precisamente la “represión” es el despliegue de las estrategias que ponen en función desde la topía para metamorfosearse en distopía (podríamos decir “distopía de lo real” para diferenciarla de las distopías como género literario) una vez logrado su fin; que no es otro que sofocar todo intento de cambio social mediante la rebeldía. Finalidad distópica que en el ámbito de lo real busca constituir en sectores sociales oprimidos y explotados una “esperanza desesperanzada”, son precisamente “Esos mismos en los que la capacidad de emergencia ha sido ahogada o resulta controlada mediante políticas no ajenas a la violencia y aun a la corrupción. La contraposición entre aquella esperanza y esta

⁷ Cfr. Roig, Arturo, *Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*, en: *Cuadernos de Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*, Quito, Editorial Belén, N° 4, 1984, 18 y 19.

⁸ *Op. Cit.*, 18 y siguientes.

⁹ Cfr. Fernández, Estela, “La problemática de la Utopía desde una perspectiva latinoamericana”, en: Roig, Arturo (Compilador), *Proceso civilizatorio y ejercicio utópico en Nuestra América*. San Juan, Editorial de la Fundación de la UNSJ, 1995, 38-42.

desesperanza nos pone ante el grado de intimidad de la primera y nos muestra otra fase de la alienación, la peor de todas.”¹⁰

Ahora bien, ¿Por qué hablamos de ficción distópica y no, más bien, función distópica? Nuestra hipótesis es que la distopía no es una función sino una ficción, ya sea en el nivel discursivo o en el nivel de la vida cotidiana. Y esto en dos sentidos que se corresponden ya sea con el discurso opresor, es decir, como una “ficción de lo real”, o bien, “falacia de lo real” que nos ocupa en el presente trabajo. O bien, con el discurso liberador, como una “ficción literaria”, pero que tiene sus raíces, precisamente, en ser manifestación de una realidad social determinada y que funciona como denuncia y anuncio.

Con respecto al primer sentido, es ficción, simulacro, apariencia de realidad. Si bien, es imposible que alcancemos el conocimiento de “LA REALIDAD” debido a que nos excede. Es decir, “La realidad es lo dado, el mundo, los universos, lo que ustedes quieran; la objetividad es un “constructo” que para nosotros vale en cuanto realidad, aun cuando la realidad se nos escape”.¹¹

Sin embargo, el sistema distópico intenta instaurar una comprensión de una objetividad como la única posible cerrando así la posibilidad de comprender la provisoriedad que acompaña a toda objetivación. Una objetividad única equivale a una “ficción de realidad”, o bien “falacia de realidad” que identifican el mundo real con el mundo objetivo desconociendo que nuestras aproximaciones son siempre asintóticas. Esta operación se realiza mediante el fenómeno del lenguaje: “[...] el lenguaje con el que construimos la objetividad [...] Somos seres mediados y en tal sentido somos “puro cuento”, pura mediación. En unos casos para justificar las relaciones de superioridad, de poder y hasta de explotación; en otros, para levantarnos desde el cuento y mediante el poder del cuento, en actitudes de emergencia y de liberación.”¹²

Podríamos decir “pura ficción”, pero no cualquier ficción, sino aquella que supera nuestra propia realidad (nos referimos con esta expresión a la forma particular, pero a su vez con apertura hacia la diversidad, que tenemos de objetivar y objetivarnos). Esto sucede debido a que:

¹⁰ Cfr. Roig, Arturo, “A manera de prólogo. Hacia una acotación teórico-crítica del pensamiento alternativo como esperanza”, en: Biagini, Hugo y Roig, Arturo, *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo II: Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2006, 11 y 12.

¹¹ *Op. Cit.* Página 1

¹² Roig, Arturo, *Cuento del cuento*, 1-3.

Los mensajes cumplen la función de intermediarios entre nosotros y esa realidad y aun entre nosotros mismos. En tanto versión de la realidad son siempre menos que ella, pero eso no quita que puedan llegar a tener **más fuerza** que ella. Entre nosotros y la realidad se alza a menudo una suerte de segunda realidad que determina incluso nuestra conducta [...] Un mensaje es siempre, lo dijimos, una versión de algo, pero en el caso de la retórica suele alzarse como la única versión, como la única manera de significar algo. Versión más fuerte que aquello de lo que es versión.¹³

En su Manifiesto,¹⁴ Roig plantea la *necesidad de una segunda independencia*. Cuestión que es inseparable de la generación de un pensamiento alternativo frente a las posturas neoliberales y capitalistas que propugnaron una “filosofía única” como modo de justificación de sus teorías y prácticas político-económicas enmarcadas en un horizonte de comprensión que anula toda posibilidad de alternatividad que implica el derecho humano a la utopía. Encontramos aquí una articulación con la relación entre la función utópica y la ficción distópica, debido a que la ficción de lo real pretende ser justificada desde esta filosofía única, podríamos decir filosofía de la muerte, en cuanto muerte de nuevos caminos que nos lleven a nuevas moradas¹⁵:

Y por supuesto que ese camino - (único) - era también el camino de una filosofía, pues no había nada más que una filosofía, una única filosofía. Todas las demás, en lo que contradecían a ésta, se hallaban muertas, como estaba muerta la historia, muerto el sujeto de la historia y de tantas otras cosas. [...] es la filosofía de los tiranos en política, de los mercaderes insaciables en economía, de los dogmatismos en las universidades e Iglesias. Frente a todas esas versiones de la filosofía única, las filosofías alternativas siguen vivas.¹⁶

Ahora bien, dentro del discurso liberador, cabe mencionar que Roig propone un rescate y recuperación de categorías y símbolos de nuestra América y, en especial, en la

¹³ Cfr. Prieto Castillo, Daniel, *Retórica y manipulación masiva*, 57 y 58.

¹⁴ Encontramos que Roig declara a éste texto como su manifiesto de la siguiente manera: “Esto nos explica los alcances del grito popular lanzado durante la profunda crisis de inmoralidad, saqueo y muerte que se padeció en Argentina durante la crisis de gobernabilidad del año 2002: ‘¡Que se vayan todos!’”. Las formas institucionales de mediación, de representatividad parlamentaria, en este caso, profundamente contaminadas de la racionalidad propia de capitalismo, habían sido profundamente pervertidas. Y lamentablemente estas son heridas sociales y morales de muy difícil y larga curación.” Ésta cita finaliza con un pie de página, en N° 6, en el cual se expresa la declaración de este texto como su Manifiesto. Cfr. Roig, Arturo, “Cabalgando con rocín. Democracia participativa y construcción de la sociedad civil: de Sarmiento y Artigas hasta Mariátegui”. Versión digital en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=138977> . Fecha de consulta: 12/04/2013. El texto no presenta numeración de páginas en el sitio de la web.

¹⁵ Cfr. Roig, Arturo, “Mis dos dificultades como filósofo”, en: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n° 20, año 2003, Mendoza, 249-253. Texto íntegro.

¹⁶ Cfr. Roig, Arturo, “A manera de prólogo. Hacia una acotación teórico-crítica del pensamiento alternativo como esperanza”, 11 y 12.

Argentina debido a que dicho Manifiesto surgió en un momento histórico sumamente conflictivo en nuestro país. Situación que reclamaba un “cambio radical”. El capitalismo mundial, disfrazado de democracia, nos hundió profundamente en la desesperanza, la incertidumbre y el escepticismo ¿cabría decir esperanza-desesperanzada?

En dicho contexto nuestra realidad social pareciera haberse salido de un texto literario distópico. Pero, lamentablemente, fue nuestra realidad. Se había instalado un único camino, una filosofía única que postulaban la muerte de la historia, la muerte de las utopías, la muerte del sujeto, en fin: “La muerte no tiene una sola cara. Morir es también perder los modos de construir nuestra identidad, tal como les sucede a aquellos que pierden su inserción laboral con lo que se destruye o se afecta gravemente su integración en la sociedad y se genera una fragmentación que apaga la protesta y convierte a la democracia en un absurdo.”¹⁷

Verdaderas estrategias de “desarme” desplegadas desde los sectores de poder que posibilitó la crisis social, política, económica y cultural. Así pues, escudándose en la categoría de “poder difuso”, verdadera ficción elaborada por los ideólogos del poder debido a que “lo difuso se vuelve confuso.”¹⁸

Como alternativa la categoría de “patria” juega un papel central en lo que venimos diciendo, y, a su vez, juega en ella, desde nuestro punto de vista, la función utópica en cuanto que la categoría de patria se presenta como Idea reguladora que relaciona las categorías de “patria chica” y “patria grande”.

Dentro la primera forma se manifiesta un halo de esperanza dentro de la profunda desesperanza vivida y sufrida en el comienzo del presente siglo. En efecto: “Hay, pues, una patria que juega como ideal y que es a su vez sentimiento y, muchas veces, sentimiento de dolor y profundo y cuya categoría básica es la de inclusión en una humanidad y en una tierra, aun cuando la patria real haya sido construida de marginaciones y exclusiones.”¹⁹

En la segunda forma, perviven aun las “utopías Magnas”²⁰ que se formularon en nuestra historia y que debemos recuperar, asumir y recrear desde nuestro presente. Aun nos guían las luces de aquellos que soñaron con una América independiente y emancipada, aun

¹⁷ *Op. Cit.*, 8.

¹⁸ *Op. Cit.*, 14 y 15.

¹⁹ *Op. Cit.*, 7.

²⁰ Cfr. Roig, Arturo, “La experiencia iberoamericana de lo utópico y las primeras formulaciones de una ‘utopía para sí’”, 62-67.

cuando pretendan los ideólogos imperialistas, desde una ficción distópica hacernos creer que esas luces se han extinguido.

Ahora bien, la propuesta es un rescate, una recuperación de categorías y símbolos, pero también, de un “rearme categorial”. Frente a la filosofía única cuyo mayor logro fue el desarme de las conciencias²¹, que permitió retornar, en cierta manera, a una dialéctica del amo y del esclavo. Asistimos a un “rescate de la utopía”,²² rescatarla del “olvido”, mecanismo que insta una “distopía real”. En este sentido, la narrativa utópica más la narrativa distópica no solamente se suman, sino que también se potencian en pos de un ideal de libertad que intenta que los seres humanos luchemos por hacer, precisamente, al mundo más humano desde nuestros diversos mundos mediante los cuales lo miramos y lo construimos.

A modo de conclusión

El funcionamiento de la distopía, no como obra literaria en el nivel narrativo, sino como un conjunto de estrategias desplegadas por el sector opresor y dominante dirigidas a sofocar el accionar de los sujetos utopizantes. Teoría y praxis al servicio de la perpetuación de una determinada relación de poder que pretende, en última instancia, mantener a los sujetos sujetados dentro de los marcos establecidos, programados y diseñados de una forma particular de vida cotidiana, es decir, aquella denominada cotidianidad negativa, despliegue de estrategias dirigidas a una doble finalidad: primero, sofocar la utopía; segundo, perpetuar la topía metamorfoseándola en distopía desde lo real hasta lo imaginario.

Frente a esto el rescate de categorías, símbolos y la teoría de la dependencia han provocado el rescate de formas críticas manifestadas desde diversos discursos, no solo en el ámbito académico sino también en el ámbito social; en las calles, en las plazas, en el batir de cacerolas y en el ejercicio de un “escribir con sangre”.²³

No son ajenas a las dos tareas propuestas por Roig en su Manifiesto la relación entre la función utópica y la ficción distópica como lo hemos desarrollado anteriormente. Nos cabe hacer una evaluación para juzgar si nos acercamos o alejamos de dicho programa. No está de más que ahora recordemos las tareas encomendadas: que, en última instancia, tiene como *telos* sureador la generación de un renovado Humanismo.

²¹ *Op. Cit.*, 11.

²² *Op. Cit.*, 55.

²³ Cfr. Roig, Arturo, *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, 261-279.

Frente a esta situación de dependencia acompañada de impunidad y corrupción, la tarea es doble: se hace urgente abrir un frente de lucha por el rescate de la independencia perdida y poner en marcha una segunda independencia, así como es necesario y urgente promover una emancipación mental, no sólo ante los modos de pensar y obrar de las minorías comprometidas con el capital trasnacional y las políticas imperiales, enfrentados a los intereses de la nación, sino ante la contaminación ideológica generada por las prácticas de una cultura de mercado en las que se subordinan las necesidades (needs) a las satisfacciones (wants).”²⁴

BIBLIOGRAFÍA:

- CERUTTI GULDBERG, Horacio, “Hipótesis para una teoría del ensayo. (Primera aproximación)”. Versión digital en: http://132.248.9.9/libroe_2007/0708716/A05.pdf
Fecha de consulta: 18/02/2013.
- FERNÁNDEZ, Estela, “La problemática de la Utopía desde una perspectiva latinoamericana”, en: ROIG, Arturo (Comp.), *Proceso civilizatorio y ejercicio utópico en Nuestra América*. San Juan: Editorial de la Fundación de la UNSJ, 1995, 27-47.
- FERNÁNDEZ NADAL, Estela, “Función Utópica”, en BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo (Dir.), *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009, 235-237. Segunda edición.
- PRIETO CASTILLO, Daniel, *Retórica y manipulación masiva*. México: Editorial Edicol S.A., 1979.
- ROIG, Arturo, “Necesidad de una segunda independencia”, en: *Millcayac. Anuario de Ciencias Políticas y Sociales*, año 1, N° 1, 2002, Mendoza, 1-41.
- *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Edición corregida y aumentada. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.
- “A manera de prólogo. Hacia una acotación teórico-crítica del pensamiento alternativo como esperanza”, en: BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo, *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo II: Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2006.
- “Democracia y utopía”, en: *Agora Philosophica. Revista Marplatense de Filosofía*, N° 19-20, Volumen X, 2009, 176-210.

²⁴ Cfr. Roig, Arturo, “Necesidad de una segunda independencia”, 38 y 39.

- *Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*, en: *Cuadernos de Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*, Quito, Editorial Belén, N° 4, 1984.
- “Cabalgar con rocinante. Democracia participativa y construcción de la sociedad civil: de Sarmiento y Artigas hasta Mariátegui”. Versión digital en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=138977> . Fecha de consulta: 12/04/2013.
- “Mis dos dificultades como filósofo”, en: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n° 20, año 2003, 249-253.
- *Cuento del cuento*. Versión digital en: <http://epistemologiaum.files.wordpress.com/2013/08/roig.pdf> Fecha de consulta: 26/11/2013
- “La experiencia iberoamericana de lo utópico y las primeras formulaciones de una ‘utopía para sí’ ”, en: *Revista de Historia de las Ideas*, N° 3, Segunda Época, Casa de la Cultura Ecuatoriana. Centro de Estudios de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 1982.
- (Estudio introductorio y selección) *La utopía en el Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional y Banco Central en Ecuador, 1984.

Édouard Glissant: aproximaciones al pensamiento antillano contemporáneo

Irene Nahir Chada Hauría*

Cuando consideramos el ámbito del Caribe quedamos atónitos ante la galería de grandes hombres que nos ofrece a lo largo de los siglos y que han forjado nuestra historia. Y ellos vienen a demostrar que existe lo que podríamos llamar un humanismo caribe. Nuestros grandes hombres jamás limitaron su acción, su pensamiento, su ejemplo, al ámbito propio, sino que se proyectaron hacia los pueblos vecinos. Hubo intercambio de hombres como hubo interpenetración de ideas.

Alejo Carpentier, *Lo que el Caribe ha dado al mundo*

Tal como lo expresa Carpentier, El Caribe ha sido y es aún un sitio de *grandes hombres*. A lo largo de su historia transitaron personajes de distinta índole que han dado como resultado una multiplicidad de ideas políticas, filosóficas, culturales, que suelen enmarcarse en el llamado *pensamiento antillano*.

Dentro de esta corriente de pensamiento, que excede los límites geográficos para proyectarse a toda América y al mundo, nos encontramos con destacados intelectuales que han hecho de sus obras y de sus vidas una lucha política y social. Así, podemos nombrar a aquellos que se entregaron plenamente a la causa libertadora como José Martí o Toussaint Louverture, a aquellos cuyas producciones pusieron, y siguen poniendo, en tela de juicio el orden mundial establecido, como Aimé Césaire, Léon-Gontran Damas o Frantz Fanon, por mencionar solo algunos.

Cercano a nuestro tiempo, pero con el legado del ideario antillano, Édouard Glissant se presenta como uno de los pensadores caribeños contemporáneos más originales, tanto en su obra de ficción como ensayística (aunque entre ambas no se puede establecer una división tajante, pues el entrecruzamiento forma parte de su cosmovisión).

Glissant nació el 21 de septiembre de 1928 en Bezaudin, una aldea situada en las alturas de Sainte Marie, Martinica. Estudió en el liceo Schœlcher de Fort de France donde

* Proyecto SECTYP-UNCUYO: *Pensamiento Crítico Latinoamericano del Siglo XX*, Maestría en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. irenechada@gmail.com

Aimé Césaire había sido alumno y era, en ese momento, profesor. Luego, estudió filosofía en La Sorbona y etnología en el Musée de l'Homme. Obtuvo el Doctorado con su tesis *Le Discours Antillais (El Discurso Antillano)*, obra de la cual se desprenden conceptos claves para comprender la vida antillana y que fue publicada a partir de 1981 en varios idiomas. Este texto se ha convertido en una referencia teórica fundamental para aquellos investigadores que pretenden explorar la literatura, el arte, la diversidad lingüística y cultural caribeña.

Seguidor de la obra de Fanon y luchador a favor de la independencia argelina, se vio obligado a vivir en Francia, tras su exilio de Martinica. En 1965, de vuelta ya en su país de origen, emprendió y llevó a cabo diversos proyectos: creó el Instituto Martiniqueño de Estudios; fue director de la publicación *El Correo de la Unesco* (entre 1982 y 1988); creó la revista *Acoma* (1971) en la editorial Maspero; desde 1989 fue profesor en distintas universidades, y en 1995 fue nombrado *distinguished professor* de la City University of New York.

Una de sus iniciativas más destacadas fue haber fundado en París, en 2007, el Institut du Tout-Monde (Instituto del Todo-Mundo), retomando su visión de la *mondialité* (la mundialidad opuesta a la mundialización) y ampliando el concepto del *Tout-Monde*, que había sido concebido en su obra *Traité du Tout-Monde (Tratado del Todo-Mundo)* en 1997, (aunque ya había aparecido en sus producciones literarias).

Édouard Glissant murió en París en 2011, habiendo dejado un sobresaliente legado teórico y literario, como lo expresó su colega y amiga Nancy Morejón:

Édouard nos hará falta siempre, pero estamos seguros que su obra, su trayectoria y su pensamiento nos traerán la luz que necesitamos en esta eternidad que nos dejó como regalo: el reconocimiento de un universo complejo, mestizo, diversificado que llamó el todo-mundo frente al que encontraremos sin cesar la tierra, el fuego, el agua y los vientos que le llevarán hasta la orilla de las playas de Sainte-Marie, entregado a la sabiduría popular, a la generosidad del Mar de las Antillas, a la sombra de los árboles de Acoma (Morejón, 2011).

La vida del Caribe, y de las Antillas en particular, está tejida por una serie de sucesos tumultuosos. Desde el *descubrimiento* de estas islas, la población insular ha estado sometida a una constante lucha contra la opresión: los habitantes originarios (arawuak y caribes) la perdieron ante los colonizadores; y quienes llegaron después (esclavos traídos desde África, inmigrantes indios y asiáticos) la continuaron.

La historia del Caribe resulta tan compleja y volcánica como su geografía. Parece que el fenómeno simultáneo de resquebrajamiento y continuidad espaciales, propio de estos territorios bañados por el mar de las Antillas, se reflejara en las sacudidas y la continuidad histórica que dan a esta área toda su originalidad y diversidad. Las múltiples sociedades caribeñas son tanto producto de estos cruces histórico-geográficos como del encuentro de las poblaciones indias y negras con colonialistas de toda calaña, que han surcado estas aguas y explotado estas tierras; de ahí la violencia histórica de los conflictos sociales, la riqueza y la variedad etnocultural de los países del área. (Pierre-Charles, 1985: 11)

Glissant comprendió bien estas características de su sociedad y abordó su análisis desde una serie de categorías que extendió a la realidad global. Partiendo desde el lenguaje propio de la región, el *créole*, abordó la diversidad cultural atendiendo a las particularidades históricas, pero percibiendo en ellas el germen originario de las complejidades actuales.

Una definición del *créole* es la de una lengua mezclada con elementos tomados de dos diferentes lenguas-madres. Esto significa que, en Martinica, Haití, Guadalupe, Santa Lucía o Dominica, el *créole* está hecho a partir de un léxico francés. Para decirlo con más precisión, *no* es el idioma francés; sino la lengua de Normandía y de Bretaña, la lengua hablada por los marineros y otros inmigrantes. La sintaxis es una suerte de sintaxis de varias lenguas de la costa occidental de África. El *créole*, por tanto, es realmente una lengua de mezcla, así como una lengua de compromiso¹ entre los antiguos esclavos y los antiguos amos. El genio de nuestro pueblo es haber hecho de este compromiso una lengua real (Glissant, [1991] 2010: 26).

A partir del *créole*, Glissant concibe así sus conceptos más fecundos: *créolité* y *créolisation*² que, junto al de *antillanité* (antillanidad), aparecen como superadores de la noción de *négritude* (negritud) que recorrió el pensamiento antillano hasta ese momento.

Recordemos entonces que Glissant pertenece a la generación posterior a la *négritude*. Dicho término aparece por primera vez en 1934, en la revista *L'Étudiant noir* (*El estudiante negro*) bajo la mano de Aimé Césaire. La revista fue creada por el martiniqués, junto al senegalés Léopold Sedar Senghor y el guyanés Léon-Gontran Damas, quienes fueron también grandes exponentes del movimiento de la *négritude*.

¹ Llama al *créole* *lengua de compromiso*, ya que esta creación lingüística nace del intento de establecer una comunicación necesaria entre amos colonizadores franceses y esclavos africanos. Cuando se produce la fuga de los cimarrones, y el consecuente abandono de las plantaciones, llega de la India una población inmigrante para trabajar la tierra abandonada por los esclavos africanos emancipados; esta población adopta el *créole* como lenguaje de comunicación con los habitantes de las islas.

² Los términos *créolité* (criollidad); *créole* (criollo); *créolisation* (acriollamiento) se hallan traducidos de diversos modos. Hay que destacar que 'criollo' y 'créole' no tienen exactamente el mismo significado. En Hispanoamérica, 'criollo' se refiere a los españoles nacidos en las Américas. Pero en el Caribe, 'créole' se usa para referirse a la cultura sincretizada y los dialectos locales que se producen en ese entrecruzamiento cultural. Es en este último sentido que lo utiliza Glissant y al que se hace referencia en este texto.

Césaire, fundamentalmente en su obra cumbre *Cahier d'un retour au pays natal* (*Cuaderno de un retorno al país natal*), en 1939, se apropia de la palabra negro para transgredir el uso peyorativo dado por el hombre blanco y confiere al término un sentido de resistencia, haciendo de la *négritude* una reivindicación del origen africano, de sus valores y de su cultura, y otorgándole a estos orígenes el rasgo identitario caribeño.

Sin embargo, Glissant se separa de la *négritude* y de los usos que se han hecho de ella, aunque la considera como un momento necesario de reacción a la colonización. Su distanciamiento se da principalmente porque entiende que la identidad antillana no se basa exclusivamente en el color de la piel, sino que está compuesta por una multiplicidad de *relaciones* imbricadas³. Propone entonces, en *Le Discours Antillais*, la *antillanité*, abandonando la idea de raza y renovando el debate identitario en el contexto multicultural y plurilingüe de las Antillas⁴. La *antillanité* es, se podría decir, un modo de vida; se asienta en el inventario de la realidad antillana: el sistema de plantación azucarera y la explotación del hombre por el hombre, la insularidad, el colonialismo, la *créolisation* de la lengua y de las costumbres, la memoria de un legado africano, la primacía de la oralidad (temática destacada en sus obras). La *antillanité* no se encierra en una isla; el destino del mar Caribe, dice Glissant, “es abrirse, fragmentarse. Así se comprende la dificultad de delimitar con precisión los contornos de semejante fenómeno sociocultural” (Glissant, 1981: 34). La *antillanité* tiende a agrupar todos los archipiélagos del Caribe, aunque su realidad política los distinga.

La *antillanité* precede a una visión más abarcadora de la realidad- el *Caos-mundo*, planteada en *Traité du Tout-Monde* -como se verá más adelante- y está atravesada por la *créolisation*.

En el libro de ensayos *Traité du Tout-monde*, la *créolisation* se presenta como el mestizaje sin límites, cuyos elementos están multiplicados y cuyas resultantes son imprevisibles. La *imprevisibilidad* la diferencia precisamente del simple mestizaje. Se trata

³ Glissant continúa así la postura adoptada por otro pensador de Martinica, Frantz Fanon, quien dice que pretender englobar “a todos los negros bajo el apelativo ‘pueblo negro’ es arrebatarles toda posibilidad de expresión individual” (Fanon, 1979: 5).

⁴ En la obra *Éloge de la créolité* de Raphaël Confiant, Patrick Chamoiseau y Jean Bernabé (1989), se retoma el concepto de “negritud” en este mismo sentido; pero los autores van aún más allá de la “antillanidad” propuesta por Glissant, considerando este término demasiado geopolítico. De este modo avanzan fuertemente hacia la *créolité* como verdadera identidad caribeña. Significativamente, el libro se abre con la siguiente dedicatoria: “Pour Aimé Césaire. Pour Édouard Glissant. Ba Frankétyèn”. Hay aquí una referencia espacial y temporal, una continuidad histórica en el pensamiento: son todos autores caribeños del siglo XX, y se suceden unos a otros, pero Frankétyèn es el primero que escribe una novela completamente en créole (*Dézafi* en 1975). Hacía allí es donde apunta el *Éloge de la créolité*.

entonces del "encuentro, interferencia, choque, armonías o desarmonías entre las culturas" (Glissant, 1997: 194). "La criollización no es un simple proceso de aculturación sino que entraña rasgos originales, nacidos a veces de contradicciones difícilmente soportables, y el principal de los cuales, aparte de los modos de vida y de los fenómenos de sincretismo cultural, es quizás una suerte de variación lingüística" (Glissant, 1981: 35). Las Antillas son precisamente, por sus condiciones históricas constituidas a partir de la colonización, las tensiones étnicas y la diversidad cultural (sus *huellas*), el lugar propicio para entender este fenómeno, es "un caso casi 'orgánico' de la Relación mundial" (Glissant, 1981: 34). Entendamos entonces que la *créolisation* no descansa solo en el fenómeno lingüístico, como se encargan de afirmar los autores del *Éloge de la créolité*, sino que se constituye como una *relación* de elementos divergentes que producen singularidades.

En la *relación* se constituye lo *diverso*. Como reconocido presocrático, Glissant enfrenta *lo mismo* a *lo diverso*. Entendiendo como *lo mismo* la idea eurocentrada del colonialismo occidental que sublimó la diversidad de los pueblos y que intentó eliminar la diferencia a través de la pretensión de universalidad. Sin embargo, *lo diverso* se manifestó en la lucha de los pueblos oprimidos. *Lo diverso* implica una búsqueda de identidad para dejar de ser *lo mismo*, y en esa búsqueda se relaciona, se encuentra con el Otro, pero un Otro reconocido como igual en sus particularidades.

Lo Mismo requiere del Ser, lo Diverso establece la Relación [...] Así como lo Mismo se eleva en el éxtasis de los individuos, lo Diverso se propaga por impulso de las comunidades. Así como lo Otro es la tentación de lo Mismo, así también el Todo es la exigencia de lo Diverso. Nadie puede hacerse trinitario ni quebequés si no lo es; pero lo cierto es que si Trinidad o Quebec no existieran como componentes aceptados de lo Diverso, algo le faltaría a la carne del mundo –y hoy día sabríamos de esa carencia. Dicho de otra manera, si era posible que lo Mismo se revelara en la soledad del Ser, resulta imperativo que lo Diverso implique a la totalidad de los pueblos y las comunidades. Lo Mismo es la diferencia sublimada; lo Diverso es la diferencia consentida (Glissant, 2010: 57).

Segalén, a principios del siglo XX, ya había trabajado sobre esta idea en sus obras *Essai sur l'exotisme*, *Stèles*, *Équipée*. *De Pékin aux marches tibétaines*, y otros escritos. En ellas atribuye a *lo diverso* ser la fuente de toda la energía que moviliza al mundo y al hombre, y expresa su preocupación ante el fenómeno expansionista de Occidente que hace que lo diverso decrezca. En un tono que mezcla lo antropológico con lo simbolista y lo psicológico, Segalén narra (no describe) sus viajes por China y la Polinesia haciendo una apología de la heterogeneidad cultural y denunciando la opresión y los estragos de la colonización. Entiende

lo *exótico* como una capacidad de percibir lo diverso en todo lo que tiene de inabordable, ilimitado, incomprensible.

Glissant expande la obra de Segalén cuando afirma en su *Traité du Tout-monde* que lo diverso abre los países en este *Caos-mundo* en el que vivimos:

Llamo *Caos-mundo* al actual choque de tantas culturas que se prenden, se rechazan, desaparecen, persisten sin embargo, se adormecen o se transforman, despacio o a la velocidad fulminante: esos destellos, esos estallidos cuyo fundamento aún no hemos empezado a comprender, ni tampoco su organización, y cuyo arrebatado avance no podemos prever. El Todo- Mundo, que es totalizador, no es (para nosotros) total (Glissant, 2010: 25).

Glissant se opone en este sentido a la idea de *sistema-mundo* ampliamente trabajada por intelectuales contemporáneos (principalmente Immanuel Wallerstein), ya que el *sistema* implica una organización del mundo en donde las particularidades se disipan y se funden en un *todo*. El *Todo-mundo* no es lo *uno*, lo *mismo*, es una totalidad en donde los encuentros y choques entre culturas, por su imprevisibilidad, desbaratan la posibilidad de su sistematización. “Y llamo *Poética de la Relación* a esa posibilidad de lo imaginario que nos mueve a concebir la globalidad inasible de un *Caos-mundo* como ese, al tiempo que nos permite hacer que despunte algún detalle y, muy particularmente, nos permite cantar el lugar que nos corresponde, insondable e irreversible” (Glissant, 2010: 25-26) La *relación*, como ya anticipábamos, es un modo de andar en el mundo, entendiendo y aceptando la multiplicidad. Es un encuentro dinámico, donde debe primar la apertura hacia las diferencias, garantizando lo diverso y proponiendo la identidad no como una identidad raíz- única, sino como una *identidad-rizoma*.

Para comprender cabalmente lo que implica la noción de *identidad-rizoma* para Glissant, debemos detenernos en dos cuestiones fundamentales. La primera de ellas es la influencia que recibe de la obra *Mille plateaux, (capitalisme et schizophrénie)*⁵, de Gilles Deleuze y Félix Guattari ([1980] 2004). La segunda se vincula a la clasificación que el autor hace de las culturas, dividiéndolas en *culturas atávicas* y *culturas compuestas*.

Deleuze y Guattari desarrollan el concepto de rizoma (extraído de la botánica) para abordar el problema del conocimiento frente a una organización disciplinar jerárquica que limita y reprime las formas de aprehender la realidad. Basados en los principios de conexión, heterogeneidad y multiplicidad, “cualquier punto de un rizoma puede ser conectado con

⁵ *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.*

cualquier otro y debe estarlo. Es muy diferente del árbol o de la raíz, que fijan un punto, un orden” (Deleuze y Guattari, 2004: 13). Esta noción y sus principios permiten a Glissant conceptualizar sus ideas sobre la identidad y vincularlas a *lo mismo* y *lo diverso*. La *identidad-rizoma* permite desentrañar las múltiples realidades de los pueblos. En oposición al tallo único y subterráneo que es la causa u origen de algo, el rizoma es la interconexión de raíces que produce y construye constantemente, en relación con un/unos Otro/s, la identidad. El *ser* identitario es reemplazado por un *hacer* perpetuo, un *siendo*. Las Antillas es ejemplo de ello. Glissant se nutre de la historia y el *pensamiento archipelario* para leer el estado de las identidades actuales en este mundo globalizado. Critica fuertemente los nacionalismos que exacerbaban el *ser* de una *identidad-raíz*, ya que fomentan la intolerancia, la violencia, la aculturación. Denuncia, como sus predecesores, los peligros de la uniformización de las culturas y la paradoja de una globalización excluyente, y vuelve a insistir en la necesidad de comprensión en la diversidad, no como sublimación, sino como puesta en contacto con el Otro.

Glissant trata, desde una obra ética y estética, de instarnos a reconocernos en la diferencia, a derribar las barreras del monolingüismo, los elementos contradictorios, y a superar las culturas atávicas a través de las culturas compuestas. Las primeras son producto del mito fundacional (la génesis), giran en torno a ella la filiación y la legitimidad de raíz única, y excluyen al Otro como base de su existencia. Las compuestas se fundamentan en la extensión, la interrelación, la *digénesis*, que es una relación del hombre y de la tierra que no funciona como posesión del territorio. Contrariamente a lo que pasa en los mitos fundadores de las *culturas atávicas*,

[...] esos mitos de la creación del mundo donde el territorio ha sido dado a un pueblo elegido por sus dioses y es transmitido en posesión legítima a los descendientes, hay en la historia de las Antillas una ruptura de la filiación. En consecuencia, de acuerdo a estos mitos, el pueblo antillano es ilegítimo, su génesis es el barco negrero. No se trata de una génesis sino de una digénesis, es decir, de un nacimiento a partir del cual uno puede divergir. Por lo tanto Glissant ve una urgencia en la invención de su propio modelo de lugar. Evidentemente, este no es occidental, no corresponde al territorio del estado-nación. Según él, el modelo es el del lugar digénico, el del lugar relacional, el del lugar en expansión espiritual y no en expansión de conquista y de territorio (Mazeau de Fonseca, 2005: 82).

Esta *digénesis* nos vuelve a situar en el terreno de la *huella* glissantiana. La *huella* no está anclada al territorio, la *huella* se vive, se transita en el camino y en el tiempo. No tiene bordes delimitados. Se halla en las prácticas, en el lenguaje, también en el Otro. “Las lenguas

criollas son huellas, abiertas en el charco del Caribe o del océano Índico. La música de jazz es una huella reconstruida que ha recorrido el mundo. Y también todas las músicas de ese mismo Caribe o de las Américas” (Glissant, 2010: 23). La forma de transitar estas huellas es entender las identidades como *rizomas*, esas interconexiones, esa multiplicidad; una heterogeneidad que no permite ni necesita de la transparencia.

“Pido para todo el mundo el derecho a la *opacidad*, que no es la cerrazón.” (Glissant, 2010: 31). Con este pedido, Glissant apela a la necesidad de comprender al otro sin reducirlo al modelo “de mi propia transparencia”. Demanda el derecho a la relación, a lo impredecible. Con *opacidad* no dice *negritud*, no dice ocultamiento, dice *diversidad*; pero no una diversidad a modo de consuelo, que solapa y ensombrece, que, bajo la pretendida universalidad, consiente una integración y un multiculturalismo mal entendidos⁶, sordos y oscuros. La *opacidad* es el reclamo de una convivencia, ciertamente conflictiva, donde “Las opacidades pueden coexistir, confluír, tramando tejidos de forma tal que la verdadera comprensión portará sobre la textura de esta trama y no sobre la naturaleza de los componentes” (Glissant, 1990: 204).

Con su *droit à l'opacité*, junto a los otros términos desarrollados en su vasta producción teórico-literaria, Glissant nos incita a asumir la dificultad de la *relación*; nos propone sobrepasar las fronteras para deslizarnos en los *contornos*, que no son claros, ni transparentes, sino que están en el perpetuo movimiento de la creación.

Sin duda, la obra de Glissant, nutrida de los aportes de grandes pensadores, invita a reflexionar sobre las condiciones actuales de la cultura antillana, caribeña y mundial. Tal vez utópico, este autor propone repensarnos abriéndonos al otro, sin perdernos nosotros mismos.

Bibliografía

ARPINI, Adriana (2007), “Acerca de las condiciones de posibilidad para la integración y el diálogo entre culturas diversas. Un aporte al debate sobre la interculturalidad”, en: SIDEKUM, Antonio e HAHN, Paulo (Organizadores), *Pontes Interculturais*. São Leopoldo, Nova Harmonia, 61-75.

⁶ Al respecto, Adriana Arpini nos dice que: “Es necesario superar el voluntarismo y el teoricismo en los planteos de la integración. Mas ello requiere revisar críticamente la teoría, diseñar nuevos paradigmas y categorías interpretativas.” (2007: 63)

- BERNABÉ J., P. CHAMOISEAU Y R. CONFIANT (1989), *Éloge de la créolité*. París: Gallimard.
- BOURRIAUD, Nicolás (2009), *Radicante*. Traducción de Michèle Guillemont. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 48-88.
- CARPENTIER, Alejo (1981), “Lo que el Caribe ha dado al mundo”, en: *El Correo de la Unesco*, Año XXXIV, París: UNESCO.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix ([1980] 2004), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción de José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Valencia: Pre-Textos.
- FANON, Frantz (1979), “Antillanos y africanos”, en: *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*”, N° 64, México: UNAM.
- GLISSANT, Édouard (1981), “Una cultura criolla”, en: *El Correo de la Unesco*, Año XXXIV, París: UNESCO.
- (1990), *Poétique de la Relation. Poétique III*. París: Gallimard.
- (1997), *Traité du Tout-Monde*. París: Gallimard.
- (2006), *Tratado del Todo-Mundo*. Traducción de María Teresa Gallego Urrutia. Barcelona: El Cobre Ediciones.
- (2010), *El discurso antillano*. La Habana: Fondo Editorial de Casa de las Américas. Colección Nuestros Países.
- MAZEAU DE FONSECA, Patricia (2005), “Algunas reflexiones sobre la poética de la relación de Édouard Glissant”, en: *Contexto. Revista anual de Estudios Literarios* (Segunda etapa), Volumen 9, – N° 11, Venezuela: Universidad de los Andes.
- MOREJÓN, Nancy (febrero de 2011), “El mundo todo de Édouard Glissant”, en: *La Ventana, Portal informativo de la Casa de las Américas*, La Habana, Cuba.
<http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=print&sid=5973>
- ORTIZ, Graciela Raquel (2005), “Édouard Glissant: su decir ensayístico”. Ponencia en el 1° Congreso Regional del Instituto Internacional de: *Literatura Iberoamericana; Nuevas cartografías críticas: problemas actuales de la Literatura Iberoamericana*”. Universidad Nacional de Rosario.
- PIERRE-CHARLES, Gerard (1985), *El pensamiento sociopolítico moderno en el Caribe*. México: Fondo de Cultura Económica.

SALTO, Graciela (compilación, edición y prólogo) (2010), “El lenguaje-nación y la poética del acriollamiento. Una conversación entre Kamau Brathwaite y Édouard Glissant”. (Ineke Phaf-Rheinberger (ed.) Traducción y notas de la Dra. Carolina Benavente Morales, 1991), en: *Memorias del silencio: literaturas en El Caribe y Centroamérica*”. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.

Teorías del Desarrollo. Modernización y Dependencia

Leonora Silvia Hernández*

El objetivo principal de este trabajo es sintetizar los aspectos fundamentales de dos teorías del desarrollo: modernización y dependencia. Estas explicaciones teóricas permiten interpretar esfuerzos para el desarrollo realizado por países y grupos sociales, especialmente por aquellas naciones que presentan mayores niveles de pobreza.

A partir de la crisis de 1930 empieza a conformarse en América Latina un nuevo tipo de estado que se va a apoyar en una nueva estrategia de desarrollo. El impacto de la crisis sobre las exportaciones latinoamericanas fue letal, forzando a cambiar las políticas económicas liberales, seguidas hasta entonces en casi todas partes, y a reemplazarlas por políticas proteccionistas y de estímulo al mercado interno. Así nacieron las políticas de *industrialización por sustitución de importaciones*, o de *desarrollo hacia adentro*, que habrían de predominar en América Latina hasta la década de 1980

Hacia mediados del siglo, el modelo fue formalizado teóricamente desde la CEPAL y se hizo conocido como *Desarrollismo Latinoamericano*.

Como concepto, el desarrollo adquiere un significado relevante y específico al interior de alguno de los enfoques interpretativos de la realidad social surgidos a lo largo de las cinco últimas décadas. Estos enfoques o paradigmas incorporan en buena medida los aportes de las ciencias sociales y las experiencias occidentales de industrialización y cambio social. Cabe subrayar la importancia de la interacción entre la evolución de la teoría del *desarrollo* y el cambio del contexto histórico y geopolítico a escala mundial, sobre todo en momentos de crisis. La teoría evoluciona en respuesta a observaciones empíricas y obedeciendo también a su dinámica interna.

Hacia 1945 se pueden identificar dos enfoques sobre el *desarrollo*: los que se basan en la teoría de *la modernización* y los que se basan en la teoría de *la dependencia*.

* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. leonoraher@yahoo.com.ar

Teoría de la modernización

Por teoría de la *modernización* y según Rostow (1960), asesor del presidente Kennedy y de la Alianza para el Progreso, entendemos lo siguiente:

Es posible clasificar todas las sociedades, teniendo en cuenta sus aspectos económicos, en cinco categorías: sociedad tradicional, precondiciones para el despegue hacia un crecimiento autosostenido, camino hacia la madurez y etapa de alto consumo.

[...] Estas etapas no son solo descriptivas; no son una mera forma de generalizar las observaciones de ciertos hechos sobre la secuencia de desarrollo en sociedades modernas, sino que tienen su propia lógica interna y continuidad. Estas etapas constituyen finalmente tanto una teoría sobre el crecimiento económico como una teoría más general (aunque todavía muy parcial) de toda la historia moderna (Rostow, 1960).

Por lo tanto, por modernización concebimos el proceso por el cual se va progresivamente colmando la brecha entre tradición y modernidad. Dicho de otro modo, son los pasos que algunas regiones van realizando para llegar a la situación alcanzada por los países o regiones elegidos como modelo de referencia, es decir, los espacios geoeconómicos que se supone han conocido una ruptura histórica -la Revolución Industrial-, momento a partir del cual el crecimiento industrial se convirtió en condición natural y objetivo fundamental del funcionamiento de la sociedad. Unido a este concepto, aparece también el de *difusión*, entendido como la propagación de capital y tecnología desde los países más avanzados y considerado como motor del proceso y un elemento imprescindible para salir del subdesarrollo y para reducir el tiempo necesario del paso de la sociedad tradicional a la sociedad moderna.

Las características fundamentales de esta teoría son:

- a) La identificación del desarrollo con el desarrollo económico y de este con el crecimiento económico.
- b) La consideración del fenómeno del subdesarrollo como un problema de atraso relativo, consecuencia de la existencia de círculos viciosos que mantienen a estos países en una situación de estancamiento permanente.
- c) La importancia concedida a la industrialización en el modelo de desarrollo, al considerarla como elemento fundamental de la modernización y aspecto imprescindible del desarrollo.

- d) El papel otorgado al Estado y a la planificación como elementos esenciales de la política de desarrollo.
- e) La defensa del ahorro externo, en forma de ayuda, créditos o inversiones directas, como activador del proceso de crecimiento a través de la inversión.

Para la mayoría de los economistas norteamericanos, el desarrollo aparece a mitad del siglo XX como un problema de crecimiento de la economía de mercado, de la ampliación de la riqueza material expresada en un único o sobredimensionado indicador macroeconómico: el producto bruto interno. La industrialización, la tecnificación de la agricultura y la elevación de la productividad permitirían generar dicho crecimiento económico. Los beneficios a lograrse serían distribuidos a la población por el mercado.

Asimismo, recomendaron a los países y gobiernos del Tercer Mundo modernizar la tecnología usada, impulsar la agricultura comercial, propiciar una rápida industrialización y urbanización, vale decir, crear o ampliar el sector moderno reduciendo progresivamente, por etapas, el sector tradicional que descansa en una agricultura de subsistencia, de baja productividad y muy pobremente articulada al mercado.

El contexto histórico del nacimiento del enfoque de la modernización está marcado por el surgimiento de la llamada guerra fría o el conflicto Este-Oeste, socialismo-capitalismo. De ahí que no fuese casual que este enfoque surgiera en aulas de las universidades estadounidenses. Convergen en él las ciencias económicas, políticas, sociológicas y psicológicas. Algunos organismos internacionales como la ONU y el Banco Mundial, así como *La Alianza para el Progreso*, lo hacen suyo y contribuyen a su rápida legitimación, divulgación y aplicación práctica en el *Tercer Mundo*.

En Latinoamérica, Gino Germani (1962) fue uno de los más grandes representantes de esta teoría. Este sociólogo argentino sostendrá que el desarrollo:

[...] es concebido en términos de tránsito de una sociedad tradicional a una sociedad desarrollada. La primera se caracteriza sobre todo por una economía de subsistencia, la segunda por una economía expansiva fundada en una creciente aplicación de la técnica moderna [...] esta dicotomía refleja claramente las clásicas formulaciones de Tonnies, Durkheim, Becker, Redfield, y otros. Además, cuando no se utiliza de manera expresa ningún modelo construido, ninguna tipología, como ocurre frecuentemente, es el tipo empírico de los países 'más desarrollados' el que asume el papel de término final o tendencia de desarrollo.

Es así como los factores sociales del proceso se perciben como las condiciones necesarias y suficientes como para producir (o tender a producir) un tipo de sociedad similar al modelo

construido o empírico adoptado como punto final [...] Esta tipología dicotómica es desde luego el resultado de una simplificación extrema y en ella reside a la vez la limitación y la utilidad de toda tipología (Germani, 1962: 70-71).

En su trabajo *Sociología de la modernización*, profundiza sobre los procesos de modernización, particularmente aquellos que definen la transición a la sociedad industrial y explica:

[...] La complejidad del proceso y la variedad de formas que adoptó en diferentes condiciones históricas, culturales, sociales y económicas exigen que el análisis discrimine entre los diversos procesos que en su conjunto componen la transición social. En este sentido distinguiremos aquí los tres procesos componentes más importantes: desarrollo económico, modernización social y modernización política (Germani, 1969: 17).

Para *Germani*, el desarrollo económico es la transformación estructural a través de la cual los mecanismos funcionalmente requeridos para el *crecimiento autosostenido* se incorporan plenamente al mismo. Así, la economía desarrollada en su tipo ideal presentará los siguientes rasgos:

- Empleo de fuentes de energía de alto potencial y de tecnología de alta eficiencia.
- Mecanismos apropiados.
- Adecuada diversificación de la producción.
- Predominio de la producción industrial sobre la primaria.
- Apropiada mezcla de industrias de capital y de bienes de consumo.
- Alta productividad per cápita.
- Predominio de actividades intensivas en capital sobre las intensivas en trabajo.
- Mayor independencia del comercio exterior.
- Distribución más igualitaria del Producto Bruto Nacional.

Entonces, el desarrollo económico es la transición hacia una estructura económica empírica próxima al *tipo ideal* definido por las características antes mencionadas. Aunque aclara que no siempre la expansión económica conduce al desarrollo económico.

A su vez, el desarrollo político se caracteriza por:

- La organización racional del Estado, incluyendo una alta eficiencia en el cumplimiento de funciones estatales en expansión, diversificadas, especializadas y centralizadas.

- La capacidad de originar y absorber cambios estructurales en las esferas económica, política y social manteniendo al menos un mínimo de integración.
- La participación política de la población adulta.

Existe otro grupo de supuestos clásicos basados más estrictamente en la teoría del funcional-estructuralismo, la cual enfatiza la interdependencia de las instituciones sociales, la importancia de variables estructurales en el ámbito cultural y el proceso de cambio inherente a través de un estado de equilibrio.

Los supuestos de la teoría del funcional-estructuralismo son principalmente: a) la modernización es un proceso sistemático; el atributo de modernidad forma un todo consistente, aparece inicialmente en grupos que en un primer momento pueden presentarse como aislados; b) la modernización es un proceso transformativo; para que una sociedad alcance la modernidad, sus estructuras y valores tradicionales deben ser reemplazados por un grupo de valores modernos; y c) dada su naturaleza sistemática y transformativa, la modernización es un proceso inminente que introduce el cambio dentro del sistema social.

Un segundo aspecto de la perspectiva de la modernización es el marco analítico. Los autores asumen que los países del Tercer Mundo son tradicionales y que los países occidentales son modernos. Para alcanzar el desarrollo, los países pobres deben adoptar los valores occidentales.

En tercer lugar, la metodología se basa en estudios generales; por ejemplo, la relación entre los valores en el Tercer Mundo y la diferenciación entre democracias inestables y dictaduras estables.

La teoría de la modernización fue popular durante la década de 1950, pero fuertemente atacada durante la década de 1960 y 1970. Entre las críticas hacia esta teoría están: primero, el desarrollo no es necesariamente unidireccional; este es un ejemplo de la etnocentricidad de la perspectiva de Rostow. Segundo, la perspectiva de la modernización solo muestra un modelo de desarrollo, el ejemplo a favorecer es el patrón de desarrollo de los Estados Unidos. Sin embargo, en contraste con esta situación podemos observar que han ocurrido avances de desarrollo en otros países como Taiwán y Corea del Sur; y debemos admitir que sus niveles actuales de desarrollo se han alcanzado con regímenes autoritarios fuertes. Un segundo grupo de críticas de la teoría de la modernización se refiere a la necesidad de eliminar los valores

tradicionales. Los países del Tercer Mundo no tienen un grupo de valores tradicionales homogéneos, son sistemas de valores heterogéneos.

Teoría de la dependencia

A la teoría de la modernización se le responde con la *teoría de la dependencia*. Elaborada entre los años '50 y '70 por científicos sociales, principalmente argentinos, brasileños y chilenos, esta teoría es una respuesta a la situación de estancamiento socio-económico latinoamericano en el siglo XX.

La *Teoría de la dependencia* utiliza la dualidad centro-periferia para sostener que la economía mundial posee un diseño desigual y perjudicial para los países no-desarrollados, a los que se les ha asignado un rol *periférico* de producción de materias primas con bajo valor agregado, en tanto que las decisiones fundamentales se adoptan en los países *centrales*, a los que se ha asignado la producción industrial de alto valor agregado.

Las bases de la *teoría de la dependencia* fueron resultado, entre otros, de las investigaciones de la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. Uno de los autores más representativos fue Raúl Prebisch (1974). El punto principal del modelo *Prebisch* es que, para crear condiciones de desarrollo dentro de un país, es necesario:

- a) Controlar la tasa de cambio monetario, poniendo mayor énfasis en políticas fiscales que en políticas monetarias;
- b) Promover un papel gubernamental más eficiente en términos de desarrollo nacional;
- c) Crear una plataforma de inversiones, dando prioridad al capital nacional;
- d) Permitir la entrada de capitales externos siguiendo prioridades ya establecidas en planes de desarrollo nacionales;
- e) Promover una demanda interna más efectiva en término de mercados internos como base para consolidar el esfuerzo de industrialización en Latinoamérica en particular y en naciones en desarrollo en general;
- f) Generar una mayor demanda interna incrementando los sueldos y salarios de los trabajadores;
- g) Desarrollar un sistema de seguro social más eficiente por parte del gobierno, especialmente para sectores pobres a fin de generar condiciones para que estos sectores puedan llegar a ser más competitivos;

h) Desarrollar estrategias nacionales que sean coherentes con el modelo de sustitución de importaciones, protegiendo la producción nacional, al imponer cuotas y tarifas a los mercados externos.

A Raúl Prebisch se lo considera el fundador y principal exponente de esta escuela económica. La tesis *Prebisch-Singer* de la *Teoría de la Dependencia* sostiene la idea de que las empresas coloniales y el comercio internacional no han sido útiles para el desarrollo económico sino que, al dislocar las estructuras e instituciones socio-económicas de las colonias, generaron una serie de problemas (dependencia de las exportaciones, crecimiento desequilibrado) que bloquearon las posibilidades de desarrollo. Los países del tercer mundo, decía Prebisch, han caído en un estado de dependencia del primer mundo, convirtiéndose en productores de materias primas en una relación de "centro-periferia" con sus metrópolis.

Afirma que, a lo largo del tiempo, los productos primarios procedentes de los países subdesarrollados van perdiendo valor respecto de los productos manufacturados procedentes de los países desarrollados; con lo cual la especialización productiva existente perjudica a los países subdesarrollados y beneficia a los desarrollados, impidiendo el desarrollo de los primeros y favoreciendo el de los segundos.

Esto se debe, según explica en su *modelo centro-periferia*, a que los países subdesarrollados (periferia) giran en su proceso de desarrollo en torno a los países desarrollados (centro), como si de una constelación se tratase. Dicho sistema fue organizado por los países centrales, favorecidos por un previo progreso técnico, en función de sus propios intereses. Así pues, las estructuras productivas de los países subdesarrollados están más en función de las necesidades de los países centrales que de la propia periferia.

Para que estos países puedan entrar en una senda de desarrollo sostenido se haría necesario que se les permitiera un cierto proteccionismo en el comercio exterior y estrategias de sustitución de importaciones.

El lugar de debate fue la *CEPAL*, ubicada en Santiago de Chile, la cual fue albergando en aquella época a los intelectuales más destacados de Latinoamérica.

La irrupción de intelectuales como Fernando Henrique Cardoso, Theotonio Dos Santos, André Gunder Frank, Ruy Mauro Marini y Enzo Faletto, entre otros, le dio un dinamismo profundo a la teoría de la dependencia, marcando claramente la estrategia estatal (Industrialización por sustitución de importaciones o ISI) de los países más industrializados

del sub-continente (Argentina, México, Brasil y Chile). Debido a ella, estos países cerraron sus mercados (fomentando el mercado interno y aplicando altas tasas a las importaciones) promoviendo la construcción de una burocracia que pudiera interactuar con las élites decimonónicas, que de paso contribuiría a la construcción de una clase media de peso que pudiera fomentar el dinamismo del mismo mercado interno.

Para André Gunder Frank:

[...] El subdesarrollo no es consecuencia de la supervivencia de instituciones arcaicas, de la falta de capitales en las regiones que se han mantenido alejadas del torrente de la historia del mundo, por el contrario, el subdesarrollo ha sido y es aun generado por el mismo proceso histórico que genera también el desarrollo económico del propio capitalismo (Gunder Frank, 1973).

La inspiración teórica de esta teoría económica-social estaba en las tesis marxistas en diálogo con los postulados de Max Weber, cuyo pensamiento influyó notablemente en la estructura de este *pensamiento cepalino*. Posteriormente, a fines de los '60, un nuevo impulso redefine las primeras ideas sobre la dependencia, ahora culpabilizando a las mismas élites latinoamericanas por el atraso de estos países. Habría, entonces, un factor interno y otro externo que produciría la situación de subdesarrollo. La solución nuevamente estaba en el énfasis del rol del Estado, quien debía tomar el control total de las políticas nacionales; entre estas, el control del dinamismo estacionario del capital, creación de empresas estratégicas con dirección y capital estatal y regulación bancaria. Esto último, a través de varios años, produjo una hiperinflación que devino la mayoría de los casos en desorden civil y golpes de Estado.

El golpe de Estado de 1973 en Chile produjo un quiebre de corto y mediano plazo en el pensamiento de la CEPAL, quiebre que marcaría la progresiva marginación y pérdida de influencia del proyecto. A corto plazo, por la imposibilidad de seguir contribuyendo a políticas de Estado frente a la cadena de dictaduras latinoamericanas y las operaciones combinadas de la CIA y la política norteamericana y a mediano plazo, por un contexto de agotamiento de la estrategia de mercados internos y del mismo proyecto industrial.

La propuesta de Prebisch (1967) y de la CEPAL fueron la base de la teoría de la dependencia. Pero algunos autores como Faletto y Dos Santos argumentan que las propuestas de desarrollo de la CEPAL fracasaron y que es por estas condiciones que surge propiamente la *teoría de la dependencia*.

A finales de la década de los cincuentas y mediados de la década de los sesentas se publicó un modelo teórico más elaborado. Entre los principales autores de la teoría de la dependencia tenemos a: André Gunder Frank, Raul Prebisch, Theotonio Dos Santos, Enrique Cardoso, Edelberto Torres-Rivas y Samir Amin.

La teoría de la dependencia combina elementos neo-marxistas con la teoría económica keynesiana (ideas económicas liberales que surgieron en Estados Unidos y Europa como respuesta a la depresión de los años 20). A partir del enfoque económico de Keynes, la teoría de la dependencia está compuesta por 4 puntos fundamentales: a) desarrollar una considerable demanda interna efectiva en términos de mercados nacionales; b) reconocer que el sector industrial es importante para alcanzar mejores niveles de desarrollo nacional, especialmente porque este sector genera mayor valor agregado a los productos en comparación con el sector agrícola; c) incrementar los ingresos de los trabajadores como medio para generar mayor demanda agregada dentro de las condiciones del mercado nacional; d) promover un papel gubernamental más efectivo para reforzar las condiciones de desarrollo nacional y aumentar los estándares de vida del país.

Tres diferencias fundamentales entre el Marxismo ortodoxo clásico y el neo-marxismo son: primero, el enfoque clásico se centra en el análisis del papel de los monopolios extendidos a escala mundial, mientras que el centro del neo-marxismo es proveer una visión desde las condiciones periféricas. Segundo, el movimiento clásico previó la necesidad de una revolución burguesa en la introducción de procesos de transformación; desde la perspectiva neo-marxista y basándose en las condiciones actuales de los países del Tercer Mundo, es imperativo *saltar* hacia una revolución social, principalmente porque se percibe que la burguesía nacional se identifica fuertemente con posiciones de élite y de la metrópoli más que con posiciones nacionalistas. Tercero, el enfoque marxista clásico consideraba que el proletariado industrial tenía la fuerza y estaba llamado a ser la vanguardia para la revolución social; el enfoque neo-marxista insistió en que la clase revolucionaria debía estar conformada por los campesinos para poder llevar a cabo un conflicto revolucionario.

Aunque la escuela de la modernización y la escuela de la dependencia difieren en muchas áreas, también presentan algunas similitudes; las principales son: a) el centro de la investigación es el desarrollo de los países del Tercer Mundo; b) una metodología que utiliza un alto nivel de abstracción y se centra en el proceso revolucionario, utilizando estados-naciones como unidad de análisis; c) el uso de visiones estructurales teóricas polares; en un

caso, la estructura es tradición versus modernidad (modernización); en el otro caso, el centro versus la periferia (dependencia).

De acuerdo con la escuela de la dependencia, las principales hipótesis referentes al desarrollo en los países del Tercer Mundo, son:

Primero, el desarrollo de los países del Tercer Mundo necesita tener un grado de subordinación al centro, en contraste con el desarrollo de las naciones centrales cuyo desarrollo fue históricamente y es hoy día independiente. En Latinoamérica podemos observar ejemplos de esta situación, especialmente en aquellos países con un alto grado de industrialización como Brasil, el cual es utilizado por André Gunder Frank como caso de estudio.

Segundo, los dependentistas en general consideran que las naciones periféricas experimentan su mayor desarrollo económico cuando sus enlaces con el centro están más débiles. Un ejemplo de esto es el proceso de industrialización que se desarrolló en Latinoamérica durante los años 30 y 40 cuando las naciones del centro estaban concentradas en resolver los problemas de la Gran Depresión y las potencias occidentales estaban involucradas en la Segunda Guerra Mundial.

Una tercera hipótesis indica que, cuando los países del centro se recuperan de su crisis y restablecen sus vínculos comerciales y financieros, incorporan de nuevo al sistema a los países periféricos y el crecimiento y la industrialización de estos países se tiende a ver subordinada. Gunder Frank indica en particular que, cuando los países del centro se recuperan de la guerra u otras crisis que han desviado su atención de la periferia, la balanza de pagos, inflación y estabilidad política de los países del Tercer Mundo se han visto afectadas negativamente.

Por último, el cuarto aspecto se refiere al hecho de que las naciones más subdesarrolladas que todavía operan con sistemas tradicionales feudales son las que tuvieron relaciones más cercanas con el centro.

Sin embargo, también se afirma que la base de la dependencia de los países subdesarrollados resulta de la producción industrial tecnológica, más que de vínculos financieros a monopolios de los países del centro.

Las principales críticas sobre la teoría de la dependencia se han centrado en el hecho de que esta escuela no provee evidencia empírica exhaustiva para justificar sus conclusiones y que, además, este enfoque utiliza un alto nivel de abstracción en su análisis.

Pero los nuevos estudios de la teoría de la dependencia que incluyen los de Cardoso y Faletto, toman en cuenta las relaciones de los países en términos de sus niveles sistémicos (externos) y sub-sistemáticos (internos) y cómo estas relaciones pueden ser transformadas en elementos positivos para el desarrollo de las naciones periféricas. Un punto importante de los nuevos estudios de la dependencia es que mientras la posición ortodoxa de la dependencia no acepta la autonomía relativa del gobierno de las élites poderosas, los nuevos autores de esta escuela reconocen un margen de acción de los gobiernos en el sentido de darles espacio para perseguir su propia agenda.

Bibliografía

- FURTADO, Celso (1970), *Desarrollo y subdesarrollo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- CARDOSO, Fernando Henrique y FALETTO, Enzo (1971), *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. 3ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- GERMANI, Gino (1969), *Sociología de la modernización*. Buenos Aires: Paidós (capítulo I).
- (1965), *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- GUNDER FRANK, André (1973), *Subdesarrollo o revolución*. México: Era.
- PREBISCH, Raúl (1967), *Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. Colección *Cuadernos de América*.
- (1974), *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROSTOW, W. Whitman (1960), *The stage of economic growth. A non communist manifest*. New York: Cambridge University Press.
- SUNKEL, Osvaldo (1995), *El desarrollo desde adentro. Un enfoque neoestructuralista para América Latina*. México: FCE.
- (1971), *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo XXI.

Poder y orden social en la obra inicial de Luis Villoro

*Facundo Lafalla**

Resumen

El presente trabajo busca abordar la producción escrita inicial del filósofo mexicano Luis Villoro, indagándola en función de su situación histórica y a la luz de las concepciones del poder que expresa. El abordaje se realiza a través de la metodología desarrollada por Arturo Andrés Roig desde el campo de la historia de las ideas latinoamericanas, mediante la cual el texto escrito aparece inmerso en el contexto mismo de producción. Esta perspectiva permite dilucidar los modos en que las relaciones sociales e históricas se expresan en la producción escrita del autor.

Se analizarán lo que identificamos como el primer momento de su producción, relacionada con la filosofía de lo mexicano y se intentará realizar un abordaje de la misma en relación a la realidad sociohistórica de su país. Se recurrirá a herramientas brindadas por diversas teorías sobre el poder y el orden social en América Latina para poder comprender la realidad en la que el autor se halla inmerso. Del mismo modo, haremos referencia a las revisiones que posteriormente Villoro realizará sobre los temas abordados en la etapa estudiada y a algunas de las posibilidades prácticas que propone, ya entrado el siglo XXI.

Introducción

El presente trabajo buscar abordar las tramas históricas que hicieron posible la producción escrita del filósofo mexicano Luis Villoro. Su obra se encuentra atravesada por las circunstancias históricas en las que fue escrita. Podemos reconocer distintos momentos de la obra del pensador que pueden ser relacionados con las condiciones históricas de las sociedades del capitalismo dependiente o periférico.

Luis Villoro¹ es un pensador que ha sabido inmiscuirse activa y críticamente en la

* UNCuyo, Mendoza, Argentina. faculaf@hotmail.com

¹ Luis Villoro Toranzo nació en la ciudad española de Barcelona en 1922, formando parte de una familia mexicana emigrada por la Revolución de 1910. Después de su radicación en México, el joven Villoro estudió Filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), graduándose con mención *Magna cum Laude* en 1949. Falleció en 2014 en la ciudad de México.

realidad del México contemporáneo. Su trayectoria intelectual revela el curso de los debates que se han precipitado en su país y del que este filósofo no ha sido un mero testigo sino un referente de centralidad.

Desde el estallido revolucionario, la sociedad mexicana se ha inmiscuido en un debate acerca de su propia identidad. El nacionalismo popular está presente en las discusiones políticas de principios del siglo XX, siendo retomado especialmente durante el gobierno reformista de Lázaro Cárdenas (1934 - 1940). Los intelectuales no resultan ajenos a la pregunta por la especificidad de su país, que se ha vuelto sobre sí para descubrirse.

En este clima, se conforma el grupo *Hiperión*, del que participa Luis Villoro. Se trata de una comunidad de estudiantes y docentes discípulos de José Gaos, que se instaura a instancias de Leopoldo Zea y actúa entre 1948 y 1952. Lo que se busca es “comprender la historia y cultura mexicanas con categorías filosóficas propias” (García Clarck). Su intención es la de pensar sobre la particularidad de la realidad nacional para desarrollar una filosofía de lo mexicano. Abelardo Villegas se refiere a esta corriente como nacionalismo filosófico y la asocia al “proyecto asuntivo” sugerido por Zea. Dicho proyecto

[...] consiste en que dejaremos de vivir proyectos ajenos, para [que], asumiendo la conciencia de nuestra propia realidad, organicemos por fin un proyecto propio. Este proyecto propio será hecho como las naciones europeas hicieron los suyos: organizando sus ideas en relación con los problemas de su realidad. Esto es, serán los problemas de nuestra realidad marginada y dependiente, el criterio con el cual tendremos que elegir o fabricar los productos de una cultura latinoamericana.” (Villegas, 1993: 156).

La búsqueda de lo propio lleva a nuestro pensador a publicar *Los grandes momentos del indigenismo en México*, que fue su tesis de grado. En esta obra, Villoro expone sobre la problemática cultural de su país, lo que le permite descubrir una “realidad escindida”, esto es, un México compuesto de diversas naciones, segregadas y excluidas entre sí. La preocupación por lo nacional encuentra aquí un escollo central: la nación mexicana que busca se revela como una multiplicidad de pueblos.

Luis Villoro define el indigenismo “como el conjunto de concepciones teóricas y de procesos concienenciales que, a lo largo de las épocas, han manifestado lo indígena” (Villoro, 1950: 9). El filósofo se adentra en la cuestión indígena en su país al reconstruir históricamente las visiones que se han tenido sobre lo indígena en México, desde la conquista hasta la primera mitad del siglo XX.

En este desarrollo, Villoro distingue tres momentos fundamentales: el primero se relaciona con la concepción que de lo americano tenía el invasor español; el segundo, con la del criollo que impulsa la independencia y el tercero, con la del mexicano de fines del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX. Esta última visión se presenta como corolario de un proceso de acercamiento hacia lo originario y permite al autor rescatar el componente indigenista de la Revolución Mexicana y del Estado que se genera de ella.

El primer momento se produce durante el proceso de invasión y conquista de América por parte de Europa. El español –conquistador y evangelizador– concibe al americano como un pueblo satánico, a pesar de la admiración de aquel por su civilización. La solución que propone el cristiano es trágica: la conversión al catolicismo y la destrucción de los propios dioses originarios.

En los siglos XVIII y XIX, se reconoce una segunda etapa. Esta vez es el criollo racionalista quien se acerca a lo indio, valorándolo positivamente aunque como realidad pasada. El criollo busca su independencia y por eso recurre a la historia prehispánica, elevándola al grado de ejemplo clásico, de manera tal de poder pararse de igual a igual frente al peninsular opresor. El indígena es la realidad que encuentra aquel grupo social para reivindicar los derechos de su liberación. Dentro de este momento, aparece el criollo positivista que alcanza la objetivación total de la historia indígena; esta no es más que un conjunto de datos en bruto, atomizados, intercambiables e incapaces de albergar algún mal, como cualquier objeto. Esta historia cosificada es, sin embargo, bruscamente transformada en un elemento nacionalista. En efecto, al abordar la invasión europea, el indio es defendido aplicando la categoría de patria, distinguiendo entre sus adherentes y los traidores. La concepción lejana y objetiva, propia de este segundo momento, es llevada al extremo por la historiografía científicista decimonónica.

A finales del siglo XIX empieza a reconocerse el surgimiento del tercer momento. Durante el Porfiriato, la pequeña burguesía urbana –simbólicamente identificada con lo mestizo– piensa su nación desde el desgarramiento y se reconoce a sí misma –como clase y grupo cultural– en un estado de sometimiento. En su lucha contra la explotación de los grandes latifundistas y del capital extranjero, necesita aliarse al grupo social más oprimido por estos, el campesino indio, que aparece entonces como una herramienta para la libertad del mestizo liberal. Para superar su situación, este le propone al indígena que se sume a su lucha pero no le promete paridad. El aborigen se encuentra, por propuesta del mestizo, con una disyuntiva:

liberación o exterminio. La liberación no es aquí más que la sumisión al régimen civilizatorio del mestizo, es decir, la occidentalización y proletarización a la fuerza, para incorporarse a la nación mexicana que pretende unificar y dirigir el grupo mestizo.

Dentro de este tercer momento, se encuentra una etapa de consolidación, que es a la que Luis Villoro se vincula como contemporáneo. A lo largo de la primera mitad del siglo XX y bajo la fuerte influencia ideológica y social de la Revolución Mexicana, un grupo de pensadores pero también de artistas, pedagogos y políticos, continúa con la preocupación por la escisión de la realidad mexicana aunque ofreciendo respuestas distintas. Se trata de un conjunto de intelectuales que intentan expresar los puntos de vista de las clases no dirigentes. La pequeña burguesía y el proletariado de la ciudad encuentran al campesinado indígena como un compañero de lucha contra la común opresión, a pesar de que ocupan distintas funciones en sistemas de producción diferentes: capitalistas los primeros y “precapitalista” el último. Esta antinomia cultural y económica lleva al mestizo-indigenista a ofrecer un ideal futuro de mestizaje en el que se fundirían ambos grupos. El lugar que cabe al indio es occidentalizarse pero, esta vez, con la promesa de ser respetado y de no sufrir la violencia ajena. El mito creado implicaría, tanto para el mestizo como para el indígena, el renunciamiento de sí y su constitución en un mismo grupo social, el que instituiría una sociedad sin jerarquías y sin explotación. La liberación definitiva aquí encuentra un sentido diferente al de sus antecesores. Los grupos explotados se fundirían en su proletarización alcanzando su universalización e igualándose completamente, habiendo reconocido como propia la historia del pueblo indígena.

Villoro ocupa claramente en esta visión el rol que describe. Es un mestizo-indigenista, que valora y defiende con su lucha al indio. En su búsqueda de la identidad mexicana encuentra un Otro, un excluido, en quien a la vez se reconoce y con el que se identifica. Supera su preocupación meramente nacionalista para cargarle un contenido popular. El mexicano considera que esta etapa es sintética en relación a la dialéctica histórica del indigenismo. La preocupación que en otro momento era referida al pasado, ahora se ha hecho presente; lo que era negativo, ha mutado en valorable; lo que era ajeno, en propio. El indígena es para el mexicano un elemento sustantivo de su identidad, ya que es quien le señala su meta ideal, es decir, la posibilidad de un futuro de igualación. El mestizo-indigenista Villoro afirma comprender íntegramente al indígena y proclama la identificación entre el sujeto y el objeto.

Pese a esta concurrencia, el filósofo deja vislumbrar características que pueden ser

reconocidas como limitaciones del indigenismo a lo largo de todo su desarrollo histórico o, tal vez, de la misma interpretación del autor. Villoro no reconoce otra toma de conciencia que no sea la limitada a su realización en la conciencia del mestizaje. El momento superador del mestizo-indigenista no logra reivindicar al indio en su total reconocimiento –aunque sí lo crea el autor– sino que anula cualquier capacidad que exceda los parámetros que el mestizo impone y lo hace solo por el mero interés de este por reconocerse a sí mismo. Es en el camino de esa afirmación propia que el mestizo encuentra, tal vez accidentalmente, al indígena. Y este, a lo largo de todo el desarrollo del indigenismo, aparece como instrumento para el reconocimiento ajeno, ya sea del español, del criollo o del mestizo.

El aprisionamiento en el proyecto del Otro que lo piensa queda expuesto en el instante en que el mexicano proclama al indígena como “realidad revelada” y nunca revelante. La negación de la posibilidad del indio a interpretar una realidad ajena, a juzgarla o incluso a poder interpretarse a sí mismo, choca con el reconocimiento auspiciosamente “otorgado” al ser indígena. Estas debilidades serán las que Villoro intentará superar décadas más tarde.

En el tercer momento del indigenismo mexicano, podemos registrar una de las “Siete tesis equivocadas sobre América Latina” que apuntara Rodolfo Stavenhagen hacia 1965. Se trata de la que sostiene que la “burguesía nacional tiene el interés en romper el poder y dominio de la oligarquía terrateniente” (Stavenhagen, 1973: 24), ya que ambos sectores sociales tienden a aliarse para la conservación del colonialismo interno, status quo que favorece a ambas clases.

El colonialismo interno se sostiene sobre la paradoja superficial entre Estados independientes y sociedades coloniales. La construcción de la nación basada en la idea de raza como instrumento de dominación responde a la cercanía de los intereses sociales de los blancos americanos, forjadores de esa nacionalidad, con los de la burguesía europea, de la cual son socios menores (Quijano, 2000: 235).

Como afirma Aníbal Quijano, la idea eurocentrada de nación no habilita “ningún terreno de intereses comunes entre blancos y no blancos y, en consecuencia, ningún interés nacional común a todos ellos” (Quijano, 2000: 235). Esta contradicción sale a la luz cuando, por ejemplo, durante el siglo XIX la minoría dominante se propuso “expandir su propiedad de la tierra a expensas de los territorios reservados para los indios por la reglamentación de la Corona Española” (Quijano, 2000: 233). El despojo de estas tierras y su privatización se constituyó en un factor central para el establecimiento de las relaciones asimétricas entre las

clases dominantes de Europa occidental y sus socias latinoamericanas, estableciéndose una clara situación de dependencia.

A pesar de ello, *Los grandes momentos...* permite un posicionamiento frente a lo Otro ajeno y asume el reconocimiento en el Otro de adentro, en el excluido. A partir de esta historia de auto y heteroreconocimientos y la posible revalorización de la identidad y la alteridad indígenas, el pensador mexicano revela la posibilidad de construir un pensamiento situado. Esta caracterización se muestra claramente cuando el autor explicita el método de la obra:

América presenta [...] una indudable particularidad. De ahí la necesidad de forjar las categorías y los esquemas filosóficos adecuados para comprender nuestra historia y nuestra cultura. José Gaos ha distinguido sabiamente entre dos modos posibles de filosofar. Sería el uno por aplicación al dominio de la realidad estudiada de conceptos oriundos de otros dominios capaces de extenderse al primero; el otro, por elaboración de conceptos autóctonos, potenciando los hechos mismos a las categorías y esquemas filosófico-culturales sugeridos por ellos. [...] Más fecunda y prometedora parécenos esta segunda actitud y nuestro método tratará de concederle preferencia (Villoro, 1950: 13).

Las ideas de Villoro se encuentran atravesadas por las condiciones históricas en las que se desarrollan, por ello es que lo que hemos definido como limitaciones puedan presentarse, tal vez, como puntos de fuga hacia el contexto al que su discurso remite.

La interrogación de Luis Villoro acerca de lo nacional continúa en 1953 con la publicación de *La revolución de Independencia*, un ensayo sobre el proceso de emancipación política de México. Esta obra combina el estudio historiográfico con la reflexión filosófica y – como también se comprueba en su primer libro- evidencia la elaboración de categorías propias, que emergen de la misma realidad estudiada.

Lo que pretende es adentrarse en la complejidad de un fenómeno como el proceso ideológico y social de la independencia de México (1810 – 1821), que es entendido como un conjunto de múltiples movimientos trenzados, que van desde los más tradicionalistas –de raíz hispánica y católica– a los más ilustrados.

El análisis parte de la situación del sujeto concreto, centrándose fundamentalmente en el estudio de actores colectivos aunque sin olvidar los individuales –rescata, por ejemplo, a “grandes personajes” como Miguel Hidalgo.

El sujeto es concebido inmerso en su estructura histórica pero, a la vez, con capacidad de dar respuestas a los elementos que esta le impone. Así, se reconocen su situación y su

libertad de acción. A partir de ello, el autor considera el devenir ideológico de los diferentes grupos o “clases sociales” –como las llama – en relación con su participación en la Revolución de Independencia. De esta manera, por ejemplo, analiza el accionar de las clases populares insurgentes, poniendo de relieve su lógica *instantaneísta*, que reivindica la “vivencia del instante”, tan destructor como el acto mismo de liberación. Este impulso emancipatorio, expresado en hechos como la toma de la Alhóndiga de Granaditas en Guanajuato, se combina con otro “movimiento positivo”, que es el que tiende a construir un nuevo orden social. Una de sus expresiones más acabadas en este sentido es la Constitución de 1813.

A lo largo del proceso, las clases subalternas conviven con las medias, al mismo tiempo que entran en una tensión evidenciada en la disputa entre el liderazgo popular de José María Morelos y el Congreso de Chilpancingo.

Una de las categorías que elabora Villoro, a raíz de su reflexión sobre lo ocurrido, es la de *futurismo*, que hace referencia a la posibilidad de elegir el futuro pero este es un porvenir que encuentra en la historia las posibilidades de su desarrollo. Concretamente, el futuro se vuelve sobre un pasado lejano –implicando una negación radical del período colonial– para hacer resurgir el Imperio Mexica, del cual los insurgentes se asumen herederos.

Los contrainsurgentes también entablan relaciones particulares con la historia, que van desde la reivindicación absoluta de lo colonial hasta la asunción (y esterilización) del pasado insurgente más reciente, si las alianzas sociales lo requieren, como sucede en el caso de Iturbide hacia 1821. Estas pulsiones entre grupos sociales y definiciones ideológicas pervivirán en el devenir histórico posterior de México.

A lo largo de la obra encontramos, también, reflexiones sobre la relación entre la violencia y la libertad: la sociedad se juega entre el *instantaneísmo* –el acto violento de liberación– y la posibilidad de mantener la relación colonial, que significa la invisibilización de la violencia sobre la base del sometimiento cotidiano.

La obra presenta una reflexión sobre el sujeto en los procesos históricos, rescatando no solo lo político o lo económico –como muy bien lo hace– sino también lo relativo a la dignidad humana. Son las personas concretas quienes se dirimen entre el sometimiento silencioso de todos los días o el salto a la libertad, aunque sea solo para disfrutar de ese mismo instante.

El libro, que será reeditado como *El proceso ideológico de la Revolución de*

Independencia, logra construir una “teoría de la sociedad y del cambio político” (Ramírez, 2001) y lo hace anclado en la historicidad del México que aborda.

Como hemos dicho, tanto *Los grandes momentos...* como *La Revolución de Independencia* se inscriben en la búsqueda de la filosofía de lo mexicano. Forma parte de la tradición mexicana iniciada por José Vasconcelos hacia la década de 1920.

La Revolución hizo posible en México que se impulsara desde el nuevo Estado la reflexión sobre la nacionalidad en pleno proceso de movilización social y política. Como sostienen Waldo Ansaldi y Verónica Giordano, desde 1920 ya no se trataba de “cambiar el orden” sino de “ordenar el cambio” (Ansaldi y Giordano, 2012: 21). José Vasconcelos, como secretario de Educación Pública, inició una política de (re)construcción de la nación, que encontraba sus bases en la legitimidad revolucionaria y en el ideal de un México mestizo.

Este esfuerzo intelectual y político será retomado y reforzado años más tarde con el proyecto político populista representado por el presidente Lázaro Cárdenas, expresión de “ideologías nacionales comprensivas” (Ansaldi y Giordano, 2012: 22). Abelardo Villegas escribe al respecto:

La idea de nación soberana preside toda la ideología y la actuación cardenista. Pero esa nación la concibe como la acción de grupos plurales: patrones, obreros, clases medias, militares, marxistas, católicos, indios, mestizos, blancos. Todos ellos operan formando un todo dialéctico en el que su acción libre no consigue automáticamente el bien de la nación. El Estado revolucionario tiene que orientar el proceso para que las mayorías puedan participar de la riqueza y las minorías étnicas, especialmente los indios, por su redención económica y educativa, puedan incorporarse como nación sin perder su personalidad (Villegas, 1993: 144).

El cardenismo retoma, desde el Estado, las ideas del nacionalismo revolucionario y sobre ellas asienta la construcción de lo que Samir Amin caracteriza como un modelo nacionalista populista y modernizador (Amin, 2001: 19). El populismo implica un determinado compromiso social entre capital y trabajo. Nos dicen Ansaldi y Giordano: “[...] en América Latina, el populismo fue una experiencia histórica significativa a partir de la década de 1930, tras la crisis de dominación oligárquica y del liberalismo [...]. Se apoyó en una alianza entre el Estado, la burguesía industrial nacional (o local) y el proletariado urbano industrial, y pudo abarcar, como en el caso mexicano, a los campesinos” (Ansaldi y Giordano, 2012: 87).

El rescate del mestizaje que realiza Luis Villoro –como resultado histórico de un

proceso de acercamiento a lo mexicano a través de lo indígena– se inscribe en el nacionalismo mestizo, que funciona como soporte ideológico del Estado posrevolucionario y, por ello, como expresión de la alianza de clases propia de una sociedad de masas particular.

Esta caracterización no puede dejar de remitirnos a otra de las nociones impugnadas por Rodolfo Stavenhagen. La crítica que hace el sociólogo y antropólogo desnuda la falacia de que el “mestizaje biológico y cultural [...] no constituye, en sí mismo, una alteración de la estructura social vigente” (Stavenhagen, 1973: 34). El ideal de fusión entre la élite occidental y las masas indígenas oculta la cara excluyente de los nacionalismos comprensivos: el no reconocimiento de la cultura originaria y la integración de estas en una única cultura nacional:

El llamado mestizaje cultural representa, de hecho, la desaparición de las culturas indígenas; hacer de este mestizaje la condición necesaria para la integración nacional es condenar a los indios de América, que aún suman varias decenas de millones, a una lenta agonía cultural (Stavenhagen, 1973).

Una cultura nacional que se anuncia como proyectiva –ya que afirma que todavía debe realizarse– pero que exige la negación de la diversidad nos muestra las tensiones propias de un pensamiento inmerso en las tramas sociales que lo posibilitaron. Si el populismo se tensiona entre su carácter de revolución pasiva modernizadora y el de periferia interna de la democracia política (Ansaldi y Giordano, 2012), el mestizaje como ideología nacional se halla arrojado entre la homogeneización del Estado nacional y las promesas de igualdad social brotadas en experiencias concretas como las abiertas por la Revolución Mexicana. Es la ideología propia de un proceso histórico en el que el Estado –ya entrado el siglo XX– se cruza entre la legitimidad revolucionaria que reivindica y su institucionalización progresiva en un régimen cada vez más hegemónico. Aníbal Quijano sostiene que en México, “el proceso de descolonización del poder empezó a verse paulatinamente limitado desde los 60 hasta entrar finalmente en un período de crisis al final de los 70” (Quijano, 2000: 237). Se corresponde con la temporalidad de la alianza de clases consolidada durante la experiencia populista, que –aunque con menor intensidad– durará hasta que se produzca el “viraje continental en dirección al neoliberalismo” (Anderson, 2003: 16).

Bibliografía

AMIN, Samir (2001), “Capitalismo, imperialismo, mundialización.”, en: SEOANE, José y

- TADDEI, Emilio, *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires: CLACSO, 15-29.
- ANDERSON, Perry (2003), “Neoliberalismo: un balance provisorio”, en: SADER, Emir y GENTILI, Pablo, *La trama del neoliberalismo; Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO, 11-18.
- ANSALDI, Waldo y GIORDANO, Verónica (2012), *América Latina; La Construcción del orden*. Buenos Aires: Ariel.
- CECEÑA, Ana Esther (2001), “Por la humanidad y contra el neoliberalismo. Líneas centrales del discurso zapatista.”, en: SEOANE, José y TADDEI, Emilio, *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires: CLACSO, 131-140.
- GARCÍA CLARCK, Rubén, “Hiperión”, en: CERUTTI GULDBERG, Horacio (dir.), *Diccionario de Filosofía Latinoamericana*. Disponible en versión digital en: <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/hiperion.htm>. (s.f.) Fecha de consulta: 23 de setiembre de 2014.
- DOS SANTOS, Theotonio (1971), "La estructura de la dependencia", en: SWEEZY, Paul y otros, *Economía política del imperialismo*. Buenos Aires: Periferia, 41-64.
- QUIJANO, Aníbal (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en: LANDER, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 201-246.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1973), “Siete tesis equivocadas sobre América Latina”, en: STAVENHAGEN, Rodolfo y otros, *Tres ensayos sobre América Latina*. Barcelona: Anagrama, 9-44.
- VILLEGAS, Abelardo (1993), *El pensamiento mexicano en el siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VILLORO, Luis (1953), *La revolución de independencia. Ensayo de interpretación histórica*. México: Consejo de Humanidades, UNAM.
- (1950), *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: El Colegio de México.

Dignidad y *praxis* política.

La recuperación de sujetos colectivos en Nuestra América

Alberto Neri García *

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, re-jodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano

A lo largo del siglo XX observamos la disputa de dos grandes modelos que pretendían establecer la forma más adecuada de determinar la organización política, económica, social, cultural, etc., del mundo. En esa disputa por establecer el modelo único a seguir, se observa tanto el ejercicio de un discurso justificador como diferentes dinámicas político-económicas para guiar (obligar) a los Estados nacionales en la adopción de uno u otro modelo. Así, es posible observar en estas dinámicas el empleo de lo ideológico manifestado en un juego

* Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Pertenece a la Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América (SECNA). Incorporado al Proyecto de la UNAM PAPIIT IN-400511: "Espacio, dialéctica y cuerpo. Hacia una simbólica de Nuestra América". Actualmente cursa el Posgrado en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

dicotómico entre “buenos y malos”. Por un lado aquellos que abanderaban los ideales de libertad, justicia, democracia, tolerancia etc., y por el otro los que amenazaban tales ideales. En el terreno de lo económico podemos localizar un ejemplo concreto, vivido / sufrido por muchos países en América Latina, a saber, el discurso del desarrollo, en el cual la teoría de los principales economistas de los países capitalistas explicaba el porqué de la desigualdad y atraso entre una sociedad y otra, resultando -por consiguiente- en la receta racional sobre el cómo salir de ese estado y dar solución a esos problemas¹.

En este intrincado juego de dominio y en la búsqueda de más adeptos para configurar la geopolítica del poder, se dejó de lado los aspectos positivos y negativos de dichos sistemas políticos. Es decir, bajo la lucha por prevalecer de un modelo sobre el otro, lo que sucede debajo es el desplazamiento del orden social por el orden económico-político. Una de las consecuencias de este desplazamiento es el impedimento por explorar otras formas de expresión cultural y política de las sociedades que no son afines a uno u otro modelo. Pues estas eran despreciadas o tachadas mediante esquemas donde se les impedía su relevancia teórica. Así nos lo señala Mario Magallón:

[...] cualquier otra forma de expresión cultural y política que interrumpiera o estuviera en contra de los esquemas establecidos era considerada dudosa y, por lo mismo un atentado contra los intereses de unos o de otros [...]²

A pesar de este desprecio por lo diferente, el abordaje de los saberes y problemáticas de las culturas subdesarrolladas se llevó a cabo. Dicho estudio se encontró -en primer lugar- con obstáculos del orden teórico-epistémico. A pesar de que ya se atendían las problemáticas de estas sociedades (marginación, pobreza, explotación, identidad, cultura), los marcos categoriales desde los cuales se pretendía estudiar tales acontecimientos no abordaban a cabalidad la complejidad de dichos fenómenos, a los cuales se les dio lectura desde conceptos totalmente excluyentes (civilización-barbarie, civilizado-salvaje, razón-mito, etc.) para formar otros que distinguieran el grado en el que se encontraban en esa configuración del mundo (“primer mundista-tercer mundista”, “en vías de desarrollo”, bienestar, progreso, periferias, etc.).

¹ Apoyado en el cuerpo de conocimiento dado por algunos “expertos” se diseñaron planes y estrategias orientadas a la solución de estos problemas económicos. Muchos de ellos se vieron reflejados en la creación de aparatos institucionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), quienes se encargaban de ayudar y dictar las políticas económicas a seguir para el desarrollo y el progreso de la región.

² Magallón Anaya, Mario, *La Democracia en América Latina*. México: CIALC-UNAM, 2008, p. 286.

Estas categorías, al integrarse como parte constituyente de la explicación de estas culturas periféricas-marginales, tendían a inscribirse como elementos menos desarrollados dentro del estamento de los modelos preestablecidos (capitalismo-comunismo). Para tal dinámica, la posibilidad de discurso y prácticas alternativas solo eran posibles (en el plano teórico) cuando estas eran partes complementarias de los planteamientos hegemónicos, pues los sujetos a los que hacían referencia tales explicaciones permanecieron excluidos / ocultados. En este sentido, las claves con las que se han observado el análisis e interpretación de los mismos, obedecen a las formas lógicas de esos universos culturales (capitalismo-comunismo), donde las dicotomías de las relaciones sociales, culturales, político y económicas son más marcadas en las relaciones de dominio-dependencia.

Así, desde la colonización y conquista de los pueblos no occidentales, la lógica de la imposición de la razón universal implicó la colonización de “nuestro mundo de vida”, con el consiguiente vaciamiento y subordinación a las condiciones epistemológicas de la constitución del “sujeto trascendental moderno”³.

Después de la caída del muro de Berlín y ante el avance sin “obstáculos” del modelo hegemónico capitalista, el neoliberalismo surge (así entendido por muchos) como una radicalización de los aspectos negativos de la modernidad en tanto totalidad excluyente, unívoca, lineal y con pretensiones de des-subjetivación. En él se establece / impone el modo desde el cual se interpretan las distintas problemáticas surgidas en la *praxis* cotidiana de los sujetos, al elaborar una serie de mecanismos –principalmente de corte económico- con los que se pretende comprender los fenómenos naturales y humanos, sin necesidad de mediación alguna más allá de él mismo.

Múltiples estudios constatan esta pérdida de la inclusión de los sujetos sociales en el de la política, no sin tener un marcado compromiso ideológico por quienes conciben tales afirmaciones pues, por lo general, son defensas de políticas liberales. Las reflexiones filosóficas elaboradas y manifiestas en sus tratados, nos indican un gradual pero, al fin y al cabo, absoluto rechazo por considerar aun a los sujetos como parte de la conformación conceptual y material de un ejercicio pleno político. Si bien aún en sus categorías político-ideológicas tenía un cierto lugar, el empeño por desecharlos se muestra evidente. Claro ejemplo de esto nos la ofrece (impone) Friederich von Hayek, teórico del egoísmo racional y

³ *Ibid.*, p. 288.

del denominado “capitalismo salvaje”. En él se da la tendencia por establecer la economía del libre mercado, aspecto regulador de todos los estamentos de la vida. Su rechazo por la “justicia social” se da en una lógica donde la economía y la política no deben interferir en el libre desarrollo del mercado. En este sentido marca el distanciamiento entre sujeto y política:

Una sociedad libre requiere de ciertas morales que en última instancia se reducen a la manutención de vidas: no a la manutención de todas las vidas porque podría ser necesario sacrificar vidas individuales para preservar un número mayor de otras vidas. Por lo tanto las únicas reglas morales con las que llevan al ‘cálculo de vidas’ son la propiedad y el contrato⁴.

El objetivo es claro, el argumento pretende quitar la función social de las ideas, categorías y conceptos que atienden el carácter político y social de los planteamientos filosóficos. Es más, esta dirección es abordada por una gran variedad de pensadores de la política. Muchos de ellos intentando redirigir las decisiones a esta “estrategia económico-política” Otra clara muestra de esta tendencia se observa con el filósofo Jean Baudrillard. Aunque él pone el acento en la categoría de “necesidades” la tendencia es la misma. Roig nos sintetiza este planteamiento del filósofo francés:

[...] para Baudrillard, la distinción entre necesidades que surgen de un “mínimo vital antropológico” y los que están “por encima” y que tienen su origen en lo que podríamos considerar como convenciones sociales, es equivocada; todas las necesidades tienen un mismo origen en cuanto son puramente ideológicas, tanto las unas como las otras y no cabe, por tanto, la distinción. En efecto, es el “sistema” el que las crea y así, el reconocimiento de una necesidad como es la que tiene los niños de alimentarse para poder sobrevivir, es algo “inducido” por la sociedad; y si esta entiende que no se ha de inducir la misma, luego ella no es errada y los niños son eliminados⁵.

En cualquiera de los dos casos mencionados, la pretensión se dirige a la homogeneización de toda subjetividad en los límites de un ente abstracto que no toma en consideración sus particularidades ni cualquier representación que ellos mismos adopten. Las necesidades, en su amplio sentido no solo semántico sino real, perdían su carga valorativa ante la lógica del mercado. Ahora el peso era trasladado a individuos que solo buscan “modos de satisfacción”, infinitos y caprichosos, propios de una sociedad de consumo. Aunque posteriormente estos serán reclassificados como individuos, “masas”, estadísticas con

⁴ Cfr. Hayek, Friedrich V, *La libertad y el orden económico*, citado en: ROIG, Arturo Andrés, *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Quito: Corporación Editora Nacional, 2002, p. 93.

⁵ Roig, Arturo Andrés, *op. cit.*, pp. 71-72.

preferencias o tendencias económicas. El cuestionamiento adecuado en este punto sería el preguntarnos del porqué de esta inversión donde se desconoce, relativiza e ignora a las necesidades, expulsándolas de la economía. Arturo A. Roig nos da una respuesta clara de este cuestionamiento:

Lo que sucede es que antes se ha establecido otra inversión: la de la relación de política–economía, que ha desplazado al primer término reduciéndolo a una mera técnica dependiente de las pretendidas “leyes del mercado”. Con esta reducción ha sido suspendido el principio de la dignidad humana. Se trata de una lógica de las necesidades según la cual constituyen una cuestión subjetiva e individual, nunca social. No se mira al ser humano como necesitante, sino como adquirente⁶.

Dicho trabajo ideológico–intelectual ha tenido resultados muy acertados, en cuanto a las políticas públicas se refieren han sufrido un deterioro o llegan al extremo de cancelarse. En grados extremos, dichas prácticas, se convierten en mecanismos del Estado y, en su ejercicio del poder, resultan perjudiciales para lo social. El otro extremo de esta disposición ideológica es ofertar las anteriores empresas estatales al mejor postor, generalmente a empresas transnacionales. En el terreno de la *praxis* política ha tenido como resultado la naturalización de una política donde los actores principales son los representantes elegidos mediante una aritmética política. Es decir, aquellos quienes cada cierto periodo de tiempo son elegidos bajo el esquema de la democracia representativa. Sin embargo, la mayor problemática se presenta cuando los sujetos sociales consideran a la política como algo donde ellos no se pueden inmiscuir o tener una mínima participación al interior de la misma. La costumbre dicta que solamente algunos acceden a ello, personas con cierto perfil político, aunque la mayoría de las veces se considera a los políticos como las personas donde lo moral no está presente ni por error (corrupción, prepotencia “padrinazgos”, etc.).

Reflexionando sobre este proceso de naturalización, Norbert Lechner logra detectar algunos elementos clave en el ámbito de lo social. Ante una historia cotidiana-subjetiva donde se detecta una situación de “perdida” de referentes ordenadores (Estado / sociedad civil, izquierda / derecha, etcétera), se posibilita el llevar a cabo un ejercicio de autocrítica y señalar al menos dos aspectos importantes desde la construcción de su propuesta. Por un lado, cierto sentimiento de incertidumbre y, por otro, la necesidad de lazos de pertenencia y arraigo a un espacio cultural. En un primer momento pareciera que la obtención de “orden” garantizada

⁶*Ibid.*, p. 96.

por una organización social que tiene como referente primordial al Estado, satisfaría tal “necesidad” de certeza y arraigo, sin embargo, al contrastar estas aseveraciones con lo acontecido en la realidad, damos cuenta de que esto no sucede así, en la consideración de un estado contractual donde todos hacen el papel adecuado que les corresponde se trata de una falsa ilusión.

Tal naturalización supone un desligamiento entre el producto de las organizaciones sociales, es decir, la política-orden, situación que promueve el verlo ahora como un complejo aparato en el que pocas veces tienen los sujetos injerencia. Es necesario señalar la detección de una elaborada contradicción inherente en este postulado: aquello que crearon los sujetos se vuelve contra sí. Los complejos mecanismos con que fue dotado, una vez que son puestos en práctica nos llevan hasta un olvido de las condiciones con las cuales fueron elaboradas.

En nuestros días, cunde la sensación de que el estado de cosas existente sería un hecho natural frente al cual no cabrían alternativas. Nos hacen creer que estamos sometidos a una autoridad que no hemos creado. En contra de una sociedad que se niega a reconocer el origen humano de la ley que ella misma insta a obedecer, guarda vigencia la lucha de la modernidad por “ser sujeto”. De política puede hablarse sólo donde el orden es concebido como obra humana. Por eso, quiero comenzar la reflexión acerca de una política de subjetivación, oponiéndome al halo de “lo natural” que oculta la producción social de nuestras formas de convivir⁷.

En términos generales se sugiere una crítica al desapego de los sujetos-sociales respecto a los necesarios cambios dentro del sistema económico-neoliberal, al tiempo que se promueven ese desarraigo de lo político (orden) reflejado o reforzado en el ejercicio práctico de los mecanismos alienantes. Dichos mecanismos imprimen hondamente su huella hasta en las más inofensivas prácticas y costumbres cotidianas, justificando el absurdo sobre que el sentido político-neoliberal sea entendido como la expresión más acabada y completa de las formas de organización social.

Como lo sugiere el estudio crítico de Lechner, al hablar de política es necesario entender que al menos lo histórico tiene un marcado interés por ser partícipe de ese desentrañamiento de las condiciones epistémico-políticas dadas en su ejercicio social. Es decir, al suponer un interés de los sujetos por determinar sus avances en los espacios donde se lleva a cabo la *praxis*, las experiencias pasadas nos fijan los objetivos que ambicionamos y, por consiguiente, se posibilita la observancia de un futuro incierto e inédito. Así, se muestra la

⁷ Lechner, Norbert, *La sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM, 2002, p. 7.

tensión permanente entre lo que ha sido y lo que será, la cual se vive en este decidir, intentando acertar sobre las condiciones propicias para un desarrollo integral y humano, toda vez que los humanos no se encuentran fuera del tiempo, en una suerte de unidad abstracta desligada de todo el contexto y, por eso mismo, con la capacidad plena de tomar a cabo dichas decisiones.

Y soñamos entonces con estar por encima de esta tensión; no fuera del tiempo, sino pudiendo seleccionar qué pasado asumimos y qué futuro nace de cero. Pero no podemos escapar al fuego cruzado. Lo que pudo llegar a ser. No sólo el pasado echa sombras, también el mañana⁸.

La necesidad de un redimensionamiento es vital en el ejercicio y búsqueda de alternativas políticas. El proceso de des-subjetivación debe ser atendido con el firme propósito de observar sus consecuencias.

En general, dentro del orden impuesto desde el marco del sistema económico-neoliberal, cada uno de los individuos -para prolongar su vida- ha de desempeñar una función, enseñándole a dar las gracias por tener una. La incertidumbre y contingencia con la que viven los sujetos organizados en sociedad se manifiesta en la falta de un espacio donde se determinen y acojan sus vivencias. Ante los miedos nacidos de la inconsistencia del Estado por satisfacer tales elementos (certeza y seguridad), la vida social se acoge enseguida a las fuerzas políticas que prometen las soluciones (al menos en campaña). Relega esas decisiones, actos y manifestaciones de inconformidad a un representante temporal, el cual muchas de las veces, al ser rebasado por las problemáticas político-sociales, busca sin menoscabo atender únicamente sus intereses individuales, olvidando la responsabilidad de su encargo (desempeñando su labor con cinismo la mayoría de las veces).

Hoy en día, el individuo gana un grado de autonomía inédito al mismo tiempo que la acción colectiva se restringe a sucesivas manifestaciones de intereses focalizados. El fenómeno señala cuán limitado es la “libertad de elegir” que disfruta el individuo. Mucho antes de que ejerza su derecho de elegir libremente, buena parte de sus asuntos relevantes para su vida cotidiana ya han sido decididos. Eso vale para el consumidor que expresa sus preferencias en el mercado como para la libertad ciudadana de elegir opciones alternativas de organización social⁹.

⁸ *Ibid.*, p. 9.

⁹ *Ibid.*, p. 11

Con lo señalado en la cita anterior, podemos notar que a pesar de las ventajas que supone este ejercicio de la libertad, las limitadas opciones a elegir ya fueron consideradas dentro del accionar político. La capacidad de la sociedad por disponer de sus formas de organización se descubre limitada por esa pre-determinación.

El rescate de la subjetividad, nos pondría en otra perspectiva de tratar lo político. La intención es clara, de lo que se trata es dar oportunidad de reconocer la experiencia cotidiana como parte de la vida subjetiva. En esta propuesta, lo político permite la búsqueda incesante de formas sociales desde las cuales se plantean soluciones y consideraciones a un terreno pocas veces trabajado. La intención es atender ese aspecto muchas veces desapercibido y llenar de contenido cuando se habla de lo social como espacio de organización colectiva, pero sobre todo política.

[Pues] una sociedad que no se interroga acerca de sí misma, que no conversa el sentido que puede tener la convivencia actual y futura, sustrae a la política su razón de ser. Mejor dicho, renuncia a la política como el esfuerzo colectivo de construir una comunidad de ciudadanos y se contenta con la gestión de los negocios de cada día¹⁰.

Ante este talante contrario al ejercicio neoliberal, y con vistas a una sociedad más plural e incluyente, desde la *praxis* política cotidiana de las subjetividades claramente identificadas (aunque no siempre reconocidas), se manifiestan respuestas / resistencias cuyas representaciones distan mucho de los marcos neoliberales.

Las moralidades emergentes son un pensar y un obrar, dado en la misma *praxis* política, expresado espontáneamente y sin pretensiones teóricas por sectores de población femenina, campesina, indígena, negra, mestiza, proletaria industrial, sectores de los suburbios, clases medias empobrecidas, niños arrojados a la calle y la mas de desocupados y parados, abandonados a las medidas derivadas de un sistema que ha hecho opción entre riqueza financiera y vida humana¹¹.

Si bien el neoliberalismo ha avanzado de forma avasallante, empobreciendo, contaminando y silenciando todo lo que encuentra a su paso, este no puede entenderse sin la compañía de la globalización en tanto discurso que lo avala. La pretensión de eliminar todo tipo de propuesta alternativa para abrir paso a las dinámicas del mercado ha traspasado el ámbito económico para inquirir en la totalidad de la vida humana. Claro ejemplo de esta

¹⁰ *Ibid.*, p. 13

¹¹ Roig, Arturo Andrés, op. cit., p. 94.

actitud se muestra en la des-subjetivación de los individuos y el distanciamiento entre el individuo y las formas de organización social.

Ante este ejercicio de la lógica neoliberal se manifiestan / confrontan sujetos sociales desde una alternativa construida en una cotidianidad situada en un contexto histórico-social-político. El filósofo argentino Arturo Andrés Roig nos da una clave para entender desde Nuestra América el papel de lo filosófico ante estos continuos embates de un sistema que pretende totalizar los aspectos de la vida de los sujetos:

[...] nada más importante que reconocer que muchas veces lo nuevo, lo que verdaderamente muestra en su contexto la historicidad del hombre y su lucha por patentizar su alteridad, no está en las filosofías académicas, sino en el discurso político de los marginados y explotados y que por ahí avanza precisamente un pensamiento que tendría que haber sido asumido en el quehacer formalmente filosófico¹².

En la *praxis* social de esta confrontación entre una hegemonía que se pretende imponer y un ejercicio de contra-poder desde el cual se construyen esos mismos saberes, se generan formas de conocimiento distintas para el acceso a lo real y sus prácticas. También se develan sujetos que han sufrido un ocultamiento desde la lectura histórica-social de Nuestra América. La dialéctica social se expresa desde diferentes antagonistas: movimientos indígenas, los movimientos de género, los diversos feminismos, los piqueteros, etc., pero sobre todo sitúa la problemática de lo político en un nivel más cercano a la realidad de nuestros pueblos. Categorías como “mediaciones”, “objetivación”, “conflicto social”, nos ayudan a entender esas “voces” desde las cuales se construye tanto su realidad como las formas de acceder a ella.

Aún queda por dibujar a detalle el carácter de esta “moralidades emergentes” haciendo un acercamiento podemos considerar cinco elementos conceptuales con lo que se podrá trabajar, al menos de manera inicial. Estos serán los siguientes:

1. La exigencia de un reconocimiento de la “dignidad humana” como bien universal.
2. Consideración de las necesidades, no solo como cuestión económica, sino también moral.
3. Rescate de la subjetividad como motor de la conducta que nos lleva a reconocer la prioridad de la subjetividad moral frente a las formas opresivas de eticidad, las cuales, suponen otro modo más de reversión espontánea de las formas del discurso opresor.

¹² Gracia, Jorge, “Roig y la función de la filosofía en América Latina”, en: RODRÍGUEZ LAPUENTE, Manuel y Cerruti Guldberg, Horacio (comp.), *Arturo Andrés Roig, filósofo e historiador de las ideas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1989, pp. 193-202.

4. Diferentes actores emergentes se han manifestado de modo espontáneo, como “solidaridad”, por lo mismo que la causa de uno es siempre-cuando prima la exigencia de dignidad- la del otro (empatía – cara a cara, pero adicionándole un ejercicio político solidario).
5. La vigencia constante de formas de pensar utópico como fuente de la propia emergencia.

Sin duda alguna esta recuperación de la subjetividad y la moralidad se mantienen dentro de la concepción de esta disciplina filosófica. La tarea del filósofo -nos señala Roig- debe atender en su ejercicio (filosofar) la consideración por el sujeto inmerso en la realidad¹³:

[...] lo crítico no se reduce a una investigación de los límites y posibilidades de la razón, con una intención exclusivamente epistemológica, es algo más que esto. Se trata de una meditación en la que no sólo interesa el conocimiento, sino también el sujeto que conoce, el filósofo en particular, en su realidad humana e histórica¹⁴.

Bibliografía

- GRACIA, Jorge (1989), “Roig y la función de la filosofía en América Latina”, en: RODRÍGUEZ LAPUENTE, Manuel y CERRUTI GULDBERG, Horacio (comp.), *Arturo Andrés Roig, filósofo e historiador de las ideas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 193-202.
- LECHNER, Norbert (2002), *La sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.
- MAGALLÓN ANAYA, Mario (2008), *La Democracia en América Latina*. México: CIALC-UNAM.
- ROIG, Arturo Andrés (1981), *Teoría y crítica del pensamiento Latinoamericano*. México: F.C.E., Colección Tierra Firme.
- ROIG, Arturo Andrés (2002), *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Quito: Corporación Editora Nacional.

¹³ La noción de filosofar adquirirá una característica distintiva al interior de la filosofía de Arturo Andrés Roig. Ayudará a proponer un ejercicio particular que nos distanciará del academicista, al cual pretende criticar y evitar. No se trata de una simple crítica a la filosofía como disciplina académica. Filosofar atiende al ejercicio de la filosofía, de su quehacer en general que toma en cuenta las distintas prácticas en las múltiples formas culturales de la humanidad.

¹⁴ Roig, Arturo Andrés, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: F.C.E., Colección Tierra Firme, 1981, p. 9.

El multiculturalismo bajo sospecha. Crítica a un agente doble

Sofía Reding Blase *

Nuestro planeta vive desde hace varios siglos un singular proceso de uniformación de los contextos culturales, lo que causa que otros órdenes o *mundus* estén siendo devorados y asimilados por una cultura -la moderna- que busca saciar su insaciable polifagia sobre la base de novedades que, de todos modos, le resultan indigestas. La Modernidad engulle otras culturas mediante prácticas etnofágicas¹, como el multiculturalismo. Se trata de estrategias que pretenden gestionar la diversidad en determinados contextos, toda vez que compartir el mismo espacio puede implicar entrecruces y contrastes, pero también desencuentros o conflictos. En razón de ello, se han buscado modos de convivencia entre las culturas, lo que equivale a afirmar la importancia de la tolerancia, en un sentido tanto ético como político. Incluso donde triunfa el pluralismo, está claro que sin tolerancia no hay posibilidad de convivencia² y tampoco el reconocimiento de la identidad de los Otros o alteridad. En consecuencia, hay que reflexionar en torno a las identidades culturales (o *subjetividades*).

Una de las aproximaciones a la cuestión proviene del trabajo de Gilberto Jiménez; en varios de sus textos, defiende la tesis de que la identidad no es otra cosa más que la cultura interiorizada³. Ello supone que los seres humanos, arrojados al mundo en total desnudez, somos arropados por nuestro contexto y, por decirlo en palabras crudas, dejamos de ser simples homínidos. Las posiciones estructuralistas parecen decirnos eso pero también suponen otras ideas: que la vida -como *zoé*- no tiene de suyo ningún sentido y que este nos

* Centro de Investigaciones Sobre América Latina y el Caribe (CIALC-UNAM) sofiareding@hotmail.com / reding@unam.mx Agradezco a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por el apoyo brindado a través del proyecto “Afluencias, confluencias y divergencias de los estudios latinoamericanos y los estudios culturales y subalternos” (PAPIIT-IB400113) para presentar esta ponencia.

¹La etnofagia es “una lógica de integración y absorción que corresponde a una fase específica de las relaciones interétnicas” y que permite “asimilar y devorar otras identidades étnicas”. Díaz-Polanco, Héctor (2007), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI, 161.

²Véase Sartori, Giovanni (2001), *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus, 19.

³“La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en «formas simbólicas», todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”. Jiménez, Gilberto, “La cultura como identidad y la identidad como cultura”, editado en el sitio de la Facultad de Periodismo y Comunicación social. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

viene dado por datos que poco tienen que ver con nuestra información genética. Si bien es cierto que nuestras particularidades anatómicas no podrían darse fuera del lenguaje que es siempre y en todos los casos, un acto social, está claro que el orden o *mundo* en el que nacemos es previo a nosotros, y no es menos cierto que este es una creación humana: es un artificio.

Especialistas en antropología, en especial norteamericanas, estuvieron muchos años interesadas en el proceso que se conoce como *endoculturación* y que se refiere a la crianza de los niños. Dicho estudio permitió ver qué es cultura y qué es natura. La acción de criar o nutrir es para satisfacer una necesidad de carácter natural, pero el acto se da siempre en un contexto cultural específico. La crianza de los pequeños, en este sentido, está siempre encaminada a que se sientan identificados con lo próximo y no con lo lejano.

Habida cuenta de lo anterior, resulta por demás comprensible que otro proceso, el de la *aculturación*, sea tan traumático y, por lo mismo, éticamente reprobable. En palabras cercanas a las que utilizó Gonzalo Aguirre Beltrán, podemos entender la aculturación como un proceso mediante el cual los mundos, contruidos de acuerdo con las necesidades de un grupo social y su proyecto de vida, entrarían en contacto y, por lo mismo, habría choques debido a que los sentidos que se le dan a la vida pueden ser por completo diferentes⁴. De ahí que la estructura social dominada sea asimilada por la dominante. Ello se explicaría, desde un marco teórico-conceptual estructural-funcionalista, debido a que en todo entramado de relaciones sociales, el ordenamiento se realiza a través de instituciones controladas o definidas, las mismas que son definidas como normas de conducta. En ese sentido, una estructura social funciona en la medida en que las instituciones lo hacen. Por lo tanto, modificarlas significaría entorpecer el funcionamiento de la estructura social o incluso hacerla desaparecer⁵. Por eso se habla del *shock* o traumatismo que puede ocasionar el contacto intercultural, que puede resolverse mediante el mestizaje o *integración*, o por la desaparición de un pueblo, sea culturalmente (etnocidio) o mediante eliminación física (genocidio).

El multiculturalismo no es una propuesta que permita la autonomía de los diversos segmentos sociales porque está restringida por factores vinculados al ejercicio del poder desde afuera. Si bien es cierto que puede favorecer determinados acuerdos, existen limitantes en términos de sobre qué se puede establecer acuerdos y qué aspectos son innegociables. Estos

⁴ Véase Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992), *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural de México*. México: FCE, 44.

⁵ Véase Radcliffe-Brown, A. R. (1972), *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Barcelona: Península.

pueden ser los derechos humanos, pero podrían referirse a maneras alternativas de ejercer el poder o a formas de producción y consumo o, también, a distintos modos de interpretar la realidad. Así pues, el multiculturalismo tiene como límites su propio origen: la desigualdad entre los grupos sociales.

El origen de las políticas multiculturalistas nos dice mucho respecto de la desigualdad que se vive en cuanto a la toma de decisiones o proyectos de vida se refiere porque, por lo general, no garantizan más que una relativa autonomía de los grupos sociales debido a procesos de aculturación de larga data. En un contexto multicultural existe siempre un grupo que se impone sobre los otros, debido al poder económico y político que por lo general tiene. En ese sentido, la tolerancia es asumida de manera acomodaticia pues no implica una real apertura al Otro; más bien se trata de evitar los *asedios* entre hegemónicos y subalternos o de hacer oídos sordos a la voz del Otro que interpela. Así entendida, la tolerancia da pie a la visibilización, pero también a la insonoridad. Se visibiliza, ciertamente, pero también se inmoviliza porque se considera que el diálogo toma solo un momento, ya que las culturas no cambian. Esto es, a todas luces, una barbaridad. Gustavo Lins Ribeiro llama la atención al respecto y señala que: “el multiculturalismo está convirtiéndose en la base para una teoría funcionalista de armonía política en una sociedad/coyuntura que sobrestima el papel que la cultura, los símbolos y la tradición puedan tener en la construcción de la igualdad y la justicia social”⁶.

Se destaca así que las políticas del multiculturalismo podrían garantizar derechos a las minorías y educar en la tolerancia, pero son incapaces de ofrecer a los sujetos la posibilidad de transitar hacia otras *epistemes* y saberes distintos a los ya conocidos. Debemos recordar que el multiculturalismo tiene su origen en la “pilarización” puesta en práctica a inicios del siglo XX en los Países Bajos y en Bélgica, y atendiendo al pluralismo religioso. En su momento, se trataba de señalar que los pilares -que son las diversas denominaciones cristianas así como los no creyentes- que sostienen la estructura social son imprescindibles; sin embargo, la llegada de migrantes con otras creencias y valores obligó a reconfigurar los consensos previos⁷.

⁶ Lins Ribeiro, Gustavo (2001), “Post-imperialismo: para una discusión después del post-colonialismo y multiculturalismo”, en: Daniel Mato, *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización (2)*, Buenos Aires, CLACSO, 168.

⁷ Véase Nederveen Pieterse, Jan (2003), “The many Doors to multiculturalism”, en: Saunders, Bárbara y Haljan, David. [eds.], *Whither multiculturalism?: A politics of dissensus*, Leuven University Press, 28-29.

De esta manera, comenzó a perfilarse el multiculturalismo como política de la tolerancia, pero también como forma de conducir a acuerdos, pero estáticos, para evitar el derrumbe del edificio social. En consecuencia, será más útil hablar de relaciones interculturales al momento de referirnos a diálogos cuya meta es, sin duda, el consenso; pero también el disenso que garantiza que los cambios a realizarse al interior de una cultura no resquebrajarán las identidades. Es necesario determinar, por lo tanto, si lo deseable es la verticalidad del multiculturalismo o la horizontalidad que debe tener la interculturalidad.

Hay que decir también que con el uso inadecuado del concepto de “interculturalidad”, se corre el peligro de utilizar el término como si fuera sinónimo de integración. Ese término comenzó a utilizarse en el contexto de un programa de ayuda técnica en el campo de la salud, entre los Estados Unidos, Brasil, Colombia, México y Perú, hacia 1951, por parte de antropólogos de la *Smithsonian Institution*. Más tarde, la noción de interculturalidad vino a sustituir la de bicultural, en el ámbito de la educación y, más tarde, adquirió el actual significado, debido a que las organizaciones indígenas y de afrodescendientes empezaron a utilizar el término para, precisamente, criticar el carácter asimilacionista del multiculturalismo⁸.

La distinción entre multiculturalismo e interculturalidad nace de la necesidad de establecer y diferenciar el tipo de interacciones y negociaciones presentes en un contexto que se caracteriza por el pluralismo cultural. Fidel Tubino plantea la diferencia entre ambos conceptos de manera tan clara como breve: “(...) mientras que en la multiculturalidad la palabra clave es tolerancia, en la interculturalidad la palabra clave es diálogo”, lo que lo lleva también a señalar que “(...) la interculturalidad –el diálogo intercultural– como alternativa ético-política debe ser el eje transversal del desarrollo humano sustentable”⁹.

En cierto sentido, la búsqueda del consenso entraña un peligro. Aunque es imperativo alcanzar cierto trasfondo melódico común, debemos dejar espacio al ruido. Sobre ello, Norbert Bilbeny dice que: “(...) la búsqueda de la concordia no puede ser un pretexto para acabar con la discordia: por lo menos para un pluralista, a diferencia de un monista”¹⁰. Con ello se entiende que el diálogo entendido solo como consenso tiene por objetivo eliminar las

⁸ Mato, Daniel (2007), “Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, autores, visiones y propuestas”, en: *Nómadas*, CLACSO, núm. 27, 63-64.

⁹ Tubino, Fidel (2002), “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”, en: Fuller, Norma [ed.], *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú, 74.

¹⁰ Bilbeny, Norbert (2002), *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa, 172.

diferencias que fracturan una totalidad social que se pretende siempre pulida, sin ninguna astilla.

Existen, sin duda, grandes aportes del interculturalismo. Uno de ellos es el haber hecho visibles a quienes permanecían en el aislamiento; además, se hizo eco de los aportes de la etnografía, especialmente con relación a la perspectiva (o “mirada”) que privilegió al *nativo* y no forzosamente al *experto*, lo que permitió otras *epistemes*. Sobre ello, hay un amplio e interesante debate en torno a la necesidad de situarse y enunciar desde otro lugar que no sea solo el occidental, para apreciar otros saberes y la forma en que se construyeron.

Asimismo, han sido señalados varios puntos negativos en cuanto al interculturalismo se refiere. Se trata, de nueva cuenta, de una política para gestionar la diversidad cultural pero que no ha sido diseñada “democráticamente”, por lo que algunos efectos han sido desastrosos para los grupos que se vuelven visibles ya que la insistencia en la transparencia no se acompaña del amparo legal para quienes han salido de la opacidad; en consecuencia, varios saberes han quedado expuestos a la voracidad de industrias como las del entretenimiento y el ocio (incluido el turismo) y las farmacéuticas. A estas últimas se debe la expoliación de los saberes de pueblos indígenas relativos al campo de la salud, con el pretexto de que se trata de información y no de conocimiento científico generado en laboratorios occidentales. Con todo, los desaciertos de las políticas de la interculturalidad han puesto al descubierto que el problema no solo está en los conflictos que caracterizan, en ciertas circunstancias, las interacciones de los grupos sociales entre sí, sino también en el Estado y la concepción de una ciudadanía configurada desde lo occidental. Por lo tanto, es necesario ubicar la interculturalidad en el ámbito de la política y seguir vinculándola con una apuesta por la ética.

Si la multiculturalidad tiene que ver con la pluralidad, pero también y sobre todo con la verticalidad de las relaciones interétnicas e interculturales, entonces es evidente que se haya puesto el acento en la protección de los derechos humanos de las minorías, así como en las condiciones que posibilitarían la construcción de un espacio intercultural que, siendo público implica una noción distinta a la que ha defendido Occidente sobre la ciudadanía. Por eso, Fidel Tubino sostiene que es necesario “interculturalizar el multiculturalismo”. A juicio suyo, las propuestas euroamericanas tienen que ver con el “reconocimiento de la diferencia” y la crítica a un sistema que incluye ciertos derechos diferenciados que permitiría la intervención

de las colectividades de todo tipo¹¹. Pero esos supuestos no bastan cuando se quiere aplicarlos en contextos multiculturales en los que hay una diversidad que no siempre se puede entender bajo la óptica de la tradicional dicotomía cultura hegemónica / culturas subalternas. Tampoco es posible la interculturalidad cuando las llamadas acciones positivas no afirman efectivamente la desaparición del racismo y, podemos agregar, el clasismo y el sexismo. La interculturalización del espacio público pasa, por lo tanto, por la descolonización de las esferas públicas que, históricamente, han negado la otredad. Y lo han hecho, según dice Tubino, económica y culturalmente desde una concepción urbano-castellano-escritural. La construcción de una ciudadanía intercultural implicaría, pues, una nueva cultura política, nuevas formas de deliberación y nuevas sensibilidades¹².

Esto último con miras a establecer alternativas al orden (o Mundo) que se impone sobre los otros. Este cambio de perspectiva lo plantea Catherine Walsh al señalar que la interculturalidad significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro” y de una sociedad “otra”. Con “otro/otra” se refiere Walsh a pensar y actuar desde la diferencia¹³.

Definamos pues la interculturalidad como un *espacio*, sin duda público, en el que se encuentran diversas culturas, animadas por un espíritu de tolerancia con el fin de convivir pacíficamente. A esta noción, momentánea, habrá que adicionarle otra característica: es de cierta duración, dura cierto *tiempo* y se interrelaciona con el binomio de identidad y cultura puesto que, de otra manera, se estaría jugando con las mismas reglas del multiculturalismo.

En la medida en que las identidades culturales son dinámicas, pueden aparecer nuevas formas de conflicto que podrían llegar a solucionarse mediante nuevos acuerdos o, incluso, ser evitados mediante proyectos –autónomos– que consideren que existen otros mundos que podrían verse alterados en sus propios proyectos. En suma, la cuestión de la interculturalidad nos lleva a plantear la necesaria confección de cierta etiqueta y también de una ética particularmente receptiva en cuanto a lo Otro se refiere. Lo anterior deberá implicar un particular trato al Otro así como una apertura sin perder las propias coordenadas. Un ejemplo

¹¹ Tubino, Fidel (2012), “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. Fuente electrónica: <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>

¹² Tubino, Fidel (2008), “No una, sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina”, en: *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, año/vol. 6, núm. 010, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, 170-180, 179.

¹³ Walsh, Catherine (2014), “Interculturalidad y colonialidad del poder”, en: Walsh, Catherine, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 21.

de esta actitud lo podemos hallar en las metas que se plantea la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán: “Buscará ir más allá de la tolerancia que resulta de la pluriculturalidad, para llegar a la interculturalidad, que es vivencia de varias culturas sin abandonar la propia”. También la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, del Ecuador, se lo ha planteado del siguiente modo:

La *Amawtay Wasi* emerge con la idea de que la interculturalidad implica partir con el reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades (...). Cada una de estas racionalidades está fuertemente articulada a diversas culturas, a experiencias colectivas diversas de la realidad, a presupuestos o "mitos fundantes" sobre los cuales se sostienen. Desde esta perspectiva intercultural, las diversas racionalidades responden a cosmovisiones diferentes, a axiomas distintos, de acuerdo a los cuales dan respuestas reflexivas y prácticas a preguntas claves (...). En términos educativos, pedagógicos y de aprendizaje, cada una de estas racionalidades enfrenta diferentes perspectivas, que desde nuestra mirada resultan complementarias (...), lo que implica necesariamente mirarlas en una perspectiva intercultural, polilógica, en el sentido de un "diálogo" entre diversas racionalidades, entre diversas lógicas (...)¹⁴.

Lo anterior nos ofrece la oportunidad de plantear la interculturalidad como un asunto público y, por ende, político. Como tal, llama desde luego a la visibilidad pero, sobre todo, a la sonoridad. No en balde nuestro segundo intento como especie por entablar un contacto con inteligencia extraterrestre se objetivó en un disco para oír los “*Sonidos de la Tierra*”. Este material acompaña a la sonda *Voyager*, lanzada al espacio exterior con posterioridad a la *Pioneer* que lleva un mensaje que es visible pero no audible y cuyos dibujos, grabados en la placa que lleva, solo ilustran una pequeña parte de lo que conforma la humanidad: un varón y una mujer, desnudos, pero a todas luces occidentales.

Escuchar la voz del Otro es algo que no ha sido lo suficientemente puesto en valor por la Modernidad. Esta ha estado, desde sus inicios, obsesionada con la observación e incluso ha construido artefactos cada vez más sofisticados para mirar. Sin embargo, la mirada no ha sido, históricamente hablando, lo más relevante en cuanto a los contactos interculturales se refiere. Podemos referirnos al hecho de que, para avanzar en su proceso de evangelizar a los indios, los misioneros afirmaron no solo la necesidad de aprender la lengua nativa sino que incluso se llegó a considerar como pecado el tener a cargo una parroquia de indios si no se hablaba la

¹⁴Citado por Mato, Daniel (2008), “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”. Fuente electrónica: <http://www.globalcult.org.ve/doc/mato/ArtYachaykuna.pdf>

lengua del lugar. Como muestra, basta revisar la obra compuesta en el siglo XVII por el Obispo Alonso de la Peña Montenegro¹⁵.

Ubicarse en el mirador correcto es importante, pero también lo es escuchar lo que los Otros, casi siempre tenidos por balbucientes, tartamudos o de plano mudos, tienen que decir. Después de todo, no hacerlo implica darle continuidad a la viejísima idea de que son infantes (*in fans*: que no hablan). Por otro lado, también hay que recordar que buena parte de la mitología occidental está repleta de personajes que adquieren la capacidad de conocer precisamente porque han perdido la vista, total o parcialmente.

También la literatura antropológica ha puesto la mirada en tela de juicio. Clifford Geertz, por mencionar al más citado, aseveraba que la propia etnografía -entendida como observación- se enfrentaba a lo borroso, habida cuenta de la imposibilidad del etnógrafo para ver con los ojos del *nativo*. Esta posición ha sido duramente criticada porque cancela la posibilidad de hacer ciencia social y arroja la antropología al ámbito de la literatura. Con todo, no deja de ser una advertencia sobre las limitantes que tiene la observación, tal y como se ha señalado con anterioridad. Lo cierto es que para que el diálogo intercultural cristalice, hay que poder interpretar las culturas, lo que significa que hay que estar dispuestos a preguntar, esto es, abrirse a otras propuestas con una actitud interrogante. Eso sí: también hay que evitar el relativismo extremo en el que puede caer una hermenéutica descocada, imprudente. De ello también nos advierte Díaz-Polanco: “Debemos percatarnos de que el liberalismo duro, que retorna agresivamente a las viejas tesis de la doctrina, sin concesiones ni «correcciones», *forma una sólida unidad con su contrario*: el relativismo cultural absoluto, responsable (o más bien síntoma) del resurgimiento, a su vez, de esencialismos etnicistas”¹⁶.

Dicho en otras palabras y vinculando lo anterior con la interculturalidad como propuesta ético-política, es necesario que nos situemos ante el carácter multívoco de la realidad y que podamos comprender la dinámica de las identidades, siempre atentos a los cambios culturales así como a las tradiciones. La interculturalidad, tal como la hemos venido entendiendo, no solo es un espacio particular en el que el tiempo fluye de manera distinta, sino también una característica del pensamiento que se inserta de manera más plástica, en otros escenarios. Esto apunta a nuevos retos vinculados con nuevas habilidades y

¹⁵Véase mi artículo titulado: “Peña Montenegro: una guía para párrocos de indios” (2003), en: *Libro Anual del ISEE*, segunda época, vol. 2, núm. 5, agosto 2003, 7-15.

¹⁶ Díaz-Polanco, Héctor (2008), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Cuba: Casa de las Américas, 22-23. Las cursivas son del autor.

competencias que nos permitan transportarnos hacia los márgenes sin por ello perder nuestras propias coordenadas que, al mismo tiempo, se enriquecen en el contacto intercultural.

Aimé Césaire: poesía y *négritude* frente al colonialismo

Nicolás Ignacio Viapiana *

[...] no es cierto que la obra del hombre ha terminado
que nada tenemos que hacer en el mundo
que somos parásitos del mundo
que basta con que marchemos al mismo paso del mundo,
mas la obra del hombre apenas ha comenzado
y al hombre le queda por conquistar toda prohibición
inmovilizada en los rincones de su fervor
y ninguna raza posee el monopolio de la belleza, de la inteligencia, de la fuerza
y hay cabida para todos en el lugar de reunión de la conquista [...]

Aimé Césaire, *Cuaderno de retorno al país natal*

[...] Europa es responsable ante la comunidad humana
del más alto montón de cadáveres de la historia.

Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo*

Aimé Césaire nacido en 1913 en Basse Pointe, Martinica, es considerado una de las voces literarias de habla francesa más importantes del siglo XX y una personalidad política reconocida del Caribe. Dedicado en su obra a denunciar las condiciones deplorables en que se encontraba el hombre negro, explotado y humillado durante siglos, generó un discurso que constituye un llamado a la dignidad y a la justicia.

Fue el segundo de una familia de siete hijos. Hijo de un pequeño funcionario que lo educó junto a sus hermanos en un ambiente donde no faltaba la literatura, fundamentalmente de clásicos franceses como Víctor Hugo, pero alternados por las leyendas e historias africanas narradas por su abuela Mamá Nini. En una Martinica pobre, con un acceso a la educación

* Proyecto SECTYP-UNCUYO. Pensamiento Crítico Latinoamericano del Siglo XX. Maestría en Estudios Latinoamericanos Universidad Nacional de Cuyo. nicoviapiana@gmail.com

bastante limitado, Césaire se destaca como alumno realizando sus primeros estudios en la Capital, Fort de France. Sus cualidades de estudiante lo hacen acreedor de una beca continuando sus estudios en Francia, embarcándose en 1931.

El París de entre-guerra atrajo a muchos intelectuales y artistas de todo el mundo, y en ese contexto Césaire ingresa al liceo Louis le Grand para preparar el examen de admisión a la Escuela Normal Superior. Apadrinado por un alumno mayor, el senegalés Léopold Sedar Senghor, logra pasar el examen.

Césaire aprende y conoce de manera profunda la cultura negra del África, principalmente por Senghor, pero también la literatura negra norteamericana, como de los movimientos estéticos. Aquí comienza a plantearse la necesidad de reconocer una cultura negra más allá de las fronteras, un patrimonio común. Junto a Senghor y al guyanés Léon-Gontran Damas crean la revista *L'Étudiant noir* (El Estudiante negro), donde aparece por primera vez el término negritud bajo la pluma del martiniqués, en 1934. “Se trataba de celebrar y valorar las raíces culturales comunes y estimular el reconocimiento de su vitalidad; no intentaron elaborar una doctrina o un manifiesto, sino sólo definir lo que significaba ser del Caribe, de África del Sur, de Estados Unidos, de cualquier lugar en donde un hombre sufre” (Ollé-Laprune, 2008: XV).

En 1939, Césaire se casa en París con la también martiniqueña Suzanne Roussy y decide retornar a Martinica para ejercer como profesor en el liceo de su infancia, teniendo entre sus estudiantes a Frantz Fanon y Edouard Glissant. Ese mismo año publica *Cahier d'un retour au pays natal* (Cuaderno de un retorno al país natal), denunciando la ignominiosa situación de las poblaciones sumidas al sistema colonialista, dignificando y develando ese mundo negro ocultado durante siglos; dando inicio a una vida ligada a la escritura, convirtiéndose en el autor de numerosos poemas y varias obras de teatro y ensayos. Sin pensarlo, su obra marcó una gran huella, donde su imagen se identificaría directamente con la de la *négritude*.

Iniciándose la Segunda Guerra Mundial, las Antillas no quedan al margen del conflicto. Bajo el nuevo gobierno toda forma de participación dentro de los gobiernos locales de Martinica y Guadalupe desaparece. Clandestinos, los partidos políticos antillanos adhieren al gobierno en el exilio del General De Gaulle, exigiendo, eso sí, con el retorno de la República, la definitiva departamentalización de las colonias. De Gaulle lo acepta.

Durante este periodo Césaire ingresa como personaje público a partir de una conocida anécdota. André Breton durante su viaje con destino a EE.UU. y huyendo de la Francia ocupada por el nazismo, llega a Martinica en 1941. Allí conoce la revista literaria *Tropiques*, descubriendo a los intelectuales antillanos, y, sobre todo, los textos de su director, Aimé Césaire. El francés calificó su obra como el “mayor monumento lírico de la época”. Su admiración se ve plasmada en “El gran poeta negro” y posteriormente en “Martinica, encantadora de serpientes”, elogiando al poeta y su obra magna *Cahier d’un retour au pays natal*, destacando la riqueza de su lenguaje, de su palabra. Es importante recalcar que su obra toma relevancia con la intervención de Breton y su crítica de exaltación. Es decir, el reconocimiento del poeta europeo (detalle no menor) lleva al martiniqués al “mundo literario”.

En 1945, Césaire ingresa en la actividad política, como representante del Partido Comunista. Es electo como alcalde de Fort de France y diputado de Martinica. Una y otra vez es reelegido, hasta que decide separarse voluntariamente de sus cargos. Su vinculación con el partido estaba dada, principalmente, por el cuestionamiento común a la supuesta legitimidad del poder colonial francés. Paradójicamente, para algunos de sus críticos, será él quien presente la ley para la departamentalización de Martinica, Guadalupe, Guyana y la isla de la Reunión en 1946, aprobada ese mismo año.

Poesía y *négritude*

Si bien el término *négritude* aparece por primera vez en la revista *L’Etudiant noir*, surge como un concepto intencional en el poema-libro *Cahier d’un retour au pays natal*. Su título claramente nos habla de un regreso, pero sobre ese regreso se han planteado muchas interpretaciones. Para algunos, la dirección del retorno del que nos habla es de un retorno a África desde el Caribe; para otros, de un retorno al Caribe negro desde Europa. En la complejidad de la vasta obra, se pueden encontrar frases o fragmentos para apoyar ambas interpretaciones. Pero frente a la discusión sobre el retorno, es claro, como nos dice Eduardo Grüner, el alejamiento de Europa.

Esa “negritud” que Césaire “inventa” en el poema es un intento -parcial, es cierto- de “renegociar”, si podemos decirlo así, un *triángulo* que se le aparecía tan poderoso que su no-existencia le resultaba inconcebible. Césaire busca, metafóricamente, navegar de nuevo el triángulo según una lógica del *retorno indirecto*: vuelta a África, sí, pero vía Francia, sus

instituciones, su lengua, su literatura. Esa *reinención* del triángulo -Caribe → Francia → África- es presentada como explicativa *fórmula ideológica* (Grüner, 2010: 464).

En este alejamiento de Europa, la *négritude* aparece como una toma de conciencia de la situación de opresión, marginalidad y subordinación, creada y establecida por la Europa occidental en su proyecto expansionista-colonial. Es una crítica de las justificaciones de dominio, que sitúan al negro en una posición de inferioridad racial y cultural, en el terreno de lo inhumano o subhumano. Es la afirmación de la identidad negra, pero reconociendo la experiencia histórica de aquellos que han sido desarraigados, arrancados de sus tierras y esparcidos planetariamente como mano de obra esclava. Es la “[...] expresión de la ideología de hombres y pueblos que en América y en África se niegan a seguir sufriendo dominación y enajenación de su ser, a partir de la supuesta inferioridad de los hombres que tienen un determinado color de piel” (Zea, 1979: 6).

Entre los intelectuales negros surgieron muchos debates acerca de los límites de la negritud, de sus lecturas y su implicancia en el proceso de descolonización de África en la década de 1960. Césaire, así como Senghor, fue acusado de ser un poeta-intelectual que clamaba por una negritud revolucionaria, pero desde la universidad parisina. También fue criticado por *estetizar* la lamentable condición del negro y sus siglos de sufrimiento; tal es el caso del militante marxista beninés Stanislas Adotevi.

Los autores afroantillanos denominados *créolistes* (Glissant, Chamoiseau, Confiant, Bernabé, Condé) también realizaron fuertes críticas a la *negritude* de Césaire. En el caso de Glissant, aun considerando a la *négritude* como un momento necesario de reacción frente al colonialismo, se distancia de él. Postula que el color de piel no puede constituir exclusivamente una identidad, y que al hablar de una identidad antillana es preciso reconocer la multiplicidad de relaciones interconectadas, en el complejo contexto cultural y lingüístico de las Antillas. De esta manera propone la *antillanité* (antillanidad) como un modo de vida, asentada en la realidad antillana: una historia cargada de explotación, colonialismo, de criollización del lenguaje y la cultura, etc. Si bien reconoce la diversidad en el archipiélago caribeño, los agrupa bajo la *antillanité*.

Por otro lado, Confiant y Chamoiseau le imputan a “Césaire haber sustituido una falsa ‘madre’ (Francia) por otra (África)”, como producto de una “zambullida en un *inconsciente africano* preservado en su pureza; meras ensoñaciones dulces de poeta”. Sin duda, “la

négritude nos devolvió a África”, pero “reemplazó una ilusión por otra, cambiando Europa por África, e ignorando las realidades de la cultura *créole*, a favor de un *mundo negro* que nos es extraño” (Grüner, 2010: 466).

Es pertinente reconocer, luego de exponer todas estas críticas, que el movimiento de la *créolité* puso en escena el problema identitario antillano, cuestión que la *négritude* no había hecho. Sin embargo, también hay que reconocer, que el primero no hubiera sido posible sin este último. La *négritude* es el momento fundacional, retomando el difícil posicionamiento identitario como problema, poniendo al hombre negro en el centro de la escena, de la discusión.

Aun así, frente a esta polémica en torno a la noción de *négritude*, Césaire no permanece indiferente. En una de las entrevistas a Jacqueline Leiner manifiesta: “Si los negros no fueran un pueblo, digamos, de vencidos, un pueblo de desventurados, un pueblo humillado, etc.; si se invirtiera la Historia y se hiciera de ellos un pueblo de vencedores, no existiría la negritud. Yo no defendería la negritud, me parecería insoportable” (Ollé-Laprune, 2008: XXII). Césaire defiende una noción de *négritude* que es cultural e histórica, una toma de conciencia concreta, no abstracta.

Frantz Fanon, que parecería estar en el mismo bando de Césaire, no presenta la misma posición. En un ensayo publicado en 1955 (Antillanos y africanos), pone a Césaire como autor del giro identificatorio en el ámbito de las Antillas. Por primera vez, con Césaire, se decía “que es bueno y bello el ser negro”. Según Fanon, hasta 1939 el hombre afroantillano vivía, pensaba y soñaba, escribía poemas y novelas, de la misma manera en como lo podía haber hecho un hombre blanco. El antillano se identificaba con el blanco. Antes de Césaire la literatura antillana era una literatura de europeos.

Para Fanon la intervención de Césaire es plenamente política, y decisiva en tanto toma de conciencia. Pero sin embargo, constituye sólo el momento fundante, donde el antillano, hijo trasplantado de esclavos, sintiendo la vibración de África en lo más profundo de su cuerpo, mirará hacia el otro lado del Atlántico y la llamará desde lo lejos.

Fanon, más allá de los elogios a su maestro, concluirá afirmando: “parece, pues, que el antillano, tras el gran error blanco está viviendo ahora en el gran espejismo negro” (Fanon, 1979: 13).

Manifiesto de la descolonización

Aimé Césaire en su embestida contra el colonialismo europeo, escribe en 1955 el *Discurso sobre el colonialismo*. En éste coloca al mundo occidental frente a sus contradicciones, poniendo en el tapete sus propios principios. Césaire abrirá su *Discurso...*, con la siguiente afirmación: “una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente. [...] Una civilización que hace trampa con sus principios es una civilización moribunda” (Césaire, 2008: 313). A lo largo del texto aparecerá este planteamiento, girando en torno a la cuestión de la concepción de los europeos sobre los pueblos colonizados, como de las acciones atroces que son inherentes a toda empresa colonial. Frente a este gran problema colonial, Césaire nos dice que Europa es indefendible, moral y espiritualmente indefendible.

La colonización puesta por Europa como acto civilizatorio, está muy lejos de ser un acto de evangelización, de empresa filantrópica, que combate la ignorancia, la enfermedad y la tiranía, y que amplía el Derecho. El esquema europeo colonización=civilización, no es más que una falacia del verdadero esquema colonización=cosificación: “[...] de la colonización a la civilización, la distancia es infinita; [...] de todas las expediciones coloniales acumuladas, [...] no se podría conseguir un solo valor humano” (Césaire, 2008: 315).

Si bien Césaire persiste en mostrar los nefastos efectos del ejercicio colonial, también muestra como la colonización incide en la descivilización del colonizador, hasta el punto de embrutecerlo, despertando en él, instintos escondidos de codicia, violencia, odio racial y relativismo moral. Este avance violento del colonizador se torna normal, y por lo tanto, aceptable; reflejando la condición enferma y de ensalvajamiento en la que se encuentra Europa.

Sorprendida Europa con las atrocidades perpetradas por el régimen nazi, no ha visto, o no ha querido ver, que fue ella misma la que permitió, siendo cómplice, su surgimiento. Así, la sociedad europea culpa al hitlerismo, pero no por el crimen en sí, porque haya cometido el crimen contra el *hombre*, sino por el crimen contra el hombre blanco; aplicando procedimientos colonialistas ya conocidos por los pueblos extraeuropeos, a los que Europa miraba con aprobación. Es decir, el nazismo representa una continuación en ese proceso de expansión colonial europeo, y no una deformación histórica de occidente. Así como las

acciones genocidas del colonialismo practicadas sobre el colonizado afectan al sujeto colonizador, motivan la aplicación de estas prácticas al interior de Europa, un *colonialismo hacia dentro*.

Césaire señala a Europa las razones de su condición, de su ruina, encontrándolas en sus propios principios y sus límites. Del seudohumanismo racista se desprenden las promesas universales de libertad, igualdad y fraternidad, emblema de la Revolución francesa, pero que solo ha tenido como referente al hombre blanco europeo. Un universalismo que no era sino un particularismo que se presentaba ilusoriamente como universal. A ese particularismo reacciona Haití con su revolución de esclavos; en una época que consagra esos principios, pero cuya estructura económica es la esclavitud más degradante. “Esta es una aparente paradoja increíblemente fértil que recorre el Caribe desde la independencia haitiana. Mirado con detenimiento, tal paradoja estará en la base de casi todas las intervenciones significativas de las luchas anticoloniales del siglo XX” (De Oto, 2011: 282).

El *Discurso sobre el colonialismo* se sitúa en el contexto de la segunda posguerra, y advierte, al final de él, sobre el peligro del poder hegemónico en ascenso de EE.UU, en quien los pueblos colonizados podrían ver a un posible liberador.

Si bien el *Discurso* tiene una gran carga política, es inevitable reconocer su dimensión poética. Césaire combina ambas esferas, una cualidad estética que ha caracterizado a no pocos escritores de las Antillas.

El pueblo antillano, nutrido de una historia de vastas luchas, construyó, a fuerza de necesidad, ingenio y creatividad, una mixtura lingüística que dio como resultado el *créole*. Este particular lenguaje que se remonta a los orígenes africanos y se mezcla con el idioma del colonizador, es el sentir mismo de las Antillas. La fusión no es simple, implica un modo de pensar y actuar en el mundo completamente original. De ello se desprenden los neologismos utilizados por sus hablantes. El *créole* implica una fuerza discursiva que es histórica y que nace de la opresión.

Es el caso de Césaire y su carta a su amigo haitiano en el que se pone de manifiesto esta fuerza discursiva. El texto conocido como *Le verbe Marronner* (El verbo cimarronear), coloca un neologismo que, más allá del debate suscitado sobre su raíz, apunta claramente al *cimarronaje* como una construcción verbal que se desprende de los acontecimientos: el negro fugitivo de las plantaciones de azúcar, el *cimarrón*. Es un verbo que lleva en sí mismo una

carga histórico-cultural muy particular, la de las Antillas. Cuando Césaire le dice a su amigo: “Marronnerons-nous Depestre marronnerons-nous” (Cimarroneémosnos Depestre cimarroneémosnos), su invitación no solo es en el sentido literal del verbo, sino también una provocación: *cimarroneémosnos* es el reconocimiento de una lucha por la identidad antillana frente a occidente; se trata no únicamente escaparse, liberarse, de la plantación, sino del lenguaje que sojuzga tanto como la esclavitud. “Césaire convierte la rebelión y la reconstrucción de la cultura -la experiencia cimarrona histórica- en un verbo. Un nuevo verbo, necesario, nombra la poética de la transgresión continua y la actividad cultural del Nuevo Mundo” (Clifford, 2001: 220).

Bibliografía

- CÉSAIRE, Aimé (1947), *Cahier d'un retour au pays natal*. Prefacio de André Breton. París: Bordas.
- CÉSAIRE, Aimé (2008), *Para leer a Aimé Césaire*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CLIFFORD, James (2001), *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- COULTHARD, Georges (1970), *¿Crisis o agotamiento de la negritud? Actas del Tercer Congreso Internacional de Hispanistas*, Actas III (1968), Carlos H. Magis (coord.), El Colegio de México.
- DE OTO, Alejandro (2011), “Aimé Césaire: poética y política de la descolonización”, en: ARPINI, A. M. y JALIF DE BERTRANOU, C. A. (Dir.), *Diversidad e integración en Nuestra América, Vol. II, De la modernización a la liberación (1880-1960)*. Buenos Aires: Biblos.
- FANON, Frantz (1973), *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- FANON, Frantz (1979), “Antillanos y africanos”, en: *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, N° 64, México: UNAM.
- GRÜNER, Eduardo (2010), *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Edhasa.
- OLLÉ-LAPRUNE, Philippe (2008), Introducción a *Para leer a Aimé Césaire*. México: Fondo de Cultura Económica.

PIERRE-CHARLES, Gerard (1985), *El pensamiento sociopolítico moderno en el Caribe*.

México: Fondo de Cultura Económica.

ZEA, Leopoldo (1979), “Negritud e indigenismo”, en: *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, N° 89, México: UNAM.

Pedro Lemebel: Masculinidades y divergencia en el discurso revolucionario

Mario Federico David Cabrera* / Reina Jimena Sosa**

Introducción

Considerado uno de los mejores escritores chilenos contemporáneos, aplaudido y aclamado por sus colegas y por distintas generaciones que lo han ido leyendo a lo largo de su extensa carrera que va desde la resistencia contra la dictadura pinochetista hasta la denuncia de la permanencia de tiranías en nuestras sociedades, la escritura de Pedro Lemebel nos ayuda a trazar un recorrido acerca de los distintos proyectos que han atravesado la historia de América Latina. El autor de estas crónicas *locas colizas* asume un rol doblemente subversivo: militante de una política y de un género *otros*.

En este trabajo nos proponemos analizar -desde una perspectiva socio- crítica- la praxis del discurso lemebeliano como una forma de “desacato” frente a la normatividad de los modelos hegemónicos de masculinidad, de militancia y de las representaciones historiográficas. Focalizamos nuestro análisis en la crónica “Aquellos ojos verdes”, misiva amorosa dedicada al Subcomandante Insurgente Marcos, que invita a reflexionar sobre los modos de decir y hacer las revoluciones, poniendo en jaque el machismo de estas a la vez que la crueldad del sistema neoliberal.

Si bien el tema del trabajo y de la escritura de Lemebel no se focaliza en el discurso educativo, creemos que nos permite reflexionar sobre los imaginarios y marcos cognitivos¹ (Blanquier, 2013) que construyen la sexualidad y, luego, se ven cristalizados en las distintas normas y prácticas políticas y pedagógicas que circulan en nuestras escuelas. En este sentido, coincidimos con Morgade para quien “[...] todo proceso educativo implica la transmisión de una visión de mundo conformada por saberes, valores, tradiciones y proyectos” (2011: 167).

* UNSJ-FFHA, Argentina. federicodavidcabrera@gmail.com

** UNSJ-FFHA, Argentina. reinajsosa@gmail.com

¹ Con la categoría de “marcos cognitivos” nos referimos a una serie de valores y sistemas ideológicos que hacen a la construcción de un poder simbólico y social a través de dispositivos institucionales (Blanquier, 2013)

Pragmática del discurso lemebeliano

Pedro Lemebel asume en su escritura un rol subversivo múltiple: milita por una política y por un género *otros*, valiéndose de una herramienta marginal, alejada del canon clásico literario, desprototipizante: las crónicas *colizas*. Este tipo discursivo, según Walter Mignolo (1990), se caracteriza por estar estrechamente relacionado con la Historia. Así, el término crónica agrupa textos que hablan del pasado o sobre acontecimientos de la actualidad, con un estilo fuertemente marcado por la temporalidad. Estos se consideran textos de cultura debido a que dan cuenta del impacto que los sucesos (que luego se catalogan como históricos) tienen en la vida cotidiana de las personas, por medio del registro de acciones, costumbres y hábitos de una determinada comunidad en coordenadas espacio-temporales específicas. Por ende, crónica no es lo mismo que Historia puesto que la primera funciona como documentación de lo vivido, mientras que la segunda es discurso objetivado que, como ha señalado Benjamín, está escrito por los vencedores.

No obstante, en la escritura de Pedro Lemebel no pueden establecerse moldes fijos para catalogarlo ya que, como él mismo afirma, su forma preferida es la hibridez. Es por ello que se toma el género de la crónica (que, en lo formal, se relaciona con lo documental, con lo periodístico y con distintas normativas que regulan su escritura) para acercarlo al campo literario y hacerlo crecer en estilo, musicalidad, agudeza verbal y sensorialidad. De este modo, podemos decir que la producción artística y la militancia se desnormalizan entrando en el campo de las lógicas difusas (Arredondo, 2013).

En este sentido, el escritor chileno realiza un ejercicio de reconocimiento de las otredades subalternizadas por el discurso disciplinatorio de una occidentalidad que se presenta liberal económicamente y conservadora en la construcción de la corporalidad. A su vez, este reconocimiento se constituye en gesto de subversión de sentidos en tanto constitución de un lugar de enunciación de autovaloración².

En esta poética, la “coliza”, “el aguate rosa”, “la fácil de amar” coinciden con lo que Durán (2012) denomina la *loca*, quien se reapropió del insulto y lo convirtió en símbolo

² Pensemos, por ejemplo, en el devenir de la llamada Teoría Queer. Como señala Morgade: “En inglés, la palabra ‘queer’ significa ‘raro, extraño’. Se usaba este término, en forma descalificatoria, para nombrar las personas homosexuales. La comunidad de gays y lesbianas optó por tomar la palabra como desafiante bandera de lucha y nombrar con ella una teoría, en plena construcción, que sostiene, de alguna manera, que todos somos un poco raros” (2010: 177)

identitario de resistencia. A partir de este signo de sobrevida y, por oposición, se puede analizar el pacto androcéntrico, en contextos de dictaduras derechistas e izquierdistas.

La crónica “Aquellos ojos verdes”, misiva amorosa dedicada al Subcomandante Insurgente Marcos, pone en duda los modos de decir y hacer las revoluciones, cuestionando su machismo segregador, tan cruel como los mandatos del sistema neoliberal. Se permite, además, plantear una dura crítica a la permanencia de lógicas heteronormativas dentro de algunos de los sistemas socialistas de Nuestra América, tal como lo enuncia en su ya clásico *Manifiesto*:

No soy un marica disfrazado de poeta
No necesito disfraz
Aquí está mi cara
Hablo por mi diferencia
Defiendo lo que soy
Y no soy tan raro
Me apesta la injusticia
Y sospecho de esta cueca democrática
Pero no me hable del proletariado
Porque ser pobre y maricón es peor
Hay que ser ácido para soportarlo
Es darle un rodeo a los machitos de la esquina
Es un padre que te odia
Porque al hijo se le dobla la patita
Es tener una madre de manos tajeadas por el cloro
Envejecidas de limpieza
Acunándote de enfermo
Por malas costumbres
Por mala suerte
Como la dictadura
Peor que la dictadura
Porque la dictadura pasa
Y viene la democracia
Y detrasito el socialismo
¿Y entonces?
¿Qué harán con nosotros compañero?
¿Nos amarrarán de las trenzas en fardos
con destino a un sidario cubano?
Nos meterán en algún tren de ninguna parte
Como en el barco del general Ibáñez
Donde aprendimos a nadar
Pero ninguno llegó a la costa... (Lemebel, 2009b: 83-84)

Desde una esquina de la modernidad para el corazón fugitivo de Chiapas

En la crónica, el enunciador se sitúa metafóricamente en una de las esquinas olvidadas de la modernidad donde ni las luces del desarrollo industrial ni las promesas de un futuro mejor parecen vislumbrarse tras la polución de la ciudad. El discurso se estructura como una misiva amorosa construida a partir de un vocativo, un llamado al “Querido Marcos” desde un espacio- tiempo de una modernidad herrumbrosa, vendida a la comodidad neoliberal, descreída de las ideologías y de un discurso político desgastado:

[...] en esta esquina de la modernidad, donde casi no quedan estatuas que apunten al cielo con el puño cerrado. En este vértice del siglo, donde se venden las causas minoritarias en un revoltijo de plumas, condones y sostenes feministas. Ahora que tu México indio y pobre llega a Chile con pelucas rubias de cambalache. Como si fuera una Piñata Nafta que trafica Televisa repartiendo imágenes de Acapulcos coloridos y mariachis tecnos... (Lemebel, 2009a: 119)

En la configuración de este espacio-tiempo para el enunciado podemos percibir la construcción de una solidaridad histórica e ideológica entre Lemebel y Marcos en tanto militantes por la construcción de una América más justa. Además, se destaca que desde los escombros de la ciudad moderna, escenario del supuesto derrumbamiento de las ideologías, en medio del recrudecimiento de la ola neoliberal, en plena década de privatizaciones y avance del capital multinacional, un pueblo puede organizarse, levantarse y resistir a través de vías alternativas.

Por otra parte, más allá de los escenarios, la escritura de Lemebel se construye un rostro para la mirada del subcomandante y en esa construcción de la erotización u homoerotización del objeto, se ponen de manifiesto una serie de desplazamientos semióticos referidos a la imagen del héroe. Es decir que, tal como hemos desarrollado hasta el momento, frente a la lógica del héroe macho que impera como condición comunitaria de enunciación (Deleuze y Guattari, 2004) en el discurso historiográfico, Lemebel se propone mirar con ojos de compañero y de amante. Así, a la pasión revolucionaria se une la pasión amorosa: “Escondido, cansado, travestido de india o caminante que no duerme, que no puede pegar el sueño y sueña despierto. Y los bellos ojos irritados por el polvo aún chispean esmeraldas en los humos emplumados del amanecer” (Lemebel, 2009a: 21).

Ahora bien, cabe preguntarnos por qué elegir al subcomandante Marcos para esta misiva. Tal como el enunciador lo manifiesta, la imagen del subcomandante se construye a

partir de la solidaridad y del reconocimiento del otro como otro aún dentro de la misma militancia. El saludo de Marcos al Frente Homosexual de Cataluña se constituye como el disparador de una reflexión que ataca la raíz de los imaginarios o marcos cognitivos que hacen a la constitución de los héroes:

Quizás fue por eso, porque nunca tuvimos un Che Guevara propio, ni estrellas rojas en el amanecer nublado en Cuba. Y la montaña sandinista nos resultó demasiado empinada para el delicado aguante mariposa. Quizás, porque los héroes del marxismo macho “nunca nos tuvieron paciencia”, y prefirieron bailar solos, ideológicamente solos, la ranchera baleada de su despedida (Lemebel, 2009a: 19).

En definitiva, frente a un discurso de una modernidad agotada, de un sujeto autoexcluido de los debates y de un supuesto fracaso de las ideologías, la escritura de Lemebel destaca la posibilidad de trazar nuevos recorridos frente a los sentidos hegemónicos. En este caso, la propuesta intenta desnaturalizar la concepción patriarcalista del poder poniendo en foco los vínculos existentes entre las significaciones acerca de la sexualidad y de la distribución de los roles en una sociedad.

Así, podríamos reformular lo planteado en la introducción y decir que preguntarse la configuración de los mapas eróticos y los recorridos del cuerpo en una sociedad es preguntarse, también, por los esquemas de poder. De este modo, la mirada desnaturalizadora nos permite pensar en otros recorridos y en otras posibilidades en la construcción democrática de la sociedad. Precisamente, por ello, consideramos necesario releer a Lemebel en el debate sobre los marcos que regulan una pedagogía sobre la sexualidad.

Una discusión de hombre a hombre

Lemebel genera la oportunidad de cuestionarnos el poder que se ejerce sobre nosotros, el ocultamiento o represiones sexuales que nos deshumanizan, la ideología a la cual adherimos y por la que enarbolamos la bandera de la revolución. Nos interesa establecer un vínculo con otros discursos que se cuestionan el sexo, el amor y las revoluciones. Elegimos focalizar las voces de la antropología de las masculinidades y, con esta intertextualidad, defendemos que la división taxonómica ciencia y literatura no hace más que escindir lo que socialmente se mantiene unido: la ideología y el cuerpo.

Robert Connell (1995) defendió que corresponde a una ciencia positivista, esencialista y binómica la categoría de género varón-mujer, es decir, a una ciencia a la cual se le escapan

varias cosas del microscopio. Sus definiciones normativas, más que describir y explicar, enuncian, avalan, imponen un modelo: *la masculinidad es lo que los hombres debieran ser*. Lo deóntico de este discurso entraña, por un lado, odio y frustración ante lo ideal del prospecto y, por otro, segregación a los que se corren de allí, las mujeres y las mal llamadas minorías sexuales -y étnicas. En la misma línea, Kimmel (1995) niega que la virilidad sea un elemento innato biológico del macho humano, resultado de sus andrógenos y la posesión de un pene, desde el cual “sube” la idea de lo viril; por el contrario, asevera que la virilidad es un concepto que difiere según la subjetividad y la época. Donde la biología no es responsable, aparecen presionando las estructuras de ordenación genérico-social y su *supuesta naturalidad* de “pulsiones viriles” que los formatean violentos, activos, sanguíneos, por lo tanto, dominantes.

La defensa de Connell se basa en que no puede haber una teoría sobre la masculinidad que sea generalizadora, ya que esta es un objeto incoherente en sí mismo. Sabemos que las sociedades tienen un concepto de género, sin embargo no es universal la idea de *masculinidad* y mucho menos de la masculinidad WASPY, avalada y sostenida también por sujetos no WASPY.

Es preciso entender que los géneros prototípicos –subyugantes por obligativos-, son una manera de estructuración social, jerárquicamente descendiente en cuanto a la nacionalidad, la posición en el orden mundial y en la división del trabajo, como refiere Lemebel: “ser pobre y maricón es peor”.

Connell (1995) propone tres dimensiones que dan cuenta de la jerarquización genérica: el poder, la producción y la cathexis. La primera de estas tres implica el sometimiento de mujeres y hombres no “tan hombreros”; estamos hablando del patriarcado, cuyo mando subordinador sigue violentando a los humanos a pesar de ciertos empoderamientos por parte de los sujetos subalternos.

La segunda de las dimensiones refiere a la división genérica del trabajo y sus consecuencias económicas: un dividendo acumulado para los hombres, “capital de género” o “dividendo patriarcal” (honor, prestigio y derecho de mandar). Aunque reconozcamos a las “jefas de hogar” y entendamos que si hay un “todos” debe nombrarse a “todas” o seamos capaces de enunciar “mi amiga trans”, no son estas *quienes controlan las principales corporaciones y las grandes fortunas privadas*.

Cathexis es la tercera dimensión y entraña el deseo sexual, entendido como energía emocional ligada a un objeto, a partir del cual se comprende mejor el carácter ideológico del género hetero u homosexual; consensuales o coercitivas, se recibe placer o se lo da.

El globo (no solo el tercer mundo) se *totaliza capital*, y el patriarcado impone un deber ser-estar-parecer-tener. Esta hegemonía vertical del género masculino comprime aquello que no es característicamente “macho”, “viril”, “masculino”. Los asentamientos semióticos del deseo, del capital y del poder se instalan por esta hegemonía solo si, como dice Connell:

[...] hay alguna correspondencia entre el ideal cultural y el poder institucional, colectivo si no individual. Así, los niveles más altos del mundo empresarial, militar y gubernamental entregan un despliegue corporativo bastante convincente de masculinidad [...]. El recurso exitoso a la autoridad, más que a la violencia directa, es la marca de la hegemonía, aunque la violencia a menudo subyace o sostiene a la autoridad (Connell, 1995: 12)

En este sentido, Kimmel (1995) sostiene que la homofobia es la violencia hacia sí mismo y al otro u otra, y con esta se protege el varón de parecer blando. Por eso, masculinidad hegemónica y homofobia son sinónimos absolutos: ellos acumulan y hacen alarde de símbolos machos para no dejar lugar a dudas sobre su hombría, sufrir vergüenza o humillación frente a otros hombres es lo que debe evitarse. Junto con este autor podemos aseverar que, en definitiva, el masculinismo es la falta de valor: “es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos revelen a nosotros mismos y al mundo que no alcanzamos los standards” (Leverenz, en: Kimmel, 1995: 10) y es, también, “el miedo de ser percibido como gay, no como un verdadero hombre, [que] mantiene a todos exagerando las reglas tradicionales de la masculinidad [...]” (Ibid.: 12). Mientras que los temores de las mujeres son las violaciones y asesinatos y el miedo de los homosexuales es morir de hambre o enfermedad, el terror de los hombres es ser motivo de risa. Acordamos con el autor en que el miedo de los machazos es fuente de los silencios que mantiene el sistema.

Por su parte, Durán (2013) se centra en modelos hegemónicos de masculinidad que fueron establecidos a través de relatos historiográficos nacionales. Partiendo de esta afirmación, podemos decir que las revoluciones libertadoras de nuestras patrias –cumpliendo ya su bicentenario- copiaron el *logos* masculinista grecorromano, que veía en la virilidad el bien y en lo femenino lo ruin, egoísta, vicioso y degenerado física y moralmente.

Así, los caballeros de la patria, los santos hombres, actualizan, reproducen, refuerzan el binarismo hombre-no hombre, siendo la violencia su columna vertebral: “[...] los héroes

basan su sino sobre la violencia disimulada bajo un velo valórico, como el guerrero que defiende su patria o el conquistador que se arroja a una aventura” (Durán, 2013: 3)

Actualmente, apremiados por los movimientos gay y feministas, grupos conservadores han retrocedido a los *ritos tradicionales de la masculinidad* pretendiendo fortalecer la identidad masculina hegemónica considerada en crisis por transformación cultural. En efecto, el modelo heterosexista requiere que los hombres heterosexuales privilegien su dividendo patriarcal, y excluyan y subordinen aquello que compite por este capital desde los márgenes: “mujeres, homosexuales, indígenas, pobres, débiles, enfermos, incapacitados físicos y mentales y niños” (Durán, 2013: 5).

De acuerdo con esto, aunque parezca paradójico, nuestros héroes no lucharon por todos por igual. Hay dos prototipos enarbolados por las revoluciones: el héroe y el trabajador:

[...] La imagen del obrero y el revolucionario representa un vértice de la masculinidad hegemónica (la fuerza, el valor, el hombre como proveedor y protector de la familia y los débiles y, en el caso específico del revolucionario político y el ideólogo, quien convierte el “logos” en acción, acto propio de la masculinidad (Durán, 2013: 9)

Conclusiones

La pragmática del discurso lemebeliano burla el pacato sistema sexual binómico y además promueve la revisión de las revoluciones izquierdistas. Propongo intertextualizar la literatura “coliza” con la antropología de las masculinidades, ya que ambas cuestionan el patriarcado y explican las presiones que sufren, en jerarquía descendente, las “minorías” sexuales, raciales y económicas. Me enfoco en el texto *Aquellos ojos verdes*, carta de amor político que Lemebel le escribe al *líder* del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, Subcomandante Insurgente Marcos. Al intertextualizar al escritor chileno con las masculinidades, defiendo que la división taxonómica ciencia / literatura no hace más que escindir lo que socialmente se mantiene unido: la ideología y el cuerpo.

Lemebel propicia “antidiscursos” que interrogan y deconstruyen el disciplinamiento patriarcal; va a contrapelo del borramiento del discurso reflexivo sobre las sexualidades que nos atraviesan, de la censura de textualidades como parte del proyecto de exclusión, esencialista y alienante, generado e impuesto por medios, religiones, escuelas, familia, entre otras instituciones que imponen prácticas y discursos (basados en la masculinidad

hegemonía), que formatean cuerpos e ideologías de individuos funcionales al sistema neoliberal.

Los silenciados textos militantes de sexualidades diversas no se agotan en una búsqueda de legitimidad o en una promoción de derechos e igualdad, sino que desenmascaran patrones de vida, los *deber ser*, que suprimen tanto aquellas sexualidades “normativas” como las “diversificadas”. Lo heteronormativo exalta lo antinatural, peligroso, exótico y se legitima como lo normal, aceptado, obvio y correcto; muchos saben qué es *lo homosexual* pero desconocen el término “heterosexual”, como subjetividad también sexuada.

Aquellos ojos verdes es una misiva amorosa-política al Subcomandante Marcos, querido compañero de lucha pero lejano amante. En este texto, que forma parte de *Loco afán. Crónicas de sidario*, se instrumentan discursos contestatarios de una hegemonía patriarcal y revolucionaria, se argumentan concepciones más justas de sexo, amor y rebeldía.

Estos tópicos permiten reflexionar sobre la ideología jerarquizante del sexo -la hegemonía masculinista-, sobre los imaginarios sociales, las tradiciones y “marcos cognitivos” (Blanquier, 2013: 139) que construyen “la” sexualidad -binómica-desde diversas instituciones. Este tipo de argumentación literaria interroga aquellas políticas pedagógicas, médicas, familiares, cristalizadas en nuestras sociedades.

Bibliografía

- ARÁN, P. y BAREI, S. (2007), *Género, texto, discurso; Encrucijadas y caminos*. Córdoba: Comunicarte.
- ARREDONDO, A. (2013). “Travestismo y militancia. Pedro Lemebel y la literatura comprometida”, en: SAINT ANDRÉ, E. *Se hizo camino al andar*. San Juan: EFFHA, 345-373
- BAJTÍN, M. (1995), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BLANQUER, M. T. (2013), “Discursos escolares y sociales en conflicto con la Ley de Educación Sexual Integral”, en: ROLÓN, A. & SAINT ANDRÉ, E., *Color piel*. San Juan: EFFHA, 137-155.

- CONNELL, R. (1995). “La organización social de la masculinidad”, en: VALDES, T. & OLAVARRÍA, J., *Masculinidad/es: poder y crisis*. Buenos Aires: ISIS- FLACSO, 31-48.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2004), *Mil mesetas; Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre- Textos.
- DURÁN, M. A. (2013), “Locas, héroes y revolucionarios. De la hegemonía a la disidencia de la masculinidad”, en: *Al sur de todo*, 1-17.
- KIMMEL, M. (1995), “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”, en: VALDES, T. & OLAVARRÍA, J., *Masculinidad/es: poder y crisis*. Buenos Aires: ISIS-FLACSO, 9-62.
- LEMEBEL, P. (2009a). “Aquellos ojos verdes (A ese corazón fugitivo de Chiapas)”, en: *Loco Afán (Crónicas del sidario)*. Buenos Aires: Anagrama, 119-121.
- (2009b). “Manifiesto (Hablo por mi diferencia)”, en: *Loco afán (Crónicas del sidario)*. Buenos Aires: Anagrama, 83-89.
- MORGADE, G. (2010), “Toda educación es sexual”, en: DE MARCO, L.; DE ISLA, M. & ISNARDI, J., *Equis: la igualdad y la diversidad de género desde los primeros años*. Buenos Aires: Las Juanas, 167-181.
- ROLÓN, A. (2007), “Pragmática hispanoamericana del paradigma lingüístico”, en: ROLÓN, A. & SAINT ANDRÉ, E., *Enfoque Latinoamericano Contemporáneo; Filosofía, Psicología, Antropología*. San Juan: EFFHA, 150-157.
- SEGARRA, M. (2012), “Comunidades y literatura”, en: SEGARRA, M., *Repensar la comunidad desde la literatura y el género*. Barcelona: Icaria, 7-27.

Minería transnacional y modelo extractivo-exportador en la retórica del discurso publicitario de Xstrata Copper en la provincia de San Juan, Argentina

*Mario Federico David Cabrera**

Introducción

En este trabajo nos proponemos indagar en los mecanismos que el discurso publicitario pro-minero utiliza como estrategia de legitimación del modelo extractivo-exportador. Para ello, indagamos sobre los fundamentos socio-políticos de este modelo y realizamos un breve rastreo de los hechos y las medidas que han dado lugar a la conformación de un estado minero en la provincia de San Juan, Argentina. En segundo lugar, nos dedicamos a analizar, desde la perspectiva de la socio-semiótica, los dispositivos de enunciación preferidos para la construcción de un imaginario minero en cuatro publicidades de la firma Xstrata Copper -Proyecto Pachón- que se presentan como un entretejido discursivo que reconstruye la idea de una memoria común sanjuanina a partir del tópico de una provincia pobre destinada a recuperar un pasado ilustre por vía de esta actividad.

La elección y construcción interdisciplinaria del objeto de estudio parte de las reflexiones foucaulteanas en las que toda relación de poder requiere de una *episteme* de la dominación mediada a través del discurso entendido como dispositivo (Foucault, 1999). Debido a su alcance epistémico y disciplinador de conductas sociales, la comprensión de este dispositivo debe ser llevada a cabo en el entrecruce de elementos de diferente orden que constituyen las condiciones de enunciación (la legalidad, la gobernabilidad, los sistemas morales y culturales y la economía, entre otros). Advertimos, junto con Antonelli (2008: 53) el modo en que cada dispositivo establece la naturaleza entre cada uno de los elementos que hacen a las condiciones referidas. En el caso del discurso minero, se presenta una ‘colonización’ de representaciones sociales vinculadas con un proceso-efecto caracterizado

* Universidad Nacional de San Juan- Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
federicodavidcabrera@gmail.com

por la celeridad, la focalización y la saturación de voces pertenecientes a distintas instituciones y actividades aparentemente no relacionadas.

El interrogante que atraviesa nuestro trabajo, entonces, retoma estos debates e intenta describir cuáles son las representaciones y los mecanismos a través de los que se hace posible la ‘colonización’ simbólica que legitima el discurso de la megaminería.

En síntesis, los objetivos de este trabajo son tres: establecer un panorama del modelo extractivo-exportador como marco general en el que se generan los discursos acerca del estado minero; caracterizar los dispositivos publicitarios como formaciones discursivas destinadas a construir una legitimidad y refundar una memoria común; y, por último, reflexionar acerca del discurso como un objeto en el que los efectos de verdad no son ajenos a sus efectos de poder.

Panorama del modelo extractivo-exportador

De acuerdo con Eliseo Verón (2004), una teoría de la producción social del sentido, socio-semiótica, considera que un “texto” no puede estudiarse “en sí mismo” de un modo inmanentista sino que debe entenderse en estrecha relación con las invariantes del sistema productivo en el que tiene lugar. Es decir, que todo discurso producido en un determinado momento constituye un fenómeno de reconocimiento o relectura de otros discursos que hacen a las condiciones de producción. En el caso de las publicidades que conforman el corpus, podemos decir que se presentan como el efecto de un discurso de poder. En consecuencia, en el presente apartado nos proponemos caracterizar el entramado socio-político que hace a las condiciones de producción de las publicidades.

Como ya hemos adelantado, en este trabajo analizamos la configuración discursiva de la provincia de San Juan como un estado minero. Para ello, nos proponemos describir el panorama social, geográfico y económico que hace posible la promoción del modelo extractivista.

La provincia se ubica en la zona centro-oeste de nuestro país e integra la región de Cuyo. Limita al nordeste con la provincia de La Rioja, al sudeste con San Luis, al sur con Mendoza y al oeste con Chile. Debido al hecho de que se ubica al pie de la Cordillera de Los Andes y posee un clima semi-desértico, basa su economía en el monocultivo de la vid y en la minería.

El lema de “La Segunda Reconstrucción de San Juan” es el nombre que recibe la plataforma de gobierno del Ingeniero José Luis Gioja, electo por primera vez en diciembre de 2003 y reelecto, dos veces más, en 2007 y 2011. Como hemos señalado en otro trabajo (Cabrera, 2014), el discurso político de la primera etapa del gobierno de Gioja recupera una memoria de “destrucciones” experimentadas por los habitantes de la provincia haciendo especial referencia a dos hechos: el terremoto de 1944¹ y la crisis económica y política del año 2001. Así, la voz del gobernante se construye como el héroe fundador de nueva realidad, como el constructor de un nuevo desarrollo. Las bases de este programa de gobierno son “promoción y reactivación” de distintas actividades económicas como la obra pública, el turismo, la exportación y, por supuesto, la minería:

Esta consigna estableció un hito a partir del cual ha comenzado a operar el mito de refundación de la provincia que postula un imposible: “la coexistencia armónica”, la compatibilidad y complementariedad de diversas actividades económicas mediante una retórica que se fundamenta en el concepto de “desarrollo minero ambiental y socialmente sostenible, sustentable y responsable (www.mineri.sanjuan.gov.ar/politica/politica.php) (Tomado de: Giovaninnini, Orellana, Rochietti & Vega, 2008: 263)

Asimismo, a la hora de caracterizar al discurso de esta “Segunda Reconstrucción de San Juan” hemos de decir que son cuatro los tópicos de engendramiento: a) la referencia con tono de melancolía a un pasado de esplendor desarrollista; b) la (auto) construcción de la provincia como pobre y postergada que requiere de una reparación histórico- simbólica; c) el valor de la voz del adulto paternalista representante de un orden previo que debe respetarse; d) la voluntad de verdad y monolingüismo (Giovaninnini, Orellana, Rochietti & Vega, 2008); (Cabrera, 2014).

De este modo, vemos cómo se va tejiendo una red de significaciones en torno a la construcción del estado minero en el discurso de la “Segunda Reconstrucción de San Juan”: la provincia, considerada como un espacio históricamente postergado, ve en la megaminería la posibilidad de “hallar” un lugar en el sistema-mundo capitalista, de “recuperar” un espacio hegemónico, de “convertirse” en el ejemplo del desarrollo para las provincias anti-mineras.

¹El 15 de enero de 1944 la provincia de San Juan sufrió un terremoto cuya intensidad alcanzó los nueve grados en escala Mercalli modificada. Este hecho se considera uno de los eventos naturales más destructivos registrados en la historia de la República Argentina puesto que ocasionó la destrucción del 80% de la infraestructura, que en su mayoría era de adobe, y el número de víctimas superó los cinco mil. El período de reconstrucción comienza de modo paulatino y se fortalece recién después de la caída del gobierno de Perón en 1955. Como consecuencia de este plan de reconstrucción, la arquitectura provincial adquiere un perfil moderno con gran desarrollo de los sistemas de construcción sismo-resistentes (Mosert & Lahoz, 2013).

En definitiva, como señala el lema de campaña del gobernador Gioja: “Estamos viendo la luz al final del túnel” (Gioja, 2006).

Dispositivos que merecen ser analizados

En este apartado nos dedicamos al análisis de un corpus de cuatro publicidades de la firma Xstrata Copper que tienen como objetivo principal la promoción del Proyecto Pachón en la comunidad sanjuanina. Como señalamos al comienzo, el interrogante que orienta nuestra tarea se focaliza en los modos de construcción de una genealogía con el fin de fundar un imaginario minero.

En relación con esto, las publicidades analizadas conforman una serie de microrrelatos que recuperan distintos episodios de la cotidianidad sanjuanina y que –en su versión radial– cierran con la siguiente leyenda “Las historias importantes merecen ser contadas”. Es notable, como señalan Collado y Simón, que estas publicidades no “muestran” las empresas en cuestión a partir de la información de las actividades que realizan y que son su razón de ser sino que realizan un recorte y perfilan un tipo de receptor que debe “entender” lo que otros discursos sociales le atribuyen a la actividad minera (contaminación y saqueo, entre otros) (2013. 59-60). En consecuencia, sostenemos que, frente a un discurso que se presenta como necesario e importante, sus efectos exigen ser analizados.

Destacamos como característica general de los discursos que todos asumen una posición didáctica en tanto que buscan mostrar y “hacer entender” al receptor los beneficios del cobre y su vinculación con la cultura de la provincia de San Juan. Con respecto a la idea de “hacer entender”, consideramos que los enunciadores, en la mayoría de los casos, construyen un vínculo pedagógico con el receptor en función de un efecto de verdad.

Secretos de cocina

En el primer microrrelato -“Dulce de membrillo”- se presenta una escena familiar en la que una joven le pide a su abuela que le cuente “el secreto” del membrillo. Así, la anciana asume un discurso instructivo en el que se dedica a explicar brevemente los pasos para la realización del producto mencionado. Es de destacar que en ese discurso instructivo se produce una pausa de tipo descriptiva en el que la enunciativa enumera las ventajas y beneficios de utilizar una paila de cobre:

Para cocinar, ¿qué es lo ideal? Tener una paila de cobre... Antiguamente era muy común en todas las casas que hubiera una paila de cobre y si vas a un restaurante de un chef famoso de Buenos Aires te morís de envidia, como me pasa a mí, porque encontrás en la cocina colgada(s) cacerolas, cacerolitas, cacerolones... ¡todas de cobre! Porque el cobre es antibacteriano, no se te va a echar a perder, el calor se difunde mucho más parejo (Xstrata Copper. “Dulce de membrillo”, 2010: 0:28-1:01)

Como señala Charaudeau, en la argumentación se “[...] considera al interlocutor, no como un objeto a manipular, sino como un alter ego al que [se] tratará de hacer compartir la propia visión” (2006: 84). Siguiendo este razonamiento, destacamos que en la construcción de este dispositivo publicitario se pone de manifiesto una imagen del auditorio al que se busca interpelar.

En primer lugar, se topicaliza el tema de la transmisión de una memoria cultural a través de las tradiciones familiares. El pasado adquiere un carácter ejemplar y alude a una idealización del pasado. En segundo lugar, se introduce en el discurso la imagen de la ciudad capital, de Buenos Aires y la idea del lujo de los grandes restaurantes internacionales en el contexto simbólico de un imaginario socio-cultural que responde a la idea de la “provincia pobre”, tal como señalamos anteriormente. En tercer lugar, se alude a las propiedades físicas del cobre: conductividad del calor, propiedades antibacterianas y su resistencia. Ahora bien, atendiendo al orden de aparición de los argumentos y el tipo de escena que se presenta (cotidianidad familiar), podemos afirmar que el objetivo de este dispositivo consiste en poner de relieve el fundamento socio-cultural e identitario del cobre al margen de su vínculo económico y su impacto ambiental.

En el segundo video -“Café a la turca”-, se repite el mismo esquema comunicativo familiar: una nieta que interroga y una abuela que asume un discurso instructivo y memorístico. En este caso, se alude a una costumbre propia de las comunidades de inmigrantes de origen árabe en la provincia: la preparación del café turco y la posterior lectura de la borra. El discurso enfatiza en el modo en que este ritual interviene en el proceso de gestación de la familia: “[...] cuando tu mamá estaba embarazada, yo le leí la borra y supe que eras una mujer” (2012: 1:40-1:44).

En cuanto a la disposición del espacio, las mujeres se ubican en una mesa redonda cuyo centro está ocupado por una vasija de cobre en la que se realiza el café, el cezsve, y que da lugar a la conversación. Nos llama especialmente la atención el modo en que se cierra la

publicidad: “¿Y tu secreto, abuela, cuál es?... El cobre, por supuesto” (2012: 1:46-1:48). Así las cosas, el tópico del secreto, en los videos analizados, de una práctica ritual que se transmite de generación en generación aparece reducido al orden del elemento material y no de lo simbólico. Se gesta así una desarticulación del legado cultural afín a la reproducción de una lógica colonizadora.

El latido del San Juan antiguo

Si en los dos primeros microrrelatos la enunciación está a cargo de mujeres en espacios asignados por el discurso patriarcalista al orden del hogar y de las actividades domésticas, en el tercero la voz es asumida por un “buscador de historias” que aparece claramente identificado: Juan Mariel. En este caso, se recurre a la imagen y al prestigio de un académico, representante de las humanidades, para otorgar legitimidad a la construcción de la imagen del cobre como símbolo de una etapa de prosperidad:

Recuerdo que de pequeño mis padres me contaban que antes del terremoto del 44 esta campana propagaba su singular sonido por toda la ciudad de San Juan. La campana forjada en cobre y estaño emitía un sonido diferente [...] A veces vengo al campanil, cierro los ojos y escucho a lo lejos el tañir de esta campana [...] el latido inconfundible de nuestro San Juan antiguo (2012: 0:50-1:24)

El escenario planteado es la Iglesia Catedral, principal centro religioso de la provincia, y el ojo de la cámara focaliza en determinados objetos de este edificio realizados, por supuesto, en cobre tales como la puerta, la leyenda que recuerda que es una donación de Fray Justo Santa María de Oro y algunas de las estatuas de santos.

El relato del enunciador se inicia a partir de una campana que, en el relato, reúne distintas significaciones. En primer lugar, remite a la historia familiar y ella, a su vez, a la historia del San Juan previo a la primera gran destrucción impuesta en el imaginario provincial, la del terremoto de 1944. Además, este objeto condensa una significación religiosa, el toque de campanas es el llamado a los feligreses para que concurran al templo.

Nuevamente estamos ante la construcción de una memoria que se recorta sobre la imagen de un posible receptor que se identifica con un imaginario de destrucciones y reconstrucciones y con un esquema de familia aunado a una religiosidad que responde al modelo católico apostólico romano. La referencia a lo antiguo, por negación, nos hace pensar

en el horizonte de lo actual y, en consecuencia, trata de persuadirnos acerca de la importancia de recuperar el mito del progreso para reestablecer el esquema de valores de esa época mítica.

Tesoros

En el caso de la publicidad “Auditorio Juan Victoria”, el enunciador se asume como un informante clave y privilegiado que necesita testimoniar acerca del valor cultural del objeto a describir. Al igual que en las anteriores, la enunciación está a cargo de personas ancianas que se constituye como “[...] una pequeña muestra ‘testimonial’, la que justamente por inscribirse en el orden del testimonio y de la memoria produce efecto de verdad” (Collado & Simon, 2013: 62).

El discurso, en su carácter memorístico, se ordena cronológicamente a partir del proceso de construcción del Auditorio Juan Victoria (1967- 1970) haciendo especial hincapié en los debates y resistencias producidas en la sociedad sanjuanina del momento en tanto que implica, además del costo monetario, conflictos y tensiones en torno a la construcción de un campo en sentido bourdieano :

Acá adentro tenemos un tesoro [...] en 1967 Juan Victoria encarga a una empresa alemana Walcker un órgano para conciertos [...] En esa época, mucha gente pensaba: ¿Para qué queremos un órgano en San Juan? Me acuerdo los debates que se armaban [...] pero era una novedad, hoy es un patrimonio cultural vivo... (Xstrata Copper, 2012: 0:10-0:31)

El fragmento citado anteriormente nos resulta especialmente significativo en el proceso de construcción de la imagen del receptor en tanto que se alude a la memoria cultural haciendo referencia a uno de los íconos que distinguen internacionalmente a la provincia; por otro lado -cuando se mencionan los debates y conflictos de ese pasado, de esos sanjuaninos que no aceptaban la incorporación de un emblema cultural- podríamos leer una “sentencia” o una “enseñanza” para aquellas voces que se presentan como disidentes en la actualidad frente a la producción minera. Precisamente, este es uno de los tópicos más comunes en la construcción semiótica de las narrativas del desarrollo minero, tal como señala Antonelli (2008).

Así, este enunciador construye una imagen del cobre como “el metal musical” y en esta derivación simbólica se llega a afirmar que la música es memoria. La lógica del

enunciado, como en un silogismo, nos hace “entender” que, nuevamente, el ritual y el trabajo del músico no son el centro de la actividad sino el cobre que es, en definitiva, el símbolo de la memoria.

Conclusiones

Un discurso, como fragmento de un tejido social más amplio, es un dispositivo en el que es posible distinguir un juego de tensiones, afirmaciones y disputas que hacen a la construcción de un modelo de mundo y a un esquema de poder.

A partir de esta afirmación, nos hemos propuesto realizar un análisis interdiscursivo de un conjunto de publicidades de la firma Xstrata Copper atendiendo al modo en que este tipo de narrativa articula sus argumentos: el relato mítico en la voz de un grupo de ancianos representantes de un antiguo, utópico e indefinido orden; los rituales y las propiedades socio-culturales del cobre.

En el análisis de este sistema argumental, nos llama especialmente la atención que la presentación del cobre en este tipo de discurso soslaya la parte de la extracción y los distintos tratamientos que recibe el material para llegar a formar parte de los diferentes símbolos culturales presentados. Como destacan Collado y Simón (2013), este ‘efecto’ configura una paradoja en tanto que es precisamente la extracción y el tratamiento del mineral lo que hace a la tarea esencial de la empresa. Más que un olvido, en esto puede leerse una decisión orientada a la construcción de un receptor que debe ‘entender’ la importancia del mineral más allá de las distintas voces que se oponen a él.

Por otra parte, cada microrrelato tiene la particularidad de poner en escena distintos rituales que hacen a la tradición y a un imaginario de la comunidad sanjuanina. Con respecto a esto, a un discurso memorístico se le une un revés semiótico en tanto que en la representación de cada uno de los rituales el espacio del secreto, de la práctica y de la creencia son desplazados para colocar el cobre, el objeto material, como centro y fundamento.

Así las cosas, desde el análisis de los discursos sociales, nos preguntamos acerca de las condiciones de enunciación que hacen posibles estos desplazamientos. En efecto, este tipo de publicidades responde a la necesidad de fundar un imaginario pro-minero en un país acostumbrado a los mitos del modelo agroexportador o a las promesas del país industrial, como señalan Svampa y Antonelli (2008). Además, dan cuenta de una colonización simbólica

que acompaña los procesos de acumulación por desposesión en el recrudescimiento de la ola neoliberal en América Latina. En el caso de Argentina, más específicamente, las reformas tributarias y legales realizadas durante la década del '90 sientan las bases de un modelo extractivo-exportador en la región. Esto, después de la crisis del 2001, va acompañado, en el caso de la provincia de San Juan, de una retórica del progreso y de la reconstrucción que recupera una serie de imaginarios referidos a las “destrucciones” experimentadas por la comunidad. De este modo, ante una retórica de una provincia pobre frente a las economías de la región pampeana, la minería a gran escala se construye como el estandarte del desarrollo.

Llegados a este punto, retomamos las reflexiones de Foucault esbozadas en la introducción para destacar la importancia de la reflexión semiótica en el entrecruce de los discursos sociales como forma de construir nuevas propuestas ante la hegemonización del “sentido común” o, en otras palabras, la colonización implícita de las formas de vida.

Bibliografía

- ANTONELLI, M. A. (2008). “Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura. La gestión del paradigma hegemónico de la ‘minería responsable y el desarrollo sustentable’”, en: SVAMPA, M. & ANTONELLI, M. A., *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos, 51-103.
- CABRERA, M. F. (2014), “Escenografía y captación en el discurso de ‘La Segunda Reconstrucción de San Juan’”, en: *II Coloquio Nacional de Retórica. “Los códigos persuasivos: historia y presente”*. Mendoza: Asociación Argentina de Retórica, 505-512.
- CHARAUDEAU, D. (2006), “Captación”, en: CHARAUDEAU, D. & MENGUENEAU, P. *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu, 83-86.
- COLLADO, A., & SIMON, G. (2013), “La retórica de la ‘responsabilidad’ de las empresas mineras radicadas en San Juan”, en: *Rethoric in South America*, 59- 65.
- COPPER, X. (Dirección) (2010), “Dulce de membrillo” [Película]. Recuperado el 30 de mayo de 2014, de <http://www.youtube.com/watch?v=8vmJt9jCOQQ>
- (Dirección) (2012), “Auditorio Juan Victoria” [Película].

- (Dirección) (2012), “Café a la turca” [Película]. Obtenido de http://www.youtube.com/watch?v=kt_B_zR0ifI
- (Dirección) (2012), “Campanil” [Película]. Recuperado el 30 de mayo de 2014, de <http://www.youtube.com/watch?v=blJx9fY1XP8>
- DOS SANTOS, T. (1974), “La estructura de la dependencia”, en: *Realidad nacional latinoamericana*. Lima: Inst. Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, Ministerio de Educación, 127-150.
- FOUCAULT, M. (1999), *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- GIOJA, J. L. (13 de junio de 2006), “Con toda humildad y con mucho orgullo al San Juan que queremos lo estamos haciendo”, en: *Diario de Cuyo*, 42.
- GIOVANINNINI, S., ORELLANA, M., ROCHIETTI, D., & VEGA, A. (2008), “La construcción de San Juan como capital nacional de la minería: el concierto de voces entre el Estado y los medios de comunicación”, en: SVAMPA, M. & ANTONELLI, M. *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos, 255-275.
- Glencore El Pachón (28 de mayo de 2014). El Pachón. Obtenido de <http://www.elpachon.com.ar/ES/Paginas/default.aspx>
- Gobierno de San Juan (01 de junio de 2014). “Auditorio Juan Victoria”. Obtenido de <http://auditorio.sanjuan.gov.ar/complejo.php>
- HARVEY, D. (2004), “El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión”, en: PANITCH, L. & LEYS, C., *Socialist register: el nuevo desafío imperial*. Buenos Aires: CLACSO, 99-129.
- MOSERT, B. & LAHOZ, M. (2013), *Destrucciones y reconstrucciones en el imaginario sanjuanino desde el periódico local*. San Juan: EFFHA.
- QUIJANO, A. (2014). “‘Bien vivir’. ‘Entre el ‘Desarrollo y la des/colonialidad del poder’”, en: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad des/colonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 847-859.
- SEOANE, J. (2011). “Para una cartografía del modelo extractivo- exportador en Argentina: mapas de las resistencias, desafíos de las alternativas”, en: *Batalla de ideas*. Buenos Aires: Prometeo- UNGS, 34-53.

- SVAMPA, M., & ANTONELLI, M. A. (2008). “Introducción: Hacia una discusión sobre la megaminería a cielo abierto”, en: SVAMPA, M. & ANTONELLI, M.A., *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos, 15-29.
- VERÓN, E. (2004), “Cuando leer es hacer: la enunciación en la prensa gráfica”, en: *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa, 171-191.

Consideraciones acerca de la crítica decolonial al mito de la modernidad

*Carlos Alberto Merlo**

Entre las diversas críticas efectuadas a la modernidad se destaca la realizada por la tradición decolonial, cuyos integrantes plantean una lectura crítica de la interpretación eurocéntrica de la modernidad, a la que entienden como una legitimación del neocolonialismo y de una interpretación de la modernidad capitalista, como desligada de la conquista y explotación de Indo-América.

De la mano de Quijano (2003: 218-220), Dussel (2001a), Mignolo (2010: 10-11; 46-53) y Lander (2003), la tradición decolonial conecta modernidad y colonialidad pues consideran la colonialidad como constituyente de la modernidad y la esclavitud como raíz profunda de ambas. Esta última institución económico-social resulta tan importante como el oro americano. Tal como lo expone también Grüner (2010) en su estudio de la olvidada revolución haitiana, hija de la Ilustración pero al mismo tiempo negada por el Iluminismo europeo.

La crítica decolonial apunta a una construcción teórica eurocentrada, que organiza y piensa la totalidad espacio-temporal sobre la base de su propia experiencia, europea, occidental y moderna, base de la imposición cultural eurooccidental, la cual -a pesar de ser producto de una singularidad histórico-cultural- se presenta como un canon de referencia universal.

Frente a la perspectiva metahistórica y epistemológica dominante, los decoloniales reclaman una crítica geopolítica y geocultural descentrada. Asumen el reto eurocéntrico a partir de los conceptos de sistema-mundo, capitalismo histórico y teoría de la dependencia. Plantean que la concepción dominante de la modernidad, formulada por la Ilustración francesa e inglesa y los románticos alemanes, responde a intereses coloniales e imperiales. Premisa que complementan con la tesis de que la modernidad es imposible de explicar sin considerar el sojuzgamiento de las Américas por el poder español.

* Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. merlocarlos2002587@hotmail.com

En su deconstrucción del metarrelato eurocéntrico, Dussel y Mignolo exponen dos versiones de la modernidad. La primera de ellas - aunque provinciana, eurocéntrica y regional se pretende universal- es sostenida por diversos pensadores, desde Hegel a Habermas. Identifica sus orígenes en los hitos fundacionales de la Reforma protestante, la Ilustración y la Revolución francesa. Por su parte, la versión propuesta por los decoloniales considera que la modernidad es un fenómeno global acaecido a partir del “descubrimiento” de América y el advenimiento del sistema mundo moderno. Tesis historiográfica que tiene una prolífica influencia no solo en la discusión histórica, económica y cultural, sino también en el plano epistemológico.

El movimiento decolonial relaciona su análisis del relato moderno con la crítica de las epistemologías eurocentradas, a partir de categorías como la *hibrys* del punto cero, el principio del *locus enunciationis* y la colonialidad epistémica.

La crítica del relato hegemónico de la modernidad va unida a la del ideal de progreso y la falacia del desarrollismo eurocéntrico. Supone problematizar la falsa idea de que el patrón del moderno desarrollo europeo –tomado como concepto ontológico, sociológico o económico- debe ser seguido unilateralmente por toda cultura (Dussel, 2001a: 60). La versión eurocentrada de la modernidad ha sido fuertemente influyente en las sociedades periféricas, coloniales o semicoloniales, siempre dispuestas a autointerpretarse a partir del cóncavo espejo de las teorías creadas en Europa.

En la versión eurocéntrica, se sitúa el origen de la modernidad con la Reforma de Lutero y con Calvino, cuyos aportes son apropiados reflexivamente por las principales filosofías modernas. En ellas, la modernidad es definida sobre la base de la noción de *ausang* (salida) de la autoculpable minoridad, salida posible a partir de una razón autoconsciente que busca superar la inmadurez y la tutela a la que están sometidos los hombres (Kant, 1998b: 25).

Otros de sus rasgos característicos son: la nueva forma de considerar el conocimiento, la moral y la historia, modelados a través de categorías como *ego cogito*, sujeto trascendental e imperativo categórico, subjetividad y progreso, las cuales constituyen el núcleo de la interpretación hegemónica de la modernidad y que –como señala Dussel (2002a: 61)- tiene en sus filas a Hegel, Weber, Habermas (2008: 11-33), Taylor (2006) y Jameson (2004: 37-38). A su vez, las lecturas de estos pensadores son deudoras –en mayor o menor medida- de la teoría hegeliana de la Historia, como un trayecto que va desde las sociedades antiguas y despóticas

de la Mesopotamia asiática hasta la modernidad centroeuropea. Periplo dialéctico de la razón que, al igual que el sol, inicia su travesía en Oriente y culmina en Occidente.

La metanarrativa de Hegel es fundamental en la articulación del mito de la modernidad. Su influencia alcanza incluso a un contemporáneo como Habermas (2008: 27-28). Pues ambos consideran: 1) que los eventos fundamentales que imponen conceptual y materialmente el principio moderno de subjetividad son: la Reforma protestante, la Ilustración y la Revolución francesa y 2) no le adjudican la auténtica relevancia que el “descubrimiento” de América posee en la conformación del capitalismo.

Los principales representantes de la *intelligentsia* ilustrada noroccidental europea hacen nacer la modernidad, fundamentalmente a partir de los siglos XVII y XVIII. Además, legitiman la supremacía geopistémica, geopolítica, geoeconómica y militar de potencias como Inglaterra, Francia, Holanda y –posteriormente- Alemania. Tal interpretación parroquial responde a diversos prejuicios: la noción de una historia única y teleológica orientada hacia una modélica realidad (económica, sociocultural y epistémica) europeo-occidental, el mito del progreso en un solo sentido y el desconocimiento de la expoliación colonial como el motor económico de la modernidad.

El prisma decolonial polemiza con la visión de la historia vigente en Europa a partir del siglo XVIII y que, posteriormente, se impusiera en el resto del orbe signada por el mito de la modernidad y la idea hegeliana de que el *telos* de la historia está en la propia Europa del norte. Al respecto, Dussel (2001b: 349) argumenta que esa concepción soslaya el dato de que, hasta la expansión hispánica hacia América y la portuguesa hacia Oriente, no existía una Historia, sino una pluralidad de historias yuxtapuestas y aisladas: la romana, la persa, la de los reinos del Indostán, de Siam, de China y del mundo indoamericano: incas y aztecas. En esa lectura alternativa, se plantea el inicio de la modernidad a partir de la invasión de Amerindia en 1492, el comienzo de la expansión del sistema mundo moderno y la creciente interconexión paulatina entre las diferentes regiones del globo, bajo una lógica colonial eurocéntrica y posteriormente capitalista.

En el primer momento de la modernidad, sobreviene el florecimiento de España como imperio mundial, la colonización y la explotación de los recursos naturales y las poblaciones americanas y el desplazamiento del Mediterráneo por el Atlántico como centro del intercambio comercial. En esta fase ibérica “humanista” y católica, la del aniquilamiento de las culturas precolombinas, se produce la afirmación del espíritu del *ego conquiro* (yo

conquista) que impone su dominación a los “otros” por la violencia de las armas. Es el período del “despegue” del *ego* moderno, a posteriori convertido, con el advenimiento del capitalismo, en un *ego* burgués, imperial-colonial (Dussel: 2001c: 371).

La lectura provinciana eurocéntrica de la modernidad responde a una serie de prejuicios, propios del mito de la modernidad: a) la civilización (moderna) europea se entiende como superior, b) ese sentido de superioridad la obliga a civilizar a las culturas menos desarrolladas, c) el modelo de desarrollo es el europeo occidental, d) si los no civilizados se oponen de algún modo a la praxis de la modernidad, se hace legítima la violencia para remover los obstáculos a su avance, e) La modernidad se presenta –dada la condición de culpable que se asigna al bárbaro o primitivo por oponerse al proceso civilizatorio- como una fuerza inocente que emancipará o redimirá a las víctimas de su culpa y f) los sacrificios, sufrimientos y costos impuesto a los no modernos por los modernos son inevitables. (Dussel, 2001a: 68-9).

Las teorías euro-occidental-centradas tienen raíces en formulaciones elaboradas en el siglo XVIII por representantes de la Ilustración francesa e inglesa y el romanticismo alemán. Según los decoloniales, esa concepción está ligada a poderosos intereses coloniales e imperiales. Por ello la ponen en tela de juicio, al igual que al *mito de la modernidad*, como construcción filosófica e histórico-política que absolutiza un concepto de progreso propio de la modernidad eurocéntrica.

En su lectura, los decoloniales indican que el despliegue planetario colonial europeo consta de dos etapas. La primera, que se inicia con el siglo XVI, está en manos de las potencias europeas latinas católicas, mientras que en la segunda, del siglo XVII al XIX, el liderazgo pasa a ser ejercido por Inglaterra, Francia y Prusia, fundamentalmente. Ahora bien, para los pensadores de la Europa germánica y neogermánica, la modernidad y su contracara olvidada, el colonialismo, aparecen como disociados entre sí, cuando en realidad son sucesivos temporalmente y complementarios fácticamente.

La tesis decolonial afirma que la modernidad no puede concebirse como algo *autopoiético* pues es el resultado, básicamente, de la riqueza minera en oro y la plata llevados al viejo continente por España. Un reino poseedor de un gran poderío militar pero subdesarrollado en lo político -no constituía un estado nación auténtico- y en lo económico. Su producción agrícola y manufacturera era pobre y rezagada frente a la de los ingleses, holandeses y franceses. Como argumenta Peña (2012: 39, 60), el “atraso” de las relaciones de

producción precapitalistas del imperio español explica por qué su territorio metropolitano solo era la región de paso para los metales preciosos expropiados a los pueblos americanos. En camino a Holanda, Inglaterra y Francia, en los que germinaba un floreciente capitalismo mercantil, etapa previa de un vigoroso capitalismo industrial.

La legitimación de las concepciones filosóficas y científicas que no tematizan las premisas eurocéntricas de la Ilustración clásica implica la no problematización de la supuesta superioridad de su comprensión de la historia y de su producción teórica, lo cual ha servido para validar la idea de que Europa –y el primer mundo- es el norte hacia el que necesariamente debemos tender y mirar. Esto ha tenido terribles consecuencias sociales y económicas, por ejemplo durante el siglo XIX y fines del siglo XX (bajo el auge del neoliberalismo, cuando las élites de las sociedades latinoamericanas adoptaron las recetas (económicas y culturales) allí engendradas). Ese tipo de políticas implica la falacia del desarrollismo, una opción teórica y política íntimamente ligada al colonialismo, al neocolonialismo político-económico y a la colonialidad del saber.

Como ya habíamos planteado, la relectura decolonial de la modernidad está conectada a una serie de nuevos conceptos epistémicos, útiles para articular una nueva forma de entender el conocimiento y la realidad social de los países subdesarrollados: la *hibrys* del punto cero, el principio del *locus enunciationis*, la colonialidad epistémica.

La categoría de *hibrys* del punto cero, postulada por Castro Gómez (2005: 24-31), supone la desmesura epistemológica. Esta se produce cuando el sujeto cognoscente (humano, finito, limitado, condicionado por variables sociohistóricas y geopolíticas) apela a una plataforma teórica, supuestamente objetiva, aséptica y universal. La finalidad de esta toma de posición metateórica es lograr que la observación, el análisis racional y el conocimiento de la realidad, se basen en un punto de partida no condicionado por el tiempo histórico y el espacio geográfico y sociocultural, en el que se produce la teoría. Este supuesto transhistórico y transcultural resume la exigencia metacognoscitiva acerca de la necesidad de un polo de observación, neutro e incontaminado por factores contingentes. Un faro epistémico, garante de la objetividad, punto de observación “inobservado” y libre de las “taras” del pensamiento metafísico y precientífico.

Incurrir en la *hybris* del punto cero implica caer en la desmesura de negar las determinaciones sociohistóricas, geopolíticas y geo-culturales bajo las cuales surgen y se legitiman las teorías, a partir de la postulación de fundamentos epistemológicos “objetivos”.

La estrategia metateórica de apelar a un fundamento sin fundamento tiene profusos antecedentes en el pensamiento moderno. Por ejemplo, Descartes (1982a; 1982b) y su teoría del *ego cogito*, Hume (1984: 98-102) y los principios epistémicos de asociación de las sensaciones, el kantismo y la estructura del sujeto trascendental, en la esfera cognoscitiva (Kant, 1997) y el imperativo categórico, en el plano moral (Kant, 1990: 36). Incluso economistas como Adam Smith plantean axiomas de ese tipo; de modo análogo a Hume, postula una noción de naturaleza humana que trasciende toda variable cultural, subjetiva o geopolítica y que opera como principio de su teoría del mercado como entidad supraindividual regida por la mano invisible, mecanismo regulador de la economía y norte de la evolución histórica y social (Castro Gómez, 2005: 29-31).

Otro aspecto transcultural de este punto cero epistemológico es el postulado histórico-secuencial presente en los relatos modernos de Locke, Hobbes, Kant, Hegel y Marx. Los pensadores de la tradición anglófona legitiman la sociedad ideal –moderna- a partir de un artefacto teórico y metodológico: la noción de estado de naturaleza. Esta noción valida la supuesta superioridad de la sociedad de su tiempo y espacio geopolítico, productos de una evolución que la ha llevado a ser lo que es, a partir de un primitivo estadio atrasado.

Por su parte, en Kant, Hegel y Marx, la lógica del progreso tiene -sobre todo en los dos primeros- un carácter trascendental. Conciben la historia a partir de la acción de un macrosujeto. Kant (1998a: 48) habla de la naturaleza humana, Hegel (1974: 66-8) de un Espíritu absoluto o Razón universal, mientras que Marx (1997: 190) nomina al Género humano. Tales sujetos de la historia se constituyen a sí mismos, conforme al progresivo incremento de la racionalidad de las organizaciones sociopolíticas y al dominio de la naturaleza externa (Ureña, 1998: 29-39).

Otro principio socioepistémico de relevancia es el principio del *locus enunciationis*, pues pone en jaque las justificaciones epistemológicas operantes en los relatos de la modernidad eurocéntrica, supuestamente anclados en principios transhistóricos y transculturales. Los decoloniales plantean que estos y las teorías que se erigen sobre ellos deben ser estudiados no solo desde la teoría del conocimiento tradicional sino también desde la sociología del conocimiento y otros ángulos de análisis: geoepistémicos, geopolíticos y geoculturales.

El movimiento y/o pensamiento decolonial trata de trascender las perspectivas del marxismo, el posestructuralismo, la tradición frankfurtiana y el poscolonialismo. Reclaman la

necesidad de una reflexión que haga visible los mecanismos de la colonialidad epistemológica -que justifican la condición colonial o semicolonial de los países dependientes- y que posibilite su desmantelamiento.

La estrategia descolonial asume el reto de la deconstrucción de la epistemología y la historiografía eurocéntrica, en gran medida a partir de la apropiación crítica de los conceptos wallersterianos de sistema-mundo moderno y capitalismo histórico y la teoría de la dependencia (Mignolo, 2008: 45-46). Sostiene que debemos repensar la teoría del conocimiento científico, ya no como la manifestación de un espíritu (pensamiento reflexivo metacognitivo) situado más allá de las lenguas, las instituciones y el capital necesario para su cultivo, reconocimiento y expansión. Puesto que es una disciplina geohistórica y geopolíticamente situada.

El contrapunto –a nivel teórico político- entre la perspectiva decolonial y la moderna-eurocéntrica se manifiesta también en el uso de conceptos como emancipación y liberación, que hacen Habermas por un lado y Mignolo y Dussel por otro. Mientras Habermas piensa en términos de emancipación, las concepciones de pensadores como Mignolo (2010: 18-19) o Dussel, que consideran la posición geopolítica del tercer mundo, plantean el análisis de los procesos sociales e históricos a partir del concepto de liberación. En este tipo de situaciones queda en claro que no es lo mismo hablar desde las metrópolis europeas que hacerlo desde países excéntricos.

El desconocimiento del principio del *locus enunciationis* también se patentiza en Kant y Habermas, cuando estos plantean el alcance de la *Aufklärung*. Kant habla de la pereza o la cobardía como las causas de la autoculpable minoridad del hombre, sin considerar que ese reproche resulta inaplicable para un esclavo negro, un indio o un mestizo latinoamericano, sumidos bajo el poder colonial. Por su parte, Habermas habla de sujetos competentes dotados de lenguaje y acción, en el marco de un discurso sin coacciones y de una democracia con autonomía pública y privada, sin percatarse de que esto supone la resolución, lejos de ser alcanzada, del problema de la miseria económica y moral a la que están sometidos miles de millones de seres humanos.

Otra categoría importante es el concepto de colonialidad epistémica (Mignolo, 2010) con el que se pone énfasis en la dependencia, en el plano cognoscitivo, del saber vigente en los países excéntricos respecto del conocimiento articulado con premisas eurocéntricas. La colonialidad epistémica constituye el complemento epistémico del colonialismo, pues implica

la subordinación geocultural y geopolítica de las categorías de los saberes de las naciones neocoloniales al conocimiento de las potencias dominantes.

La fuerza del etnocentrismo se verifica incluso en los presupuestos de un “moderno” contemporáneo como Habermas quien, más allá del objetivo de justificar la emancipación, no percibe que sus reflexiones responden a determinaciones geopolíticas. Es prisionero de un enfoque que se basa en una plataforma metateórica transhistórica para el análisis de la historia y la sociedad. Parece no percatarse de que tal estrategia supone la desmesura de pretender que, gracias al “paraguas epistemológico” de los universales pragmáticos, puede alcanzarse una plataforma metacultural. Además, la concepción habermasiana de la evolución de la racionalidad implica una clasificación de las culturas que toma como modelo ideal la cultura europea moderna, en tanto que objetivación sociopolítico-cultural de la tradición crítica. Sin considerar que la forma de vida occidental difícilmente pueda ser considerada superior, cuando está signada por la anomia, las crisis de identidad, la alienación, la destrucción ecológica y las consecuencias destructivas del libre mercado.

La teoría de la racionalidad de Habermas, más allá de las grandes diferencias que la separan de otros relatos ilustrados modernos y de la vindicación de valores con los que estamos de acuerdo –el igualitarismo, la defensa de los derechos humanos, la democracia radical-, sigue operando –en alguna medida- de modo similar a sus predecesores modernos. Puede y debe ser analizada críticamente a partir de conceptos como los que hemos discutido y de otras categorías epistémicas alternativas: las de pluriversalidad y transmodernidad, la conexión entre modernidad y capitalismo, colonialismo y colonialidad, la distinción entre emancipación y liberación, y la noción de falacia desarrollista.

A manera de conclusión, se puede argumentar que el relato moderno eurocéntrico, incluso en sus versiones más progresistas, invisibiliza la opresión, el sufrimiento y la aniquilación de “la otredad no moderna”, bajo el colonialismo y el imperialismo, el lado olvidado de la modernidad capitalista (Mignolo, 2010: 46 y ss). Frente a las lecturas sesgadas de ese tipo, la apuesta decolonial nos permite un replanteamiento del problema del conocimiento social e histórico a partir de la reconexión entre el conocimiento y las dimensiones histórica, socioeconómica y geopolítica, en las que se gestan las teorías y a las que de modo indirecto responden.

Bibliografía:

- CASTRO GÓMEZ, Santiago (2005), *La hybris del punto cero; Ciencia, Raza e Ilustración en la nueva Granada (1750- 1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- DESCARTES, René (1982a), *Discurso del método*. Madrid: Espasa Calpe.
- (1982b), *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- DUSSEL, Enrique (2001a), “Eurocentrismo y modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt”, en: MIGNOLO, W.; DUSSEL, E.; WALLERSTEIN, I. et al. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento; El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- (2001b), “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en: *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2001c). “La globalización y las víctimas de la exclusión: desde la perspectiva de La Ética de la liberación”, en: *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GRÜNER, Eduardo (2010), *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Edhasa.
- HABERMAS, Jürgen (2008), “La modernidad: su conciencia del tiempo y su necesidad de autocercioramiento”, en: *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz.
- HEGEL, Georg Friedrich Wilhelm (1974), *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- HUME, David (1984), *Tratado de la naturaleza humana*. Tomo I. Buenos Aires: Hispamérica.
- JAMESON, Fredric (2014), *Una modernidad singular; Ensayo sobre la ontología del presente*. Barcelona: Gedisa.
- KANT, Inmanuel (1990), *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada.
- (1997), *Crítica de la razón pura*. Bogotá: Alfaguara.
- (1998a), “Idea de la historia universal en sentido cosmopolita” (1784), en: *Filosofía de la Historia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- (1998b), *¿Qué es la Ilustración?* (1784), en: *Filosofía de la Historia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- LANDER, Edgardo (2003), “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en:
LANDER, E.; CASTRO GÓMEZ, S. et al. *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: FLACSO.
- MARX, Karl (1997), *Manuscritos economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- MIGNOLO, Walter (2010), *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- (2008), *El vuelco de la razón; Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- (2001) “Introducción”, en: MIGNOLO, W.; DUSSEL, E.; WALLERSTEIN, I. et al. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento; El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- PEÑA, Milciades (2012), *Historia del pueblo argentino*. Buenos Aires: Emecé.
- TAYLOR, Charles (2006), *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- QUIJANO, Aníbal (2003), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en:
LANDER, E.; CASTRO GÓMEZ, S. et al. *La colonialidad del saber; Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: FLACSO.
- UREÑA, Enrique (1998), *La teoría Crítica de la Sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada*. Madrid: Tecnos.
- WALLERSTEIN, Inmanuel (1979), *El moderno sistema mundial*. Tomo I. México: Siglo XXI.

Hacia una concepción ampliada del tiempo

Fernando Lautaro Ramírez*

Este ensayo busca revitalizar la experiencia del presente a partir de diversas concepciones sobre el tiempo provenientes de pensadores del siglo pasado que tuvieron la capacidad de renovar, para la mentalidad contemporánea, la comprensión de la misma. Así, pues, hablar de una concepción ampliada del tiempo tiene, como intensión, sacar del lecho de Procusto en que se ven encerradas estas nociones, a fin de acercarlas a la experiencia contemporánea

Esta preocupación fundamental por el presente se origina a partir de una serie de declaraciones de pensadores, entre los cuales se traerá a colación el caso del esloveno Slavoj Žižek. Este advierte sobre diversas operaciones ideológicas vigentes a través de los *mass media* (anglosajones) que intentan instalar una mirada apocalíptica del tiempo, es decir, la idea extravagante de que hay un único tiempo ya trazado (un *chronos*) por el capitalismo liberal y todo lo que queda esperar es, sencillamente, la consumación de este evento: “fin del mundo”. En efecto, esto se hace evidente para Žižek en el hecho de que parece más fácil creer en una intervención cósmica (fenómeno patentizado en las películas) que en un “simple” cambio del orden de producción (Žižek, 1994). En definitiva hay todo un presente encubierto ideológicamente con la fatídica consecuencia de una paralización de la capacidad de imaginar otro futuro o de generar auténticas posibilidades interviniendo nuestro presente. En suma, eliminar un presente superficial, capilar –sin experiencia—, es decir, eliminar una significación ajena del mismo, carente de sentido, por el cual no queda más que estar de *pasada* por él, en dirección a un futuro pergeñado por otros. En consecuencia, es menester auscultar las diferentes concepciones sobre el tiempo y sus diversas significaciones, lo cual abrirá la posibilidad de inscribirnos de modo cabal en el “presente”, esto es, hacer una experiencia de él en sentido estricto.

Para tal fin se comprende el “presente” como símbolo y no como representación, es decir, se trata de ver en esta categoría temporal algo mucho más profundo: aquello que une al

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. ffer.ramirez@gmail.com

sujeto a la realidad según el modo en que esta se le hace *presente*. En efecto, pensar el presente como símbolo significa que el ser viene a la presencia de modos diversos. En tal sentido, la concepción del tiempo como horizonte de comprensibilidad del ser, velará o revelará esta misma realidad según el modo en que sean comprendidos tiempo e historia.

Ahora bien, siguiendo la línea de varios autores¹, la experiencia del tiempo determinante para occidente y para todos aquellos que sufrieron su influencia colonial, proviene de la *Física* de Aristóteles donde *chronos* significa un tiempo lineal, vacío y homogéneo. Esta tendencia continuó y se acentuó con el cristianismo, pues allí se potenció la idea de un tiempo rectilíneo junto a una concepción individualista e imperecedera de la vida alejada del mundo. Es decir, por una parte la experiencia del tiempo era insignificante, por otra se exacerbó un dualismo feroz cuya consecuencia fue que se hipostasiara la experiencia de la eternidad en un mundo fuera del devenir, lo cual impidió o, mejor dicho, clausuró las puertas que hicieran posible una vivencia de la eternidad de un modo que no implicara sacrificar la vida dentro del mundo.

No obstante, el paso hacia una concepción existencial que suelta el lastre de los esencialismos -que duramente se habían criticado- acerca del hombre, reabre el debate sobre el tiempo y la historia, determinantes en la comprensión de la realidad. En consecuencia, hay una absolutización de la dimensión mundana por sobre toda derivación espuria en algo ultramundano.

En tal sentido, el debate sobre la temporalidad y la historicidad de los sujetos toma fuerza inédita. En efecto, la cuestión del tiempo debía ser retomada para profundizar la propia concepción de la historia. Es decir, toda nueva elucidación sobre la experiencia del ser-en-el-tiempo tenía como finalidad reintegrar de modo más cabal nuestro ser-en-la-historia, puesto que una modificación de nuestra concepción del tiempo modificaría o estaría más acorde a cierta concepción de la historia y, en consecuencia, el horizonte de inteligibilidad que tenemos sobre la realidad.

El tiempo pensado de modo exclusivamente *chronológico*, no deja de ser la experiencia de un tiempo rectilíneo, vacío, inextenso². Este tipo de experiencia del tiempo tiende a ser angustiante, puesto que se convierte en un fenómeno inasible para la propia vida, lo cual priva al hombre de profundizar en su poder-ser más propio y en su acción histórica.

¹ Cfr. Agamben, 2007: 134; Ferrater Mora, 1994: 3496 y Arango Serna, 2009: 60.

² Cfr. Agamben, 2007; Giacomo, 2008.

Por consiguiente, ¿cómo lograr que ésta concepción del tiempo no permee todo los ámbitos de la vida humana, reduciendo, de este modo, los momentos presentes de su carácter único y decisivo para la historia a meros epifenómenos?

Aquí se inserta de lleno el aporte heideggeriano, pues es de una relevancia decisiva para pensar el “presente”, debido a que recupera la problemática de la temporalidad desde una nueva comprensión y, desde ella, es capaz de repensar todo el fenómeno de la historia. En efecto, dicha recuperación de la temporalidad es llevada a cabo en el seno mismo de la existencia humana, es decir, retomar el tiempo como el horizonte de comprensión de la existencia del *Dasein*. Esta existencia está definida por su ser-en-el-tiempo y por su co-originario ser-en-la-historia.

El tiempo, como fue pensado largamente, es, para Heidegger una concepción derivada de un tiempo originario que acaece en el *Dasein*. De este modo, será determinante ver cómo se define el sentido de la temporalidad desde el *Dasein*. En efecto, para llegar a tal fenómeno hay que retrotraerse a la estructura fundamental que rige el ser del *Dasein*: el *cuidado*, ya que es esta estructura *a priori* la que, por tener su sentido ontológico más profundo en la temporeidad, es capaz de recuperar al tiempo en un lugar inédito hasta el momento. Es decir, el tiempo es el fenómeno a través del cual se puede acceder a la comprensibilidad del cuidado. En pocas palabras el cuidado, dice Heidegger, asume la forma temporal: “*estar siendo sido venidero*” y las formas tradicionales de presente, pasado y futuro no son más que fenómenos salidos de esta estructura originaria.

Ahora bien, así como el cuidado tiene este carácter temporal, también se encuentra en otra dimensión esencial: la aperturidad del *Dasein*. Aquí se encuentra, nuevamente, la dicotomía entre propiedad o impropiedad, sostiene Heidegger, no obstante, para éste análisis, será suficiente retomar el modo propio, por ser el más indicado. La temporalidad propia se funda en la resolución precursora como modo originario del proyectarse del *Dasein* hacia su poder-ser más propio. La resolución le abre al *Dasein* su condición de arrojado, es decir, su ya ser desde siempre, que se muestra en la forma del haber-sido y desde donde el *Dasein re-toma* sus posibilidades sidas. Por último, a esta actitud precursora o anticipatoria de la resolución es necesario un presente que abra tal situación, por lo tanto este deberá ser traído de su dispersión que conllevan los objetos de ocupación, y ser retenido en el futuro y el haber-sido. A este presente retenido lo denomina Heidegger como *instante* [*Augenblick*]. Este debe ser entendido en sentido activo como *éxtasis*, esto es, “como salida fuera de sí, resuelta, pero

retenida en la resolución”, es decir, para el *Dasein* salir fuera de sí significa sustraerse al continuo ocuparse de los entes que le salen al encuentro como posibilidades y circunstancias.

Una vez recapitulados estos elementos decisivos del análisis, donde se observa la co-origenariedad de los éxtasis temporales que fundan ontológico-existencialmente al *Dasein*, se está en condiciones de explicitar las implicancias de la historia [*Geschichte, res gestae* o “realidad histórica”] en este fenómeno. En tal sentido, como se ha mostrado, la historia ya no es considerada algo del orden intramundano, es decir, como conjunto de hechos que se extienden en el tiempo, modo en que se lo comprende usualmente, señala Heidegger. Por el contrario, la historia sólo acontece allí donde está puesto en juego el ser del hombre³, no en cualquier tipo de cambio. En este sentido, el *Dasein* es constitutivamente histórico, de lo cual se deriva que retome de ese legado histórico un conjunto de posibilidades sidas al momento de resolverse en un determinado poder-ser. Esto es así debido a que el *Dasein* no inventa o imagina sus posibilidades, sino que siempre parte de lo transmitido por otros *Dasein* que han *existido*.

Así, pues, a partir de la recuperación del ser histórico, por medio de una concepción ontológica originaria, es finalmente superada la concepción clásica de historia. En tal sentido, la ciencia histórica es una derivación del originario ser histórico del *Dasein*⁴. En consecuencia, ha quedado completamente desmantelada una concepción de la temporalidad rectilínea, vacía, homogénea cuya consecuencia, se resaltó, era el total anonadamiento o expropiación del “presente”.

Por otra parte, está la preocupación benjaminiana por la historia, principalmente, sobre una cierta historiografía tramada por las clases dominantes que encubre la historia desde los oprimidos. Para él es urgente una nueva concepción del tiempo. Pasar el cepillo a contrapelo por la historia significa tener conciencia de que “No existe documento de civilización que no haya sido a la vez documento de barbarie” (Benjamin, 2007: 69), hecho que obliga a releer la historia de otro modo. Dice Benjamin “*El pasado contiene un índice temporal que lo remite a la salvación.*” (2007: 66), es decir, a las generaciones del presente les ha sido dada una *débil fuerza mesiánica* desde la cual el pasado puede ser redimido de su absoluto anonadamiento. Salir de esta condición consiste en descubrir que todo presente tiene un poder salvador. Asimismo, el autor resalta que toda la tradición de los oprimidos enseña que se vive en un

³ Cfr. Di Silvestre, 2011.

⁴ Heidegger, 2003: 389-407.

“estado de emergencia”, y esto constituye la regla. Por consiguiente, es inexorable “*llegar a un concepto de historia que resulte coherente con ello*”. De tal forma, es fundamental crear este “estado de emergencia” a fin de derribar la concepción que nutre al progreso como ley histórica. En efecto, para Benjamin el horizonte está sembrado de destrucción, algo que retrata con el *Angelus novus* de Paul Klee. Oportunamente, dice Benjamin: “*El estupor porque las cosas que vivimos sean ‘aún’ posibles en el siglo veinte no es nada filosófico*”.

En virtud de esto, Benjamin opone, antinómicamente, la experiencia de un “tiempo actual” [*Jetztzeit*]. Este tiempo-actual, concebido como tiempo pleno, es el modo de concebir la historia ya no como diacronía invariable (instantes vacíos, homogéneos y continuos), por el contrario, es aquella capacidad de volver sobre la historia y rescatar eventos cargados de significación para el presente en el que se hallen dispersas astillas de un tiempo mesiánico. Además, este último emerge cuando el pensamiento del historiador se detiene en una constelación cargada de tensiones y es capaz de cristalizar los eventos en una mónada, esa estructura es signo de una detención mesiánica y, por ende, la de una *chance* revolucionaria. En suma, desde esta concepción del tiempo el presente se simboliza en una monada, es decir, en un tiempo oportuno capaz de hacer saltar el *continuum* histórico. Esto mismo es lo que debe distinguir a la clase revolucionaria, puesto que es su conciencia histórica la que puede asumir tal posición, de forma tal que las víctimas pasadas sean redimidas en el presente.

Ahora bien, la comprensión benjaminiana del tiempo tiene ciertas peculiaridades que, como señala Agamben (2007: 147), están en sintonía con la necesidad de repensar la noción de tiempo que regía el curso de Occidente hasta ese momento, lugar de reflexión que Heidegger también asume, como es evidente. En tal sentido se viene elucidando o, mejor dicho, recuperando un conjunto de comprensiones acerca del tiempo que puedan dar cuenta de nuevas concepciones de la historia, al tiempo que permiten una experiencia del presente radicalmente contrarias a las visiones ideológicas dominantes. Es decir, tanto en Heidegger como en Benjamin (sin duda que podríamos nombrar otros) tiempo e historia son renovados de modo radical para una nueva y mejor autocomprensión humana, de los pueblos, y demás.

No obstante, se podría considerar que no necesariamente toda nueva concepción sobre el tiempo tiene que ser funcional u orgánica, por así decir, a una recomprensión de la historia. Es decir, la historia, como sostiene Panikkar, es el *mito* que Occidente ha impuesto de modo dominante para inteligir la realidad. Ergo, como queda evidenciado por los autores previos, la cuestión histórica es fundamento para entender la realidad, por ende es asumida como un

supuesto al que no se cuestiona su existencia o, al menos, no se lo asume como única dimensión. Panikkar, por el contrario, ve que no todas las culturas sostienen esta concepción. En tal sentido, plantea, ontológica y metafísicamente, una visión totalmente novedosa del tiempo y de la realidad. En efecto, él también observa lo que Arendt vio con la escuela Socrática, en la tradición occidental se ha padecido de dualismos (Panikkar, 1999: 155), cuya consecuencia es una dicotomía de la realidad⁵ entre lo inmanente y lo trascendente, entre espíritu y materia, etc. hecho del cual el tiempo no fue indiferente: tiempo y eternidad siempre fueron vistos de modo dicotómico: lo allende no es lo aquende.

Esta concepción del tiempo enraizada de modo dominante durante siglos permeó todas las instituciones religiosas ligadas al cristianismo. En efecto, señala Hannah Arendt (2013), rastreando la evolución de la cosmovisión griega, durante el periodo pre-clásico el universo simbólico estaba dominado por la presencia de dioses y de una naturaleza inmortal. Esta concepción influyó de modo decisivo para consolidar una actitud centrada en la construcción (*poiesis*) de cosas, esto es, el carácter *poiético* como lo distintivo de los mortales que pudiera, de este modo, revertir la asimetría cósmica entre divinos y mortales. Ahora bien, a partir del surgimiento de la actividad socrática, el grupo de sus discípulos, y demás, comienzan a invertir la relación con la *vita activa* por considerarla una actividad con una finalidad estéril frente a un mundo perecedero y una vida de corta duración. Así, pues, comienza una búsqueda de lo *eterno*. Lo eterno, en términos políticos, para Arendt, supone la muerte debido a que implica un abandono de la vida terrena y de los asuntos humanos y de su relación conjunta. Es así que esta búsqueda, representada paradigmáticamente por Platón en su concepción del tiempo como “imagen móvil de la eternidad”, supuso un abandono de la *vita activa* en pos de la *vita contemplativa* o vida *theorética*. Tendencia que continuó y se acentuó con el cristianismo, como ya se vio.

Así, pues, la exacerbación de esta dimensión tuvo como consecuencia el hipostasiar la experiencia de la eternidad en un mundo fuera del devenir, es decir, el dualismo feroz impidió o, mejor dicho, clausuró las puertas de acceso a la eternidad de un modo que no implicara sacrificar la vida dentro del mundo. En tal sentido, el nihilismo, categoría hermenéutica nietzscheana, intenta describir el proceso que se venía gestando en occidente caracterizado por una muy fuerte secularización de la vida que, sin embargo, no dejaba de tener resabios de

⁵ Cito a Panikkar: “Utilizo la palabra realidad como el símbolo más general y universal de todo lo que existe” (Panikkar, 1999: 18).

dualismo metafísico. Esto es, el secularismo sociológico que despoja definitivamente a toda institución religiosa de su influencia terrena, produce una conmoción en la comprensión antropológica, sin embargo, no se produce un retorno definitivo a lo mundano, como bien sostuvieron Nietzsche y Arendt desde distintas perspectivas, sino que se derivó en el enclaustramiento del *ego* cartesiano.

Ahora bien, para Panikkar la realidad puede ser comprendida de modo no-dual (o *advaita*), dicha concepción supone una ruptura casi radical con las tradicionales concepciones con que se ha entendido la filosofía occidental. Con la siguiente cita se podrá apreciar su concepción:

A mi entender, la conciencia histórica, o el mito de la historia, ha empezado a ser sustituido kairológicamente (no cronológicamente) por la conciencia transhistórica. El fenómeno de la secularidad es una manifestación de esta transformación. La esencia de la secularidad es una experiencia peculiar del tiempo como dimensión constitutiva de la realidad *tempiterna*. (Panikkar, 1999: 9).

Como se puede ver, su concepción de la realidad secular, se comprende como lo hemos venido viendo: de ser-en-el-tiempo, es decir, lo secular tiene su horizonte de comprensión en el tiempo. En efecto, la experiencia temporal es decisiva para el autor, puesto que es en el tiempo donde se autocomprende el ser. De tal modo el tiempo tiene un valor en sí mismo y no es simple medio de otra cosa, es decir, desde esta perspectiva el destino humano está inextricablemente ligado a su destino temporal y, al mismo tiempo, eterno. La eternidad ya no es un mecanismo evasivo o un fenómeno de jerarquía superior al devenir temporal del hombre, rasgo que determinó los modos de comprensión del mundo y la vida humana. Lo sagrado, trascendente, ultramundano asumió configuraciones claramente contrarias al destino humano en la tierra. Es así que nada puede reprochársele a los movimientos secularizantes, puesto que defendieron lo histórico-temporal por sobre lo intemporal como dimensión inalienable a la condición humana. Sin embargo, esta recuperación fundamental de lo humano no habilita a suponer que todo lo anterior fue un equívoco. Por el contrario, la intuición de nuestro autor es revelarnos una nueva perspectiva que, en la inmanencia de lo temporal, habita una dimensión intemporal o eterna. Esto lleva a descubrir que la realidad no queda agotada en lo temporal, es decir, todo lo que 'es' es en el tiempo, sino que, si bien en todo lo temporal está el ser, no obstante, sería un paralogsimo de la razón creer que allí se agota todo lo que es. Por el contrario, lo temporal y lo eterno son dos caras de una misma realidad

tempiterna. En tal sentido, la historia no es más que *una* dimensión de lo real, no la única. Por consiguiente, una vivencia de lo tempiterno permite acceder a un plano trans-histórico, porque se invita a vivir la autenticidad y unidad del presente temporal sin ulteriores distenciones y, asimismo, toda “esperanza” fijada en un futuro trans-temporal desaparece porque cada momento de la vida mundana resume y resuelve el destino eterno.

Esta concepción, enteramente heteróclita de las anteriores, viene, en alguna medida, a despertar una experiencia que se vive en el seno mismo de lo humano, pues, como señala el mismo Panikkar: “[...] la prueba más elemental [de esta realidad tempiterna] consiste en la observación que nada meramente temporal nos satisface ni nada exclusivamente eterno nos llena” (Oses Ortiz; Lanceros, 2001: 655). De este modo lo que se busca recuperar es una experiencia de lo in-temporal dentro mismo de lo temporal, pero no como realidades escindidas, sino que lo temporal se abre, en su centro mismo, a la dimensión de un presente tempiterno. Ni lo temporal como lo eterno existen *fuera o dentro* unos de otros, sino que la realidad se simboliza de ese modo.

El conjunto de todas estas experiencias filosóficas sobre la concepción del tiempo busca esbozar un camino que recupere al ser humano de una comprensión del tiempo vacía de sentido, es decir, la experiencia del tiempo no debe ser una experiencia que encubra el presente, sino una exaltación radical, por así decir. No se puede estar de *pasada* por él. En suma, a partir del recorrido hecho previamente, se busca dar cuenta de las posibilidades de intervenir el presente en toda su anchura y profundidad, es decir, llegar hasta el foco infeccioso de la raíz que retiene al presente en absoluta abyección para llevarlo a su pura potencialidad. Así, pues, se puede decir que el presente *acontece* de diversos modos, puesto que está en directa correlación con la concepción ontológica del tiempo y la historia, y, a su vez, en esta comprensibilidad no queda agotada toda la manifestación de la realidad. En virtud de esto, la realidad inquietante de las víctimas exige velar por un tiempo diferente. Es así que tanto Benjamin como Panikkar, buscan conformar una noción de tiempo capaz de dar cuenta de su situación, pues es allí donde el presente y el futuro, en algún sentido, parece estar completamente hipotecados por una comprensión ideológica extemporánea a su misma condición.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2007), *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ARANGO SERNA, J. (2009), *Somos tiempo: Crítica a la simplificación del tiempo en occidente*. Barcelona: Anthropos.
- ARENDDT, H. (2013), *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- BENJAMIN, W. (2007), *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- DI SILVESTRE, C. (2011), "Ser como vestigio. Acerca del origen ontológico de lo histórico-mundano en Heidegger", en: *Endoxa*, 187-214.
- FERRATER MORA, J. (1994), *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- GIACOMO, M. (2008), *Kairós: apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisea.
- HEIDEGGER, M. (2003), *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- OSÉS ORTIZ, A.; LANCEROS, P. (2001), *Diccionario Interdisciplinar de hermenéutica*. Bilbao: Serie Filosofía.
- PANIKKAR, R. (1999), *El mundanal silencio*. Barcelona: Martínez Roca.
- PANIKKAR, R. (2009), *La puerta estrecha del conocimiento*. Barcelona: Herder.
- ZIZEK, S. (1994), *Mapping ideology*. London: Verso.

Odio, violencia y desolación. La deconstrucción del colonialismo en una narrativa indigenista-feminista

*Cecilia Silva Ibáñez** / *Reina Jimena Sosa***

Resumen

La narrativa de temáticas indígena y feminista de la autora argentina Liliana Bodoc propicia deconstrucciones de los discursos colonialistas a partir de los cuales nos reapropiamos de críticas hacia los asentamientos semióticos, fundados e impuestos en un marco capitalista neocolonial cuyo eje estructurante -o pretexto- es el odio.

La poética de la autora (*La Saga de Los Confines* y *Oficio de búhos*, *Memorias impuras*, *El espejo africano*, *Amigos por el viento*, *Presagio de carnaval*, entre otras obras) da cuenta de las invariables alienantes propias de la modernidad. Inferimos que estos textos se diferencian de la literatura indigenista redentorista del siglo XX, porque la mirada hacia el sujeto indio y la sujeto mujer se construye desde una lógica distinta. Categorías como la *mugre*, la *debilidad*, la *ignorancia* y el *destinismo* no son atributos genéticos de individuos sin posibilidad de historicidad y revelación, sino un producto del proyecto eurocentrista y patriarcal, que es ahora analizado y desnaturalizado en su complejidad e interseccionalidad (raza, clase, género).

Elegimos centrarnos en la novela *Presagio de carnaval*, de 2009. La historia tiene como protagonistas a un yuyero inmigrante boliviano, una chica-maniquí anoréxica, dos comerciantes traidores y un perfecto ejemplar de la masculinidad hegemónica actual; desde nuestro *lugar* u horizonte de comprensión (jóvenes mujeres latinoamericanas en un espacio académico) este relato trágico e irónico, por momentos se torna asfixiante.

Situadas en la perspectiva semiótico-pragmática para la apropiación de narrativas latinoamericanas contemporáneas, relevamos isotopías *del odio*, *la violencia* y *la desolación*. Este conjunto de significados contextuales es indagado desde los programas narrativos y los discursos directos de los personajes a partir de los cuales intentamos un ejercicio de vigilancia

* UNSJ-FFHA. ceciliasilvaiba@gmail.com

** UNSJ-FFHA. reinajsosa@gmail.com

epistemológica del racismo, los prototipos de masculinidad hegemónica, la misoginia y el feminicidio y la feminización del indio.

Nuestra propuesta desde este relato es resignificar y desautomatizar rutinas cotidianas y etiquetas identitarias, cuyo poder violento o nos pasa inadvertido o apenas nos permite sobrevivir en los lenguajes que el odio instala.

Introducción

Porque solamente a un boliviano se le podía ocurrir que una mujer se iba a quedar callada (Bodoc, 2009: 25).

La novela *Presagio de carnaval* tiene como protagonistas a un yuyero inmigrante boliviano, una chica-maniquí anoréxica, dos comerciantes traidores y un perfecto ejemplar de la masculinidad hegemónica actual.

La narrativa de Liliana Bodoc propicia deconstrucciones de los discursos colonialistas. En esta comunicación nos centramos en el análisis de asentamientos semióticos, fundados e impuestos neocolonialmente. Leemos la racialización y la feminización como figuras del odio manifestadas en el texto mediante isotopías *de la violencia y la desolación*.

Hablar de la colonialidad requiere reflexionar sobre el racismo, su sexismo y la explotación. Todorov explica en *La conquista de América. El problema del otro*, que el racismo generó sujetos plenos o amos y no-sujetos o esclavos, pero también, sujetos intermedios, las mujeres y los indios, “productores de objetos”. Estos son necesarios para que el colonialismo sea eficaz (no tomar al otro como objeto, sino como individuo capaz de producir objetos que uno poseerá). Se requiere, por tanto, que no lleguen a pensarse autónomos, ni consuman lo producido por ellos; agrega el autor: “El ejército, o la policía, se ocuparán de eso” (Todorov; citado en: Gargallo, 2014: 40).

Según Quijano, en *Colonialidad del poder y clasificación social*, la colonialidad constituye el poder capitalista imponiendo una clasificación racial / étnica. Se origina y mundializa a partir de América (Latina) pero se vuelve eurocentrada. La colonialidad genera identidades (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos), geoculturas (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente o Europa) y relaciones intersubjetivas basadas en la dominación de hegemonía eurocentrada. Lo dicho, se denomina modernidad” (Quijano, 2000; citado en: Gargallo, 2014: 92)

Nuestra propuesta es resignificar y desautomatizar rutinas cotidianas y etiquetas identitarias, cuyo poder violento o nos pasa inadvertido o apenas nos permite sobrevivir en los lenguajes que el odio instala a través del racismo y el sexismo.

Una tragedia otra

Presagio de carnaval no augura fiesta compartida sino un encuentro con la muerte y en esta unión de elementos disímiles observamos que desde el título se hace presente la hibridez. En su diseño textual, en los caracteres de los personajes y en el programa pragmático de la autora, esta novela une formas y contenidos de la tragedia con intenciones políticas propias de la comedia¹, transgrediendo a su vez las maneras cristalizadas de estos géneros clásicos.

La tragedia clásica (partiendo de la *Poética* de Aristóteles) es una acción seria y sublime, mimesis de una praxis noble y magnánima. El protagonista inicia una acción que lo conducirá a su perdición (yerro o hamartía). La *hibris*, creencia de poder en sí mismo, *liberación de las pasiones y anomalías de la naturaleza*², es un error de soberbia ante los dioses que será castigado restableciendo el equilibrio. Si atendemos la fábula de la novela, la acción nefasta o el error trágico de Sabino Colque fue buscar una vida mejor lejos de Tarabuco. La *hibris* en este héroe se presenta en dos momentos en los cuales deja de lado “la medida”. Primero, al invitar a Ángela al carnaval de San Pedro, bailar con ella y besarla; y luego, cuando se indigna y defiende de la violencia policial a su perro. El castigo se corresponde con el sancionado por la lengua de Graciela y Mijaíl, el encargo de Renzo a la policía y la golpiza de los “ángeles arcabuceros”: “una buena pateadura servía para acomodar las cosas, y obligaba a la gente a sentarse en su silla” (Bodoc, 2009: 44).

Pero, ¿qué y quién determina la *medida* o el *equilibrio*? ¿Por qué los besos de un boliviano y una chica argentina son anomalías de la naturaleza? ¿Quién es en la novela el dios que imparte “justicia”? Renzo: el privilegiado, *buena altura, buena cara*, poderoso por su capacidad para comprar y manipular a la familia de Ángela, a Graciela, los productos de

¹ Si bien la obra se enuncia como trágica, creemos pertinente reconocer la presencia de elementos característicos de la comedia: “[...] componente intelectual de observación y enjuiciamiento, seguido de toma de postura ideológica” (19). “Conoce y defiende lo justo aunque sea difícil de decir y duro de escuchar por lo cual se torna en texto utópico” (Gil Fernández, 1996: 81).

² Herreras Maldonado, 2008: 67.

Mijaíl, la acción policial. El hombre blanco y el mercado organizan, delimitan, imponen que la doxa³ se congracie con ellos.

Esta describe al varón prototípico como formateado por el mercado. Las leyes del exitismo, del deber parecer y del deber tener fabrican un macho competitivo, agresivo, ansioso. Así, el prototipo de humano es el joven, blanco, urbano, heterosexual, de educación universitaria, de buen aspecto, peso y altura, con un récord reciente en deportes, confiable, capaz de todo, ostentando control (WASPY). Y esta masculinidad que pacta su sitio de poder con el mundo del dinero es definida también por *oposición a otros*: minorías raciales, minorías sexuales, las mujeres. El dios que decide por todos es un hombre *en* el poder, *con* poder, *de* poder⁴.

Para Renzo el único infierno posible era el fracaso [...] “¿Ves?, acá vas a estar vos cuando seas grande”. El dedo de su padre se apoyaba con fuerza entre Renoir y Rotterdam, Erasmo de [...] contra el fracaso, Renzo desplegaba una rutina de salvación: poseer, adueñarse. (Bodoc, 2009: 80).

Los narratarios-espectadores nos encontramos a partir de los errores del héroe y el inexorable castigo del dios, ante la paradoja de la catarsis: nos compadecemos sintiendo terror de que nos suceda lo mismo.

Retomando los elementos de la tragedia, el coro puede equipararse con el narrador de esta novela, cuyas categorías son la omnisciencia y la movilidad espacio-temporal. Esta voz organiza el relato en los modos diegético, narrativo y descriptivo. La temporalidad aumenta la retrospectiva y retiene por momentos el avance de los hechos. Con respecto a lo bello y lo sublime de las tragedias, el narrador expresa: “[...] poco hay **aquí** que pueda señalarse como bello [...] nada de eso hay **aquí**, en el espacio vulgar de **esta** tragedia” (Bodoc, 2009: 9). Estos deícticos nos permiten pensar que narrador y narratario comparten cronotopo⁵.

Las tres partes de la novela (remedando los tres actos de la tragedia clásica) están precedidas por un Prólogo que establece el *ars poética* de las grandes tragedias humanas, anticipa y resume la fatalidad de los personajes y dispone la puesta en escena, siendo la plaza de pueblo el espacio de mayor preponderancia. El corifeo, más adelante en el relato, es

³ “Es la opinión pública el Espíritu Mayoritario, la voz de lo natural, la violencia del prejuicio”. (Simón, 2012).

⁴ Kimmel, 1997 [1994].

⁵ Según Bajtín, el cronotopo es un “punto de partida para construir la fábula” ya que muestra la conexión indisoluble entre espacios y tiempos en la literatura; organizando así los motivos argumentales de la novela. Además es necesario analizar los cronotopos de quienes escriben y leen, porque en la obra el autor sintetiza ideas circulantes de su espacio-tiempo. (Sagrillo, 2011).

personificado por Mijaíl y Graciela, prototipos de personajes maquiavélicos y del egoísmo racional⁶.

La plaza, lugar público de representación dramática en la antigüedad, es el espacio de la desolación⁷ y de lo trágico, sin valor comercial -bijutería barata, yuyos y cocaína- ni cívico tal como lo era el ágora. Allí se entrecruzan las clases guardando, los interesados, siempre las jerarquías.

La marca sublime y la validez universal de las obras griegas contrastan con esta otra tragedia:

¿Es ejemplar una tragedia que enarbola en la lanza no la bendita cabeza de un monarca sino la cabeza piojosa de un vendedor de yuyos? (Bodoc, 2009: 9).

Señalo a Sabino Colque yuyero. Un hombre que pretendió escapar de la miseria. (Bodoc, 2009: 10).

Señalo a Ángela la mujer que creía que casi todas las cosas del mundo eran bellas [...] adelgazó. En cambio no adelgazó su imagen. [...] no pudo vivir ni más acá ni más allá de su hermosura (Bodoc, 2009: 11).

Por lo dicho, podemos considerarla como una *tragedia subalterna*⁸ que argumenta sobre las miserias de sujetos gestados desde la lógica colonial: inmigrante indocumentado y discriminado, muchacha anoréxica y manipulada, comerciantes traidores, joven violento de clase alta.

La palabra *tragedia* es uno de los términos más problemáticos en el teatro dadas sus significaciones, riqueza y ambigüedad de los valores a los que refiere⁹. *Tragos* pudo designar al macho cabrío, investidura de quien dirige el coro.

No hay tragedias ajenas. Cada tragedia habla de todos los hombres. Subidas sobre zapatos de altos tacones manifiestan el dolor a viva voz, esperando hacerse escuchar por los que avanzan hacia su destino.

⁶ Refiere a la crueldad y despotismo con que funciona el sistema económico universalizante neoliberal; “instala la mercancía como eje categorial ordenador de los valores y normas de conducta”, queda así la dignidad humana reducida a mercancía (Cfr. Roig, 2002).

⁷ Literatura del páramo, de la soledad, del confín / fuera del prototipo / sin herramientas / más allá de cualquier semiósfera que incluya y permita construir subjetividad. Es cuando el discurso de la discriminación ya expulsó exitosamente al sujeto. Muestra lo nefasto en el prójimo y ahora, no en futuros o lejanías metafísicas alienantes. Cuando desolás a alguien lo destruí: alejamiento de la “casa-concha-refugio primordial” en sentido de Bachelard. (1983).

⁸ Retomamos la analogía realizada por Gramsci de la estratificación jerárquica del ejército o burocracia pública, para referir sectores marginalizados y clases inferiores de las sociedades: “Subalternidad surge para dar cuenta de la condición subjetiva de la subordinación” (Modonessi, 2010: 25).

⁹ Herreras Maldonado, 2008: 26.

La tragedia comenzó cuando anunciando la llegada del hombre, un macho cabrío coceó la tierra y cantó.

La tragedia acabará el atardecer en que un macho cabrío cocee y cante, anunciando que el hombre se ha ido para siempre (Bodoc, 2009: 51).

Hemos dicho que los personajes que conforman el corifeo son Graciela y Mijaíl, por tanto, son ellos los propiciadores, con sus habladurías, de la tragedia de Sabino:

La lengua crece como enredadera. Echa vástagos y así se expande. Porque una lengua inicia en el tronco de una garganta, pero nadie sabe a dónde llegan sus últimos tentáculos.

En las carnosidades de la lengua y por su néctar prosperan las tragedias. Basta que caiga una semilla en la lengua adecuada para que pronto haya un bosque.

Los charlatanes han sido precursores de guerras fratricidas, de crímenes de pasión y de venganzas. Hay más lenguas que manos manchadas de sangre.

Cuando las lenguas dicen que alguien va a morir, alguien muere (Bodoc, 2009: 116-117).

Bolivianito y nena. Deconstrucción de asentamientos semióticos

Nuestra intención no es realizar un listado de discursos anquilosados y violentos sobre el *otro*¹⁰, sino recuperarlos, desarticularlos y socializar la crítica como ejercicio de libertad. *Eso* que nos racializa y feminiza es denominado por Adela Rolón (2007) como asentamiento semiótico, discursos paridos y criados desde el autoritarismo, creencias en frases hechas, tabúes, narraciones y argumentos indiscutibles -tradicionales y tan obvios que su contexto de enunciación se ha perdido. Sus consecuencias pueden ser alienación, persecución, sometimiento, tergiversación y dominación psicológica, económica, moral, política y artística, de subjetividades y corporalidades.

Así, los asentamientos semióticos imponen esa gramática del odio, la violencia y la desolación a través de textos donde puede ser leído el racismo y la feminización. Hablar del racismo entraña, para nosotros, la observación de que unos piensan que “otros” están maldecidos porque no poseen las mismas virtudes:

[...] el poder político y económico frente a los miserables, cuyos males se consideran congénitos para cerrarles toda vía de ascenso social, de liberación. [...] siempre [hay] una causa económica: el explotador legitima la condición de inferioridad a que ha reducido al

¹⁰ “Ser el otro equivale a ser una minoría, no numérica sino ideológica. Ser alguien minorizado, disminuido, definido. Alguien borroso, siempre igual a sí mismo, desprovisto de presente porque [está] excluido de la historia activa y reconocible.

Como feminista, el otro es alguien que me interesa porque es yo y es nosotras. Es-soyosomos alguien que tiene una identidad negada a partir de que se le niegan la lengua, la historia, los intereses construidos, las diferencias esencializadas” (Gargallo, 2014: 10)

otro [...] Cae también dentro del racismo el hecho de sentirse habilitado para hablar y escribir sobre una sociedad de la que se ignora casi todo, y a la que, sin embargo, se juzga con suficiencia y de un modo inapelable (Saintoul, 1984: 93-94).

En *Presagio de Carnaval*, el racismo se manifiesta en relación con los factores descriptos por Saintoul:

La ventaja personal:

- Renzo desplegaba una rutina de salvación: poseer, adueñarse. (Bodoc, 2009: 80)

La ignorancia sobre otros grupos humanos:

-Si ustedes mismos se desprecian Colque... ¿Por qué si no, andan buscando antepasados gloriosos? ¡Incas! ¿Sabés por qué Colque? Porque en el fondo ustedes admiran a los Imperios. [...] Sabino pensó que él no era inca, pero guardó silencio. (Bodoc, 2009: 47)

-Si el perro es primo tuyo, también es boliviano.

-A ver los papeles del primo boliviano de Sabino. (Bodoc, 2009: 50)

Tensiones nacionales y religiosas:

Sabino reconoció a los dos agentes [...] Muchas veces le pedían yuyos, igual que le pedían harinilla a Mijaíl. [...] un tercer policía bajó del auto. Le cortaron el paso para pedirle papeles con la certeza de que no los tenía. Nunca antes le habían importado los documentos del yuyero que no daba problemas. (Bodoc, 2009: 49)

Razones económicas:

Empezaba a gustarle la vida en un departamento con cortinas, agua fría y caliente [...] si hacía las cosas bien, hasta podía mantener su habitual circuito de ventas. Y su posición de caudillos en el barrio de pobres. (Bodoc, 2009: 94)

Renzo tenía motivos de casta para desear, con toda el alma, que el boliviano recibiera un susto. [...] Por eso para recobrar su orgullo, decidió pagar una pateadura de esas que ponen las cosas en su sitio y obligan a los infelices a cambiar de plaza y de costumbres. (Bodoc, 2009: 103)

Necesidad de una distracción política:

-Que alguien le enseñe que en este país hay leyes [...]

-Este Sabino debe ser ilegal.

-Como toda esa gente (Bodoc, 2009: 121)

[...] a la hora de moler a golpes a un desconocido, lo más difícil es dar el primer golpe. Y para eso hay que buscar el modo de enojarse. Se trata de poder resucitar en una coyuntura cualquiera el odio de las razas, claro que la harinilla de Mijaíl chorreaba sobre los nervios de los ángeles y el pago acordado con Renzo picaba en las palmas de las manos. (Bodoc, 2009: 104)

Horror a las diferencias (etnocentrismo):

[...] Para ser boliviano este Sabino tiene su encanto. (Bodoc, 2009: 92)

[...] Nunca le dije que se volviera a su país de patas sucias. (Bodoc, 2009: 118)

Ángela es un aborto, una princesa por fuera, y una negrita por dentro. (Bodoc, 2009: 120)

Coincidimos con Gargallo en que la colonización y feminización producen en el “indio” la emasculación y el despojo de la condición de sujeto, convirtiéndolo en *una mujer social*, por lo tanto “miembro de una humanidad a tutelar por incompleta (de subjetividad) o débil [...] lo cual se ha traducido en continuos actos de sometimiento”. De este modo, los pueblos preexistentes son tratados “como una eterna menor de edad, un ser a controlar y resguardar, sobre los cuales debe recaer el peligro de la violación (mediante el cual el “patrón” explota a la mujer a cambio de una protección.)” (Gargallo, 2014: 49). Dicho en palabras de Canessa (2007: 6), “la conquista y la dominación son racializadas e imbuidas con género”.

Enunciamos que el colonialismo es una forma de tragedia moderna. Sabino, el “boliviano” y Ángela “la nena”, son personajes signados por esas etiquetas que los empujan a la muerte fatídica. La imposibilidad de que Sabino forme vínculos, logre autonomía y buena forma de vida se ven completamente coartadas por el odio etnocentrista y por conveniencias económicas de clase y status hegemónico. El sometimiento al amor romántico y la persistencia en las formas -física y psíquica- infantiles llevan a pensar que Ángela también es víctima de esta tragedia.

Conclusiones

El colonialismo, como todo proceso humano, opera con discursos, por lo tanto también es comprensible y desmontable lingüísticamente. Cuando reflexionamos sobre la constitución del héroe trágico, creemos que signar o signarse bajo los *oráculos* de otros constituye un universal ocultador perverso.

Consideramos que la poética de la autora no pertenece a una postura indigenista redentorista y etnocentrista. Esta propuesta descolonizadora habla de pueblos originarios y preexistentes valorando su cultura, historia y cosmovisión: carnaval de Tarabuco, ángeles arcabuceros (signo del poscolonialismo¹¹) y ritual de saludo al sol. No habla por Sabino, sino que en este héroe trágico concibe un espacio de dignidad.

Bibliografía

- BACHELARD, Gastón (1983), *La poética del espacio*. México: FCE
- BODOC, Liliana (2009), *Presagio de carnaval*. Buenos Aires: La otra orilla.
- CANESSA, Andrew (2005), “El indio desde adentro, el indio desde afuera: ciudadanía, raza y sexo en una comunidad boliviana”, en: *La manzana de la discordia*, diciembre, 2007. Año 2, No. 4, 7-23
- DURÁN, M. A. (2013), “Locas, héroes y revolucionarios. De la hegemonía a la disidencia de la masculinidad”, en: *Al sur de todo*, 1-17.
- ECO, Umberto. 2000 [1979], *Lector in fabula*. Trad. de Ricardo Pochtar. Madrid: Lumen.
- GARGALLO CELENTANI, Francesca (2014), *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Buenos Aires: América Libre.
- GIL FERNÁNDEZ, Luis (1996), *Aristófanes*. Madrid: Gredos.
- HERRERAS MALDONADO, E. (2008), *La aportación de la tragedia griega a la educación democrática*. Universitat de València.

¹¹ La madre de Sabino hace referencia al cuadro del ángel Miguel y su corte de ángeles arcabuceros, imagen que adornaba la humilde casona de Tarabuco. “[...] en la ciudad que usted va, tiene que cuidarse de ellos. [...] Trátelos como conviene, como se trata al viento. Procurando ir a favor. (Bodoc, 2009: 87). Representación del ángel vestido de soldado y armado con arcabuz en lugar de la espada; estilo pictórico desarrollado en América del Sur en la época colonial. La alusión a la policía es clara.

- KIMMEL, Michael (1997) [1994], “Homofobia, Temor, Vergüenza y Silencio en la Identidad Masculina”, en: Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, cap. 3. ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, 9-62.
- MODONESI, Massimo (2010), *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. 1a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO.
- ROIG, Arturo Andrés (2002), *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza: EDIUNC.
- ROLÓN, A. (2007), “Pragmática hispanoamericana del Paradigma lingüístico”, en: Rolón, A., *Enfoque Latinoamericano Contemporáneo. Filosofía, Psicología, Antropología*. San Juan: EFFHA, 150-157.
- SAGRILLO, Susana (2011), *La otra voz en la Saga de los Confines. Un estudio sobre la trilogía de BODOC, Liliana*. Mendoza: EDIUNC. Colección Indagaciones.
- SAINT ANDRÉ, E.; ROLÓN, A. y otras (1997), *Leer la novela hispanoamericana del siglo XX*. San Juan, FFHA.
- SAINT ANDRÉ, E; ROLÓN, A; y otros. (2006), *Contar el cuento latinoamericano contemporáneo*. San Juan: EFFHA.
- SAINT ANDRÉ, E; ROLÓN, A; y otros (1998), *Estrategias de Manipulación y Persuasión*. San Juan: EFFHU.
- SAINTOUL, Catherine (1984), *Racismo, etnocentrismo y literatura. La novela indígena andina*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- SIMÓN, Gabriela (2012), *Las semiologías de Roland Barthes*. Córdoba: Alción Editora.

Relatos de “desaparición” de los negros cuyanos. Revisión crítica de la historiografía de los esclavos negros y de los afrodescendientes en Mendoza

*Orlando Gabriel Morales**

Resumen

En esta ponencia presentamos algunos resultados de una revisión crítica de historiografía que trata la presencia de negros africanos esclavizados y de sus descendientes en la provincia de Mendoza, en el período colonial e independiente. Revisamos centralmente producciones académicas de historiadores de la región cuyana producidas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.

El trabajo se enmarca en una investigación que aborda el problema de las hetero y auto representaciones sociales de los negros en la Región de Cuyo -y en particular en Mendoza- en el período que abarca desde 1810 hasta 1860.

En ese marco, nuestra revisión de la literatura historiográfica en cuestión tiene por objetivo, por una parte, informar nuestra investigación de los datos e interpretaciones elaboradas previamente y por otra, indagar el modo en que la literatura existente ha representado su “objeto” en tanto alteridad social-racial-cultural en el marco de la sociedad colonial y de la nación argentina.

Lo último, considerando que actualmente existe un consenso en el ámbito académico y de los militantes negros respecto de que los afrodescendientes han sido históricamente negados e invisibilizados como componentes de la nación. También el hecho de que a esa situación podría haber aportado incluso el discurso y el olvido académico (Maffia, 2008).

Introducción

En el trabajo de reconstituir la presencia de población africana esclavizada y de sus descendientes (afroargentinos, en las categorías hegemónicas actuales) en la región de Cuyo y, en particular, en la provincia de Mendoza se hace necesaria una revisión de las

* INCIHUSA CCT-CONICET Mendoza. omorales@mendoza-conicet.gob.ar

publicaciones académicas (y no académicas) previas al presente proyecto que tuvieron por objeto esta cuestión.

En esa línea de trabajo, exponemos aquí un estado de la cuestión¹, a través de una elaboración crítica de la historiografía que trata sobre los esclavos africanos y de los afrodescendientes de la actual provincia de Mendoza.

Si bien nos interesa revisar y discutir la bibliografía especializada producida por autores que se referencian en el ámbito académico científico, también interpelamos y apelamos a textos que, sin seguir los cánones científicos o tener origen en ámbitos institucionales académicos, tratan la presencia social de los afrodescendientes negros en la Región de Cuyo. Pues lo que importa centralmente es indagar y debatir el modo en que la literatura especializada ha representado el “objeto” en cuestión.

Por este camino, en lo sustancial, y sin perder de vista un ordenamiento cronológico que presupone alguna correspondencia entre texto y contexto (entre el asunto por el que se pregunta, las condiciones de posibilidad para preguntar y las formas de plantear la pregunta), interpelamos el trabajo del intelectual y político ilustrado Damián Hudson en sus *Recuerdos históricos de la Provincia de Cuyo* (redactados entre 1863 y 1874, aparecidos en formato de libro en 1898) donde, según la historiadora Inés Pelagatti, manifiesta su “vocación por registrar el pasado” (Hudson, 2008: 17)².

También revisamos, con mucha atención, por su especificidad, especialización y por tratarse del autor con mayor producción en la materia para el contexto cuyano, publicaciones del historiador José Luis Masini Calderón, referidas a la esclavitud en las provincias de Cuyo (Mendoza, San Luis y San Juan) y en Argentina, en la época independiente.

De modo más puntual, la historiadora Rosa Mercedes Zuluaga (1970) realizó el ejercicio de describir “la trata de negros en la región cuyana durante el siglo XVII”, que se suma a nuestro proyecto en tanto aporta datos sobre la esclavitud en Mendoza en el período

¹ El presente texto es una versión preliminar de la ponencia y no incluye las conclusiones que se expondrán en el Congreso, aunque las mismas se desprenden de lo aquí dicho.

² En particular revisamos sus memorias sobre el período 1810-1850 que, en términos de Beatriz Bragoni, vienen a ajustar con dimensión local “las versiones consagradas por los padres fundadores de la historiografía [léase Vicente Fidel López y Bartolomé Mitre, según la autora, inspirados en la historiografía liberal nacionalista europea] en torno a los orígenes de la nacionalidad argentina” (Hudson, 2008: 11).

colonial y muestra la contribución de un enfoque que ponga en relación los hechos sociales locales con los procesos políticos de un escenario más extenso, que incluye a Chile³.

Por su parte, Luis Alberto Coria, miembro de número de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza, ha realizado un aporte puntual al examinar los matrimonios contraídos por varones negros en Mendoza en el período 1710-1775. Por esta vía, el autor da cuenta del tipo de uniones legales alcanzadas, las “mezclas interétnicas existentes”, el origen geográfico de los contrayentes, su condición jurídica y sus nombres (Coria, 2006).

Otras obras (Guarda, 1978; Ponte, 2008; Bragoni, 2010) nos sirven de referencia por algunos datos y acontecimientos históricos que exponen, sin presentar mayor desarrollo del tema específico que tratamos.

Asimismo, revisamos un trabajo reciente del investigador genealogista Luis Cesar Caballero quien, aunque se reconoce por fuera de los procedimientos de la historiografía académica, realiza un ejercicio de documentación sobre la presencia de los “negros esclavos” y de construcción de genealogías de algunos afrodescendientes mendocinos (Caballero, 2010).

Además, consideramos una publicación no académica reciente del Profesor de Historia y escritor Oscar Miremont, que retoma literatura y bibliografía académica especializada para elaborar “historias poéticas de los negros en Cuyo”, a quienes considera “desaparecidos de la Historia” (Miremont, 2012: 6).

Época colonial

Zuluoga nos dice que, hacia 1595, se empieza a notar la presencia en Mendoza de negros esclavos introducidos desde Buenos Aires, siendo que la ciudad de Mendoza se convertirá en “la “garganta” que suministrará durante el siglo XVII, casi con exclusividad, la mano de obra esclava a Chile” (1970):

A mediados del siglo XVII, el número de africanos existentes en la ciudad de Mendoza, debió ser algo apreciable, desde el momento que el P. Andrés Agrícola, que ejerció su apostolado en Cuyo desde el año 1626 hasta aproximadamente el año 1644, tuvo que aprender la lengua de Angola para adoctrinar a los negros de Mendoza (Zuluoga, 1970: 51).

³ Esto puede decirse más allá de que, para el período que estudia la autora, la Provincia de Cuyo correspondía a la jurisdicción de la Capitanía General de Chile, lo que naturalmente la vincula a esta en términos políticos, administrativos y económicos.

Con todo, para la autora citada, “el aporte de la raza negra” durante el siglo XVII “representa la primera tanda de elemento africano que va a incidir en la estructura étnica de nuestra población” (Zuluaga, 1970: 56).

Para el año 1777, Guarda (1978) calcula, con base en el censo de ese año, la presencia de 3.925 negros y mulatos sobre un total de 18.498 habitantes (9.834 de ellos españoles, siendo el resto representado en términos de mestizos y de indios).

Masini (1962/3), por su parte, observa en los datos de los censos de 1777 y 1812 una “importancia numérica” de los esclavos en el total de la población cuyana. En el primero, según sus cálculos, los negros (categoría que en el registro incluyó a esclavos y libres) en Mendoza alcanzaban el 24 por ciento.

Ponte (2008), por su parte, expone datos del “censo de 1802”, sin detenerse a explicar sus implicancias y señala que, entre los varones adultos, un 20,72 por ciento estaba compuesto por “criados libres” y un 13,48 por ciento por “esclavos”; mientras que, entre las mujeres adultas, un 17,34 por ciento eran “criadas libres” y un 13,30 por ciento “esclavas” (Ponte, 2008: 111). Las otras categorías de persona que presenta el registro de 1802, según el citado autor, son “españoles” y “mestizos”, por lo que se infiere que los/as criados/as y esclavos/as serían no-blancos y no-mestizos.

Miremont acusa para ese año la existencia de un treinta por ciento de población negra en Mendoza⁴ y sostiene que: “Después con el mestizaje, las guerras de la independencia y las migraciones pareciera que en nuestras tierras nunca hubiesen existido negros” (Miremont, 2012: 6). Tales serían los motivos de la “desaparición” de los negros cuyanos para el autor, aunque no expone datos ni desarrolla argumentos al respecto.

Sin embargo, según el censo de 1812 y con base en los cálculos que hizo Masini (1962/3), en los años revolucionarios los negros constituían el 33 por ciento de la población de Mendoza. Según Masini, Mendoza, como San Juan, por estar dedicada a la agricultura intensiva apeló a los esclavos. “La riqueza que produjo la tierra permitió la existencia de una actividad industrial también servida fundamentalmente por esclavos [...] En ambas provincias las clases sociales más ricas se permitieron contar, además, con cantidad de esclavos para el servicio doméstico” (Masini, 1962/3: 188).

⁴ Masini (1962) especifica esa presencia en un 32 por ciento, mientras que los blancos alcanzaban el 37 por ciento y los mestizos el 30 por ciento.

También Ponte (2008) apunta una asociación entre la presencia de esclavos y la organización del sistema productivo agrícola e industrial del período colonial. Además de justificar su mención de Mendoza en términos de “ciudad esclavista” (Ponte, 2008) por la condición de sitio de cruce obligado del tráfico de negros entre el Atlántico y el Pacífico y por la ventaja comercial que significaba para los carreteros el aprovechamiento de viajes de retorno desde Buenos Aires transportando esclavos⁵.

En otro orden de ideas, Masini (1962/3) destaca el crecimiento de la población negra e indígena, considerando los registros de 1777 y 1812. Además de resaltar que ninguno de los dos registros poblacionales distinguió entre negros libres y esclavos, cuestión que en su trabajo es significativa pues enfatiza en la cuestión de la esclavitud.

Entretanto, en torno de las mezclas interétnicas existentes, por medio de la revisión de las informaciones matrimoniales de “castas”, Coria (2006) sostiene que un 12 por ciento del total de las uniones de personas de origen africano era con europeos. Además, el autor destaca la abundante presencia de contrayentes mulatos (algo más del 50 por ciento), que indicaría la existencia de otras tantas uniones legítimas e ilegítimas de negros con blancos.

Esos datos llevan a Coria a concluir que: “en el período previo al virreinato era corriente la unión de los negros con cualquiera de las otras dos razas”. Más todavía, el autor sostiene que “sus herederos continúan aunque mezclados en la población actual de la que también forman parte, al igual que de la historia de Mendoza” (Coria, 2006: 65-66).

Época independiente

Entre las primeras actividades de gobierno al consumarse la revolución de 1810 en Cuyo, le consta a Hudson la organización de la milicia ciudadana y su instrucción en el manejo de las armas. En Mendoza, nos dice el autor, se formaron dos batallones de infantería de ochocientos o mil hombres por cuerpo.

El uno bajo la denominación de *Cívicos blancos*, por la clase a la que pertenecían en la sociedad. Vestían chaqueta y gorro punzó y pantalón blanco. El otro, *Cívicos pardos*, compuesto de la gente de color, llevaba uniforme azul, cuello y botamanga azul sajón (Hudson, 1898: 22).

⁵ Ambos argumentos fueron planteados antes, con más detalle, por Zuluaga (1970) para explicar la trata de negros en la región cuyana durante el siglo XVII.

Según Masini (1962/3: 179), desde 1812 el “aumento vegetativo” de la población negra es insignificante frente al “aporte de vidas” que hicieron los esclavos a las guerras⁶. Ponte (2008: 87), arriesga más al sostener que un “efecto colateral de la guerra de la independencia fue la casi desaparición de la población negra [...]” de Mendoza⁷.

Desde el punto de vista de Masini, en las guerras de la independencia “los esclavos actúan en uno u otro bando por el interés de la libertad, puesto que no entenderían plenamente los motivos de fondo de los bandos en lucha” (Masini, 1961: 136). Sin embargo, Bragoni (2010) pone la atención en una insurrección de esclavos y negros libres en Mendoza, en el año 1812, por medio de la cual aquellos pretendían alcanzar su libertad e integrar los ejércitos patriotas, y deja ver que la cosmovisión política de estos asocia lealtad a la Junta del Río de La Plata (referente exclusivo de identificación patriótica, dice la autora) y libertad civil.

El aporte de esclavos al Ejército de Los Andes por parte de los propietarios -que, cuando no se trataba de donaciones sino de la implementación de la política del rescate, obtenían una indemnización por los mismos, al tiempo que los esclavos por intermedio de su “servicio” en las armas obtenían su libertad- es descrito por Hudson en términos de virtudes cívicas al servicio de la patria. Así se refiere al aporte que hicieron en San Juan el propio gobernador, doctor José Ignacio De la Rosa y, por su intermediación, sus familiares y otros propietarios a los batallones 1º, 7º, 8º y 11º (Hudson, 1898: 60-61).

Más todavía, Hudson (1898: 51) admira y destaca a De la Rosa por sus ideas liberales y democráticas que hacían propaganda del principio de igualdad, por lo que parecía reconocer un grado de humanidad en la “gente de color” (lo que implicaba, por ejemplo, mejorar sus condiciones de vida, aun siendo esclavo), contra la concepción del “esclavo-cosa” (Masini, 1962)⁸ predominante en el período hispánico⁹.

⁶ En otro trabajo, el autor (Masini, 1961) sostiene que muchos de los libertos cuyanos que contribuyeron con su sangre a la independencia de las naciones de América del Sur sucumbieron en Chile y otros quedaron en el Perú. También, en otro orden de cosas, que la suspensión de la trata en 1812 cortó para Cuyo, más que para el litoral argentino, la actividad esclavista (con incidencia lógica en la presencia local de negros) (Masini, 1962).

⁷ Masini (1962) calcula que la provincia de Mendoza aportó al Ejército de los Andes una cantidad de esclavos equivalente al aporte realizado por el resto de la nación.

⁸ El autor citado asegura que el régimen legal del esclavo-cosa se conservó, pese a algunas variantes, durante todo el período de vigencia de la institución de la esclavitud en Argentina (Masini, 1962).

⁹ Masini (1961) habla de “problema de conciencia” y “amor cristiano en acción” para referir al proceso de liberación de los esclavos por parte de sus amos. También aduce que hubo factores “extranacionales” que hicieron que se mantuviera la esclavitud en Argentina.

Sin embargo, Masini (1961) advierte- por si acaso uno tendiera de modo ligero a pensar que habría que contraponer linealmente dos concepciones diferentes correspondientes al período colonial y el independiente en relación con el esclavo de origen africano- que en el gobierno hispánico “nadie discutía la libertad esencial de todo individuo” y que la esclavitud respondía esencialmente a la necesidad de mano de obra¹⁰.

Ese régimen [legal que tuvo el esclavo en el período anterior a la independencia] y los variados documentos sobre la vida del esclavo en el período [colonial], especialmente al final del mismo, demuestran que en aquel período no se procuró deliberadamente mantener a esos desgraciados individuos dentro de límites estrechos e inhumanos (Masini, 1961: 135).

Pese a lo expuesto, el propio Masini sostiene que el período independiente ostenta un nuevo esclavo y un nuevo tipo de servidumbre (el liberto) que, si bien existía en el período anterior, ahora adquiere nuevas características: “[...] el nuevo período procura la desaparición del esclavo cosa, que era contra naturaleza y además busca que desaparezcan las diferencias sociales que daban el nacimiento y el color” (Masini, 1961: 136)¹¹.

Más todavía, en la perspectiva de Masini (1961) este individuo libre fue asimilado (es el término que usa el autor) por la sociedad argentina sin mayores dificultades, en tanto el mismo ya “había conseguido los conocimientos y la adaptación adecuados”¹².

La organización militar habría sido, aun después de las guerras de la independencia y ya en el contexto de las guerras internas, un medio para la “integración” de los negros a la nación:

El alistamiento general de las milicias no era propicio para distinciones y debió reunir a todos los hombres libres, independientemente del color. Además, para mediados del siglo

¹⁰ Masini (1961) nos habla también de “solidaridad” de la sociedad hacia los esclavos, por integrarlos a través del trabajo y del ejército. También por demostración de justicia a través de donaciones de algunos años a sus esclavos y libertos (Masini, 1962). Esta idea es retomada también por Coria (2006), que refiere el buen trato de los años hacia los esclavos.

¹¹ Coria (2006) sostiene que la condición de esclavo tenía, sumado al hecho de la falta de libertad, implicancias sociales vinculadas a la desigualdad entre libres y no libres y entre blancos y castas. En las “informaciones de soltería” de la iglesia el autor encuentra, para el período que estudia, que la mayor parte de los contrayentes “negros puros” son esclavos; los mulatos, zambos y pardos, en cambio, son libres.

¹² Hudson (1898: 38), por otra parte, expone como un detalle de vanidad orientada a alcanzar la civilidad de la propia sociedad y de manifestación de lujo individual la posesión de don José Rafael Vargas de una banda instrumental de viento, la primera que tuvo Mendoza, formada por sus esclavos, a quienes hizo tomar lecciones de arte en Buenos Aires. En definitiva, estas referencias invitan a pensar en los tipos de adaptación, incorporación y reconocimiento social que preveían e impulsaban los grupos dominantes para los esclavos y, más tarde, para los ex esclavos en una sociedad que atravesaba un proceso de múltiples cambios (ideológicos, sociales, políticos, entre otros).

XIX, si bien se mantenía un grupo importante de negros, la mayoría de los antiguos esclavos estaban ya confundidos en la población (Masini, 1961: 149).

La descripción que hace Masini de la concepción de la sociedad respecto de los ex esclavos negros es de suma complejidad:

Todos los libertos, sin embargo, una vez adquirida su libertad por dinero, trabajo o edad fijada por la ley a los nacidos en el país, quedaban sometidos a ciertas trabas derivadas de una concepción cultural y manifestada principalmente en la sociedad por la búsqueda de una limpieza de sangre que no se apoyaba por lo tanto, en un prejuicio racial.

El tiempo, no obstante, fue borrando esa diferencia a medida que el individuo, en sucesivas mezclas, iba perdiendo las características del africano (Masini, 1961: 154).

Un censo realizado en 1823 expresa, según Masini, una notable disminución de negros e indios a la vez que los blancos constituyen casi el total de la población. “El 81 % blanco indica la tendencia igualitaria de la población hispánica que ha incorporado a grandes grupos de gente de color” (Masini, 1962: 15)

Llegada la década de 1860, asegura Masini (1961: 156-157), se podía ver concluido un proceso de liberación y asimilación, en parte porque el mestizaje, particularmente en las clases bajas, era incesante. Su propia concepción de los africanos esclavizados y sus descendientes queda dicha cuando sostiene: “Asombra pensar cómo ha sido incorporada a la sociedad una inmigración numerosa que se presentaba con características tan inhumanas. Aportaron trabajo, pero disminuyeron en mucho el nivel moral y cultural” (Masini, 1961: 156).

El genealogista Caballero (2010) se pregunta, más acá en el tiempo que el citado Masini, ¿por qué no encontramos negros puros en Mendoza? El autor retoma, en su caso de la citada historiadora Zuluoaga, la tesis del mestizaje y agrega:

Y a su vez, interpretamos que ese mestizaje se fue produciendo a través del tiempo por diversas razones, influido como bien se ve en las citas precedentes por el cese de la migración y de la trata de esclavos, pero principalmente por su muerte masiva en la guerras [...] Así los varones negros y mulatos se fueron extinguiendo rápidamente, pero quedaron en Mendoza las negras y las mulatas, que lógicamente se mezclaron con los blancos e indígenas, continuando la descendencia (Caballero, 2010: 12).

No obstante, Caballero (2010: 13) también se refiere a “una tendencia a lo que podríamos llamar ‘españolización’ o ‘blanqueamiento’ en los asentos de los esclavos y sus

descendientes”, que él adjudica a prácticas propias de estos individuos por un prejuicio racial y un sentimiento de vergüenza.

En efecto, la cuestión nominativa no puede haber sido menor en esa época si se tiene en cuenta que, como lo relata Hudson (1898: 364), en 1820 y ya en el contexto de las guerras civiles, el propio Coronel Bruno Morón, en ejercicio de las funciones otorgadas por el Cabildo-Gobernador de la Provincia, percibió como antidemocrática la denominación referente al color de los dos batallones de Guardias Nacionales y decidió sustituirla “con la de primer *Tercio* (al de Cívicos blancos) y segundo *Tercio* (al de Cívicos pardos)”.

Cierre

Hasta aquí, en la literatura revisada vemos que se reconoce, con matices entre autores, una importante presencia y circulación de esclavos negros en Mendoza y se otorga a este elemento (enmarcado en la figura del “esclavo-cosa” y de la mano obra esclava) relevancia en la economía local y regional durante el período colonial.

Asimismo, la literatura en cuestión aduce un proceso posterior, desde 1810 y durante el siglo XIX, de “asimilación” y “desaparición” de los negros con base en el mestizaje de la población y en su participación en las guerras independentistas y civiles, las mismas causas que habrían contribuido, a su vez, a incorporar a estos individuos a la libertad y a la vida social y política nacional.

En su mayoría, estos trabajos historiográficos se informan de los registros, disposiciones y políticas gubernamentales coloniales, eclesiásticas y estatales para aportar desde la enunciación académica un relato dominante que abona la idea de “desaparición” de los negros de Argentina.

Bibliografía

- BRAGONI, Beatriz (2010), “Esclavos insurrectos en tiempos de revolución (Cuyo 1812)”, en: MALLO S. C.; TELESCA I. (Ed.), *“Negros de la patria”*; *Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo Virreinato del Río de La Plata*. Buenos Aires: SB, 113-130.
- CABALLERO, Luis César (2010), *Los negros esclavos en Mendoza; algunas genealogías*. Mendoza: SS&CC Ediciones.

- CORIA, Luis Alberto (2006), “Los negros de Mendoza: Matrimonios y algo más”, en: *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*. Mendoza, Tercera Época, N° 5, 49-69.
- GUARDA, Gabriel OSB. (1978), *Historia urbana del Reino de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- HUDSON, Damián (2008 [1898]), *Recuerdos históricos de la Provincia de Cuyo* (Tomo I). Advertencia: Beatriz Bragoni. Fragmentos biográficos de Oriana Pelagatti. Mendoza: EDIUNC.
- HUDSON, Damián (1898), *Recuerdos históricos sobre la Provincia de Cuyo* (Tomo Primero). Buenos Aires: Imprenta de Juan A. Alsina.
- MAFFIA, Marta M. (2008), “La enseñanza y la investigación sobre África y Afroamérica en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina”, en: LECHINI, Gladis (Comp.), *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Buenos Aires: CLACSO.
- MASINI, José Luis (1961), “La esclavitud negra en la República Argentina - Época independiente”, en: *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*. Mendoza, Segunda Época, Año 1, N° 1, 135-161.
- (1962), “La esclavitud negra en Mendoza. Época Independiente”. Mendoza: D’Accurzio.
- (1962/3), “La esclavitud negra en San Juan y San Luis. Época independiente”, en: *Revista de Historia Americana y Argentina*. Mendoza, Año IV, N° 7 y 8, 177-210.
- MIREMONT, Oscar (2012), *Negradas: Historias poéticas de los Negros en Cuyo*. Mendoza: Editorial Espejos de Mundos.
- PONTE, Jorge Ricardo (2008), *Mendoza, aquella ciudad de barro*. Buenos Aires: CONICET.
- ZULUAGA, Rosa Mercedes (1970), “La trata de negros en la región cuyana durante el siglo XVII”, en: *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*. Mendoza, Tomo 1, N° 6, 39-66.

Escuela y pueblos originarios: impacto y abordaje de la problemática actual de los pueblos originarios en un colegio secundario sanjuanino

*Florencia Wortman**

Resumen

En esta comunicación compartiré los avances en la investigación titulada “Pueblos originarios hoy... ¿en la escuela? Impacto de la problemática actual de los pueblos originarios y sus abordajes pedagógicos en un colegio secundario local”, en el marco del proyecto de tesis correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que actualmente se encuentra en desarrollo. El objetivo general consiste en *conocer* el impacto de la problemática actual de los pueblos originarios y de la del pueblo huarpe en particular, en un colegio secundario preuniversitario local y sus abordajes pedagógicos en prácticas áulicas e institucionales, poniendo esto en relación con el discurso de miembros de comunidades huarpes de la provincia de San Juan. Partiendo de la concepción de que el sistema educativo argentino mantiene una deuda respecto de la diversidad étnica de nuestra sociedad, es particularmente relevante conocer en qué lugar nos encontramos respecto del cumplimiento de la Ley de Educación Nacional, que fija como objetivo para la política educativa “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua en la multiculturalidad y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la formación de todos/as los/as educandos/as” y estipula que “el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos” debería estar presente como contenido curricular común a todas las jurisdicciones. En un marco de investigación cualitativa, y con la orientación que aporta el enfoque etnográfico en educación, indago en discursos y prácticas de la vida áulica e institucional. Los elementos que aparecen en el trabajo de campo, hasta el momento, invitan a pensar en que se ha instalado el imperativo de trabajar esta temática y de reorientar los discursos en un determinado sentido, combinado esto con dificultades de concretarlo en la práctica, y apariciones aún no sistematizadas de la problemática aludida, en un escenario caracterizado por el protagonismo que adquieren ciertos agentes particulares en la instalación de la misma.

* Universidad Nacional de San Juan, Argentina. florenciawortman@gmail.com

Desarrollo

La presente comunicación tiene por objeto compartir el diseño de investigación y los avances provisorios realizados en el marco de mi tesis de grado en la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación. Presentaré aquí algunos puntos centrales del diseño del proyecto y plantearé ciertas interpretaciones preliminares que surgen del trabajo de campo.

Justificación

Sostenemos que el sistema educativo argentino tiene una *deuda* respecto de la sociedad, vinculada con la diversidad cultural y étnica. Los pueblos indígenas fueron excluidos del proyecto con el que dicho sistema se fundó, en un sentido material y simbólico y, con el paso del tiempo, se sedimentó un proceso de sistemática invisibilización de los Pueblos Originarios en el curriculum escolar, instalándose la concepción de una escuela -y una *cultura argentina* - libre de elementos indígenas, solo rescatados en poco felices referencias marginales. La posibilidad de reconocer a los Pueblos Originarios como actores contemporáneos de la Argentina es de muy reciente inclusión en nuestras instituciones educativas, a pesar de la antigüedad de los procesos de reivindicación que estos han llevado adelante, con mayor o menor intensidad y visibilidad.

La modificación -en el sentido de *saldar* esta *deuda*- se ha dado, en buena medida, en los marcos legislativos, tanto generales como educativos; resulta pertinente observar en qué medida estas normas se concretan en las prácticas educativas de una institución seleccionada.

Objetivos

Conocer el impacto de la problemática actual de los pueblos originarios, y de la del pueblo huarpe en particular, en un colegio secundario preuniversitario local y sus abordajes pedagógicos en prácticas áulicas e institucionales, poniendo esto en relación con el discurso de miembros de comunidades huarpes de la provincia de San Juan.

- a) Identificar la presencia de referencias a la problemática actual de los pueblos originarios, y del huarpe en particular, en documentos, discursos y prácticas de la vida escolar de la institución seleccionada.
- b) Reconocer la permeabilidad de la institución educativa a los fenómenos contemporáneos de reafirmación y reivindicación de las identidades étnicas originarias en el país y en la región de Cuyo en particular.

- c) Describir los abordajes pedagógicos de tal problemática que se realizan en las prácticas áulicas e institucionales del colegio seleccionado.
- d) Analizar los abordajes pedagógicos en contraste con la perspectiva de miembros de comunidades huarpes acerca del papel del sistema educativo en relación a estas temáticas.

Marco teórico

Este proyecto parte del reconocimiento de un fenómeno americano y mundial, que algunos autores han denominado *reetnización*, vinculado a la recuperación de identidades étnicas que parecían perdidas en la historia oficial. Como señala Bartolomé (2003): “[...] reetnización, derivada de la experiencia de participación política adquirida en los años anteriores y mediada por la influencia de las organizaciones etnopolíticas, que contribuyeron a dignificar lo étnico y otorgarle un sentido positivo a la condición indígena”.

En torno al contexto más inmediato, Escolar (2007) afirma que los huarpes, en provincias como Mendoza y San Juan, “sacralizados como sustrato remoto de las identidades provinciales mendocina y sanjuanina, en la misma iconografía literaria y académica que instituyó su narrativa de comunidades ‘blancas y europeas’, tenían denegada cualquier posibilidad de existencia empírica en el presente” (17). En este marco, resulta un desafío comprender la etnogénesis histórica y reciente.

De dichos procesos sociales ha derivado un reconocimiento formal de derechos a través de reformas en la legislación nacional y provincial¹. En la Ley de Educación Nacional del año 2006, se incluye -entre los fines y objetivos de la política educativa nacional-: “fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” y “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (artículo 11 - incisos d y ñ). Se establece como contenido curricular común a todas las jurisdicciones “el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos” (artículo 92 - inciso e).

¹ Entre ellos podemos destacar la Constitución Nacional, que desde la última modificación en 1994 incluye entre las atribuciones del Congreso: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. 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 [...]”

En este proyecto nos concentraremos en el modo en que esto se ve –o no– reflejado en las prácticas educativas y en este sentido se comprenderá el *curriculum* como:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes y hegemónicos y otros tienden a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1995: 59-60).

Queda claro entonces que la relación entre los elementos culturales que circulan en el conjunto social y los que lo hacen al interior de las instituciones escolares es fluida y constante; los grupos sociales -más o menos hegemónicos- que ocupan los lugares desde los cuales es posible impulsar propuestas político-educativas seleccionan ciertos elementos y descartan otros para producir la síntesis. En este sentido propongo el término *permeabilidad*, como el grado en que la institución, representada concretamente por sus actores, ha logrado sensibilizarse ante los fenómenos vinculados a la actualidad de los Pueblos Originarios y los incluyen en las prácticas educativas, lo que implicaría un alto nivel de flexibilidad, una circulación fluida entre el *afuera* y el *adentro* en la producción del curriculum.

Contemplamos también que:

[...] en la escuela se aprende, junto con los contenidos específicos de las distintas áreas o materias, una manera de comportarse, de ser en ese lugar y de ser en general, una forma de relacionarse con el conocimiento, con los pares, con la autoridad. Estos últimos aprendizajes no son planificados; se aprende de ver cómo se comportan los otros, de comprobar qué cosas reciben sanción y cuáles no, de la valoración que se hace de los distintos momentos, de la organización de la escuela en general (Alfiz, 1997: 15)

Si nos interesa observar ‘qué enseña la escuela’ respecto de los Pueblos Originarios, no podemos quedarnos solo con lo que ocurra dentro del aula, debemos atender a la compleja realidad educadora que conforma la vida de la institución. En la misma tienen un lugar privilegiado los *actos*, como hitos que casi con exclusividad irrumpen en la cotidianidad de las clases, como rituales de alcance institucional.

El concepto de *abordaje pedagógico* se inspira necesariamente en la clásica noción de *transposición didáctica*:

[...] un contenido de saber que ha sido designado saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 2000: 45).

Con *abordaje pedagógico* me referiré a este proceso, pero no exclusivamente restringido al saber científico; interesará no solo el modo en que se transpone el saber académico que tiene por objeto los Pueblos Originarios, sino también otros discursos socialmente relevantes presentes en la sociedad en que está inserta la institución educativa: los de los medios masivos de comunicación, el estatal, el testimonio directo de los protagonistas, que pueden ingresar al mundo escolar.

Metodología

En el marco de la *lógica cualitativa* o *intensiva* (Sirvent, 1993) se procura comprender, holísticamente, los fenómenos sociales, indagando los sentidos que los sujetos involucrados les otorgan, buscando profundidad en una muestra acotada del universo y no el conocimiento de su totalidad; con el objetivo de construir proposiciones teóricas que hagan comprensibles los datos (y no los predeterminen en categorías dadas) partiendo de conceptos amplios.

Para ello, un enfoque de gran valor es el etnográfico, cuyo recurso metodológico principal es el trabajo de campo, a través del cual se pretende reconocer lo investigado en su especificidad e interpretarlo, articulándolo teóricamente, para hacerlo inteligible ante quienes no han tenido la experiencia etnográfica (Guber, 2001).

Imágenes indígenas en la escuela argentina y latinoamericana

Con el fin de conocer el estado del arte en los asuntos que nos ocupan, han sido consultados otros estudios en relación a cómo aparecen *el/los indígena/s* en textos, discursos y representaciones del ámbito escolar, tanto en Argentina como en otros países de América Latina.

La extensión de la presente comunicación no permite profundizar en el contenido de dichas investigaciones; mas como observación general puede afirmarse que lo indígena es frecuentemente asociado a lo salvaje, lo natural o paisajístico, poblaciones alejadas de la posibilidad de ser agentes activos de la historia, situadas casi con exclusividad en tiempos

pasados, mencionadas de manera marginal y vinculadas a fenómenos como la pobreza, la ruralidad, la violencia y el analfabetismo (Teobaldo y Nicoletti, 2007, 2009; Artieda, 2004; Carretero y Kriger, 2006, 2008; Soler Castillo, 2008; Zárate Pérez, 2011).

Algunas interpretaciones preliminares

Dado que me encuentro, en estos momentos, transitando la etapa de trabajo empírico de campo, de observación, registro y lectura, volcaré aquí algunas ideas preliminares que permiten realizar un primer acercamiento a la interpretación de los fenómenos que me he propuesto analizar.

De la lectura de los documentos curriculares vigentes a nivel nacional (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) se concluye con facilidad que las escuelas *tienen* que enseñar acerca de los pueblos originarios en su actualidad. La temática está presente en áreas muy diversas del Ciclo Básico y Orientado de la Educación Secundaria (Ciencias Sociales - dentro de ellas, Historia, Geografía, Economía- Lenguas Extranjeras, Lengua -y Literatura-, Formación Ética, Educación Artística, Filosofía), ya sea a través de referencias directas y específicas o de postulados algo más generales.

En nuestra institución, una de las vicedirectoras expresa que *“como esto ha ido cambiando en este último tiempo como política de estado, y bueno, fue un tema que tratamos al cambiar [...] el plan de estudios; porque era una de las líneas como Educación sexual, pueblos originarios, o educación en la diversidad”* incorporándolo a la lista de los temas “en agenda”, que hay que trabajar desde la propuesta oficial; y luego explica el modo en que ese tema se incluyó en el plan de estudios: *“Lo que hicimos fue abrir la posibilidad que nunca estuvo cerrada; la verdad que hace mucho que se trabaja en San Juan, por ejemplo, y en pueblos originarios sanjuaninos”*. Su par del turno tarde, ante la pregunta que indagaba dónde aparece la temática pueblos originarios, dice: *“sí, yo creo que se trabaja bastante, pero más en el Ciclo Básico, estoy, estaría como casi más segura de haber visto [...] alguna clase o de haber visto las exposiciones en la galería, más del Ciclo Básico, que me parece que tiene que ver con los contenidos justo de las materias”*.

Desde las autoridades centrales existe la percepción de que el tema está presente, incluido entre los contenidos que los alumnos aprenden en distintos espacios curriculares, en consonancia con lo que dictan las disposiciones oficiales. En más de una entrevista con autoridades y docentes, el tema de la inclusión de estos contenidos derivó casi

automáticamente en el *problema* de la falta de materiales específicos que sirvan para su *transposición*. “*Cuando hemos tratado tanto educación sexual como esto de pueblos originarios nos estamos llevando un poco con el material que manda el Ministerio, pero sobre pueblos originarios no ha mandado lo mismo que sobre educación sexual, o sea, no he visto yo, no sé si vos conocés algún material específico sobre pueblos originarios que haya trabajado el Ministerio...*” (Vicedirectora-profesora de Introducción al Mundo Actual); el reconocimiento de esa ausencia va acompañado del pedido expreso de ayuda en ese sentido.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿de dónde proviene el conocimiento acerca de la problemática actual de los pueblos originarios que puede ingresar a la escuela? Se mencionan frecuentemente como *fuentes* las *redes interpersonales*, que ponen a los docentes y directivos en contacto con estas temáticas. “*Yo tengo una prima que es antropóloga, que vive en Buenos Aires. Ella trabaja mucho con los pueblos originarios del norte [...], me cuenta, y me parece sumamente interesante, y lo veo, pero, bueno, más a nivel laboral, así, de sus proyectos y de su trabajo, eh, y me parece que se tendría que rescatar mucho más eso en la escuela*”. Prestaremos atención a este elemento interpretándolo desde su influencia en la posibilidad de sistematización de una propuesta pedagógica al respecto; puede pensarse que esta fuente no resulta demasiado facilitadora de una línea de trabajo sistemático y estable.

También en este sentido aparece la referencia a que el tema puede “surgir” por interés de los/as alumnos/as o por comentarios en clase, por ejemplo, en relación a noticias de medios masivos de comunicación: “*Por ahí si los chicos me piden y les interesa sí trabajamos el tema de movimientos sociales, entonces ahí aparece algo; y si hay una noticia vinculada a eso sí lo trabajamos [...] Por ejemplo lo que pasó en Buenos Aires con el grupo este del norte de los Qom, entonces, sí lo charlamos*”, “*yo creo que los chicos plantean o preguntan, o hay algún profesor que trae cosas...*”. También ocurre algo similar con la figura del *comentario* que, por ejemplo, utiliza la profesora de Ciencias Sociales y que formula así, luego de haber enseñado los contenidos vinculados a las antiguas poblaciones del territorio hoy sanjuanino, refiriéndose a la existencia actual de los mismos, “*que no se crean que esto es algo de hace mucho, nada más*”.

La interpretación de las entrevistas con alumnos/as de tercero y sexto año y con egresados/as resulta compleja, por la disparidad de sus relatos. Mientras algunos/as hacían referencia, a partir de las expresiones “pueblos originarios/indígenas”, a grupos humanos del pasado y del presente, a la relación con conquistadores/colonizadores y a problemáticas de su

situación actual o reclamos de las organizaciones que los nuclear, otros/as no lograban hacer prácticamente ninguna asociación con dichos términos. Esto nos lleva a preguntarnos por el origen de esos saberes, que no está, aparentemente, en las prácticas escolares, como ellos/as mismos/as expresan, pues no recuerdan haber trabajado en las asignaturas el tema de la actualidad de los nativos de estas tierras. Puede pensarse, entonces, que depende en gran medida de otras experiencias y trayectos personales, situación similar a la de las docentes.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando la referencia es “obligada”? Según percibo, hasta ahora, podría hablarse de cierta *conciencia* instalada acerca de que existe sobre el tema un *discurso políticamente correcto*, que ya no puede decirse lo que se ha dicho siempre (que somos un “crisol de razas”, que los indígenas son nuestro sustrato remoto ubicado en un pasado superado) y que *lo que hay que decir* transcurre por otros caminos. Esto puede visualizarse, por ejemplo, en el acto escolar del 12 de Octubre (“Día del Respeto a la Diversidad Cultural”), que en los últimos años presenta discursos que reflexionan, por ejemplo, acerca de que “los herederos culturales de los conquistadores europeos lo consideran como el inicio de la ‘civilización’ en estas tierras, en cambio para los Pueblos Originarios fue el comienzo de una guerra de exterminio que impuso su régimen colonial”, que expresa la intención de “rendir hoy homenaje a los Pueblos Originarios de América [...] reivindicando el componente indígena tantas veces olvidado” (Discurso - 12 de Octubre 2012).

También pueden observarse en la institución otras tendencias, intentos de sistematizar propuestas de trabajo sobre la actualidad de los pueblos originarios en el curriculum de algunas materias (Ciencias Sociales de 3º año, Antropología de 6º año de la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales) y expresiones en los actos que pueden remitirnos a nuevos discursos, significativos para los/as involucrados/as (una representación de títeres gigantes sobre la hermandad latinoamericana y el proceso de independencia, la decoración de la cartelera central en un acto con imágenes de huarpes). Podríamos hablar, preliminarmente, de ciertos *agentes dinamizadores* que operan en la institución, personas puntuales que se insertan en ciertos lugares que posibilitan su acción, aunque no necesariamente en lugares privilegiados, y ese efecto que generan está vinculado con su formación previa y su orientación ideológico-política, que se constituyen en condiciones favorables en relación con las temáticas que aquí se abordan.

Por último, sería menester mencionar la posición de la referente de una comunidad huarpe local, acerca de lo que la escuela enseña sobre los pueblos originarios: “Y, enseña lo

que a las escuelas les parece; sacan un poco de los libros escritos por los ganadores de la historia y un poco de lo que nos han sacado a nosotros y hacen un... se hacen de una idea, y la transmiten; sin importarles qué puede llegar a sentir el chico que lo recibe”, y debería enseñar “la verdad, nada más que la verdad, y la verdad no está en los libros; la verdad se transmitió oralmente, de abuelos a abuelos... la verdad, nada más”.

Bibliografía

- ALFIZ, Irene (1997), *El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.
- ARTIEDA, Teresa Laura (2004), “Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco” (Proyecto de Investigación). Sitio Web de la Universidad Nacional del Nordeste: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidadNacionaldelNordeste.pdf> consultado el 15 de junio de 2014.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (2003), “Los pobladores del ‘Desierto’. Genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina”, en: *Cuadernos de Antropología Social, Sección Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, N° 17. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2003000100009&script=sci_arttext consultado en septiembre de 2012.
- CARRETERO, Mario y KRIGER, Miriam (2006), “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”, en: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto y GONZÁLEZ, María Fernanda (compiladores), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós. http://www.parquedelaciudad.gov.ar/areas/educacion/cepa/carretero_kriger_efemeride_s.pdf consultado el 3 de junio de 2014.
- (2008), “Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el ‘Descubrimiento’ de América”, en: *Cultura y Educación*, N° 20, 229-242.

<http://www.histodidactica.es/articulos/pp.%20229242.%20CARRETERO-%20KRIGER.pdf> consultado el 25 de marzo de 2014.

CHEVALLARD, Ives (2000), *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado* (3ª ed). Buenos Aires: Editorial Aique.

Consejo Federal de Educación. Resoluciones 180, 181 y 182/12. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Educación Secundaria): *Filosofía-Campo de Formación General, Ciclo Orientado / Educación Artística-Campo de Formación General, Ciclo Orientado / Lenguas Extranjeras / Ciencias Sociales-7º año de la Educación Primaria y 1º y 2º año de la Ed. Secundaria o 1º, 2º y 3º año de la Ed. Secundaria.*

DE ALBA, Alicia (1995), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2009), “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva”, en: *El Monitor de la Educación*, N° 21, 26-29. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor21.pdf> consultado en marzo de 2013.

ESCOLAR, Diego (2007), *Los dones étnicos de la nación; Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

GUBER, Rosana (2001), *La etnografía; Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2\(3\)Soler.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2(3)Soler.html) consultado el 15 de junio de 2014.

Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación (2005). *Información estadística* (En línea) Disponible en: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/inai/104> consultado en noviembre de 2012.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.

PUIGGRÓS, Adriana (2003), *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

SIRVENT, María Teresa (1993), *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

SOLER CASTILLO, Sandra (2008), “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia”, en: *Discurso & Sociedad*, N° 2, 642-678.

TEOBALDO, Mirta y NICOLETTI, M. Andrea (2007), “Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940”, en: *Quinto sol*, N° 11, 169-194.

<http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/article/viewFile/724/652>

consultado el 10 de mayo de 2014.

----- (2009), “Entre centauros y santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá”, en: Universidad del Atlántico, *Historia Caribe*, Barranquilla, N° 15, 47-67.

TERIGI, Flavia (2004), *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

ZÁRATE PÉREZ, Adolfo (2011), “Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú”, en: *Discurso & Sociedad*, N° 5, 333-375.

[http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5\(2\)Zarate.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5(2)Zarate.pdf) consultado el 30 de enero de 2014.

Notas sobre la estética violenta del Nuevo Cine Latinoamericano: lesiones coloniales del mundo altiplánico en el filme *Ukamau* de Jorge Sanjinés

Carlos Aguirre Aguirre *

“[...] una re-escritura que escuche las voces bajas de la historia reintegrará a la narración la cuestión del protagonismo activo y la instrumentalidad”
Ranahit Guha, *Las voces de la historia* (1993)

Estética de los nuevos cines: el Otro violentado y dos ejemplos

La realización cinematográfica latinoamericana durante los años 60 y principios de los 70 se puede establecer como el quiebre del discurso visual colonialista y dominante. En consecuencia, podemos señalar que el *Nuevo Cine Latinoamericano*, desde distintos epítetos como *Cinema Novo* o *Nuevo Cine Chileno*, se sostiene en una estética radical que se explica por la emergencia de una imagen en movimiento que se posiciona como visualidad subversiva que rechaza toda forma de disciplinamiento colonial, simbólico y cultural en la medida en que es consciente de su periferización. Imágenes que se establecen desde una alteridad negada y excluida al sinsentido. Una imagen en movimiento que razona sobre el porqué de su localidad periférica latinoamericana y que, como dispositivo visual, exhorta a que nos preguntemos sobre la historia de la colonialidad. Imágenes, relatos, historias y secuencias desencantadas y asfixiadas que se redimen porque son capaces de absorber la violencia del (neo) coloniaje. Frantz Fanon señala en *Los condenados de la tierra*: “En el plano de los individuos, la violencia desintoxica. Libera al colonizado de su complejo de inferioridad, de sus actitudes contemplativas o desesperadas. Lo hace intrépido, lo rehabilita ante sus propios ojos (...) La violencia eleva al pueblo a la altura del dirigente” (1983: 47).

Dos piezas fílmicas requieren atención en este punto. *Terra em transe* (1967) del brasileño Glauber Rocha y *El chacal de Nahueltoro* (1968) del chileno Miguel Littin, debido a que son películas donde la violencia es escenario. La primera articula una violencia que

* Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. sabatino87@gmail.com

corre en dos caminos. Primero, mediante la imagen de un Brasil descompuesto, corrupto, temeroso de la subversión de un pueblo capaz de sobrepasar los márgenes de la institucionalidad populista. Segundo, por medio de una estética donde, en palabras del mismo Rocha, “[...] todos los planos son feos, porque se trata de personas prejudiciales, de un paisaje podrido, de un falso barroco” (1987: 19). *Terra em transe* es la historia de la vacilación política de un intelectual, Paulo Martins, quien en un primer momento apoya al candidato de derecha Porfirio Díaz y después al candidato populista Filipe Vieira. La cinta se configura mediante una narración turbulenta, con recurrentes *flashbacks*, que disuelve toda separación taxativa entre tiempo presente y tiempo pasado, a la vez que consigue poblarse de espacios oníricos con una fuerte carga poética entrecruzada por los constantes autocuestionamientos políticos de Martins. A medida que el protagonista va agudizando más sus contradicciones, la imagen violenta construida por Rocha logra exhibir la debilidad de un intelectual que, al estar ligado con las estructuras burocráticas del Estado, es incapaz de alterar radicalmente el orden existente optando finalmente por el terrorismo individual cuando la imagen final de la cinta lo exhibe empuñando un fusil.

Por su parte, -en *El chacal de Nahueltoro*, de Miguel Littin- la violencia no solo se expresa en la técnica utilizada por el realizador –nos referimos a una construcción filmica que se sostiene en un juego de planos para nada armónicos y a la inestabilidad de la imagen lograda por el empleo de una cámara en mano turbulenta, que circula por un espacio de precariedad material que nos conduce a la realidad cotidiana del peón rural del Chile de los años 60 - sino también en la trágica historia que exhibe la pieza. La cinta narra los hechos ocurridos en Chillán en el año 1961 donde José del Carmen, campesino de la localidad de Nahueltoro, asesina a Rosa Elena Rosas Acuña y sus cinco hijos. Producto de esto, el protagonista es encarcelado y aprende a leer y escribir. José del Carmen, en el último episodio de la cinta, que lleva por nombre *Educación y amansamiento*, ya no siente la necesidad de rebelarse contra un sistema que por años lo condenó a miseria y exclusión sino que se reconcilia con la realidad. Finalmente, el protagonista es fusilado por un Estado carcelario que necesita eliminar todo elemento que fuese disfuncional al desarrollo del capitalismo chileno. Señalamos esto último debido a que el asesinato ejecutado por José del Carmen se puede leer como producto de las limitaciones de la Reforma de Maceteros realizada por el gobierno de Jorge Alessandri, que contemplaba una tibia reforma de la propiedad latifundista. La casi nula alteración de la gran propiedad terrateniente llevó a que continuara existiendo la figura de un

trabajador rural esporádico y desclasado, ajeno al sistema productivo industrial, mutilado en su derecho de organizarse políticamente, tal como lo representa la figura de José del Carmen.

Siguiendo nuevamente a Fanon, si se reconoce que toda “ [...] praxis violenta es totalizadora, puesto que cada uno se convierte en un eslabón violento de la gran cadena, del gran organismo violento surgido como reacción a la violencia primaria del colonialista” (*Ibíd.*: 46) hemos de entender que la imagen construida por el *Nuevo Cine Latinoamericano* es violenta debido a que somatiza las consecuencias de una colonización cargada de una violencia a la que se suma el genocidio, la institucionalización del racismo y la instrumentalización al servicio del capital. Por lo mismo, de modo general, podemos plantear que la imagen de los nuevos cines logra elaborar imaginarios donde los grupos subalternos – que, siguiendo a Antonio Gramsci, podemos definir tentativamente como aquellos grupos que “[...] siempre sufren la iniciativa de los grupos dominantes, incluso cuando se rebelan o se levantan” (2014: 493)- están dotados de creación e innovación mediante una puesta en crisis de las relaciones de sojuzgamiento a las que se han visto empujados a lo largo de su historia. Hablamos entonces de una subversión fílmica latinoamericana –heterogénea- donde se experimenta el dolor de la inferioridad y se establecen relaciones con un Otro violentado y discriminado.

Plantear desde esta idea toda problematización sobre el *Nuevo Cine Latinoamericano* nos permitirá alejarnos de toda lectura reduccionista, que pretende ver en este movimiento el nacimiento de un cine consciente que representa las aspiraciones de las capas populares latinoamericanas de los años 60. Si bien es cierto que la imagen construida por gran parte de las piezas de la corriente mencionada hacen referencia a las demandas político-económicas propias de las clases subalternas de aquel entonces –por ejemplo, el conjunto de las realizaciones del Centro de Cine Experimental de la Universidad de Chile y los trabajos del documentalista cubano Santiago Álvarez¹- creemos que la práctica significativa elaborada por

¹ Las realizaciones del Centro de Cine Experimental de la Universidad de Chile, en un primer momento, con los trabajos de Sergio Bravo, optan por la utilización de una técnica documental que fuese capaz de retratar la marginación social que sufrían las clases populares del país. Ejemplo de esto es el cortometraje *Testimonio*, de 1969, realizado por Pedro Chaskel, que muestra las condiciones de los habitantes del Hospital Psiquiátrico de Iquique. Sin embargo, *Venceremos*, del mismo realizador, es una obra que hace suya la “causa popular” por medio de un ejercicio documental cercano a la propaganda política. Fenómeno que se entiende, según Carlos Flores del Pino, por la influencia que tuvieron los trabajos del documentalista cubano Santiago Álvarez en los jóvenes realizadores del Centro de Cine Experimental. Para más detalles, ver mi ponencia *Una imagen no mistificadora de la Unidad Popular: El filme “Realismo Socialista” de Raúl Ruiz como espacio de autocrítica política de la vía chilena al socialismo*, presentada en la *Cuarta Jornada de la Historia de la Izquierda en Chile*. USACH, 27 de agosto 2014. En publicación.

directores como Glauber Rocha y Jorge Sanjinés plantea una imagen drástica que sobrepasa la mera *toma de conciencia* y penetra en una enunciación donde es medular un valor ético y estético de no complacencia con los cánones del centro, reflejando una incomodidad frente a la hegemonía cultural y simbólica a la cual se encuentran sometidos materialmente los espacios representados. Adjudicarle al *Nuevo Cine Latinoamericano* cualidades que solo se entienden si las obras son situadas en el espacio histórico en el cual emergen es negar el valor que conservan hasta la actualidad imágenes donde se conjuga una nueva organización de lo sensible en función de representar y denunciar aquellas dimensiones políticas donde la hegemonía de la ideología dominante continúa funcionando. Es de esta forma que, para analizar las configuraciones simbólicas de una obra como *Ukamau* (¡Así es!) (1966) del realizador boliviano Jorge Sanjinés, es necesario leerla desde una óptica que va más allá de las motivaciones que tenía el cine indigenista altiplánico de la época. Es así que problematizaremos la cinta desde los aportes estéticos de Glauber Rocha debido a que la radicalidad de su planteamiento posibilita entender cómo, en el trabajo de Sanjinés, el colonizado tiene un eco donde puede comunicar su alteridad y enjuiciar la relación de dependencia a la cual se ve forzadamente sometido.

Las estéticas de Glauber Rocha: crítica por una imagen liberadora

El cineasta brasileño Glauber Rocha en su texto *La estética del hambre*, presentado en Génova en la retrospectiva de cine latinoamericano organizada por el Instituto Columbianum en 1965, ya alerta sobre la necesidad de construir una imagen que, al ser sensible frente a la violencia del coloniaje, necesita ser igualmente violenta al estar en sintonía con el inconsciente de un sujeto latinoamericano subversivo contra los mitos y las tradiciones conservadoras. El objetivo de Rocha es emprender una empresa estética no occidental donde los conocimientos, los ritos, las subjetividades y las tradiciones del colonizado no sean entendidos como desviaciones del ideal occidental, sino como producto de una miseria que emerge desde la incómoda existencia de un sujeto que tiene por impulso removerse de toda estereotipación con hambre de civilización. Es por esa razón que su estética es agresiva. Una poética que, abrigando un *ethos* liberador, enjuicia una cultura europea que lee como explotadora y genocida. El realizador señala:

Nosotros comprendemos este hambre que el europeo y el brasilero en su mayoría no entiende. Para el europeo es un extraño surrealismo tropical. Para el brasilero es una vergüenza nacional, y no sabe de dónde viene. Nosotros sabemos que el hambre no será curada por los planes de gabinete y que los arreglos del Technicolor no esconden sino que agravan sus tumores. Así solo una cultura del hambre, minando sus propias estructuras, puede superarse cualitativamente: y la más noble manifestación del hambre es la violencia.” (Rocha, 1987: 3)

Ya sea porque alerta sobre la necesidad de que el colonizado sea productor de un discurso artístico como por la trágica descripción sobre las condiciones del arte en América Latina- y aludiendo al título de este congreso: *América Latina: movimientos intelectuales, manifiestos y proclamas-*, *La estética del hambre* de Rocha es sin duda uno de los manifiestos fundadores del *Nuevo Cine Latinoamericano*. La visión que tiene el autor sobre el condicionamiento colonialista no deja de ser significativa, debido a que esta es la que permite entender el porqué de la radicalidad de su imagen. En este sentido, es que la miseria económica y el hambre que cruzan Latinoamérica, Rocha las entiende como un síntoma que el sujeto latinoamericano no ha sido capaz de comunicar en su plenitud al mismo tiempo que es una condición desde la cual el hombre europeo cultiva un campo de interés. Colonialismo para Rocha significa la somatización de un arte que tiene por función ser simple materia de investigación para el europeo y que cultiva su nostalgia hacia un pasado folclórico del cual cree maravillarse por su exotismo. El sujeto latinoamericano, por lo mismo, no se asimila como pensamiento propio en proceso, sino como un subordinado que, mediante su sufrimiento, busca establecer un paternalismo que finalmente (re)produce una relación de inferioridad. En otras palabras: busca ser asimilado como Otro desde la mirada del extranjero. Desde ahí que la propuesta de Rocha, y del *Cinema Novo*, se distancia de esta lógica cuando entiende que el hambre latina es tanto originalidad como miseria. Originalidad porque parte de la idea de que el hambre es el nervio de una sociedad cruzada por la tragedia pero desesperada por liberarse violentamente de una razón represiva, y miseria porque, siendo asimilada por este hambre, aún no es comprendida. Latinoamérica, para Rocha, es su hambre y la más noble manifestación cultural del hambre es la violencia (Stam, 2001: 118). Es por esto que filmes como *Vidas Secas* de Nelson Pereira dos Santos y *Dios y el Diablo en la tierra del sol* del mismo Rocha, ambas realizadas en 1963, gozan de una estética violenta, marginal, opaca, y líricamente rebelde que se combina con una cámara inquieta y sucia que rompe con la regularidades técnicas propias del cine hegemónico. Una poética que, según *La*

estética del hambre, se caracteriza por “[...] personajes comiendo tierra, personajes comiendo raíces, personajes robando para comer, personajes matando para comer, personajes huyendo para comer, personajes sucios, feos, descarnados, viviendo en casas sucias, feas, oscuras” (*Ibíd.*).

Los personajes del *Cinema Novo*, desde esta perspectiva, tienen la posibilidad de manifestar una deficiencia emocional que es producto de una realidad asfixiante y coercitiva que ha amoldado, por medio de la violencia, modos de domesticación social que han conducido a la pauperización material.

Siguiendo con la problematización de *La estética del hambre*, en 1971 Rocha escribe *Estética del sueño*, texto que presenta una mirada mucho más pesimista y radical sobre el arte en América Latina y que se aleja totalmente de una discusión centrada exclusivamente en una problemática sobre la imagen en movimiento. Aquí se advierte que toda razón colonial responde a una lógica opresiva que somete al hombre a una instrumentalización de su existencia. Solo una ideología revolucionaria integral que sea capaz de romper con toda racionalidad anclada en lo represivo y occidental, y que pueda comunicar, mediante el arte, todas las manifestaciones y tensiones de la pobreza, puede liberar al sujeto de una realidad despiadada y transgredir todo lenguaje opresivo. Rocha parece identificar que la idea de progreso, anclada tanto en los sectores de la derecha como de la izquierda tradicional, son presos de una razón conservadora. Una línea de fuerza para subvertir imprevistamente las regularidades de la realidad dominadora, por lo mismo, es idear articulaciones que se ubiquen en lo que él llama “un nuevo signo revolucionario” que sea competente para configurar manifestaciones que, siendo incomprendidas por la racionalidad colonizadora, se sitúen en el terreno de lo irracional. “El irracionalismo liberador es la más fuerte arma de lo revolucionario”, señala en *Estética del sueño* (4).

En este punto, se puede observar cómo Rocha ve la necesidad de una nueva constelación estética que se autoafirme en aquel misticismo que emerge de la pobreza latinoamericana. La razón dominadora, al reprimir este misticismo cuando lo tilda de irracional, presiona para que las masas colonizadas abracen la idea de una revolución que implique el fallecimiento de los valores y de toda estética dominante fundada en la represión.

Violencia colonial en *Ukamau* de Jorge Sanjinés

La lucha por establecer una imagen fílmica capaz de exhibir las consecuencias una cultura imperial remite a la necesidad de un cine que también contemple una autoafirmación de los valores y la cotidianidad del sujeto dominado en tanto universo creativo y fuente de una subjetividad *otra* que, inclusive siendo forzosamente colonizada y subalternizada, se resiste a desaparecer. Por lo mismo, ese rescate configura una imagen igualmente violenta, debido a que -al ser crítica de las relaciones de dominación mantenidas y reproducidas por las élites después de los procesos de Independencia- alerta sobre las complejas relaciones de poder colonial que configuran la sociedad latinoamericana.

Siguiendo esta idea, podemos preguntarnos sobre cómo funciona aquella estética agresiva y enjuiciadora de toda razón occidental problematizada por Glauber Rocha en una obra como *Ukamau* de Jorge Sanjinés. Largometraje donde el director boliviano aún no consolidaba los elementos políticos característicos de su obra. En otras palabras, cómo la violencia, la pauperización de los cuerpos y la descomposición moral propia de la estética de Rocha opera en una obra que pertenece al cine indigenista boliviano.

Paralelamente a los años en que se desarrollaba el *Cinema Novo*, en Bolivia el cineasta Jorge Sanjinés y el Grupo *Ukamau* (nombre que adoptaran después del estreno de la obra del mismo nombre) marcarán las pautas de lo que será un cine ligado a los problemas indígenas del altiplano. Este conjunto de realizadores optaron por construir un cine de carácter pedagógico como mecanismo de combate frente al desconocimiento que tenía la población indígena de los efectos que produce la colonización cultural. El Grupo *Ukamau* nace en el año 1964 durante el tercer gobierno de Víctor Paz Estensoro, el cual se caracterizó por implementar reformas gubernamentales con el auspicio de la Alianza para el Progreso. Debido a las contradicciones internas que vivía su gestión, Paz Estensoro es rápidamente derrocado por un golpe de Estado, dando inicio a una profundización de los vínculos entre las clases acomodadas de Bolivia y el imperialismo norteamericano. Por esta razón, los cineastas nombrados eligen temáticas que sean capaces de exhibir la injerencia de los capitales foráneos en la explotación de estaño en el altiplano.

El largometraje *Ukamau*, en aymará *¡Así es!*, no deja de ser significativo dentro del conjunto de la obra de Sanjinés. Nos referimos a una imagen muy elaborada que se concentra en mostrar la apacible vida del sujeto indígena del altiplano a la vez que consigue valorar un

imaginario invisibilizado por la colonización. Si bien es cierto que la obra reproduce una visión que asume lo indígena bajo una lógica de sacralización cultural², no negamos el valor del filme en tanto consigue exhibir cómo opera la idea de raza al interior del mundo altiplano. Aníbal Quijano, dentro de su crítica al sistema colonial, señala en relación a la idea de raza que “[...] se trata de un desnudo constructo ideológico, que no tiene, literalmente, nada que ver con nada en la estructura biológica de la especie humana y todo que ver, en cambio, con la historia de las relaciones de poder en el capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado” (Quijano, 2000: 2).

Este planteo no solo observa cómo se articulan relaciones de clase mediante un determinado sistema clasificatorio que considera una diferenciación fenotípica entre el colonizador y el colonizado, sino que también permite entrever cómo desde la colonialidad del poder intervienen los que Foucault definió como “operadores de dominación” (2001: 50), los cuales, sosteniéndose desde lo que puede entenderse como una clasificación social básica (tal como lo es la idea de raza), construyen también aquellos elementos sobre los que recae dicha dominación para que sea efectiva. A partir de esto, es necesaria la fabricación de formas de sometimiento concretas que suponen el refuerzo de operadores que forman parte de una unidad global más general. Así, y siguiendo nuevamente a Quijano, la colonialidad del poder -instancia donde confluyen, mediante distintos niveles entrelazados, múltiples acciones y creencias que se someten a un control del patrón colonial moderno- establece los mecanismos y las ventajas indispensables que permiten la articulación de diferentes estrategias de control que legitiman una unidad global y la justificación racional del orden del mundo, donde, por ejemplo, el indígena está en una relación de sojuzgamiento frente al mestizo.

Señalado esto, es que podemos leer cómo en la práctica significativa de *Ukamau* la idea de raza se configura como una dimensión de la violencia propia de la imagen de los nuevos cines y cómo, a su vez, este constructo social circula ideológicamente por la historia y los recursos fílmicos de la cinta. Creemos que la obra de Sanjinés, al poner de manifiesto el funcionamiento de las relaciones de poder propias de este mecanismo de clasificación social, logra dibujar una representación donde se establece una notable reivindicación del mundo indígena en oposición a la cotidianidad del mundo mestizo.

² Para una revisión detallada de este aspecto, consultar el trabajo de Sofía Kenny: *Buscando el otro cine: un viaje al cine indigenista boliviano*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 2009, 111.

Ukamau narra la historia del campesino indio Andrés Mayta, quien sufre la pérdida de su esposa Sabina Urpi a manos de su patrón mestizo, Rosendo Ramos, traficante de productos agrícolas. Antes de morir, la mujer es encontrada por su esposo señalándole el nombre de su asesino. Andrés, hombre tranquilo que se dedica incesantemente a su trabajo diario, decide callar ante la comunidad y se niega a revelar a la policía la identidad del violador. Durante un año, el protagonista se somete a los abusos de su patrón y sufre silenciosamente la pérdida de su amada, tocando en su flauta la misma melodía que Rosendo escuchó el día en que le dio muerte a Sabina. Finalmente, Andrés decide consumir una venganza que es alimentada por los malos tratos de un patrón que parece ignorar lo ocurrido. En un enfrentamiento cara a cara, ambos sujetos protagonizan una violenta batalla donde el campesino le da muerte a su patrón, quien antes de morir parece recordar los golpes que le propició a la inocente Sabina.

Desde la aparición de Rosendo, la película juega con un constante contrapunto entre el mundo del indio y el diario vivir cristiano y descompuesto del mestizo patrón. La vida de Andrés en la Isla del Sol es silenciosa, tranquila y pacífica. Participa de las tradiciones de su comunidad, es buen compañero y trabaja a diario para el asesino de su esposa. Rosendo es un cristiano que se emborracha con sus amigos, va a misa, abusa de su mujer y vive a costa de la explotación de los indios. El mundo altiplánico, por lo mismo, está cruzado por dos realidades separadas por una línea divisoria que establece agudas relaciones de abuso y explotación. La violencia del coloniaje opera acá en el sentido de que se reproduce una dominación sostenida por una clasificación jerárquica que desplaza al indio a una posición de explotado dentro del proceso productivo por su no blancura. Es solo en su mundo, en su contacto con la naturaleza y en su interacción con la colectividad –como por ejemplo cuando celebran el rito del “dios toro” para lograr frenar el granizo que arruina la cosecha- que el indígena puede comunicar su subjetividad. Sin embargo, Andrés es consciente de que el mundo moderno funciona bajo una lógica perversa y colonial donde campesino / indio -en tanto diferencia- no es reconocido y por lo mismo no cuenta con la seguridad estatal; es por esto que, cuando un miembro de la comunidad, propone avisarle a la policía del asesinato de Sabina él “[...] responde con un silencio significativo” (Kenny, 2009: 239).

La violencia de la imagen en esta obra es la violencia de identidades históricas que definen relaciones de instrumentalización del indio al interior del proceso productivo. Si consideramos que la racialización de la población es producto de la experiencia colonial (Quijano, 1992) aceptamos que el *mito* “racial” se establece como una elaboración ideológica

que racionaliza mecanismos de control y de sujeción necesarios en una lógica de *acumulación del Capital* (Grüner, 2010: 234). Dentro de estos mecanismos, la idea del mestizaje, según Rita Laura Segato, “[...] se impuso entre nosotros como etnocidio, como cancelamiento de la memoria de lo no-blanco por vías de fuerza” (2010: 26). Esta construcción cognitiva funciona en *Ukamau* mediante el asesinato de Sabina a manos de Rosendo. El crimen logra resaltar la violencia de un mestizaje étnica que mata porque el indio se resiste a satisfacer los perversos deseos del mestizo. Hablamos de una violencia colonial permanente, que se refuerza en esta escena mediante la recurrente utilización de planos detalles que se concentran en los ojos y las bocas de los personajes. Hacia el final del filme, este recurso funciona también durante el enfrentamiento entre Andrés y Rosendo. Al parecer, en ambas ocasiones, el plano detalle elimina aquellos elementos que no están significativamente ligados a la acción con el objetivo de otorgarle una proximidad al suceso. Busca la atención en el ojo que sufre y no en el apacible paisaje que puebla gran parte de la cinta. Edgar Morin señala, en relación al plano detalle, que “[...] es propiamente una abstracción, elimina del campo una parte más o menos grande de la escena representada. Además el primer plano e incluso el plano americano borran deliberadamente la profundidad de campo; lo vaporoso detrás de los objetos, rostros y cuerpo aproximados, desdibuja la perspectiva” (2001: 156).

La distancia de los planos generales es reemplazada por imágenes de rocas en las manos y de ojos de indio violentado. La abstracción lograda en este epílogo ensaya, mediante miradas que se cruzan –la de Andrés llena de dolor, la de Rosendo con miedo y finalmente la de Sabina, recordada por Rosendo cuando Andrés lo golpea para darle muerte–, una poética que intenta exponer el sufrimiento del colonizado al jugar con una intensidad expresiva que se concentra en comunicar el mínimo quiebre al interior de las relaciones de poder. El originario se emancipa del dominio instrumental. Ingresamos así a la dimensión ética del filme cuando la cámara se focaliza en el sufrimiento de un Otro que ha sido violentado después de una tortuosa lucha interna entre su odio, producto de la pérdida de su esposa, y la impotencia de ver que nadie protege sus derechos (Kenny, 2009: 108). Sin duda, esto último lleva a que la obra se enfrente con el modelo del cine hegemónico y se acerque a la estética de los nuevos cines.

Como pudimos constatar, el tema de la violencia en el *Nuevo Cine Latinoamericano* nos permite asomarnos a la problemática de la “dignidad humana” cuando esta cobra un sentido pleno en la representación. El *ethos* liberador que Glauber Rocha articula en su

Estética del hambre permite considerar el tema de la dignidad no como un universal abstracto, sino como un elemento que permite razonar sobre una experiencia colonial que sigue operando mediante el establecimiento de distintas formas de ejercicio del poder. Como señalamos al comienzo de esta exposición, la imagen construida por los nuevos cines instala una nueva configuración de lo sensible partiendo de la consideración de que la violencia se articula desde distintos espacios y particularidades dentro de Latinoamérica, pero unidas por una experiencia común de sujeción. Jorge Sanjinés, considerando esta perspectiva, construye una historia donde la estética violenta se configura cuando en la imagen fílmica irrumpe un mundo andino cruzado por una naturalización de la explotación de ese Otro colonizado. Cuando Andrés asesina a Rosendo, es el cuerpo históricamente derrotado de la alteridad quien reclama librarse de toda obediencia. Así, el *Nuevo Cine Latinoamericano* asume el compromiso de una visualidad que es políticamente agresiva al considerar la violencia de la colonización como una fuente de significación y creación.

Bibliografía:

- AGUIRRE, Carlos, “Una imagen no mistificadora de la Unidad Popular: El filme *Realismo Socialista* de Raúl Ruiz como espacio de autocrítica política de la vía chilena al socialismo”, ponencia presentada en la *Cuarta Jornada de la Historia de la Izquierda en Chile*. Santiago: USACH, 27 de agosto 2014. En publicación.
- FANON, Frantz (1983), *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (2001), *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GRAMSCI, Antonio (2014), *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI. Volumen 2.
- GRÜNER, Eduardo (2010), *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Edhasa.
- GUHA, Ranahit (2002), *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- KENNY, Sofía (2009), *Buscando el otro cine; Un viaje al cine indigenista boliviano*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- MORIN, Edgar (2001), *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.

- QUIJANO, Aníbal (2000), *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Lima: Mimeo.
- (1992), “ ‘Raza’, ‘etnia’ y ‘nación’ ”, en: *Mariátegui: cuestiones abiertas (José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento)*. Lima: Editorial Amauta.
- ROCHA, Glauber (1987), *Retrospectiva Glauber Rocha*. Rio de Janeiro: Embrafilme, Ministério da Cultura.
- (1981), *Revolução do Cinema Novo*. Río de Janeiro: Alhambra-Embrafilm.
- SANJINÉS, Jorge (1980), *Grupo Ukamau. Teoría y Práctica de un cine junto al pueblo*. México: Siglo XXI.
- SEGATO, Rita Laura (2010), “Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje”, en: *Crítica y Emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Año II vol.3, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- STAM, Robert (2001), *Teorías de Cine: Una introducción*. Buenos Aires: Paidós.

Pensar juntos. Filosofía con niñ@s (y padres, madres ...)

Silvina Anfuso*

Julieta Tristán**

María Alejandra Olaiz***

Resumen

La propuesta de llevar a cabo esta experiencia-taller surge como idea de un grupo de profesionales y, sobre todo, de madres. La educación de nuestros hijos se planteó como una *experiencia de sí*. La necesidad de pensar un cambio vino de la mano del estudio de nuevas formas de educar. Los planteos de Lipman y de Kohan nos acercaron a grupos mendocinos que se dedican a la *Filosofía con niños*.

En este proyecto, planteamos estas prácticas en el marco del Programa *Estación de niños y niñas*, que se lleva a cabo en Parque Benegas de Godoy Cruz. Estableciendo un paralelismo con las experiencias de *Filosofía con niños*, encontramos algunas diferencias esenciales, las que podrían pensarse desde nuevas categorías. La *comunidad de indagación* se basa en un grupo estable; esta característica no puede observarse en grupos que se caracterizan por la *inestabilidad en el tiempo*, ya que los niños que asisten a la Estación van variando con el correr de los encuentros. Sumado a esto, los grupos son heterogéneos en edades y realidades. Por otro lado, cabe destacar que las actividades se enmarcan en la denominada *educación no formal*. Es menester aclarar que los niños van acompañados por sus padres, madres, abuelos, es decir, adultos en general y esta situación se tornó en un desafío, ya que pensamos en incluir a los *grandes* en las prácticas de los niños.

Por último, la experiencia se enriquece por la característica multidisciplinar del equipo de trabajo, ya que múltiples miradas se conjugan en un mismo objetivo: acompañar a nuestros chicos en la maravillosa actitud – actividad reflexiva.

* Sociología - Facultad de Ciencias Políticas – U. N. Cuyo / Área de la Mujer – Desarrollo Social – Municipalidad de Godoy Cruz. silvina_anfuso@hotmail.com

** Psicología - Área de la Mujer – Desarrollo Social – Municipalidad de Godoy Cruz. julitristan@yahoo.com

*** Filosofía - Facultad de Filosofía y Letras – U. N. Cuyo / Docente en D.G.E. y Colegio Rainbow. olaizalejandra@gmail.com

Desarrollo

Como anticipamos en el resumen, esta actividad surge desde una inquietud que tenemos un grupo de personas que vienen de diferentes carreras. Esta inquietud se convirtió en un grupo de estudio o un foro, donde comenzamos a leer, releer, textos sobre educación. Así, algunas mañanas de algunos sábados, nos acompañaron José Martí, Arpini, Rochetti, Lipman, Kohan, videos sobre escuelas y formas de educar alternativas, escritos de Sociología y de Psicología.

Luego del enriquecimiento intelectual, podríamos decir, decidimos llevar a cabo una acción. Optamos por la Filosofía con niños, como experiencia. La *Estación de los niños y niñas de Godoy Cruz* (Parque Benegas de Godoy Cruz, Mendoza, Argentina), se convirtió en el escenario para *Sofi, la lechucita filósofa*. *Sofi* tiene la intención de otorgarle cierto rasgo identitario a estos encuentros mensuales. Además, *Sofi* es la narradora de los cuentos, previamente guionados, que nos facilita EDELIJ, Espacio de Literatura para Niños y Jóvenes, que trabaja, también, en la *Estación*. Los cuentos son elegidos en compañía de integrantes de EDELIJ y se adaptan para convertirse en guión de una pequeña obra narrada que trae *Sofi*.

Ahora bien, la experiencia se presenta como un desafío, donde podemos analizar los siguientes escollos. Primero, los chicos que asisten a la *Estación* no lo hacen de forma regular, por lo que son, en segundo lugar, un grupo heterogéneo; en tercer lugar, estos encuentros no responden a la *educación formal*. Estos condicionantes no siempre permiten conformar una *comunidad de indagación*. Sin embargo, los niños van acompañados por sus padres o por adultos. Esta realidad, esta experiencia nos ayuda a entender la *comunidad de indagación* desde una nueva categoría. Es decir, los niños y adultos ya son una *comunidad* y nosotros les ofrecemos un modo de indagar filosófico que pueden compartir en sus hogares. De esta manera, la *comunidad de indagación* se mantiene en el tiempo pero en distintos espacios y con un *elenco* modificado.

A continuación, presentamos una de las actividades llevadas a cabo y su registro:

Primer Encuentro de Filosofía con niños y niñas en
La Estación de los Niños Niñas – Godoy Cruz – 2014

Área de la Mujer – Godoy Cruz

EDELIJ

M. Alejandra Olaiz.



En este encuentro trabajaremos con la siguiente dinámica, respetando la metodología de la Filosofía con niños.

Se utilizarán los siguientes materiales: un lienzo o tela negra, que sirva para realizar una pequeña obra de títeres, un títere, que será el presentador de los encuentros. Se trata de una lechuga, confeccionada con goma espuma, llamada *Sofi*. Se trabajará con textos facilitados por la biblioteca “EDELIJ”.

En este primer encuentro, se trabajará con el libro para niños *El misterio del conejo que sabía pensar* de Clarice Lispector. La lechuga *Sofi*, representante del pensar filosófico, hablará con los niños, captando su atención y luego narrará el cuento¹. Posteriormente, *Sofi*, la lechucita filósofa, presentará a Alejandra, quien intervendrá en la dinámica y es quien *manipula* o “es la voz” de *Sofi*.

Luego se procede a realizar preguntas sobre el texto, mediando las intervenciones participativas de niños y adultos, a través del juego de una pelota; de este modo, se captará la atención, se promoverá la participación y se respetarán los turnos.

Posteriormente y con la misma dinámica, se iniciará la ronda de preguntas filosóficas, donde las mismas se construirán en forma conjunta, apuntando a la generación de una *comunidad de indagación itinerante u ocasional*.

Por último, los niños plasmarán sus interrogantes en forma de preguntas o dibujos, para que puedan llevarse y continuar pensando.

- 1) - Presentación de *Sofi*, la lechucita filósofa
- 2) - Adaptación

-Hoy les voy a contar un cuento llamado “El misterio del conejo que sabía pensar”. La historia del conejo Juanito. Escuchen chicos – No se imaginan lo que hacía el conejo (característica de *Sofi*: oír).

¿Creen que hablaba? ... En realidad, nunca dijo una palabra en su vida.

¿Creen que era diferente a otros conejos?... En realidad era igual a todos los conejos.

¹ Esta actividad se resuelve guionando y adaptando el cuento, para que lo narre *Sofi*, la lechucita filósofa.

Lo máximo que se puede decir es que era un conejo muy blanco.

Por eso nadie imaginó que pudiese tener una idea.

Fíjense bien, no he dicho “muchas ideas”, sino “una idea”.

Lo único especial que tenía Juanito también es lo único especial que tienen todos los conejos. Y es que pensaba esas ideas suyas con la nariz. Su manera de pensar esas ideas era mover muy de prisa, muy rápido la nariz ¿Y si movemos nuestras narices para traer algunas ideas?

Juanito fruncía y desfruncía tanto la nariz que se le había vuelto rosa. Quien lo veía podía creer que pensaba sin parar. Pero en realidad, Juanito el conejo, debía mover quince mil veces la nariz para conseguir oler una sola idea ¿Saben contar hasta quince mil? ¿Es mucho o poco?

Un día, la nariz de Juanito consiguió olfatear una cosa tan maravillosa que se asombró un montón. De tanta alegría su corazón latió tan fuerte como si se hubiese tragado miles de mariposas. Juanito dijo para sus adentros, para sí mismo: - ¡Caramba! ¡Solo soy un conejo blanco, pero acabo de olfatear una idea tan buena que hasta parece la idea de un niño!

Y se quedó muy contento. La idea que había olido era tan buena como el olor de una zanahoria fresca. ¿Cuál es la comida preferida de los conejos?

Entonces Juanito empezó a trabajar en esa idea que era tan fantástica como una zanahoria. Y para eso tuvo que mover tanto la nariz que se le puso casi roja.

Los conejos casi siempre son blancos, les encanta comer zanahorias, cuando mueven la nariz es porque se les están ocurriendo ideas geniales. Su forma de ser es diferente a la mía, que soy una lechucita.

Les sigo contando, Juanito empezó a trabajar en su idea. Y esta era su genial idea: escapar de la jaula cuando se quedara sin comida. Esa era la idea que su nariz había podido oler. Y esa idea se le ocurrió por su forma de ser. Siguió pensando, olfateando, en salir de la jaula. Y encontró un primer problema que debía resolver: ¿cómo iba a poder salir de la jaula? La jaula tenía unos barrotes muy estrechos y Juanito, además de blanco, era gordito. Estaba claro que no podía salir por los barrotes, por esos espacios tan pequeños. El único modo de abrir la jaula era levantar la tapa. Pero la tapa era de hierro, muy, muy pesado. Solo un adulto

podía levantarla. Durante dos días Juanito frunció y desfrunció la nariz millones de veces para poder oler la solución. Y finalmente, la idea llegó.

Era una idea tan buena que ni siquiera los niños, que tienen ideas magníficas, podían adivinarla.

La idea fue la siguiente: ¡descubrió cómo salir de la jaula! Lo pensó y lo hizo.

De repente, los dueños de Juanito lo vieron en la calle, gritaron, corrieron tras él, llamaron a otros niños que jugaban en la calle y todos juntos, haciendo un círculo, pudieron agarrar al conejito escapista.

Seguro que ahora quieren que les diga cómo se escapó, pero no se los puedo decir, porque no lo sé, aún es un misterio. Tampoco los chicos que jugaban lo saben, porque acuérdense de que la tapa de la jaula era muy, pero muy pesada y los barrotes muy, pero muy estrechos.

Los chicos, con el tiempo, sí se dieron cuenta de algo, Juanito se escapaba cuando no tenía comida en su platito. Por eso, le empezaron a dar cada vez más comida. El conejo blanco escapista estaba muy contento. Pasó un tiempito sin salir de la jaula y luego, volvió a escaparse, aunque tuviera un montón de zanahorias en su platito.

Parece que Juanito quería ser libre, como les pasa a muchos pajaritos, que tampoco quieren vivir encerrados.

Poco a poco, la vida de Juanito se convirtió en comer bien y escaparse con su corazón latiendo rapidísimo.

Un programa estupendo. Él huía, los chicos lo iban a buscar, él tenía comida cuando regresaba y era muy feliz. Era tan feliz que a veces su nariz se movía tan de prisa como si estuviera oliendo el mundo entero.

Por cierto, quiero contarles que el mundo huele mucho más para un conejo que para las lechuzas o para las personas. La nariz del conejo es más importante para él que la nariz de las personas para las personas.

¿Han visto que la nariz del conejo parece que siempre está recibiendo y mandando telegramas urgentes? Eso es porque él comprende las cosas con la nariz. Eso no quiere decir que su forma de ser sea mejor que la de las personas o la de las lechuzas. Eso, solamente, quiere decir que, a veces, pensamos de forma diferente.

A veces Juanito se escapaba solo para ver cosas, porque nadie lo sacaba a pasear. Entonces era verdaderamente un conejo pensador. Mirando las cosas, su nariz adivinó, por ejemplo, que la Tierra era redonda. Solo hay dos maneras de descubrir que la Tierra es redonda: estudiando en libros, o siendo feliz. Un conejo sabe muchas cosas.

Otra cosa que su nariz descubrió es que las nubes se mueven lentamente y que a veces forman unos conejos muy grandes en el cielo.

En sus escapadas también descubrió que hay cosas buenas para oler pero no para comer. Y allí descubrió que sentir placer es casi tan bueno como comer.

Bueno chicos, pero yo sigo preguntándoles lo mismo: ¿cómo salía de su jaula el conejo blanco?

Chicos, esta es una verdadera historia de misterio. Es una historia tan misteriosa que hasta hoy no he encontrado un solo niño que me diera una buena respuesta. La verdad es que ni siquiera yo, que les estoy contando la historia, conozco la respuesta. Lo que puedo garantizarles es que no miento: Juanito se escapaba de verdad. Yo intenté descubrirlo de otro modo: poniéndome a fruncir la nariz muy de prisa. Solo para ver si consigo pensar lo que piensa un conejo cuando frunce la nariz. Pero ustedes saben muy bien lo que me ha pasado. Cuando frunzo la nariz en vez de tener una idea me dan unas ganas locas de comer zanahorias. Y eso, claro, no explica cómo Juanito olfateó una manera para escapar de la jaula.

Si quieren adivinar el misterio, intenten ustedes mismos fruncir la nariz a ver si funciona. A lo mejor descubren la solución, porque los niños y las niñas entienden más de conejos que los padres y las madres. Cuando lo descubran, me lo cuentan.

Yo no voy a fruncir más la nariz, porque ya estoy cansada de comer solo zanahorias.

Sofi, la lechucita, presenta a su amiga Alejandra, quien hará algunas preguntas, mediante la dinámica grupal del uso de una pelota, respetar turnos.

3) Preguntas:

- Hola chicos, ¿cómo están? Mi amiga *Sofi*, la lechucita filósofa, ¿les contó un cuento?
- ¿Les gustó el cuento?
- ¿Cómo se llamaba el cuento?
- ¿Quién era el protagonista, la figura principal?
- ¿Qué quería hacer el conejo?
- ¿Cómo era el conejo?
- ¿Por qué creen que los conejos comen zanahorias?
- ¿Para ustedes, Juanito era niño o adulto? ¿Cómo se dan cuenta?
- ¿Qué se le ocurrió al conejo Juanito?
- ¿Por qué? ¿Para qué?
- ¿Por qué el conejo quería salir de su jaula?
- Si Ustedes fueran el conejo ¿cómo hubieran salido de la jaula?
- ¿Qué harían con un conejo como Juanito?
- ¿Cómo nos damos cuenta de que un conejo está pensando?
- ¿Ustedes hacen gestos cuando piensan?
- ¿Con qué creen que pensaba Juanito, con la nariz, la “cabeza” o el corazón?
- ¿Todos pensamos de igual manera?
- ¿Cómo podemos aprender que la tierra es redonda?
- ¿Sólo aprendemos mediante libros?
- ¿Aprendemos siendo felices?
- ¿Creen que los adultos fruncen la nariz para pensar?
- ¿Cuándo pensamos?
- Para ustedes/ nosotros, ¿qué es pensar?

4) Ahora, seguimos “pasándonos la pelota” y jugamos a realizar preguntas filosóficas nosotros.

¡Ahí va la primera pregunta...!

-Hemos aprendido un montón sobre Juanito y sobre todos los conejos y, además, hemos fruncido nuestras narices para pensar como conejos. Hemos visto que no todos pensamos de la misma forma y hay un montón de maneras de pensar. Hemos jugado a ser como *Sofi*, la lechucita filósofa. Porque hemos pensado o reflexionado sobre la forma de pensar, de los conejos y de nosotros. Ahora, pequeños filósofos y filósofas, los invitamos a dibujar², una forma más de pensar.

¡Hasta la próxima!

Atisbos

Por último, queremos acercarles algunas conclusiones o apreciaciones desde la Sociología y la Psicología.

² Se puede replantear esta actividad, ya que la idea es que los niños plasmen sus ideas de algún modo.

La Filosofía para niños como programa de desarrollo de habilidades del pensamiento científico

*Carolina Arredondo Ramírez**

*Loreto Mora Muñoz***

I- Aproximaciones teóricas al concepto (idea) de Comunidad de Indagación- Investigación

1.- Qué es una comunidad de indagación-investigación, cómo se define CdI y cómo insertamos nuestra propuesta de FpN.

Una primera aproximación a la definición de “comunidad de indagación” propuesta por la CIFiN - argentina es la que se sustenta en entenderla como una genuina comunidad basada en el respeto mutuo y el compromiso voluntario por parte de sus integrantes en una búsqueda común. Por "indagación" se quiere dar a entender la constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. Desde esta perspectiva teórica, aprender algo es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó.

La FpN la concebimos como una propuesta curricular que se sustenta en las corrientes pedagógicas de FpN de Lipman y de Comunidades de Indagación, para su aplicabilidad en todos los subsectores o asignaturas del programa escolar.

2.- Cómo se conforma, definir roles de alumnos y de profesores y de las instituciones escolares, reinterpretar las autoridades y liderazgos en una dinámica de clase de FpN.

Basándose en la discusión filosófica como el centro de la dinámica de clase, y entendiendo el grupo curso como una comunidad de indagación, profesores, niños y niñas

* Profesora de Estado en Filosofía, Magister en Filosofía Política, Universidad de Santiago de Chile (Chile). caarredor@gmail.com

** Profesora de física por la PUCV (Chile), Magister en Enseñanza de las Ciencias por la UPLACED (Chile), estudiante de Doctorado en Filosofía de la ciencia por la UNAM (México). loreto.mora.m@gmail.com

llegan desde sus propios puntos de vista a sus propias conclusiones. La filosofía aquí se entiende como el ejercicio filosófico de discutir el conocimiento para construirlo. Se insiste en el rigor argumentativo, pero solo como un medio para hacer el pensamiento más efectivo y no en función de lograr una absoluta concordancia entre las ideas de todos.

El énfasis de nuestra propuesta es desarrollar las clases como un proceso de discusión y se basa no en el logro de una conclusión específica, aunque sí apunta a generar encuentros que construyan el conocimiento, entendido como los contenidos mínimos obligatorios de los planes y programas.

Aunque no se enseñan temas filosóficos a los niños, el docente debe buscar la reflexión y el cuestionamiento característicos del comportamiento filosófico y desarrollarlo en conjunto con los niños; ahí radica nuestra apuesta en asumir una Filosofía *Con* Niños, más que una Filosofía para Niños.

3.- Cuáles son sus alcances y sus límites y cómo resulta más eficiente comparada con una comunidad de aprendizaje común (por ejemplo, los grupos de trabajo para realizar un trabajo tipo proyecto de fin de año, etc.).

Aquí el aprendizaje se asume como un ciclo en espiral que se va retroalimentando en la discusión; así, gradualmente los niños comienzan a ejercitar una discusión filosófica que tiene un estilo diferente, puesto que va encaminada a la construcción de conocimiento.

Si lo comparamos con las ideas más tradicionales de grupos de trabajo para aprendizajes, eso deja de ser una comunidad, es más bien un abandonar a la comunidad de indagación porque el profesor también es parte de la comunidad de indagación y no solo otorga tareas y dirige discusión, debe él mismo involucrarse en la comunidad como un integrante más.

En nuestra propuesta, en cambio, se empiezan a valorar los puntos de vista de otras personas y la importancia de dar razones que apoyen sus propias opiniones. Cobran sentido, entonces, la objetividad y la necesidad de examinar cuidadosamente los problemas en vez de quedar satisfechos con expresar sus opiniones en forma rudimentaria y superficial.

Alcances: involucra psicología cognitiva y didáctica de las ciencias aportando a la construcción de conocimiento.

Las **limitaciones** son: dificultad para cubrir el ciento por ciento de los contenidos mínimos exigidos por los planes de estudio oficiales por limitantes de tiempo y de objetivos,

este programa se orienta al desarrollo de habilidades y no a la entrega y transmisión de contenidos.

II- Construcción de aprendizaje y desarrollo de habilidades en la Comunidad de Indagación

1.- La indagación se entiende como un ciclo espiral de actividades de aprendizaje que, dentro de dicha comunidad de investigación, conlleva un desarrollo de habilidades de pensamiento científico.

Investigaciones en didáctica de las ciencias (Gil Pérez, 2002; Furió et al. 2002; López Donoso et al, 2008; Johnson & Johnson, 1990) han propuesto la enseñanza de las ciencias en términos de Comunidad de Investigación, donde los estudiantes y el profesor conforman una comunidad social enfocada en la construcción de conocimiento científico a partir de prácticas educativas que simulan el proceso de trabajo experimental que una comunidad científica lleva a cabo en sus laboratorios. Estas iniciativas constituyen ejemplos de sesiones de clases que simulan procesos de discusión, con planeamientos de interrogantes e hipótesis que delinear el proceso de construcción de conocimiento como modelo de enseñanza aprendizaje.

Estos métodos de enseñanza, como simulación de procesos de discusión de las comunidades científicas, configuran ciclos de aprendizajes, con etapas que van abarcando contenidos y habilidades de forma ascendente. Estos ciclos de aprendizaje en enseñanza de las ciencias son las primeras aproximaciones a la indagación como metodología de enseñanza, basadas en la discusión y en la conformación de comunidades epistémicas que construyen su conocimiento.

Nuestra propuesta se apoya en esta constitución de las sesiones de clase donde se parte de un ciclo formado por etapas de discusión, argumentación y síntesis, con la utilización de diálogos y argumentos basados en pruebas y evidencias que les permiten hacer inferencias en grupos de discusión. Este modelo de enseñanza es acorde, según Sharp (1996), con una concepción integral de la filosofía para niños, basada en las comunidades de indagación.

2.- Dinámicas de clases que nos permitan asegurar que los alumnos, además de aprender contenidos, construyen sus razonamientos con la capacidad de abordar cualquier otro

aprendizaje en el futuro, a través de la generación de dialécticas impregnadas en las discusiones involucradas en las actividades didácticas.

Las habilidades a desarrollar son las habilidades básicas del pensamiento filosófico y científico.

Una problemática fundamental que se presenta a la hora de acercarse o producir el conocimiento es que los estudiantes llegan a los cursos superiores (secundaria, segundo ciclo básico, enseñanza media, universitario) con graves carencias en destrezas básicas de pensamiento (Braga et al., 2002; Odremán, 2005; Tirado, 1986), tales como: conceptos afianzados, capacidad de comprensión, de análisis y síntesis, de razonamiento, de interrogación, diálogo, investigación y de búsqueda comunitaria.

Esta situación, que ocurre de manera similar tanto en asignaturas de corte humanista (lenguaje, historia, idiomas) como en asignaturas de corte científico (matemática, física, química, biología), es lo que entendemos como una falencia compartida y ello nos lleva a pensar en la falta de un programa, como el que llamamos FpN, que aborde la construcción del conocimiento en términos del desarrollo de habilidades para guiar las prácticas educativas de las asignaturas que componen el curriculum escolar en enseñanza básica.

Proponemos entonces que este programa de FpN aborde el problema desde las distintas perspectivas, estudios, teorías y aportaciones de disciplinas (que sea interdisciplinar) y a la vez trate este problema de forma amplia y contextualizada en cada subsector de aprendizaje (que sea integral). Para Sharp y Splitter (1996), los programas de filosofía para niños abordan el desarrollo de habilidades de pensamiento filosófico que se comparten con el pensamiento científico, como: razonamiento lógico y analógico, comprensión de relaciones de causa y efecto, formulación y dilucidación de preguntas epistemológicas, conciliación de la búsqueda de una verdad, comprensión de la naturaleza problemática y polémica de una indagación, participación colaboradora.

3.- Los proyectos basados en indagación en enseñanza de las ciencias, por ejemplo: qué es ECBI, qué es INDAGA, qué es EXPLORA, cómo proponen sus actividades de aprendizaje, cómo han funcionado exitosamente en construcción de estos aprendizajes y en el desarrollo de habilidades de pensamiento científico.

A partir de actividades enfocadas en el desarrollo del lenguaje (de discusión, de argumentación y de construcción de hipótesis), en el desarrollo de ubicación espacial y

temporal (de medición, de estimación, de proyección, de perspectiva visual) y en el desarrollo de inferencias (de consecuencia, de causalidad, de probabilidad, de certeza), se presenta esta propuesta de FpN como un programa que facilita el desarrollo de habilidades del pensamiento científico. Aquí, por pensamiento científico no nos referimos solo al supuesto tipo de racionalidad que deviene en el quehacer científico ortodoxo, sino que apelamos a un concepto más actual e integrador de pensamiento científico, donde hay habilidades mínimas que son compartidas por las ciencias humanistas y científicas, por las ciencias empíricas y teóricas.

En Chile, diversos proyectos tales como: Mejoramiento en la Enseñanza de las Ciencias en Básica (en adelante MECIBA), Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación (en adelante ECBI), EXPLORA o INDAGA, han desarrollado estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la indagación.

Estos programas han impulsado en Chile un cambio sustancial en la concepción de las clases de ciencias en enseñanza básica, transformando las antiguas cátedras científicas centradas en el docente, como orador y transmisor del conocimiento científico, en talleres de trabajo grupal centrados en los estudiantes y con el grupo curso como una comunidad de discusión, como investigadores y constructores de su propio conocimiento científico (Devés, 2008).

En estos programas de enseñanza el ciclo del aprendizaje, mencionado antes, está organizado en etapas que dan un orden secuenciado a las actividades a partir de los pasos que favorecen la construcción del conocimiento en los estudiantes simulando lo que acontece en las comunidades científicas oficiales: “Los alumnos que aprenden a través del método indagatorio, se involucran en muchas de las mismas actividades y procesos de pensamiento que los científicos utilizan para producir nuevo conocimiento” (Devés, 2008).

III- Fundamentos filosóficos de la propuesta FpN en el contexto de Educación Básica.

1.- El método socrático y cómo se lleva a cabo, definir de forma simple y sencilla para aclarar cómo se va a entender y utilizar en la propuesta de FpN.

El valor educativo de la filosofía y su vinculación con la vida política y social es algo ya implícito en los presocráticos y se manifiesta con toda claridad con los sofistas y con Sócrates. Este último se pasea por las plazas públicas, asiste a las comidas de fraternidad e invita a la multitud a embarcarse en un diálogo filosófico; donde el punto de partida siempre

es el mismo: una pregunta de vital importancia relacionada con temas de la vida cotidiana de las personas (la justicia, la verdad, el amor, la amistad, etc.), en los cuales está en juego el sentido propio de la vida.

En estos diálogos solo podemos hablar de aquello de lo que tenemos algún conocimiento; pero también debemos reconocer que no sabemos todo y este no saber todo es lo que pone en marcha el proceso dialógico de la búsqueda de la verdad (Kohan, 2009); en este punto es donde Sócrates recurre a la ironía para hacer ver a aquellos que consideran que ya saben que su ignorancia es grande y que deben abrir su mente para poder explorar de nuevo un tema que daban por resuelto. Una vez desprejuiciados, es posible dar paso a la mayéutica, gracias a la cual afloran con mayor rigor conceptual los conocimientos ya poseídos y los que son resultado de la construcción intersubjetiva del individuo.

En nuestra propuesta, sentimos la necesidad de utilizar el método socrático como útil didáctico en Filosofía, en el sentido en que se opone al método dogmático, que se traduce en el uso principal de la clase magistral como instrumento didáctico y la transmisión de conocimientos como objetivo único. El método socrático se convierte en un método de pensamiento y una metodología didáctica en Filosofía, así también podemos usarlo en las aulas de clase para hacer efectivo los procesos de aprendizaje. Para ello debemos partir de situaciones reales, de juicios de experiencia, de los que extraemos las proposiciones que constituyen la base de los juicios particulares, siendo la calidad de la argumentación racional el criterio decisivo de este movimiento dialógico.

2.- La Paideia se entiende como la esencia de las comunidades de indagación para el aprendizaje y desarrollo de habilidades y como el origen de la tarea de enseñanza y de formación humana.

El objetivo de la educación en la modernidad ha sido disciplinar la subjetividad para que no “infecte” con sus deformaciones la imagen canónica aceptada del mundo. El espacio relacional ha estado centrado en el espíritu disciplinario, el estilo comunicacional adoptó una forma radial, con el centro en el maestro y dirigido desde este hacia el alumno. El tiempo de la relación quedó establecido por un procedimiento adecuado a las posibilidades del estudiante “medio o normal”. Finalmente, los alumnos fueron concebidos y tratados como individuos uniformes y no como sujetos encarnados y por lo tanto diferentes, sensibles y creativos.

El espacio-tiempo del aula fue construido para permitir una visión “panóptica” al maestro, en una relación en que los alumnos son individuos pasivos que deben cumplir su rol de engranajes en el gran dispositivo mecánico que permite que obtengan su “copia” del conocimiento socialmente legitimado.

Ante tal panorama, desalentador y somnoliento, es necesaria una nueva metodología activa y crítica que parta del protagonismo de niños y niñas, que sea capaz de incorporar y dar sentido a la gran cantidad de técnicas didácticas participativas.

Entendemos que esta propuesta de FpN contempla un cambio sustancial en la concepción de Educación con la que hasta ahora hemos convivido y que probablemente cueste tiempo, dinero y sobre todo voluntades políticas y esfuerzos personales, pero sin duda alguna consideramos que se acerca mucho más a la idea de *Paideia* de los platonistas (Platón, 1997) que el modelo actual de separación y subdivisión de habilidades a partir de disciplinas y campos del conocimiento, concretizados en el ambiente escolar como asignaturas de aprendizaje.

Los niños tienen una disposición natural para asombrarse y pensar sobre las ideas, incluyendo aquellas en las cuales la mayoría de los adultos han perdido interés hace mucho tiempo (Wartenberg, 2009). Como educadores, podemos ayudarlos en la construcción de caminos, estructuras y estrategias que faciliten el proceso de hacer filosofía.

Al decir que la educación debe permitirles desarrollar las herramientas que necesitan para valorar las expectativas sociales de manera crítica, se está afirmando que la educación debe tender al desarrollo de seres humanos capaces de evaluar el mundo y a sí mismos, así como también de expresarse con fluidez y de forma creativa y cuidadosa de los demás.

Es muy importante que los niños y niñas aprendan a preguntar deliberadamente. Es cierto que ellos preguntan mucho, pero a menudo lo hacen sin dirección alguna. Nuestra tarea filosófica es abrir el campo del conocimiento para cuestionarse si este es el mejor de los mundos posibles, si este es el mundo donde quiero vivir, cómo puedo hacer para construir un mundo mejor.

3.- La dinámica de discusión en la construcción de actividades didácticas para configurar las clases de enseñanza básica enmarcadas en el proyecto de FpN.

Hacer filosofía es emprender un camino de examen interior y de autocrítica. Nuestra propuesta se basa en un enfoque constructivista basado en la importancia del diálogo que las

iniciativas didácticas en la clase de ciencia han utilizado para promover aprendizaje significativo; de aquí en adelante entenderemos *diálogo* como la conversación característica de la comunidad de indagación, dada su conexión con las teorías constructivistas de enseñanza y aprendizaje. A partir de las ideas y teorías de Lev Vygotsky, se asume que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el/la niño/a encuentra en su medio ambiente (entorno), entre los que el lenguaje se considera la herramienta fundamental.

La tensión producida en el diálogo genera una contraposición directa con otros tipos de situaciones de clases, siendo la relación del diálogo con lo problemático lo que le da al primero el potencial para ser creativo, esto es, en las discusiones se generan potenciales de creación de relaciones que facilitan la construcción de conocimiento, así como se ha dado en las clases de ciencias. Este diálogo va a tener como condiciones esenciales: ser una conversación estructurada, autorregulativa, igualitaria y guiada por los intereses mutuos de sus miembros: construir conocimiento.

Asimismo, la conexión entre el compromiso en el diálogo como parte de una comunidad de indagación y la construcción de habilidades de pensamiento que constituyen la indagación está destinada a desaparecer si los niños son expuestos solo a los extremos de la instrucción tradicional centrada en el docente o a alternativas individualistas.

La inclusión temprana de los niños en una comunidad dialógica de indagación tiene importantes implicaciones para sus aprendizajes futuros y en consecuencia para su vida en general. El ser pensante se compromete en un proceso de diálogo interno en el que se representan varios puntos de vista alternativos y luego, como si le pertenecieran, se desplaza entre ellos en uno y otro sentido. De esta manera, en una comunidad de indagación los niños descubren que hay muchas formas diferentes de pensar un problema; lo que Paul llama “pensamiento multilógico” será clave y se entiende como: “un pensamiento que a la vez considera, razona, y entra comprensivamente dentro de los múltiples puntos de vista” (Paul, 1990a). Para este autor, por medio de este pensamiento transformamos las intuiciones en nuevas ideas.

Richard White define el constructivismo como: “el principio que se aplica antes del conocimiento en la formación de interpretaciones individuales de comunicaciones y experiencias” (White, 1991: 3), por lo que el constructivismo toma en cuenta aquello que los niños ya creen, conocen o sostienen sobre el tema en cuestión y, en nuestro caso, la

comprensión científica del mundo. Es el caso de la “lluvia de ideas” que Devés (2008) detalla en los informes y reportes del proyecto ECBI, como el generador de los preconceptos de los estudiantes.

Por estrategias para la configuración de clases de FpN consideraremos:

1. Pedir a los estudiantes que clarifiquen sus propias ideas y creencias sobre un fenómeno en particular
2. Alentar a los estudiantes a ver que son posibles puntos de vista alternativos
3. Presentar el punto de vista científico probado como uno más entre otros, y compararlo con otros posibles respecto de la fuerza explicativa, relevancia, consistencia, plausibilidad, etc.
4. Requerir a los estudiantes que den razones de sus puntos de vista y que el docente proporcione razones para aceptar puntos de vista alternativos
5. Invitarlos a autocorregirse

Cada una de estas estrategias contiene una referencia implícita a la importancia del diálogo en la clase de ciencia y tiene sentido en un marco de enseñanza que enfatiza el diálogo basado en el estudiante como modo básico de comunicación, logrando transformar la clase de ciencia en una comunidad de indagación dialógica.

IV- Conclusiones

Concretizar la paideia, propuesta integral de la educación, en aras de la formación de los estudiantes como agentes cognoscitivos y como ciudadanos racionales capaces de tomar decisiones: en esto consiste nuestra propuesta. Entendemos que una propuesta de este tipo contempla un cambio sustancial en la concepción de Educación con la que hasta ahora hemos convivido y que probablemente cueste tiempo, dinero y sobre todo voluntades políticas y esfuerzos personales.

Asumir el aula, hacerse cargo de las responsabilidades de llevar a cabo una dinámica de clase tradicional versus una propuesta más amplia y de connotación transversal respecto de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades en los estudiantes; una propuesta así permitiría subsanar las falencias compartidas dilucidadas en las carencias en destrezas básicas de pensamiento con que llegan los estudiantes a cursos superiores.

V- Bibliografía

- BRAGA, L.; GALLARDO, R.; CALDERÓN, M.; MORALES, J.; KLING, N. (2002), “Espectro de dificultades que presentan los alumnos que ingresan a la Universidad de Concepción en las carreras de Ingeniería y Licenciatura en Física”. Concepción, Chile.
- FURIÓ, C.; CARNICER, J. (2002), “El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos; Estudio de ocho casos”, en: *Enseñanza de las Ciencias.*, v. 20, n° 1, 47-73.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. (1990), *Cooperation and competition. Theory and research*. Hillsdale, NJ: Addison-Wesley.
- KUHN, T. (2006), *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- LAKATOS, I. (1983), *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- LIPMAN, M. (1992), *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Eds. De la Torre.
- LÓPEZ DONOSO et al. (2008), “Aprendizaje Colaborativo y Significativo en la resolución de problemas de física en estudiantes de ingeniería”, en: *Cad. Bras. Ens. Fís.*, v. 25, n° 1, 55-76.
- ODREMÁN, N. (2005), “Analizando el Currículo Básico Nacional. Los ejes transversales”, en: *Brújula. Revista para padres y maestros*, año 1, n° 1, Venezuela.
- PLATÓN (1997), *Gorgias. Diálogos*. Madrid: Editorial Biblioteca Clásica Gredos.
- TIRADO SEGURA, F. (1986), “La crítica situación de la educación básica en México”, en: *Ciencia y Desarrollo*, n° 71, 81-94.

Epistemología de la enseñanza del ajedrez

*Andrés Carlos Gabriel Pérez**

Resumen

Desde una mirada filosófica surge la pregunta: ¿Qué es el ajedrez? Son diversas “las características”, “definiciones”, “normatividades” y “prácticas” que se desprenden a partir de la subjetividad, los discursos y reglamentaciones del juego ciencia. Aunque aún hoy en día se mantiene una univocidad en la noción de “ajedrez” casi parecida y aún más potente que el de la ciencia, se ha visto desbordada por la “ambigüedad” de una amplitud de prácticas, ejercicios y sub juegos de ajedrez.

Por un lado, esta amplitud ha dado una riqueza de juegos que guardan su propia técnica y lógica: carrera de peones, el marcianito, el come todo, come-come, el progresivo, Random Fischer. Cada modalidad tiene una lógica, una epistemología, una pedagogía y una psicología aun no exploradas.

Por otro lado, surge un núcleo básico de enseñanza del ajedrez inalterado desde Roberto Grau hasta ahora. Nuevas y creativas formas de enseñar y aprender ajedrez como el caso de Marisa Rizzo, revierten la lógica instrumental competitiva, e introducen elementos de filosofía oriental con una mirada holística de la enseñanza. Pero gran parte del material revisado impone un orden de consignas que oculta el fundamento del orden en la práctica y la taxonomía de los ejercicios, generando así saltos gnoseológicos que sólo algunos alumnos pueden sortear.

Por un lado, es necesario llevar a cabo una tarea de fundamentación de los sub juegos, mostrando funciones, técnicas y procedimientos que estimulan, como así también explicitar los saltos gnoseológicos vinculados a la secuencia en las prácticas para explorar las áreas más debilitadas del aprendizaje.

Por el otro, la puesta en práctica de la creatividad en la enseñanza de ajedrez ha dado como resultado toda una gama de recetas con interesantes aplicación que han rejado de lado el carácter referencial de la comunidad de docentes ajedrecistas escolar y la reflexión sobre los

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. andresperez0000@hotmail.com

supuestos que se evidencian en el discurso sobre las prácticas. Para ello se hace indispensable una crítica de los supuestos metodológicos, lógicos y ontológicos de los discursos de la enseñanza ajedrecista escolar.

Enseñanza-Aprendizaje del “ajedrez”

¿Qué entendemos por Epistemología de la enseñanza del ajedrez? Empezar hablando de una Epistemología de la enseñanza del ajedrez de ningún modo nos aleja del aprendizaje. De hecho, ambos se dan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que no está muy claro en este modo de ver las cosas es dónde y cómo poner el fundamento.

Una de las falencias más comunes es la sobreafirmación de la “enseñanza”, esto es, el modo en el cual se pone como comienzo y fin del proceso “a la enseñanza”, es decir, enseñanza-aprendizaje-enseñanza. Frente a esto podemos pensar el “proceso aprendizaje-enseñanza-aprendizaje” donde se pone de relieve nuestro aprendizaje como ajedrecistas, muchas veces fallido y desmotivado, otras acertadas y motivador; seguido por nuestros intentos como docentes igualmente muchas veces desnutrido y desmotivado, otras veces acaudalado y motivador.

De lo que se trata no es cómo enseñar ajedrez, o mejor dicho, cómo transmitir un cúmulo de conocimientos ajedrecísticos, sino de profundizar en cuáles son las condiciones de posibilidad del aprendizaje en el ajedrez. Una de las actitudes desalentadora que solemos encontrar es ver a “docentes” de otras áreas curriculares tratar de enseñar algo que jamás al practicado. La otra es encontrar a jugadores que piensan que por su capacidad de juego tienen el porte para enseñar lo que han aprendido. Ambas carecen del mismo sustrato de experiencias iniciales que nos motivaron a jugar y perseverar en el ajedrez. Los primeros, debido a un “salto epistémico” que reducen dicho juego a reglas, los segundos por un “salto de olvido”. En ambos casos, serán distintas las dificultades a la hora de poner las condiciones de posibilidad del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Para ello, la apuesta es:

- 1) Realizar un análisis crítico de los supuestos epistemológicos del material didáctico tanto en su versión, de libros, de plataformas virtuales, de *cd* o *dvd*, y de sus prácticas generando posibles alternativas.

- 2) Analizar las distintas propuestas teóricas desde un entrecruzamiento que vincule la cuestión cognitiva con la emocional, las relaciones de poder, y el análisis transaccional del lenguaje.
- 3) Articular los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales de las materias de la escuela teniendo en cuenta el aporte del ajedrez a esas materias y viceversa.
- 4) Pensar el ajedrez desde la noción de comunidad y buscando una formación crítica humanística.

A la primera pregunta sobre la epistemología de la enseñanza del ajedrez hay que anexarle una anterior, esto es ¿Qué es el ajedrez? Y ¿Cuál es la finalidad del ajedrez?

Se hace evidente que para un análisis minucioso es necesario contextualizar la práctica de acuerdo al lugar en donde se realiza, las instituciones, el sentido de la práctica, el sujeto y la época. Es sabido que esta práctica –la de sentarse frente al tablero de ajedrez- adquiere distintas significaciones: un desafío con un compañero, ser el mejor de la escuela, ganarle a una compañera, obtener cierta cantidad de puntos, clasificar para algún torneo, etc.

Además los sujetos de estas prácticas adquieren distintas disciplinas: enseñarle a sus hermanos más chicos, jugar con sus abuelos y padres, aprender una hora a la semana con el profe en la escuela, realizar 2 horas a la semana de ejercicios de mate en 1, jugar un torneo en el aula, ir a jugar a otra escuela, prepararse para jugar el Torneo Nacional de ajedrez escolar, ir 4 horas a la semana a aprender en un taller, entrenar viendo 2 horas por día de partida de grandes maestros para clasificar al torneo argentino infantil, estudiar en un base de datos el estilo de juego de los rivales, etc.

Así sucesivamente se logran metas que los llevan a entender que el ajedrez es la vida misma. No podemos dejar de remitirnos a que esta secuencia progresiva, es una constante lucha por la toma de la mejor decisión, basado en el preciso cálculo de variantes, en donde se pone en juego la constante evaluación de la posición.

Para entender el proceso progresivo del ajedrez es necesario distinguir momentos o fases: un primer momento, es la práctica inmediata de ajedrez –inmediatas porque el único que da lecciones sobre el juego es el rival mismo-, un segundo momento, podría ser “el ajedrez escolar” –donde aparece el docente como mediador en las prácticas ajedrecistas con los contenidos escolares-, “el ajedrez social” –donde el tallerista es el mediador de una actividad contenedora-, “el ajedrez deportivo” –donde el entrenador busca el máximo de

rendimiento-, y por último “el ajedrez profesional” –donde el jugador mismo es su propio entrenador y donde se consolidan círculos de entrenamiento. En cada una de estos momentos las intenciones de los sujetos es distinta, el escenario y el contexto se articulan de modos diversos.

Para entender esta problemática es necesario remitirse al devenir de los acontecimientos históricos, los procesos de normalización y su valoración social de cada una de las esferas de acuerdo a las necesidades sociales.

Una tercer pregunta es ¿por qué el ajedrez y no otro juego? Son varios los factores. La primera cuestión tiene que ver con el despliegue internacional deportivo del juego, esto es, el proceso de posibilidades formativas que genera un escenario anual de Torneos Internacionales, Continentales, Nacionales, Regionales y Provinciales. Con esto, descartamos las competencias de cubo de Rubik, que se llevan a cabo en Japón, las damas y el dominó por no tener dicho escenario.

Un factor fundamental es la durabilidad de la partida. En ajedrez, por ejemplo, la duración de la partida puede ser controlada con un reloj que puede hacer durar la partida desde 10 minutos hasta 5 o 6 horas. Con lo que los juegos de Roll, el TEG, y los juegos en red como Age of Empire III, World of Warcraft, Medal of Honor, Call of Duty 2, Counter Strike, League of Legends; quedan desplazados por la larga durabilidad y, además, por tener contenidos plagados de imágenes violentas.

¿Qué pasa con los juegos como el sudoku o el tatetí? Su baja complejidad y la carencia de un escenario internacional hacen que este tipo de juegos sean absorbidos por el ajedrez y adaptados al ta-te-drez o al sudoku ajedrez. Entendemos “por baja complejidad” el hecho de que por ejemplo en el tatetí con “centralización diagonal”, el que empiece tendrá la posibilidad de ganar siempre la partida por medios legales.

Una discusión árida, ripiosa y controvertida es “la enseñanza del Póker”. Aunque los expertos jugadores de Póker –muchos de ellos grandes ajedrecistas- observan que la enseñanza del Póker realiza un gran aporte al desarrollo de varias capacidades de pensamiento (razonamientos, memoria, estadística, concentración, etc). La cuestión del uso del dinero en las apuestas, en conjunción con el fenómeno de la ludopatía y el desprendimiento del Póker como juego de Casino ha llevado a una mirada negativa del Póker como herramienta de aprendizaje. Aún cuando en la cantina de barrio convivan el truco, el Póker, el villar, el

ajedrez, los dados y el dominó. La enseñanza y la profesionalización del Póker merece una consideración histórico-social específica.

Diremos cambiando de tema que por un lado, es necesario que el ajedrez absorba las modalidades motivadoras de los demás juegos con adaptaciones interesantes como lo son: el álbum de figuritas de ajedrez, el ajedrez hecho con la técnica de Origami, el dominó ajedrez, videos juegos de ajedrez, el ajedrez hecho con la técnica de Papercraft, el memotes ajedrez o las siete diferencias en las posiciones. Por el otro lado, hay que tender un puente de forma explícita entre las matemáticas y ajedrez como lo ha hecho Joaquín Fernández Amigo en el proyecto de *Utilización de material didáctico con recursos de ajedrez para la enseñanza de las matemáticas. Estudio de sus efectos sobre una muestra de alumnos de 2º de primaria.* (Fernández Amigo, 2008).

Esta amplitud de ejercicios dentro de la práctica de enseñanza a niños de 3 a 6 años ha llevado a la utilización de subjuegos con piezas de ajedrez que guardan su propia técnica y lógica: carrera de peones, el marcianito, el come todo, come-come, el progresivo, Random Fischer. Cada modalidad tiene una lógica, una epistemología, una pedagogía y una psicología aun no exploradas.

Aunque la mayoría de los autores proponen este tipo de modalidad (Rizzo, 2005: 44; Soutullo, 2000: 92; Caramía, Moretti, 2009: 52; Pequeño Fritz 1) dejan de lado cualquier análisis técnico, estratégico, didáctico y psicológico de estos subjuegos.

Surge una pregunta evidente: ¿Son estos subjuegos una muleta para aprender a jugar al ajedrez o pueden ser consideradas en sí misma? Este cuestionamiento lleva a uno más radical, esto es, ¿la presencia del ajedrez en las escuelas es para enseñar a pensar, fortalecer los contenidos de matemáticas o para formar deportistas ajedrecistas? La solución es teóricamente sencilla pero prácticamente compleja.

Teóricamente sencilla porque debe atender a los tres procesos: debe ser una excusa para ponerse a pensar variantes y trasponer dicho modo de analizar a la vida cotidiana, posibles jugadas; debe valerse de la aplicación de los contenidos aprendidos en matemáticas; y debe darle la posibilidad de seguir jugando en un club.

Prácticamente compleja porque para articular dicho procesos en una misma clase, antes hay que abocarse 2 tipos de reflexiones.

Por un lado, la epistemológica que analiza ¿Hasta dónde podemos conocer? ¿Cuáles son los fundamentos que nos permiten conocer? ¿Cuál es la complejidad del ejercicio?

¿Cuándo debe ser dado un ejercicio? ¿Cómo operan las abstracciones empíricas y las abstracciones reflexionantes (Samaja, 2004: 131) en dichos ejercicios? ¿Cómo se desestabilizan y estabilizan los contenidos adquiridos/adquiriendo? ¿Cuáles son los criterios que se tienen en cuenta en la secuenciación? En este sentido Ferran García Garrido propone en su libro *Educando desde el ajedrez* (2001) que los tres grandes temas del conocimiento que se deben tratar son: Psicología, Educación y Ajedrez. Dicho autor muestra importantes elementos de la psicología de la educación, la investigaciones cognitivas, la transferencia cognitiva y afectiva; y la programación de contenidos culturales del ajedrez (García Garrido, 2001).

Por el otro lado, es necesario pensar -en un intento trascendental- las condiciones de posibilidad del proceso de aprendizaje-enseñanza, esto es, tratar de sopesar la base de condiciones tanto institucionales, familiares, emocionales, materiales que posibilitan un aprendizaje ajedrecístico escolar.

En este sentido tanto Miguel Soutullo en el libro *El ajedrez en la escuela* (2000) y Javier Caramia y Alejandro Moretti en *Didáctica del Ajedrez Escolar* (2009) tratan de llevar a cabo esta tarea.

Sintetizando y a modo de conclusión nos preguntaremos ¿Cuál es la novedad de la implementación del proceso de aprendizaje-enseñanza del ajedrez? Esta novedad tiene que ver con pensar el modo de asimilación del conocimiento, esto es, con los modos de ejercitación, pero principalmente cómo y dónde se pone el principio de autoridad del conocimiento en la práctica.

Básicamente, en casi toda la enseñanza de la primaria, secundaria, universitaria el principio de autoridad -según el modo expositivo- se encuentra en el docente que corrige. Esto es, el docente expone y los alumnos hacen una devolución –o mejor dicho una devoción- en modo de repuesta de cuestionario, trimestral, global, parcial; donde se acredita que el alumno ha adquirido tal conocimiento (forma expositiva-devolutiva).

Este modelo, lleva a un **¿Por qué, yo no? Lejano**, esto es, la pregunta que se puede llegar hacer un alumno al preguntarse: ¿por qué, yo no puedo ser el profesor de filosofía? A la cual se la responde de distintos modos: “usted tiene que estudiar mucho y leer mucho” (profesor), “vas a tener serios problemas económicos” (padre pragmático) o “es mejor que trabajes” (padre que no quiere bancarle la universidad).

Muy diferente es cuando “otro alumno” es el que nos corrige y nos muestra nuestras debilidades en el conocimiento. La autoridad se pone entre alumnos. Lo cual puede despertar un **¿Por qué, yo no? Cercano**, esto es, “un ¿por qué yo no soy el ganador del torneo?” Cercano porque con un poco de ejercitación es posible que sea el ganador del torneo. O acaso, el menos ambicioso puede plantearse “¿por qué yo no le puedo ganar si vamos al mismo grado?”

Un claro ejemplo de ello es el actual campeón del mundo Magnus Carlsen el cual se proclamó campeón mundial el 22 de noviembre de 2013, a los 22 años, 11 meses y 23 días, con lo que fue el segundo campeón más joven de la historia después de Garry Kasparov. En abril de 2004 Carlsen se convirtió en Gran Maestro a la edad de 13 años, 4 meses y 27 días, en ese momento el más joven en el mundo. Esto logros muestran a las claras las falencias de la forma expositiva-devolutiva en la comunidad alumno-docente.

Bibliografía

- CARAMÍA, Javier y MORETTI, Alejandro (2009), *Didáctica del ajedrez escolar. Una reflexión acerca de la enseñanza*. Buenos Aires: Álvarez Castillo Editor.
- FERNÁNDEZ AMIGO, Joaquín (2008), *Utilización de material didáctico con recursos de ajedrez para la enseñanza de las matemáticas. Estudio de sus efectos sobre una muestra de alumnos de 2º de primaria*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, Ferran (2001), *Educando desde el ajedrez*. Barcelona: Paidotribo.
- RIZZO, Mariana Alba (2005), *Mis primeros pasos en ajedrez*. San Nicolás: Dancadrez.
- SAMAJA, Juan Alfonso (2004), *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- SOUTULLO, Miguel (2000), *El ajedrez en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones e imaginarios en relación a la construcción simbólica del desarrollo profesional docente

*Mercedes Cecilia Barischetti**

Cecilia.: sí, claro yo hablé de los que dicto como para tomar un curso en realidad ¿sí?, no me interesa si tiene puntaje no estoy en la docencia, así que no me interesa.

Cristina.: claro.

Adriana: claro

Mercedes: en realidad el puntaje no...

Fernando: sí, últimamente yo tampoco. No busco...

Mercedes: Claro

Fernando: puntaje...

Mercedes: puntaje. Sí...

Fernando: es una tranquilidad también.

Participantes: sí, sí.

Cecilia: eso te permite hacer lo que querés, lo que te interesa... buscar, elegir...

Fernando: sí, sí. Eso es...

Daniela: Que te den el puntaje suma porque te ayuda a que te den el reconocimiento.

Cristina: sí, para el medio, es fundamental...

Daniela: O sea, la parte del reconocimiento. Si tuviera reconocimiento yo creo que es mejor, así que el objetivo es ese, no sé...

Participantes: es una satisfacción personal... claro...

(Grupo focal. Diciembre de 2012)

Cuando en Mendoza se habla del puntaje se habla en dos sentidos contrapuestos, dos tensiones que atraviesan el imaginario social: por un lado encontramos el sistema de puntaje como una forma válida, “limpia”, “aséptica” o “despersonalizada” de ubicar a cada quien en el lugar del orden de méritos que le corresponde, como si fuese una decisión “superior” de la Junta Calificadora de Méritos (y efectivamente lo es); y por otro lado se encuentran las posibles “fallas” del sistema, que lo tornan sospechoso, “sucio”, “acomodado”, un “negocio”, etc.; y sus consecuencias de injusticia sobrevuelan el imaginario social. Ambos imaginarios son los extremos de una permanente tensión, ambos instituidos y por ello aceptados.

En el fragmento del grupo focal seleccionado puede percibirse un leve momento de vaivén en esta tensión, en que las posiciones de los intervinientes van derivando en distintas posiciones de esta torsión. Dice Cecilia ‘no me interesa si tiene puntaje no estoy en la

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo / DGE- Gobierno de Mendoza, Argentina.

docencia’, no le interesa porque no está en la docencia, pero no interesarse es una forma de desestimar, de declarar que no es importante... para ella. Ella no está en la docencia. La aclaración tiene un matiz de separación, de despegarse de la situación; como una necesidad de diferenciarse de este sistema de la docencia. Pero en su profesión, en todo caso ¿no hay un “sistema”? ¿Cuál es? En el recorrido del discurso los oyentes asienten (*‘claro*’, claro que no le interesa, porque no está en la docencia). Pero este asentimiento ¿es un consentimiento? ¿o tal vez es un momento de duda, de comprensión, de reflexión? Claro, no lo necesita y ello justifica que no le interese, está instituido.

Posteriormente Fernando agrega: *‘sí, últimamente yo tampoco. No busco... puntaje’*, lo que otorga ahora a la discusión dos ingredientes nuevos: el primero es que Fernando sí es docente, por lo cual no tendría la coartada de Cecilia, y sin embargo no teme declarar que no busca el puntaje. Esta declaración opera como una resistencia al sistema, más en boca de un docente. El segundo es que agrega *‘últimamente’*. Últimamente... ¿qué sería? ¿Desde cuándo sería últimamente? ¿A partir de qué experiencia, situación, momento de su vida profesional? Asimismo implica que “antes” de ese momento sí lo buscó. El docente que pertenece al sistema no puede desligarse del mismo, porque ha crecido en él. Sin embargo desde un cierto punto de su vida profesional puede tomar algunas decisiones con alguna autonomía, lo que es reforzado por Cecilia nuevamente al decir: *‘eso te permite hacer lo que quieres, lo que te interesa... buscar, elegir’*, como asociando el puntaje a un obstáculo de la autonomía, un elemento distorsionador en las verdaderas elecciones que harían los docentes si no estuvieran constreñidos por la búsqueda del puntaje.

A continuación Fernando agrega que *‘es una tranquilidad también’* esto de no buscar puntaje. ¿Tranquilidad? ¿Podrá ser una tranquilidad asociada a salir de la lógica por la competencia laboral? ¿Es que el puntaje favorece la competencia y a la vez obstaculiza el trabajo colaborativo? ¿Será que esta situación se convierte en otra tensión? Ahora que Fernando está “tranquilo” ¿puede trabajar mejor? ¿Hacer lo que le interesa, elegir?

Entre estas intervenciones que de alguna manera dan una visión desinteresada por el puntaje, interviene Daniela, contraponiendo otra mirada, otro imaginario: *‘que te den el puntaje suma porque te ayuda a que te den el reconocimiento’*, poniendo sobre la mesa el valor positivo del mismo: el reconocimiento ¿qué se reconoce? ¿A quién se reconoce? ¿De qué manera opera el reconocimiento? Y otros participantes apoyan esta mirada, *‘sí, para el medio, es fundamental...’* *‘es una satisfacción personal... claro...’* pero ambos asentimientos

son formulados en forma impersonal ‘*para el medio*’, no para mí ni para nosotros... ‘*es una satisfacción personal*’, para todos, para cualquiera. Entonces, ¿cuándo se habla a favor del sistema el discurso se despersonaliza pero cuando se habla marcando una diferencia con el sistema el discurso se torsiona hacia la primera persona (yo-nosotros)?

Algunas significaciones que han atravesado este fragmento son: la voluntad de saber (y en especial la de no saber) de Michel Foucault, las relaciones entre instituido e instituyente de Castoriadis, los mecanismos del poder y sus resistencias para lo cual podemos combinar las miradas de Foucault y Castoriadis, las posibilidades y condiciones de la autonomía y también de la heteronomía propuestas por Castoriadis y también algunas consideraciones respecto del reconocimiento, para lo cual podemos apelar además a Freire.

Dice Foucault (1976, 55-56) en la Historia de la Sexualidad, a propósito del saber en nuestra época:

Es innegable que el discurso científico formulado sobre el sexo en el siglo XIX estuvo atravesado por credulidades sin tiempo, pero también por cegueras sistemáticas: negación a ver y oír; pero –sin duda éste es el punto esencial– negación referida a lo mismo que se hacía aparecer o cuya formulación se solicitaba imperiosamente. Pues no puede haber desconocimiento sino sobre el fondo de una relación fundamental con la verdad. Esquivarla, cerrarle el acceso, enmascararla: tácticas locales, que como una sobreimpresión (y por un desvío de última instancia) daban una forma paradójica a una petición esencial de saber. No querer reconocer algo es también una peripecia de la voluntad de verdad¹.

No querer reconocer, no querer saber, no interesarse –podríamos decir con Foucault– es también una petición esencial de saber, una voluntad de saber. Volviendo al primer testimonio, el ‘despegue’ de la situación de puntaje ¿puede asociarse a una voluntad de no saber? Veamos otros casos:

Lorelei.: para mí es muy subjetivo, porque... no sé, depende de la junta calificadora de méritos... (risas) porque por ahí yo tenía cuatro cursos hechos que para mí no tenían puntaje y después me los computaron; entonces no sé, es como muy subjetivo (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Noelia: Sí, no sé muy bien cómo es que a uno le dan cierto puntaje y a otros otro, eso no lo conozco, sé que directamente uno lee y bueno tiene tal puntaje y bueno lo compra digamos, no es que uno paga, pero te digo si vos querés hacerlo o no, pero no sé en qué consiste el mayor puntaje para unos y para otros, sé que tiene un límite de 3 puntos. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

¹ Foucault, 1976, Tomo I, 55-56 (*La voluntad del saber*).

Dice Lorelei *'para mí es muy subjetivo'*, aludiendo a una característica del sistema de otorgamiento de puntaje, ¿tal vez como una crítica? ¿O como una confirmación de que el mismo no se maneja a partir de criterios neutrales o universales? *'No sé'*, dice como pensando, en una expresión coloquial, pero a la vez *'no sé'* ¿significa, también tal vez, *'no sé ni me interesa'*?. Noelia tampoco *'sabe'* *'cómo es que a uno le dan cierto puntaje y a otros otro'*; expresión mediante la cual pone la duda sobre la infalibilidad del procedimiento, solo sabe lo que para ella tiene un sentido: que hay un límite de 3 puntos. Esta apatía respecto del procedimiento significa apartamiento, significa diferenciación, una relación de extrañeza... ¿tal vez una artificialidad? Dice Castoriadis en *Figuras de lo pensable*:

Dos normas, y solamente dos, se imponen cada vez más [...]: la norma jerárquico burocrática, en el interior de las grandes organizaciones de toda clase (productivas, administrativas, educativas, culturales), en cuyo seno transcurre la vida de casi todo el mundo; la norma del dinero, en cualquier lugar donde prevalecen los dispositivos del seudo mercado contemporáneo².

Y también, expresa la siguiente idea:

No puede haber sociedad sin aritmética, ni sociedad en la cual las herramientas no ejerzan efectos determinados sobre la materia que se trabaja, donde las instituciones no son dueñas de cierta funcionalidad, una coherencia conjuntista-identitaria. Lo que es malo, lo que se debe combatir, es lo que ocurre en esta sociedad contemporánea, bajo el capitalismo: la autonomización de lo funcional, la irracionalidad consistente en plantear todo en la perspectiva del dominio racional, lo que lleva a cuestiones totalmente absurdas³.

Retomando entonces los testimonios y en relación con el sentido que los docentes otorgan al sistema de puntaje ¿estaremos asistiendo a una expresión de la autonomización de lo funcional que de alguna manera resta sentido al puntaje en las experiencias de los docentes? ¿Será por ello que se toma como una relación de exterioridad y que no se evidencia un interés o un involucramiento en estos discursos? ¿Acaso estos discursos son concomitantes con las prácticas que los tensionan? ¿Cuánto juega la imposición de la norma jerárquico burocrática en esta *'resistencia'*? ¿podemos interpretar que el sistema de puntajes se asimila a lo que Castoriadis denomina dispositivos del seudo mercado contemporáneo?

Y adentrándonos ya en un terreno político estrictamente, dice además Castoriadis a propósito de la democracia:

² Castoriadis, 1990, 155 (*Polis. ¿Qué democracia?*).

³ Castoriadis, 1997, 109-110 (*Koinonía. Imaginario e imaginación en la encrucijada*).

Igualdad significa, entonces, rigurosamente hablando: igual posibilidad para todos, efectiva, no meramente escrita, para participar del poder. No se trata solamente de entrar en el cuarto oscuro; se trata además, por ejemplo, de estar informado, tan informado como cualquier otro, de lo que debe ser decidido⁴.

Y es justamente esta información, este conocimiento del ciudadano, esta esfera pública la que genera celos y desconfianzas hacia el sistema. Información pública que se matiza en la práctica implícita.

Recapitulando lo discurrido hasta aquí: existen tensiones que atraviesan el campo de los cursos con puntaje en Mendoza. Dichas tensiones tienen variantes y ramificaciones pero en general se trata de imaginarios contrapuestos que circulan con igual valor, en los discursos de los docentes y otros sujetos cercanos al sistema aunque no posean vinculación directa al mismo. Dichas tensiones suelen ser vistas como situaciones de injusticia o desigualdad, en especial respecto del acceso a la información y de las prácticas implícitas que se consideran desacertadas y/o desleales. El sistema podría estar enquistándose en una racionalidad autonomizada que lleva a no considerar las condiciones de vida y de trabajo reales de los sujetos, lo que a su vez podría ser el motivo del desinterés manifestado en los discursos o de la voluntad de des-ligarse del mismo. Vamos agregando otras presencias, otros decires; en este caso relacionado con la validez del saber:

Milena: Lo que tiene mi experiencia particular es que nunca me fijé si tenía puntos, no tenía puntos; siempre hice lo que quise como muy anarquista. (...) Entonces ahora me doy cuenta que tengo un curriculum, por ejemplo para ser profesor, no me sirve. Yo tengo un curriculum que para... yo me presento en un terciario, qué se yo, ¡mi curriculum queda último! Queda último... y yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias (...) muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez (Grupo focal. Diciembre de 2012).

‘Y yo he hecho un montón de cursos’ dice Milena, con lo que nos quiere decir que está preparada, formada, y a continuación explicita la procedencia, la validez de los que han certificado esos cursos ‘de posgrado’ ‘en el conicet’ ‘no sé...’, como si fuera necesario agrega ‘experiencias muy buenas’. Pero... ‘para ser docentes no tienen validez’. Y por eso su curriculum queda último, lo que remite nuevamente a una situación que es vivida como

⁴ Castoriadis, 1990, 152-153 (*Polis. ¿Qué democracia?*)

arbitraria, injusta o, en términos de Castoriadis: absurda. ¿Quién define qué tiene y qué no tiene validez en este contexto? *¿Quis custodes custodeat?*⁵, se pregunta Castoriadis.

¿No será que estamos instituyendo burocratizaciones que van poco a poco deslizando el sentido de la docencia como profesión? ¿Acaso entramos en una lógica que considera más el certificado que el desarrollo profesional? ¿Será tal vez que el capitalismo se ha autonomizado en esta praxis educativa?

Si se introducen otros testimonios, se puede incluso avanzar un poco más en este análisis:

Mercedes: Estabas en situación de aprendiz...

Bibiana: Totalmente, y después me di cuenta que además de aprendiz, que nunca he dejado, también podía yo ser trasmisora y compartir las experiencias. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Noelia: sí te voy a decir que se nota más cantidad de docentes suplentes haciendo cursos que los titulares, eso se dice que uno lo hace para el puntaje, pero también está el deseo de superación de uno, debe haber docentes titulares que también le gusta, es mi idea en un futuro (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Se introduce con estos fragmentos la suspensión del imaginario que asocia estabilidad a desactualización, por otros imaginarios que exponen Bibiana y Noelia, otorgando una mirada menos estereotipada del asunto. En boca de Bibiana, quien nunca ha dejado de ser aprendiz, que no lo duda, que no desea dejar de serlo... o en boca de Noelia para quien es un ideal a futuro, como una necesidad del sujeto, plasmado en el '*deseo de superación*'.

Para Castoriadis existen dos instituciones que configuran el mundo sociohistórico: el *legein* (dimensión representativa y discursiva) y el *teukhein* (dimensión del hacer social). *Legein* y *teukhein*⁶ se hallan imbricados en tensión dialéctica⁷. Los testimonios de docentes en los cursos, sus demandas, sus expectativas ¿podrán asociarse con un *teukhein*, es decir con un modo de operar, un modo de hacer social, una creación de nuevas formas del hacer social?

Cursante grupo D: eh... lo que hablábamos en el grupo también era un poco venir a compartir la experiencia de cada uno y estar como un poco más preparados para las próximas... creo que casi todos o la mayoría son profes eh... para las próximas experiencias porque... a ver, lo que no da es que no voy a dejar de dar clase porque soy... porque sea un colegio marginal o de tipo... Entonces bueno, estar un poco más preparados para ello, para

⁵ Castoriadis, 1990, 176-177. (*Polis. ¿Qué democracia?*)

⁶ Castoriadis, 1975, 411 (*V-La institución histórico social: legein y teukhein*).

⁷ Castoriadis, 1975, 418 (*V-La institución histórico social: legein y teukhein*).

dar respuesta a ello y no sólo a enseñar un tema, un contenido, sino tratar de... de dar respuesta a esto.

[...]

Cursante grupo A: Y saber cuándo podemos intervenir nosotros... porque por ahí no... detectamos algún caso de maltrato y uno no sabe hasta qué punto puede alguien intervenir. (Curso Prev. Maltrato. Abril de 2011).

Dice el cursante del grupo D *‘no sólo a enseñar un tema, un contenido...’* sino *‘estar más preparados para dar respuesta’*, habla de una respuesta social, de un hacer social que es creado para responder a una necesidad social para la cual se percibe poco capacitado. Y esto es refrendado por el cursante del grupo A, cuando expresa *‘saber cuándo podemos intervenir nosotros’*, lo que remite a una significación social (qué le corresponde al docente en esta trama del maltrato y qué no le corresponde hacer). La respuesta social es inmanente a la necesidad, porque, como dice el cursante del grupo D, *‘no voy a dejar de dar clase porque soy... porque sea un colegio marginal’*.

El teukhein como creación, como *‘dar existencia’*, se ve desdibujado, limitado, cuando el sujeto no encuentra los caminos de la reflexión, y aparece la demanda de recetas como repetición no reflexiva de una experiencia. ¿Cuál es el trasfondo de este pedido? ¿Tal vez inexperiencia, desánimo, desesperación? ¿O a lo mejor es simplemente indiferencia?

Pero ¿acaso todo puede ser valorado desde su instrumentalización? Escuchemos a Fernando:

Fernando: sí, porque este aspecto es riquísimo y yo hace rato quería seguir un poquito el hilo conductor de Nieves, cuando ella destacó que muchos docentes reclaman que desde el capacitador, el formador, exista una mirada y un conocimiento de lo que está pasando en el aula. Puntualmente eso a mí me ha pasado también; creo que es... siempre se repite, se reitera, y es hasta una crítica por ahí muchas veces destructiva del otro, hacia los ámbitos de capacitación o hacia los grupos capacitadores, en donde quizás reclaman esto por el reclamo mismo. Porque sabemos que muchas veces la formación y el conocimiento quizás no está, no va tan de la mano de lo que está pasando en el aula. Muchas veces debemos desp... alejarnos un poquito del aula para tener otra mirada pero siempre el profesor reclama eso: buscar que el otro se ponga en el lugar de la práctica y sí, muchas veces puede ser un sistema de exigencia también para [lo interrumpen] sí, ya termino, una resistencia para después generar unas ideas negativas acerca de la capacitación o bueno “siempre es más de lo mismo” o “lo están diciendo porque no están en el aula” y eso es como un... como una debilidad ¿m? (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Fernando insiste diciendo *‘siempre se repite, se reitera’*, es decir que no es una anécdota, un singular; sino, por el contrario, lo que está de fondo. Las preguntas podrían ser, entonces ¿Cuáles son las relaciones entre poder y saber? ¿Qué vetas o puntos de resistencia

pueden ejercer los docentes en las instancias de formación como los cursos? ¿A qué responden estas resistencias?

Para analizar estas cuestiones se pueden poner en juego algunos elementos teóricos de la mano de Foucault⁸, quien esboza supuestos metodológicos para el estudio de las relaciones de poder-saber: inmanencia, variaciones continuas, doble condicionamiento, polivalencia táctica de los discursos.

¿Podría ser “el aula” este foco de poder-saber que configura la relación entre docentes y “capacitadores? ¿Podría ser “el aula” lo que pone el límite, la diferencia, la distancia entre unos y otros? ¿Sería posible analizar estos discursos (el de los docentes con su petitorio y las interpretaciones de los capacitadores) como “matrices de transformaciones”?

El reclamo reiterado, la insistencia del mismo, la desvalorización del otro (es decir, el que no está en el aula) ¿estarían actuando como estrategia de conjunto, apoyada justamente en esas relaciones precisas y tenues (la reiteración, la desestimación, el rechazo)? ¿Es posible que esos sean los puntos de anclaje de la resistencia?

Los discursos aparecen, se encarnan en el testimonio de un sujeto, que en este caso expone ambas caras del nudo, del problema. Evidentemente tiene su posicionamiento, pero expone la tensión, una nueva tensión, que en este caso está configurada por las relaciones entre poder-saber y cuyo foco es “el aula”.

Y podemos complementar estas ideas a partir de Freire:

La necesidad que tenemos de poder luchar cada vez más eficazmente en defensa de nuestros derechos, de ser competentes y de estar convencidos de la importancia social y política de nuestra tarea, reside en el hecho de que, por ejemplo, la indigencia de nuestros salarios no depende solamente de las condiciones económicas y financieras del Estado o de las empresas particulares. Todo eso está íntimamente relacionado con cierta comprensión **colonial** de la administración, de cómo organizar el gasto público, jerarquizando los consumos y priorizando los gastos⁹.

[...]

Por eso no veo otra salida que no sea la de la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo de ser castigadas -a lo que corresponde del deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas-, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir¹⁰.

⁸ Foucault, 1976, Tomo I, 94-97.

⁹ Freire, 1993, 68-69 (Tercera carta).

¹⁰ Freire, 1993, 84 (Cuarta carta).

El problema de la alienación, que también se desprende del testimonio de Fernando, en la necesidad de rescatar el sentido del trabajo para el docente, y se relaciona con las condiciones laborales (tal vez por eso los docentes reclaman la experiencia áulica) y con el sentido y las condiciones de su saber (tanto de su saber teórico como de su saber práctico). Asimismo se enlaza con las constituciones de estas prácticas educativas en tiempos de democracia ¿cómo se entienden en estos espacios la igualdad en la participación, en relación con el conocimiento, con el poder y con la distribución de los recursos? ¿Hay nuevamente una relación de extrañeza, de otredad? ¿Hay una burocratización? ¿Es el sistema de puntajes una forma de alienación?

Estamos entonces entendiendo por burocracia una forma de administración que responde a un imaginario: lo que cuenta no es lo real, sino lo documentado, lo matematizado, lo medible, lo registrado. Un indocumentado no existe para la burocracia, aunque su vida sea real. Un curso que no está certificado no existe para la junta, aunque haya sido excelente. Un proyecto o un trabajo institucional que no tenga testigos no existen, no cuentan, aunque haya significado una transformación para una comunidad entera. La formación del docente no se mide por su valor de aprendizaje o por la fuerza instituyente de la propuesta, sino por los puntos que se le asignen o por la cantidad de horas. Y como se trata de un imaginario instituido, no se pone en duda su validez, su ‘realidad’ y su necesidad. Obviamente hay espacios por los que emergen algunos instituyentes, en el magma de las significaciones, pero estos “escapes” no logran aún destituir el imaginario de la burocracia.

Para finalizar, un pequeño obsequio de los participantes del grupo focal, al preguntarles cuál había sido el curso que podían rescatar como verdadera experiencia de aprendizaje. En este caso, relacionado con una ironía del imaginario, sitúa fuera de Mendoza y sin puntaje todo lo que los participantes del grupo focal han considerado como experiencias transformadoras:

Mercedes: eh... la pregunta que iba asociada a esto era si ese curso o esa experiencia les había dado puntaje...

Cecilia: ¡ah! No.

Mercedes: y la mayoría ha traído cosas de Mar del Plata, Buenos Aires, charlas de Brasil... pero en general... no ha tenido puntaje

Varios: no. no...

Nieves: no, la mía tampoco, porque la trajo la provincia y la trajo para muy pocos. No me acuerdo si éramos quince, diez...

Bibliografía

- CASTORIADIS, Cornelius (1998), *Les carrefours du labyrinthe 1*. Paris: Éditions du Seuil,
- (1999), *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe 2*. Paris: Éditions du Seuil.
- (2005), *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. 4^a reimposición.
Barcelona: Gedisa
- (2005), *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. Buenos Aires: Fondo
de Cultura Económica.
- (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Ensayo Tusquets.
- (2008), *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- (2008), *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (2008), *Historia de la sexualidad*. Tomos 1, 2 y 3. Buenos Aires: Siglo
XXI editores.
- (2000), *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (2008), *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lecturas y escrituras: la pragmática de los modos de subjetivación / objetivación en colectivos estudiantiles

*Silvina Baudino / Eleonora Friedrich**

Esta escritura se construye a partir de algunos avances en la Investigación que estamos desarrollando desde el Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER (“Lecturas y escrituras: la pragmática de los modos de subjetivación / objetivación en colectivos estudiantiles”) desde el trabajo con estudiantes de primer año de las Carreras de Comunicación Social y Ciencias de la Educación.

El compromiso de nuestro equipo, en el espacio – tiempo que implica el desarrollo de la Cátedra, se va construyendo fundamentalmente desde perspectivas dialógico-colectivas, que intentan poner en movimiento prácticas de lectura y prácticas de escritura, pretendiendo desplazar la relación de conocimiento sujeto-objeto hacia tramas singulares, donde la relación se vaya ‘armando’ desde las propias problematizaciones entre los autores que se abordan.

Históricamente, nos encontramos con discursos acerca del ingreso universitario que inscriben las prácticas de lectura y escritura de los sujetos en un régimen de potencialidades y regulaciones que se legitiman recíprocamente: los sujetos pueden ser más productivos, pueden alcanzar niveles más altos de reconocimiento dentro del sistema, en la medida en que se acogen a las reglas de participación e intercambio establecidas consensualmente. Se requiere enseñar ciertas reglas y procedimientos como herramientas transferibles a diferentes situaciones de trabajo intelectual universitario, porque el ‘manejo’ de estas reglas y procedimientos va a sustentar el desarrollo de trabajos que sean ‘calificados’ como válidos. La lógica circular de este movimiento se naturaliza en torno a la noción de eficacia. Y esta naturalización dibuja un sistema sin afuera.

El entramado epistémico de las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social implica abordar las ‘cuestiones de formación’ en forma conjunta y compleja ya que,

* Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. eleonorafriedrich@hotmail.com / baudinosilvina@arnet.com.ar

desde cada campo, se aporta para ir construyendo territorios de articulación de saberes y prácticas provenientes de tradiciones y paradigmas diversos.

De allí que sostenemos que nuestra apuesta no es solo pedagógica sino fundamentalmente política, en tanto entendemos que estas prácticas configuran espacios de constitución subjetiva. En este sentido, proponemos tratar las relaciones entre las prácticas de lectura y de escritura y la experiencia de formación a través de una indagación de decires narrativos de los estudiantes en relación con su recorrido por las propuestas áulicas.

Trabajar con los estudiantes de primer año siempre representa desafío y asombro: es formar parte de un colectivo en donde el límite entre el saber/no saber se mueve constantemente. Implica participar de un proceso principalmente creador, en donde la apuesta tiene que ver con que cada uno vaya transitando su trayecto académico, en tanto ‘trayecto del saber de las marcas’, recorrido, o recorridos, en donde el conocimiento se sostiene desde las interrogaciones, las dudas, no solo vinculadas a nociones meramente abstractas o científicas, sino en un fuerte diálogo con la propia cotidianidad, apostando a que el saber produzca cambios en las prácticas, rescatando el concepto freireano de saber/acción. “El conocimiento, en tanto tal, debe servir para hacer tajos” diría Foucault, rescatando la intencionalidad política del término.

Plantear las prácticas de conocimiento como prácticas políticas implica pensar en experiencias de conocimiento en tanto acción y compromiso colectivo.

Las narrativas de las prácticas de lectura y prácticas de escritura de los estudiantes de primer año nos han permitido entrar en espacios- tiempos realmente significativos, políticamente hablando, por el juego que allí se da entre lo singular (lo propio, lo más íntimo) y lo colectivo (el entre-nosotros que se va construyendo).

Las narrativas potencian saberes que se van construyendo, que se van armando desde los lenguajes posibles en recorridos que atraviesan los decires de “autores y de los otros que están aquí **conmigo**, comenzando el cursado”¹, saberes que ya no se esfuerzan por la apropiación de un objeto que está ahí esperándolo, sino mas bien se trata de ‘unas’ recuperaciones del trayecto que se ha estado andando con preocupaciones, interrogantes que han dejado marcas fuertes y que por eso hoy se recuerdan desde este ‘decirse’ que se quiere

¹ Así nombra Luisina (estudiante primer año, 2013) a quienes aportan, para dar fuerza, los diálogos que se desarrollan en el aula.

compartir, experimentado desde la propia contingencia. Que se sabe momento de un recorrido, que se sabe experiencia, que se sabe inestable.

Hans Georg Gadamer, en un libro que se ha traducido con el título *Mis años de aprendizaje*, narra la historia de sus experiencias de formación enfatizando como momentos claves sus encuentros con filósofos o pensadores que le permitieron ir planteando aquello que él quería trabajar; compartimos aquí algunos de sus decires:

[...] el tiempo de la conciencia de sí es siempre nuestra propia articulación temporal de lo que nosotros somos para nosotros mismos. Pero quizás sea más fácil recordar la metáfora [...] la vida como camino, y nosotros mismos como viajeros [...] El presente es la apertura de un horizonte temporal, es un momento del camino. Y no cualquier momento [...] el tiempo de nuestras vidas está constituido por el pasar de lo que nos pasa, por nuestra experiencia. Porque la experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos acontece a nosotros, y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas. No solo la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino también requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados; y porque nos solicita a veces, una respuesta (Gadamer, 1997: 464-468).

Es desde estos entendimientos que, cuando hablamos de formación universitaria, no podemos pensarla fuera de la noción de experiencia. En este sentido, también tomamos la perspectiva de Jorge Larrosa, quien nos plantea que experiencia es ‘eso’ que nos pasa. Supone acontecimiento y desde aquí ya no podemos plantear los trayectos de formación desde fórmulas generales, sino en las relaciones dialógicas entre experiencias singulares y colectivas.

La noción de experiencia modifica la manera de pensar los modos de vinculación con la producción académica. Al romper con la linealidad instrumental, las preocupaciones se van desplazando desde la intención y el esfuerzo por alcanzar un discurso procedimental que garantice a priori la eficacia del movimiento o justifique a posteriori sus opciones hacia un espacio- tiempo que no es ni a priori ni a posteriori, es ‘entre’: entre la fuerza singular de lo que se quiere decir, la forma políticamente correcta, la especificidad del lenguaje: esta ‘experiencia entre’ es lo que sostiene la narrativa que se autoriza a ir enunciando la experiencia del trayecto andado en una memoria de las vicisitudes acaecidas. Y es que a través de esa vuelta sobre sí, cada singularidad va experimentando la fuerza de su saber como perspectiva, rememorando los interrogantes que impulsaron la salida de ciertas convicciones e interpretando las estrategias de trabajo en su calidad de opciones.

Este saber de la experiencia, si bien no se traduce en un ‘disponer’ de fórmulas eficaces y repetibles, tiene el efecto de afirmar la subjetividad en sus propias ‘disposiciones’-

no para quedar atrapada allí, sino para señalar estilos y movimientos, para reponer las condiciones que abren otros juegos posibles.

No hay experiencia sin la aparición de un alguien, de un acontecimiento exterior que está fuera de lugar. Es algo completamente otro, que no puede ser previamente apropiado ni capturado. La experiencia sostiene el acontecimiento. Pasa por el sujeto, el cual se constituye como pasaje de este acontecimiento que es externo. Es en su saber, en su representación, en su poder, donde esa experiencia tiene lugar.

La experiencia se constituye en subjetiva en la medida en que el sujeto deja que algo le pase y en singular porque no hay experiencia que sea de nadie, cada sujeto padece la propia. Un sujeto de la experiencia es un sujeto de trans-formación. En tal sentido, experiencia y formación son intrínsecas.

La experiencia es pasaje, recorrido, salida hacia otra cosa y algo que pasa del acontecimiento hacia mí, me adviene. Así planteado, el sujeto no es solo activo, sino paciente, pasional, una superficie de sensibilidad. Quien anda buscando atravesar trayectos de formación siempre encuentra escenas, oportunidades, voces, quizás no encuentra necesariamente lo que busca, tampoco algo que sea necesario encontrar. Encuentra algo nuevo que se teje entre relaciones con aquellos saberes que lo constituyen como sujeto social, epistémico y ético.

La experiencia siempre implica relaciones en donde las partes salen afectadas, permitiendo una transformación de sí mismo, donde el sujeto habla con sus propias palabras, pudiendo pensar lo que aún no ha podido pensar, transformando la propia sensibilidad. Experiencia de formación que radica en el sentido de experiencia de transformación. Y las relaciones que se establecen en estas experiencias tienen que ser principalmente de escucha.

La hegemonía de ciertos discursos académicos han definido modos de participación fundamentalmente desde el conocimiento de un objeto, desde una disciplina; en general las relaciones de los sujetos en el campo académico prescinden de pensarse a sí mismas fuera de estos cánones. Las carreras de formación de grado ofrecen una serie de modulaciones a través de las cuales los sujetos ‘tienen la posibilidad’ de situarse y reconocerse en un orden preestablecido de herencias y fidelidades. Es un sistema sin afuera. Desde estos entendimientos lo experiencial singular, el trabajo fronterizo entre campos disciplinares queda en los márgenes de la formación, puede llegar incluso a nombrarse como ‘errores propios’ que la cultura académica tendrá que ir solucionando.

El juego experiencial ha quedado a tal punto entrampado en un sistema de regulaciones, que es difícil construir en él sentidos que no sean los que el propio sistema impone. El régimen de la academia dicta sus propias pertenencias, que orienta y corrige en forma inmanente. Desde los parámetros formales, se fijan tiempos de producción y evaluación, alienando la temporalidad propia de la vida del conocimiento.

Ante estas situaciones que se han ido construyendo históricamente pero que, sin embargo, muchas veces ya se han naturalizado en demasía es desde donde señalamos la potencia que implica plantear la formación desde nociones como experiencia, colectivos, construcción de territorios complejos de articulación de saberes y prácticas. Y al señalarla, intentamos no solo describir una situación sino reinscribir estos modos en la historia de su posibilidad.

En palabras de Ana María Fernández (2007), el conocimiento es entendido como un modo de experiencia que quiebra los sentidos comunes disciplinarios, rompiendo el límite de lo que ya se sabe. En este sentido, “Método” o métodos implicaría hacer o ponerse en camino, trazando problematizaciones, indagaciones, abriendo interrogantes, “en donde lo impensado se vuelva enunciable”.

Hablar de experiencias de formación, necesariamente implica hablar de modos de subjetivación. En este punto, y parafraseando nuevamente a Ana María Fernández, es interesante pensar la constitución del campo de lo subjetivo desde una noción que implique indagar más en los procesos de producción individuales y colectivos que buscar sustancias, esencialidades e invariantes universales, abriendo los criterios de indagación de lo unireferencial a lo multireferencial, inscribiendo la noción de lo colectivo como parte importante de esta producción relacional de subjetividad.

Modos de subjetivación como formas de experiencia, a través del cual se instituyen singularidades de sentido en el campo de la diversidad de lazos sociales, inventando e imaginando el mundo en el que se despliegan, siendo movimientos atravesados tanto por la dimensión sociohistórica como institucional.

[...] Si trazamos cruces categoriales entre lo que acabamos de señalar, podemos decir que hablar de “subjetivación” conlleva hablar de prácticas. No se hace referencia a un estado, no es un momento / un objetivo a alcanzar; son las prácticas que se van desarrollando, que van difiriendo constantemente de sí, que van plegando/desplegando la superficie de movimiento, las que van dando lugar a modos de subjetivación. Dicho en otras palabras, son modos que en sí mismos con-tienen la potencia del movimiento, sin depender de una planificación, sin

estabilizar su resultante en una figura particular. En relación a ello, solo puede hablarse de ciertos modos de objetivación, de ciertos dispositivos que potencian diversas trayectorias subjetivantes²

Un colectivo, para que pueda ad-venir y constituirse como Hablar de modos de subjetivación conlleva pensar en un espacio-tiempo con otros, donde se va deviniendo subjetividad, implicando un movimiento de transformación en donde se van estableciendo diferencias singulares mediante prácticas que constituyen posibilidades de producción, conocimiento y reconocimiento, que se establecen dentro de ciertos ordenamientos.

Foucault, entre otros, sostiene que el sujeto “no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma”. Hablar de ‘subjetivación’, más que de ‘sujeto’, marca distancia en relación con ciertos ordenamientos modernos. Hablar de subjetivación implica hablar de prácticas, marca distancia con designaciones apriorísticas, con estados a los cuales hay que llegar, dando por entendido que se sabe qué significa ‘ser sujeto’ y que se llega en algún momento a una forma final.

Y hablar de prácticas nos posiciona en lugares que acontecen en tanto movimientos en el que algo se va produciendo, con la característica de que esto que se tal, tiene que poder establecer relacionamientos que permitan configurar ciertos universos de sentido, inventando y desplegando un escenario en donde estos sentidos se deslicen y circulen.

Lo colectivo, más allá de pensarse en una noción de grupo donde se juegan roles y funciones y definen lugares del decir, del hacer y de lo esperable, se entreteje como un campo de significancia en donde se construyen y se juegan singularidades del sentido. En otras palabras, colectivo como agrupamiento, sin una finalidad o funcionalidad de funcionamiento específico donde se deslizan significaciones que juegan en el pliegue de lo instituido-instituyente. Lo interesante en esta instancia es poder comenzar a pensar en cómo ciertas configuraciones colectivas que operan en los espacios institucionales, en los restos, excedentes, intersticios, crean condiciones de posibilidad de otras modalidades: imaginación, afectación y agenciamiento de experiencias singulares que escapan al control policial de la lógica disciplinaria.

² Baudino; Britos; Friedrich; Roullier, “Lecturas y escrituras: la pragmática de los modos de subjetivación / objetivación en colectivos estudiantiles”. Ponencia presentada en el marco de las *Primeras Jornadas de Intercambio y Debate: Investigación en Educación*, organizadas por el Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva “Prof. Edgardo Olivo Ossana” (CIEP). Fce/UNER, llevadas a cabo el día 24 de septiembre de 2013.

Siguiendo a A. M. Fernández, para que un colectivo devenga en tal, tiene que poder instituir significaciones imaginarias, las cuales no se inventan de una sola vez, sino que se reactualizan y despliegan constantemente mediante prácticas organizadoras de sentido, que tensionan los territorios disciplinares, mediante la potencialidad de transformación constante que permite el surgimiento de nuevos organizadores de sentido.

[...] Su capacidad de conservar lo instituido pero también su potencialidad instituyente de transformación-ya que establece líneas de fuga de los disciplinamientos sociales-sitúa la dimensión de la producción de significaciones colectivas-y por ende la construcción de la subjetivación- como una temática inseparable del problema del poder, o dicho de otra manera, establece la relación entre imaginarios sociales, subjetividad y producción de transformaciones sociales, e instala la dimensión del poder en el centro mismo de la producción de subjetividad (Fernández, 2007: 47).

Y en esta configuración de Métodos como trayecto, se pone en juego una apuesta política. En las significaciones que construye un colectivo, se presentan anudamientos de significaciones atravesadas por las influencias académico-institucionales donde se insertan, jugando tanto la invención de significaciones propias como los sentidos organizadores ya validados. En este juego de tensión y confrontación a su vez se construyen nuevos instituidos, desplazamientos, significaciones que hacen a la dinámica del conocimiento. Y en esta configuración de Métodos como trayecto, se pone en juego una apuesta política.

Freire entiende el conocimiento indisociado de su dimensión dialógica y de un dispositivo de escucha, en donde la pregunta, el interrogante, es el motor que permite dinamizar las instancias de construcción del saber y su potencialidad política, en tanto posibilidad de transformación de la realidad, operatoria en donde el colectivo se construye como tal, y en donde la subjetividad es posible.

El sujeto, los sujetos, y en tanto parte de un colectivo, puede/N desplegar en esta posibilidad de desplazamiento de sentidos, su resistencia política en la medida en que pueda/N des-disciplinarse construyendo nuevos imaginarios y habilitando otros decires en los márgenes del saber/ no saber. La dimensión política opera en las transformaciones colectivas en un accionar continuo, que rompe cristalizaciones sostenidas en el campo de la formación superior.

Cuando se autorizan otros devenires, agenciamientos y afectaciones, no hay una negación de los sentidos organizadores de la práctica universitaria, sino una conversación que

permite “discutir” con ciertas representaciones que fijan el acto educativo en la reproducción de horizontes epistemológicos validados.

Así, la apuesta política del colectivo reside en interpelar prácticas en el campo de las territorializaciones disciplinares, indagando los dispositivos de saber poder y planteando resistencias posibles, permitiendo dar cuenta de que siempre hay un resto que no puede domesticarse o disciplinarse. Que lo instituido no puede clausurarse en la total inclusión y es desde ese resto donde los colectivos estudiantiles operan y se configuran como tales, replanteando nuevos núcleos de problemas y construyendo herramientas para re pensar nuevos horizontes de sentido.

[...] Cuando las lógicas colectivas operan en multiplicidad toman formas rizomáticas y establecen redes que multiplican acciones colectivas, por fuera de los paradigmas de la representación, donde multiplican pero nunca repiten, mutan todo el tiempo en redes moleculares en formas organizativas que resisten delegaciones, jerarquías y liderazgos fijos. Desde allí entonces la importancia política de la cuestión [...] (Fernández, 2007: 295).

Hablar entonces de ‘modos de subjetivación’ nos habilita para reencontrar en las experiencias narradas esta condición de existencia mutante y múltiple, de quien es / vive dándose una forma, es decir, difiriendo de lo que ya era. Si hablamos de “diferir”, entonces, estamos refiriendo a una práctica política: el movimiento de subjetivación no estaría manifestando / reforzando una identidad subjetiva previamente constituida sino, al contrario, se trata de una posibilidad de producción y de reconocimiento que se configura y se dice en el mismo movimiento.

La perspectiva de pensar las prácticas de lectura y las prácticas de escritura en tanto “modos de subjetivación” implica reconocer la presencia de ciertos movimientos, de transformaciones en los ‘ordenamientos institucionales’ que marcan cierto juego de posibilidades en las trayectorias de formación.

Narrar-se / hacer experiencias de subjetivación es un modo de habitar la existencia en un espacio- tiempo con otros y justamente desde aquí, la imposibilidad de querer determinar / atrapar en unos conceptos estos modos de subjetivación ya que escapan a cualquier determinación, lo que se escribe, lo que se dice son acontecimientos experienciales que desbordan / des-marcan o, si se prefiere, re-bordean/re-marcan los modos del trabajo intelectual diferenciales de las prácticas y políticas de formación.

Bibliografía

BRITOS, M. del P.; UGALDE, M; BAUDINO, S. (2002), *Método y Juego. Experiencias del trabajo intelectual*. FCE – UNER.

CHARTIER, R. (1996), *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.

FERNÁNDEZ, A. M. (2007), *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y subjetividades*. Buenos Aires: Biblos.

FOUCAULT, M. (2002), *La hermenéutica del sujeto*. México: F.C.E.

GADAMER, H. G. (1997), *Mis años de aprendizaje*. Barcelona: Herder.

LARROSA, J. (1996), *Experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

Os impactos do neoliberalismo na política de educação básica brasileira

*Larisse Colen de Oliveira**

Resumo

Partindo do pressuposto de que a reforma do Estado Brasileiro em 1990, consistiu em uma adequação do país às exigências impostas pelo mundo capitalista; exigências essas que vêm consolidando mundialmente desde a crise do capital de 1970 e tendo como fator fundamental o sistema neoliberal, o presente trabalho tem o objetivo de analisar, no contexto da reforma do Estado brasileiro, os impactos causados pelo modelo neoliberal na política de educação básica brasileira com base na Lei de Diretrizes e Bases para educação de 1995.

Palavras chave: Neoliberalismo, Política de Educação básica, Reforma do Estado.

Introdução

Em primeiro de Abril de 1964 foi instaurada no Brasil uma ditadura militar a qual perdurou até os anos 1980 onde depois de muitas lutas sociais temos a volta do estado democrático de direito e a elaboração de uma nova constituição a Constituição de 1988 foi fruto de intensos embates políticos entre alas conservadoras e democráticas de áreas como, saúde, assistência social, criança e adolescente e educação. Após mais de duas décadas nas quais esteve em vigência no Brasil uma ditadura militar, os anos 1980 marcam o fim da mesma e coloca horizontes para a construção de um Estado democrático de direitos, horizontes esses que se traduzem especialmente na Constituição de 1988, conhecida como Constituição cidadã por sua consonância com as reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade civil que demandavam ter suas “vozes ouvidas”.

Desta maneira temos grandes conquistas neste texto constitucional no âmbito da garantia de direitos, no entanto, deste anos 1970 a nível mundial havia deflagrado uma crise, a crise do petróleo de 1973 que colocou “em cheque” o modelo de bem estar social das economias capitalistas centrais do pós segunda Guerra mundial, instaurando um modelo

* Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais, Brasil. larissecolen@hotmail.com

econômico que havia sendo defendido desde o início do modelo de bem estar social, sendo esse modelo o neoliberalismo, o qual tem como uma de suas principais características a desresponsabilização do Estado para com os direitos sociais. Desta forma a nível de America Latina e portanto Brasil temos na década de 1980, a crise da dívida, que é reflexo da crise internacional de 1970, a qual contribuiu para a erosão do regime ditatorial bem como para níveis altíssimos de inflação nestes países e graves conseqüências para os direitos sociais. No contexto do Brasil temos nos mesmos anos 1980 a abertura política e o seguinte fim da ditadura militar com o marco da Constituição de 1988 que foi ressaltada acima. Contudo no segundo governo eleito pelo voto direto e democrático, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) se caracteriza por uma política econômica claramente neoliberal materializada principalmente no Programa Diretor da Reforma do Estado, sendo assim, é no contexto das reformas realizadas pelo governo FHC que temos o intuito de realizar a análise dos impactos da política neoliberal para a educação básica, para isso julgamos necessário primeiramente identificar sucintamente as principais do modelo neoliberal para depois inserirmos esse modelo no contexto brasileiro e por fim ressaltando sua influencia na política de educação através da Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira de 1995.

Neoliberalismo e suas características

Anderson (1995) em Balanço do neoliberalismo, faz uma análise formidável desse modelo econômico. Desta maneira o autor coloca que o neoliberalismo tem origens logo após a Segunda Guerra Mundial como uma reação ao Estado Intervencionista Keynesiano e de Bem estar social, que foi instaurado nos países capitalistas centrais, como estratégia para lidar com a ameaça que o comunismo da URSS colocava à hegemonia capitalista.

No entanto, foi apenas nos anos 1970 que o neoliberalismo pode ter seu espaço, já que nas décadas anteriores sob a vigência do Estado intervencionista de Bem estar os países capitalistas tiveram um crescimento econômico significativo, o contexto mundial que abre esse espaço para o neoliberalismo é a crise de 1973, a qual combinou baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação; tornou-se superar a crise com políticas econômicas Keynesianas, no entanto elas foram ineficazes, neste momento o as idéias neoliberais começam a ganhar terreno, sendo que um de seus principais teóricos Hayek afirmou que para se superar a crise seria necessário ir até suas raízes, estas estariam na excessiva força dada aos sindicatos e ao movimento operário que haviam destruído a economia com suas pressões

reivindicatórias por mais empregos, salários mais altos e gastos maiores com direitos sociais, desta maneira, propunha-se basicamente o fim do pleno emprego com a restauração da taxa natural de desemprego, a fim de criar um exercito industrial de reserva retirando as forças dos sindicatos e um corte extremo de gastos com direitos sociais, assim seria necessário um Estado que rompesse com os direitos sociais e possibilitasse todas as condições para a liberdade do mercado.

Contudo Behring, Boschetti (2011) afirmam que para o ideário neoliberal para as políticas sociais são privatização, focalização e descentralização.

Neoliberalismo à brasileira: o plano diretor de reforma do Estado

Recorremos a Behring, Boschetti (2011) para problematizar o momento singular da Historia do Brasil que foi Reforma do Estado brasileiro, como já foi explicitado anteriormente no Brasil acabara de promulgar uma Constituição que tinha nítido seu caráter social, com relevantes ganhos no âmbito dos direitos sociais. No entanto no que diz respeito a economia o país, assim como todo restante da America Latina estava mergulhado em uma crise econômica que gerava altos índices de inflação e conseqüências nefastas para as políticas sociais.

De tal forma em 1994 toma posse da Presidência Fernando Henrique Cardozo, que propõe uma política econômica, através do plano real de diminuição da inflação. No entanto este governo também coloca o marco de ser a implantação concreta do neoliberalismo no Brasil, tem-se isso claro nas inúmeras privatizações de empresas estatais vendidas “a preços de bananas” para empresas privadas. Contudo o maior marco do ajuste neoliberal neste período no Brasil se configurou no Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, afirmando ter por objetivo reformar o Estado para se alcançar uma estabilidade econômica que superasse a inflação e conduzisse o país ao desenvolvimento econômico e social. Contudo ainda de acordo com as autoras, essa “reforma” nada mais foi que uma adequação do Brasil aos parâmetros da Nova Ordem mundial, caracterizada pelo sistema neoliberal e que vinham se gestando desde os anos 1970 como foi ressaltado anteriormente, como se de fato os problemas econômicos e sociais estivessem na forma como o Estado é gerido.

Desta maneira o Plano Diretor da Reforma do Estado, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995, cuja necessidade institucional e política foi

apresentada como uma consequência da “globalização” ou em claras palavras na subordinação aos interesses das economias centrais configurados na política neoliberal; sendo que reformar o estado era a transferência para o setor privado, no controle do mercado, das atividades que antes eram de inteira responsabilidade do Estado, sendo os serviços como saúde, cultura, pesquisa científica e educação, que é a que nos interessa neste trabalho, passadas para o âmbito da competitividade, ou seja, o Estado ofereceria o mínimo possível e o restante passaria para parcerias com a sociedade, por meio da filantropia, e para o setor privado.

Sendo assim, percebemos que todas as conquistas realizadas na Constituição Federal de 1988 foi postas “em cheque” pelo ajuste brasileiro aos moldes neoliberais que traduzem os interesses internacionais, temos no caso específico da educação que veremos a seguir, de garantir os mínimos sociais necessários para o país se adequar às exigências internacionais, sendo importante ressaltar que no âmbito da educação se coloca uma adequação às novas exigências do mundo do trabalho.

As influências do neoliberalismo na educação básica brasileira com a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social; dedica toda uma parte do título da Ordem Social na responsabilizar do Estado e da família no acesso à educação, o texto constitucional ainda vincula o financiamento os encargos e as competências para os entes da federação buscando o ideal de igualdade que caracteriza os direitos fundamentais.

Sendo assim, o sistema educacional brasileiro dividido em Educação Básica e Ensino Superior, devemos entender por Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394) promulgada em 1995, no contexto do Plano de Reforma do Estado, tem uma estrutura que de ensino que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino médio.

No que diz respeito à reforma educacional dos anos 90, (Rodrigues; Lara, 2006) recorrem a Haddad para colocar as características das políticas neoliberais para educação básica no Brasil as quais se traduzem em:

- Focalização dos gastos sociais no Ensino Fundamental, em detrimento do Ensino Médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Infantil;

- Descentralização, que se traduz em municipalização;
- Privatização, através da construção de um mercado de consumo de serviços educacionais;
- Desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo” (financiamento e gestão municipal no caso de Ensino Fundamental e Educação Infantil), mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados.

Sendo claramente perceptível os idéias neoliberais em alguns pontos da LDB, já que a lei aponta que a prioridade deve ser dada ao Ensino Fundamental, sendo de responsabilidade dos estados e municípios; coloca-se que a descentralização das responsabilidades, ressaltando que essa aparente autonomia é apenas administrativa, pois as avaliações, livros didáticos, conteúdos, critérios de controle e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados pelo e no governo Federal portando restando aos estados e municípios o que se refere a descentralização à parte financeira (como infra-estrutura, merenda, transporte). Não podemos deixar de destacar o que tange o âmbito das privatizações, sendo característica marcante do neoliberalismo tem se a valorização do privado, possibilitando condições para seu desenvolvimento satisfatório, em detrimento dos serviços públicos, na política educacional vemos isso através da liberalização das exigências acadêmicas de qualificação e certificação, de modo que força a rede pública de ensino a incorporar-se às leis de mercado e a competir.

Contudo com os investimentos e atenções voltados primordialmente para educação básica, está se configura como limitada a conteúdos mínimos -aprender a ler e escrever, fazer contas básicas, etc...- a fim de gerar dados para os Organismos Internacionais e possibilitar a visão de um país desenvolvido, com o intuito apenas de formar indivíduos funcionais ao mercado de trabalho capitalista os quais se configuram como mão de obra “qualificada”, mas na realidade o que se tem percebido de maneira cada vez mais sistemática é um contingente de “alfabetos funcionais” cada vez maior.

Considerações finais

Diante da complexidade do tema exposto neste artigo deve-se considerar que o tema estudado não esgota todas as possibilidades de compreensão e apreensões acerca da política de educação básica no Brasil, já que se trata de um trabalho baseado em estudos preliminares

sobre a temática referida acima, no entanto, este serve de base para que sejam feitas apreensões à cerca da temática, estas como a política de Educação básica no século XXI.

Contudo fica claro que a gama de direitos alcançada na Constituição de 1988 através da luta popular, a qual apontavam para um horizonte de democracia e justiça social, foram desmontadas por orientações governamentais que cederam aos interesses e orientações econômicas das potências capitalistas, mais uma vez em detrimento dos direitos e interesses das camadas populares que são à maioria da população brasileira.

Por fim, o intuito deste estudo foi expor da maneira mais clara possível como um direito social, tão fundamental como a educação, foi desmontado para atender e servir às requisições internacionais; percebendo uma preocupação pautada na produção de números e índices para os organismos internacionais, entretanto na prática temos uma educação básica cada vez mais deficitária e precarizada.

Bibliografia

- ANDERSON, Perry (1995), “Balanço do neoliberalismo”, in: GENTILI, P. e SADER, E. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9-23.
- BEHRING, Elaine Rosseti (2003), *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez.
- BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete (2008), *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 47-111 (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 2).
- DEMO, P. (2004), *A nova LDB: ranços e avanços*. 17 ed. Campinas/SP: Papyrus.
- Educação Básica. Secretaria da Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>. Acessado em 05 de outubro de 2014-10-07.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (2003), “Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”, in: *Educação & Sociedade*, vol. 24, nº 82, 93-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82>. Acessado em 05 de outubro de 2014.

24 de marzo. Las Políticas Públicas de memoria y los nuevos sentidos de la transmisión

Yemina Ruth Chiafala *

Introducción¹

La escuela, institución moderna y de cuño liberal, ha ocupado un lugar fundamental en la construcción de la identidad de los grupos nacionales, en la que el pasado tiene un papel fundamental. Este pasado cumple la función de aglutinar, invisibilizar diferencias y provocar la identificación con el colectivo nacional. Sin embargo, esta asignación de funciones y sentidos, no se desarrolla de manera pacífica y armónica. El pasado es siempre un campo de disputas en el que relatos diversos y opuestos combaten por convertirse en hegemónicos.

Existe un actor que tiene preeminencia en la definición de los sentidos sobre el pasado que se privilegiarán en la transmisión; nos referimos al Estado, que toma posición a través de las Políticas Públicas. En este caso, las que tienen que ver con la construcción de la memoria en general y, entre ellas, las que establecen efemérides y conmemoraciones.

La incorporación del 24 de marzo como efeméride escolar en 2002 y como Feriado Nacional en 2006 es un signo de las luchas por los sentidos sobre el pasado en la Argentina, que se enmarcan en un entramado de políticas sociales y pedagógicas. En este trabajo indagaremos acerca de la apropiación y resignificación de estas Políticas Públicas de memoria en la escuela, para lo que es necesario tener en cuenta la particularidad de cada institución donde se transmiten y reconstruyen los sentidos sobre el pasado. Creemos que este análisis contribuirá a comprender de qué manera los actores de las instituciones escolares interpretan y reinventan Políticas Públicas.

1. Las conmemoraciones y la transmisión del pasado en la escuela

El mundo cultural se conforma a partir de sentidos compartidos por un grupo o una comunidad, que son producidos, transmitidos y resignificados a través de dispositivos rituales

* Universidad Nacional de San Juan. yeminachiafala@gmail.com

¹ Este trabajo forma parte de los resultados del Informe Final proyecto “Transmisión y memoria en la escuela. 24 de marzo de 1976”, financiado por el CICITCA de la UNSJ, como Beca de Investigación categoría “Iniciación”. Resol. 1117-R-11. Período 2011-2013.

de diversa índole. En ese sentido, las conmemoraciones y los rituales “constituyen recuerdos, pero también tratan de imponer determinadas interpretaciones del pasado, moldear la memoria y por lo tanto, construir la identidad social” (Burke, 2000: 68).

Los actos escolares, que pueden considerarse rituales por sus características y funciones, constituyen uno de los elementos determinantes de la cultura escolar como transmisora de sentido y representaciones. En este sentido, operan como “dispositivos simbólicos de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva” (Carretero y Kriger, 2006: 34).

Originadas en el siglo XIX, en el marco de la construcción de los Estados nacionales americanos, las conmemoraciones escolares fueron un instrumento de un proyecto en el que la escuela cumplía un papel esencial como cohesionadora entre poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas. En la Argentina, la recordación de fechas ligadas a sucesos y personalidades de la historia nacional comenzó con la conformación del sistema educativo a partir de mediados del siglo XIX. Tenía el objetivo de crear símbolos y un pasado en común, ligar afectivamente a los ciudadanos en formación con un ente superior e inclusivo. Las efemérides se fueron enlazando, contando la historia de una nación que nacía y se consolidaba a la luz del progreso. Las fechas elegidas se referían a este proceso de consolidación del Estado nacional que, como dice Perla Zelmanovich, “[...] pueden pensarse como mitos, en la medida en que participan de la búsqueda de nuestro origen como nación, fechando los hitos que pueden dar cuenta de él [...]” (1997: 22).

Sin embargo, la mayoría de los estudios referentes a los actos escolares en el presente, sostienen algo similar (Castillo y Allori, 2007; Zelmanovich, 1997; Amuschástegui, 2005; Blázquez, 2012). Tanto alumnos como docentes se sienten desorientados o desinteresados con respecto a las efemérides que deben sostener desde la escuela. No han variado desde su instauración y se hace difícil sostenerlas como algo propio. Se han convertido en trámites burocráticos, perdiendo su fuerza simbólica y desconectándose del presente y del futuro. El nudo del problema es que en muchos casos “se les confiere a las efemérides un sentido único, cerrado y universal” (Zelmanovich, 1997: 23). De esta manera, se imposibilita la resignificación de los actos escolares. En este sentido, Vera Carnovale y Alina Larramendy consideran que también, en cuanto al 24 de marzo, “se advierte una dificultad para trascender la ritualidad repetitiva de los actos conmemorativos, con los sesgos y limitaciones que ello implica” (2010: 244).

2. La escuela frente al 24 de marzo y el pasado reciente

El 24 de marzo² fue instalado como efeméride escolar en 2002 y como Feriado Nacional en 2006, recibiendo la denominación de “Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”, retomando las banderas de lucha de los Organismos defensores de los Derechos Humanos, en especial, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Fue en ese momento cuando se incorporó efectivamente en el calendario escolar, organizándose actos escolares para conmemorar la fecha. Es casi la única recordación vinculada a la historia reciente de la Argentina y hace referencia a hechos que todavía son considerados traumáticos y a partir de los cuales emergen disputas de toda índole.

Es que a nivel global, y en particular en la Argentina, la historia reciente hace referencia a eventos en los que se ponen en cuestionamiento las certezas liberales y burguesas de la modernidad, mostrándonos un Estado capaz de las aberraciones más grandes contra la dignidad humana y que, a la vez, emprende trabajos y promueve ejercicios de memoria, a través de conmemoraciones, museos, programas educativos, etc. (Carretero y Borelli, 2010: 114).

Por otro lado, esta incorporación de la historia cercana no estuvo ni está ajena a los conflictos sociales y las disputas sobre el pasado. En este marco, la escuela se constituye en un espacio de lucha por el sentido de períodos conflictivos y traumáticos, como el de la última dictadura militar y sus años previos. Por ende, existe una enorme dificultad para transmitir el pasado reciente a las nuevas generaciones, puesto que se refiere a una experiencia violenta que involucra a diferentes sectores de la sociedad y causó traumas profundos en grupos e individuos. Estos dilemas se exacerban cuando los trasladamos a la escuela, en la que podemos encontrar las diferentes miradas que sobre un tema existen en la sociedad.

Estos conflictos muchas veces son negados o silenciados, cuando podrían significar importantes oportunidades de transmisión y de aprendizaje sobre conocimientos sociales. Asimismo, los cambios curriculares y en las Políticas Públicas de memoria que afectan al pasado reciente (como la incorporación de una efeméride), no siempre reflejan la posición de

² El 24 de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas llevaron a cabo el sexto Golpe de Estado en la historia argentina, manteniéndose en el poder hasta la reinstalación de la democracia en 1983. El período se caracterizó por una brutal represión estatal, que se manifestó a través de la censura, la persecución, secuestro y desaparición de personas; y por la instalación de un modelo económico rentístico-financiero de corte neoliberal, que desmanteló el Estado benefactor y la industria nacional, a la vez que profundizaba la desigualdad social.

quienes deben llevar a cabo estas transformaciones. Los actos escolares obligan a la institución, y en especial a los docentes, a explicitar su posición y sus supuestos ideológicos, en un clima académico e institucional en que se sigue exigiendo “neutralidad” y “objetividad”. En este sentido, Federico Lorenz advierte que “la imposición, el ‘deber’ de recordar [...] puede ser un obstáculo para la apropiación por parte de los docentes, de *mayor* edad, contemporáneos a los acontecimientos y que pueden sentirse cuestionados por visiones sacralizadas acerca de un pasado que también vivieron” (2009: 75). Como afirma en otro texto el mismo autor, “esta primera instancia de ruptura se reproduce en muchos casos con los padres de los alumnos y con los colegas en la sala de maestros o profesores” (2006: 282).

Por otro lado, la historia reciente viene cargada de mandatos sociales, un “recordar para no repetir” que carga responsabilidades en la escuela como transmisora y en los alumnos como receptores y puede dificultar la tarea crítica y reflexiva. En esta dirección, Carnovale y Larramendy, sostienen que “el deber de memoria que, frente al horror de la última dictadura, se impuso como eje de la trasmisión del pasado reciente, y del que la escuela se apropió, se ha traducido en el énfasis en la comunicación de los crímenes aberrantes por sobre la discusión de las situación histórica y política” (2010: 244).

En este sentido, el predominio del relato de tipo conmemorativo, como señala Ana Pereyra (2007), inhibe la formulación de interrogantes sobre el pasado, obstruye la reflexión acerca de sus causas y la búsqueda de respuestas en marcos explicativos más amplios y complejos. Este relato, basado en la descripción de las aberraciones cometidas por el Estado en el pasado reciente, puede producir extrañamiento y banalización. En especial, cuando la transmisión se realiza solo en términos morales o éticos, identificando “malos” y “buenos”. Aunque la descripción de los crímenes del Estado debe producir una inmediata e indispensable condena ética, “las lecturas morales de los conflictos recientes son particularmente efectivas por su potencia para simplificar la explicación del pasado” (Carretero y Borelli, 2010: 118).

El enfoque en el sufrimiento de las víctimas puede obturar la explicación histórica, al producir una suerte de fascinación con el horror, que no es tramitado con la puesta en contexto. Entonces, “no solo se banaliza el pasado, sino que se contribuye a fijar a los actores sociales en un miedo y un dolor que se dice querer procesar” (Lorenz, 2006: 283).

Frente a estas problemáticas, en muchos casos las instituciones optan por banalizar y vaciar de contenidos la conmemoración del 24 de marzo, a fin de evitar o silenciar conflictos

y disputas. El caso que presentamos a continuación se caracteriza justamente por la toma consciente de una posición completamente diferente.

3. Los nuevos sentidos de la transmisión

La investigación que da origen a este artículo tuvo como objetivo la indagación acerca de las Políticas Públicas de memoria vinculadas al 24 de marzo y su apropiación y resignificación en la escuela, a partir del estudio de tres instituciones de la Provincia de San Juan. Recurrimos para ello tanto a la experiencia de docentes y alumnos de nivel medio, recuperada a través de entrevistas, como al análisis de textos escolares y registros de actos escolares³. Los casos fueron seleccionados a partir de la diversidad de ubicación, población escolar y gestión. Presentamos para este trabajo algunos resultados del trabajo de campo realizado en una de estas instituciones, que sobresale por su particularidad en el tratamiento de la historia reciente.

Esta escuela de nivel medio se encuentra situada en el departamento Capital y pertenece a la Universidad Nacional de San Juan. Aunque actualmente atrae a población de clase media-alta con elevado nivel educativo-formal, en sus comienzos contó con alumnos provenientes de barrios obreros y villas miseria. Fue creada en la década de 1960 como un colegio piloto que buscaba fomentar la “experimentación pedagógica”. La caja curricular, los perfiles docentes y las tradiciones institucionales le dan una impronta que favorece el pluralismo, el espíritu crítico y la participación. Como parte del trabajo de campo en la institución, se realizaron entrevistas a docentes, miembros del equipo directivo, ex-docentes y alumnos del Centro de Estudiantes. Además, se consultó documentación sobre actos escolares, obteniéndose discursos de los años 2008-2011 y fotografías.

En primer lugar, debemos señalar que en esta institución se realizaron actividades conmemorativas importantes entre las décadas de 1980 y 1990, es decir, antes de la instalación de la efeméride. Estas actividades apuntaron a transmitir memoria sobre el proceso dictatorial, aun ante la ausencia de Políticas Públicas directas y claras. En este sentido, actuó como pionera facilitando los ejercicios de la memoria.

³ El informe final fue presentado y aprobado entre 2013 y 2014 y se encuentra disponible escribiendo al mail que aparece en la portada de este trabajo.

*-Antes del 2006, en otras fechas se pasaban películas alusivas, se hacían charlas, tengo entendido que para significar lo que es perfil del colegio, creo que en los ochenta, principios de los noventa creo que vino uno de los chicos que estuvo en la Noche de los Lápices, Pablo es su nombre si mal no recuerdo, y dio una charla acá en el Colegio. Y bueno, de esta forma, lo que ha sido uso, costumbre y perfila más que todo, ha sido esto, trabajar la memoria, trabajar la memoria reciente, trabajar el pasado reciente. **Directivo***

*-Hemos presentado libros también, vinculados al tema, más de uno. En San Juan, por ejemplo el libro de Eloy Camus⁴ y, antes de ello, hemos presentado el libro *La otra "Juvenilia"* de los chicos del Nacional Buenos Aires⁵, que fue una de las primeras investigaciones que se hizo sobre el Nacional Buenos Aires. **Directivo y docente***

Esta misma docente nos comentaba sobre la visita de una de las Madres de Plaza de Mayo a la institución⁶. Esta situación particular influye de alguna manera en el modo en que se reciben las nuevas políticas de Estado habilitadas desde 2003 y las posibilidades de apropiación y resignificación por parte de los alumnos.

A pesar de estas actividades anteriores a la instalación de la efeméride, los docentes coincidieron en señalar que los trabajos de la memoria vivieron un impulso especial a partir del año 2006:

*-La recordación del 24 de marzo se establece a partir del gobierno de... se establece como efeméride, y eso implica que aparece como una fecha que debe ser recordada y que debe ser explicada en su sentido y en su significación. Anteriormente, no había una recordación especial, era un día más [...] El cambio está dado en eso, hay toda una movida de actos y actividades que apuntan a recordar esa fecha. **Docente***

*-Con posterioridad al año 2006, creo que primero sale como decreto y después se hace ley, se sanciona y se promulga como ley, empieza ya a tener un lugar en el calendario académico del colegio, en el cronograma de actividades y en el cronograma de actos. **Directivo***

Para la institución, los actos buscan ser oportunidades de aprendizaje, cumplen la función de complementar u ofrecer alternativas al trabajo que se realiza en el aula. Además, tienen la particularidad de ser organizados no solo por docentes, como ocurre en la mayoría de las escuelas, sino también por otros actores de la institución.

-En la escuela desde siempre se ha tratado de no hacer un acto formal por el mero hecho de hacerlo. Y construir un espacio en los actos que tenemos que conmemorar en la escuela, un

⁴ Camus, Eloy (2009), *Historia de víctimas del terrorismo de Estado. San Juan – Argentina*. San Juan: Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan.

⁵ Garaño, Santiago y Pertot, Werner (2002), *La otra "Juvenilia"*. Buenos Aires.

⁶ Sra. Esther Pezoa de Schneider, integrante de Madres de Plaza de Mayo y fundadora de la Filial San Juan de la misma agrupación.

*espacio que sea creativo, que sea para aprender, que sea para mostrar diferentes voces. No diferentes voces desde la teoría solamente, sino voces desde la misma escuela. Es decir, hay actos que los organizan los padres, otros los alumnos, otros los docentes, otros el personal de apoyo. La idea es que todo el mundo también pueda participar de esto y ver que es una forma de estar y de pensar con otros. Y por eso tratamos que cada acto tenga esta impronta de ser una instancia para aprender y para pensar. **Directivo y docente***

Desde el año 2008, el acto fue pedido por los alumnos del Centro de Estudiantes. Actualmente lo realizan ellos, con auxilio de docentes y del regente docente:

*-El 24 de marzo, desde el 2006, por supuesto tiene un lugar especial. A partir de ahí tiene su día especial, lo trabaja mucho el Centro de Estudiantes, lo trabajan alumnos, los profesores también y desde distintas materias, desde el Arte también. **Directivo y docente***

*-Esa fecha está a cargo de esta regencia y del Centro de Estudiantes, concomitantemente con eso, desde el 2006 hasta la fecha se han venido haciendo distintos trabajos, se han hecho discursos, se han hecho muestras, los alumnos, han hecho, siempre con la supervisión de la regencia y de vicedirección. Se han venido haciendo distintas actividades como muestras fotográficas, afiches, pinturas que hacen los chicos. Películas, un ciclo de cine y demás. **Directivo***

*-El acto del 24 de marzo conseguimos que le corresponda al Centro de Estudiantes, que lo pidió. Porque en general casi todos los actos no son más que un discurso a la mañana. Y nos parecía que era interesante hacer actividades más didácticas y que llegaran a la gente, sobre esta fecha. **Alumno***

En el año 2012 se realizó una muestra en ocasión de la efeméride. Uno de los jóvenes entrevistados formó parte del grupo de alumnos que participó en la construcción de un Túnel en la Sala de Usos Múltiples de la Institución. Este fue su relato:

-La idea básica era que se tomara un poco más de atención a esto y un poco de conciencia [...] primero pasaban a una mini-pieza que habíamos armado con diarios, en la que habíamos colgado como anuncios que se vieron ese día. Y también había, que era lo que más les chocaba a los chicos, como esta famosa imagen del militar apuntándole a un chico en la calle. Y entonces ahí les explicábamos, teníamos guías, yo era la guía y después había gente adentro y les explicábamos que había sido, más o menos, el proceso, qué había pasado, y ahí los invitábamos a pasar al túnel. Entraban con la boca tapada, estaba todo completamente oscuro y tenían que pasar con linterna, había música de fondo de Gieco⁷, o sea, música de protesta. Adentro se iban encontrando imágenes de Abuelas⁸, de los desaparecidos, poemas y cada cierto espacio había una persona con los ojos tapados y la boca también y encadenada a las paredes. Y esas personas hacían como el papel de desaparecidos y les contaban cosas y les pedían ayuda. Y para salir del túnel habíamos armado unas cadenas y había que romperlas. Al final había una pintura de una compañera

⁷ León Gieco. Cantante y autor argentino

⁸ La organización Abuelas de Plaza de Mayo, ya mencionada

mía, que son unas manos atadas en un cuadro que está como roto y sostiene un DNI con el número treinta mil en llamas, muestra de la pérdida de la identidad, que también es algo en lo que hacíamos hincapié. Alumno

Como efecto del trabajo del Centro de Estudiantes, el regente estudiantil nos decía: “Los chicos del Centro de Estudiantes están más movilizadas, más politizadas. Pero logran una observancia, una atención distinta en sus pares. Mueven al resto a la participación. Son cosas que a ellos los movilizan mucho y logran trasladarlo”.

Y ellos mismos han podido ver y evaluar los resultados en el resto de sus compañeros y en los docentes también:

-Hace pocos días, me sentí muy orgullosa, como que había tenido fruto lo que hicimos, porque una chica, cuando me la encontré en la parada del colectivo, me dijo que a partir del acto que habíamos hecho nosotros, y de que pasó por el túnel, le chocó mucho el tema y empezó a acercarse y empezó a investigar. Y es una chica que va a 7° [año], o sea es muy chica. Y ahí me empezó a contar más gente. Y la reacción de los más grandes era como muy fuerte, salían un poco emocionados. Igual que las profesoras, hubo profesoras que entraron ahí y salieron completamente impactadas, como muy emocionante. Alumno

Además, es interesantísimo observar, de qué manera los alumnos se han apropiado de la fecha, no solo en un sentido formal, sino que a través de esta tarea se han responsabilizado sobre la transmisión de memoria a sus pares:

-La idea básica era que se tomara un poco más de atención a esto y un poco de conciencia. Por ahí los más grandes ya todos están enterados pero los chicos, que van a la tarde, de 7°, 8° y 9°, por ahí no tienen mucha idea. Así que pasábamos por los cursos y los invitábamos a pasar por el túnel. Alumno

Algunas consideraciones finales

Es evidente que las nuevas generaciones han resignificado y se han apropiado de las actividades generadas desde la escuela. Los roles tradicionales sobre “quien transmite” y “quien recepciona” se han alterado, permitiendo en esta apertura la resignificación e impidiendo la ritualización vacía de la que hablamos anteriormente. De esta manera, han asumido el rol de transmisor, que tradicionalmente se esperaba de un docente-adulto. Esta apropiación y resignificación opera como una reactualización de sentido. Esto se hubiera dificultado en un clima institucional autoritario o represivo, pero más aún, hubiera sido difícil en una institución donde los trabajos de la memoria fueran abandonados a un “dejar hacer” por parte de los docentes. Al contrario, sostenemos que esta actitud de los alumnos está

profundamente vinculada con las actividades que la Institución ha venido llevando a cabo desde antes de la instalación de la efeméride.

Consideramos que es posible entonces otorgar nuevos sentidos a las efemérides en la escuela, en especial las relacionadas con la historia reciente, a partir de una reflexión crítica que permita la emergencia de nuevos actores y protagonistas en la transmisión.

Bibliografía

AMUSCHÁSTEGUI, Martha (2005), “El orden escolar y sus rituales”, en: GVIRTZ, Silvina (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestras escuelas*. Buenos Aires: Santillana.

BLÁZQUEZ, Gustavo (2012), *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BURKE, Peter (2000), *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.

CARNOVALE, Vera y LARRAMENDY, Alina (2010), “Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”, en: AISENBERG, Beatriz et al., *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

CARRETERO, Mario y BORELLI, Marcelo (2010), “La historia reciente en la escuela. Propuestas para pensar históricamente” en: CARRETERO, Mario y CASTORINA, José (Comp.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración, identidades*. Buenos Aires: Paidós.

CASTILLO, Silvia y ALLORI, Adriana (2005), “Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir?”, en: *Educación, lenguaje y sociedad*, III, (3) 201-210.

LORENZ, Federico (2006), “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. (Comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

LORENZ, Federico (2009), *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

PEREYRA, Ana, (2007), “La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina: un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de

escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires”. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires, FLACSO-Buenos Aires.

ZELMANOVICH, Perla (1997), *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Educación sexual integral. Notas sobre la implementación en las escuelas secundarias de La Pampa

*Mariana de Dios Herrero **

Resumen

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, titulado “La educación secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores”, cuyo problema de investigación se focaliza en el análisis del contenido y las formas que adopta la regulación de las políticas educativas para la escuela secundaria en la jurisdicción, en los modos en que las prescripciones oficiales son traducidas en las instituciones escolares, y en las maneras en que son significadas por docentes y estudiantes. Asimismo, intenta develar estrategias de aceptación, resistencia, autonomía, transformación y/o rechazo de las acciones de regulación promovidas desde el Estado.

En una línea de investigación que se centra en el estudio del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (creado con la sanción de la ley 26.150 en el año 2006), nos propusimos indagar en torno a los fundamentos y estrategias de implementación de la capacitación docente en el marco de ejecución del Programa en las escuelas de nuestra provincia.

Además, hemos querido conocer qué piensan los/as docentes, “ejecutores/as” de esta política que despierta dudas, inquietudes, miedos y grandes dilemas para su incorporación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pues se trata de una temática: la sexualidad, teñida de prejuicios, mitos y tabúes, lo que supone un objeto de estudio complejo de abordar. Nos preguntamos ¿de qué modos las capacitaciones sobre E.S.I. se traducen en las instituciones educativas en las escuelas secundarias?, y ¿qué significados les atribuyen los/as docentes a la E.S.I en las escuelas secundarias?

Consideramos que tanto el concepto de “educación sexual” como el de “sexualidad”, se hallan en una trama de sentidos y significados en tensión donde la ‘sexualidad’, se define entre la genitalidad y la construcción de subjetividad y “la educación sexual” entre el modelo

* Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. marianaddh@hotmail.com.ar

biomédico; el paradigma de los derechos y el enfoque de género. Por otra parte, circula en las significaciones de los actores la idea de que no corresponde al ámbito público su abordaje, sino a la intimidad de la familia. En este marco simbólico, la E.S.I, se presenta como una política educativa de difícil y lenta concreción.

‘Sexualidad’ y ‘educación sexual’ en la trama de significados

La educación sexual en la ley, hace referencia a la ‘sexualidad’ desde una dimensión integral, dice el artículo 1º: “A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

Desde esta dimensión, señalan Elizalde, Felitti y Queirolo (2009) la sexualidad, reconoce al otro/a como sujeto complejo, con sentimientos, valores y derechos y al cuerpo como una cuestión clave, que no puede reducirse al funcionamiento fisiológico sino que está investido de significados sociales y culturales y hasta económicos y políticos históricamente situados. En este marco la educación sexual, orienta el trabajo pedagógico al reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos (Faur, 2007a).

Señala Ramos (2011), en el marco de la ‘integridad’, la educación sexual contempla los siguientes aspectos: Continuidad: la educación sexual abarca desde nivel inicial hasta la universidad; Transversalidad: la educación sexual no constituye una asignatura específica, sino que es incorporada a los contenidos de todas las asignaturas; Selección adecuada de contenidos: los contenidos se seleccionan de acuerdo a la edad, sexo, condición socioeconómica, características culturales, y étnicas, y en relación a la etapa de desarrollo de los educandos; Incorporación de la perspectiva de género, se considera a ésta como herramienta para reflexionar, problematizar y deconstruir mandatos sociales que conforman estereotipos de masculinidad y femineidad.

Ahora bien, este significado de la sexualidad y en consecuencia el sentido que adquiere la educación sexual, entra en confrontación con un concepto de la sexualidad arraigado en el imaginario social.

Dice Fernández (2010) en la expresión imaginario social lo imaginario remite a una capacidad imaginante, como invención o creación incesante social histórica psíquica de figuras, formas, imágenes; en síntesis producción de significaciones colectivas. El imaginario social opera como organizador de sentido de los actos humanos, estableciendo líneas de

demarcación de lo lícito y lo ilícito de lo permitido y lo prohibido, de lo bello y lo feo.

De este imaginario proviene que la sexualidad se reduce al sexo, y en consonancia que su enseñanza implica el abordaje de temas asociados a la genitalidad y reproducción.

Esta concepción hizo que, por mucho tiempo, la responsabilidad de esta enseñanza quedara circunscripta de modo exclusivo al área de las Ciencias Naturales o a las horas de Biología o que el abordaje de la sexualidad se hiciera sólo de la mano de un profesional de la salud que visitaba la escuela (Elizalde et al, 2009: 15).

Morgade, Baez, Zattara y Díaz (2011) afirman que esa concepción de la sexualidad se vincula y afianza con el llamado modelo biologicista, el cual a su vez se complementa con una perspectiva médica. Desde este enfoque biomédico, se considera que el abordaje pedagógico de la sexualidad consiste en el estudio de la anatomía y la reproducción, y se pone el eje en las amenazas o efectos no deseados de la sexualidad. Aquellos contenidos asociados con los sentimientos y las relaciones humanas, o los efectos deseados que una sexualidad rica y sana podría aportar al conocimiento, no es tenido en cuenta.

De acuerdo a las autoras, a esta tradición biomédica, se suma otro modelo al que denominan “moralizante”. Tienen en común el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, pero este modelo pone especial énfasis en su control mediante la abstinencia. La responsabilidad de la enseñanza se delega a los espacios curriculares como Formación Ética, Educación Moral y Cívica en la escuela Media. Este enfoque es promovido por la Iglesia Católica, que considera la educación sexual en términos de “educación para el amor”, en esta línea de pensamiento, el verdadero amor es casto; cuando el hombre y la mujer se unen en matrimonio y se produce la generación de una nueva vida.

En cambio, la educación sexual integral como la entiende la ley, se fundamenta en un enfoque que reconoce la centralidad de los derechos humanos.

El discurso de los derechos aparece como la fundamentación válida para la educación sexual, resultando sin duda una superación del silencio o del modelo biomédico imperante en la escuela o del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad (Morgade et al., 2011: 186).

Pautassi (2008) señala que el enfoque de derechos utiliza el marco conceptual que brindan los derechos humanos y en los últimos años, los principios, reglas y estándares que componen el derecho internacional de los derechos humanos han precisado no solo aquello

que el Estado no debe hacer, a fin de evitar violaciones a derechos y garantías ciudadanas, sino también aquello que debe hacer, en orden a lograr la plena realización de los derechos civiles, políticos y también económicos, sociales y culturales.

Cuando un Estado ratifica los tratados internacionales de derechos humanos, se compromete a adoptar un marco ético para la regulación de relaciones sociales y de respeto a la dignidad humana. El compromiso básico lo asume el Estado y sus consecuencias operativas suponen tanto adecuaciones en el cuerpo de la legislación, como orientaciones de políticas, planes y programas específicos para afianzar el respeto por los derechos y libertades de cada persona sin ningún tipo de discriminación. En el terreno de la sexualidad, el acceso a información científica actualizada, a una formación que respete la libertad y la dignidad de las personas, y a servicios de salud de calidad constituyen derechos inalienables, ratificados por la Argentina a través de la Constitución de la Nación (Faur, 2007b)

En este sentido, afirma Morgade (2011), la ley 26150, otorga contenido a principios y derechos incorporados a la Constitución Nacional, dando cumplimiento a la obligación gubernamental de adecuar las políticas y programas a las normas internacionales adoptadas por el país. Entre las normas relacionadas se encuentra la declaración Universal de Derechos Humanos y Deberes del hombre, la Convención sobre los Derechos del niño, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, el Pacto Internacional de derechos civiles políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Además, otras convenciones que fueron suscriptas brindan a la ley 26150 un marco de interpretación basada en los derechos humanos: la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (ley 24632) y el Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía (ley 25763).

Asimismo la autora, destaca a nivel nacional, un antecedente importante, esto es la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva n° 25673, sancionada el 21 de noviembre de 2002 por la que se crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, y establece que toda la población deberá tener garantizado el acceso a la información, delegando explícitamente a la comunidad educativa la tarea de formación. En la misma línea, la Ley de Educación Nacional n° 26206, sancionada en el 2006, plantea como objetivo de la educación la obligación de los docentes de garantizar el respeto y la protección de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes n° 26061 del año 2005, posicionando a la comunidad educativa en un rol activo para la promoción y protección de derechos.

Otro enfoque que contribuye a mirar la educación sexual desde la integralidad es la perspectiva de género. De acuerdo a Ramos (2011), el género, hace referencia a las pautas, normas, que regulan los comportamientos de los individuos según el sexo al que pertenezcan y que están determinadas por relaciones de poder. Estos determinantes de género son construcciones sociales, aprendidos en la socialización primaria y secundaria a través de los vínculos que se establecen con pares y adultos, por eso varían de acuerdo con las diferentes culturas, los diferentes momentos históricos y las diferencias geográficas.

Según Morgade et al. (2011), el aporte más significativo de este enfoque es la comprensión del cuerpo humano como inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido. En consecuencia, su uso disfrute y cuidado, está fuertemente condicionado por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que integra, las relaciones de género hegemónicas.

El discurso oficial

En La Pampa, la E.S.I, se pone en marcha a través del Programa de Educación Sexual que comienza en 2009. El programa responde a los lineamientos de la política educativa nacional, esto es aborda la sexualidad desde el enfoque de los derechos y el género. Dice Jacqueline Evangelista, Directora de Planeamiento, Evaluación y Control:

ESI, significa que en base a la rigurosidad científica y a los conocimientos pedagógicos actualizados, se resignifican acciones [...] El compromiso es contextualizarlos a la Provincia y a cada institución educativa, respetando la diversidad, las creencias, trabajando en conjunto [...] hablamos también de integralidad porque no solo tiene que ver con una enseñanza en la información, sino también con la afectividad y con la ética. y en ese sentido cada escuela, en base a su ideario implementará la propuesta provincial [...] la enseñanza se implementará de modo transversal (Ministerio de Cultura y Educación 10 de diciembre de 2009).

Asimismo, el Programa pretende implementarse a través de jornadas de capacitación con la pretensión de alcanzar a todos/as los/as docentes de la provincia. Y agrega la directora:

Para el año que viene habrá acciones de capacitación docente y progresivamente incluiremos este tema en la agenda de las instituciones educativas [...] las capacitaciones docentes no serán de carácter teórico, sino que los docentes podrán elaborar proyectos institucionales contemplando el contexto de su escuela y de la comunidad a la que pertenecen (Ministerio de Cultura y Educación 10 de diciembre de 2009).

El ciclo de capacitaciones comienza a desarrollarse en julio de 2010, de manera gradual, comienza con jornadas destinadas a los equipos técnicos. El ministro de Educación, Néstor Torres, afirma:

Se tomó la decisión de trabajarlo en las instituciones a partir del ciclo lectivo 2011, en consecuencia venimos trabajando con los equipos técnicos [...] luego llevaremos los lineamientos a los docentes, y se va a trabajar en los tres niveles para después llevarlos a los otros siempre con un trabajo articulado y logrando consensos con todos los organismos (Ministerio de Cultura y Educación 30 de julio de 2010).

Las capacitaciones se extendieron durante los años 2011 y 2012, por medio de distintos eventos tales como jornadas y congresos con la coordinación de los responsables de la temática del Ministerio de Educación de la Nación.

En este contexto se realizó el 23 de septiembre de 2011, El primer Congreso Provincial de ESI que contó con la presencia del ministro de Educación de la Nación, Dr. Alberto Sileoni. Afirma Evangelista: “[...] la idea es profundizar algunos saberes, socializar experiencias para llegar efectivamente a cada una de las escuelas de nuestra provincia en esta temática compleja” (Ministerio de Educación, martes 20 de septiembre de 2011).

Además, participaron expositores de nivel nacional en paneles y conferencias, que se centraron en los derechos y se desarrollaron diferentes talleres. En este sentido señala el coordinador provincial del Programa, Julio Trivigno: “[...] los talleres aportarán herramientas y contenidos para los participantes, pensando en este marco de implementación y elaboración de propuestas para trabajar en el aula”.

En agosto de 2012, se realizaron las Jornadas Nacionales de Formación Institucional en Educación sexual integral también con la presencia del ministro de Educación de la Nación. La ministra de Cultura y Educación Jaqueline Evangelista, lo anuncia con las siguientes palabras:

Está planificado que todas las instituciones educativas de todas las modalidades y todos los niveles estén capacitadas en esta temática para el 2015 [...] se abarcará alrededor de 1200 docentes de la provincia quienes luego replicarán en sus escuelas, la formación que obtendrán en estos tres días de capacitación intensivos (Ministerio de Cultura y Educación jueves 23 de agosto de 2012).

Estas jornadas finalizaron el 27 de agosto. La subsecretaria de Coordinación Mónica dell Acqua, manifestó: “[...] con este tercer encuentro quedó cubierto el cien por ciento de la

provincia en todas las instituciones educativas, en esta capacitación de Educación sexual integral” (Ministerio de Educación lunes 27 de agosto de 2012).

A partir de lo expuesto desde el discurso oficial sobre las capacitaciones docentes, nos preguntamos si los docentes que asistieron a las capacitaciones, transmitieron esa experiencia en las instituciones donde trabajan, y en todo caso, qué espacios abren las instituciones para organizar el trabajo pedagógico sobre estos contenidos, entendiendo que la sexualidad, es un tema controvertido, pues se halla teñido de prejuicios, mitos y tabúes, lo que supone ciertas tensiones en relación a la incorporación de la ESI, que además de acuerdo al nivel educativo adquiere distintos matices.

Desde esta perspectiva, los/as docentes encuestadas plantean los siguientes obstáculos para trabajar los contenidos ESI, que hemos clasificado en algunas categorías:

- Familia: que se niega a que los hijos reciban educación, miedo de las docentes a lo que digan los padres.
- Capacitación: falta capacitación, no todos los docentes están capacitados.
- Creencias, prejuicios: representaciones de la sociedad que lo consideran tabú; prejuicios propios, rigidez en los pensamientos producto de la sociedad patriarcal, resistencia a los cambios.
- Desinterés de padres o directivos, desinterés de colegas, resistencia de las directoras, falta de apoyo del equipo directivo "nadie nos defiende ni nos avala". Religión: fuerte tradición del catolicismo y evangélicos militantes. "Alumnos cuya religión no los permiten tratar saber esos temas en otra institución que no sea su iglesia me ha sucedido con otros temas como el origen de la vida y evolución" (M: profesora de biología).
- Materiales: faltan más materiales como folletos.

Observamos en las respuestas de nuestros encuestados un denominador común y es la idea de que ellos/as los/as docentes no saben sobre el tema sexualidad, a tal punto que una de nuestras informantes, ante el pedido de indicar el grado de acuerdo respecto a si los contenidos de la ESI son importantes en la/as instituciones donde trabaja, según la escala TOTALMENTE EN DESACUERDO; EN DESACUERDO, INDIFERENTE, DE ACUERDO, TOTALMENTE DE ACUERDO, señala la categoría: INDIFERENTE. Lo

justifica con los siguientes argumentos: " No puedo estar de acuerdo o en desacuerdo de algo que no conozco bien" (L- Profesora de física y matemática)

En este sentido, coincidimos con los interrogantes planteados por Greco (2009): ¿cuál es el conocimiento para hablar de sexualidad en la escuela?, ¿Qué tipo de especialidad hace falta para trabajar estos temas?, ¿Se trata del dominio de un campo de conocimiento o de un conjunto de técnicas o métodos educativos particulares?

Según la autora, la sexualidad se trata de un conjunto de saberes "indisciplinados" pues atraviesan fronteras entre las ciencias naturales y ciencias sociales, entre la historia, la filosofía, la pedagogía, etc.

Es por ello también que llamamos "despliegue de la ignorancia" en la enseñanza a la apertura de sentidos desde no saberlo todo, generación de condiciones para la experiencia ausencia de certezas sobre el conocimiento sobre uno mismo y la del otro no clausura mediante un saber ni de la situación de aprendizaje (Greco, 2009:70)

Además considera la autora se trata de un trabajo pedagógico que demanda confianza, entendida esta como un modo de considerar, de mirar al otro.

Notas finales

Más allá de lo que ofrezcan las capacitaciones en torno a qué conocimientos impartir sobre sexualidad y/o con qué dispositivos trasladarlos al aula. Hay en la sexualidad, en torno a su núcleo duro, un componente, el marco simbólico, que lo diferencia de otros saberes y obstaculiza su transmisión.

Además, consideramos que supone establecer una relación pedagógica con los y las estudiantes cuya horizontalidad está dada por la ignorancia de ambos involucrados. Ningún otro conocimiento nos coloca a los docentes en ese plano de igualdad con nuestros estudiantes que el tema de la sexualidad de allí su mayor problemática cuyo trasfondo es una gran tensión entre la enseñanza como transmisión de información y la enseñanza como un encuentro con el otro.

Referencias bibliográficas:

CEPEDA, A. (2008), "Historiando las políticas de sexualidad y los derechos en Argentina:

- entre los cuentos de la cigüeña y la prohibición de la pastilla (1974–2006)” [versión electrónica], en: *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES, (2), pp. 23–37.
- DEL RÍO FORTUNA, C. y LAVIGNE, L. (2008), “Políticas públicas, derechos y regulaciones de la sexualidad en la ciudad de Buenos Aires: un análisis de dos casos”. Ponencia presentada en *IX Jornadas de historia de las mujeres. IV congreso Iberoamericano de Estudios de género*. Universidad Nacional de Rosario, julio 2008.
- ELIZALDE, S., FELLITI, K. y QUEIROLO, G. (coord.) (2009), *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FAUR, E. (2007a), “La educación en sexualidad”. *El monitor de la educación* [versión electrónica], (11), 5ª época, marzo/abril.
- (2007b), “Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad” [versión electrónica], en: *Educación sexual en la escuela*. Perspectivas y reflexiones, CGBA Ministerio de Educación, Dirección general de planeamiento, Buenos Aires, 2007, pp. 23-46.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2010), *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*, Buenos Aires: Paidós.
- GRECO, M.B. (2009), “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”, en: VILLA A., *Sexualidad, relaciones de género y generación*. Buenos Aires, Ed. Noveduc.
- LAVIGNE, L. (2007), “La educación sexual en la ciudad de Bs. As. Interrogantes y reflexiones acerca de la construcción de una política pública en sexualidad” [versión electrónica], en: *Libertades Laicas red iberoamericana por las libertades laicas*.
- MARINA, M. (2012), “La educación sexual como política del Estado” [versión electrónica], en: *Cuadernos de educación 4: El desafío de la educación sexual*, (4)12-18.
- MORGADE, G. (coord.) (2011), *Toda Educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- MORGADE, G., BÁEZ, J., ZATTARA, S. y DÍAZ VILLA, G. (2011), “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en ‘educación sexual’ ”, en: MORGADE, G. (coord.), *Toda educación es sexual*, pp. 23-51.
- MORGADE, G., BÁEZ, J., ZATTARA, S. y DÍAZ VILLA, G. (2011), “Algunas pistas... en

‘educación sexual’ ”, en MORGADE, G. (coord.), *Toda educación es sexual*, pp.185-204.

PAUTASSI, L. (2008), “Enfoque de derechos y transversalidad de género en la política pública: un camino por recorrer”. Conferencia presentada en *IX Jornadas de historia de las mujeres. IV congreso Iberoamericano de Estudios de género*. Universidad Nacional de Rosario, julio 2008.

RAMOS, G. (2011), “¿Qué, cómo y por qué enseñar educación sexual en la escuela?”, en: LA ROCCA, S. y GUTIÉRREZ, G. (comps.), *Escuela políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*, Córdoba: UEPC, pp. 124-144.

Fuentes analizadas:

Ministerio de Cultura y Educación, noticias www.lapampa.gov.ar.

Política previsional argentina en la posconvertibilidad.

Principales rupturas y continuidades

*Valeria Di Costa**

Introducción

La presente ponencia examina las principales transformaciones en el sistema de jubilaciones y pensiones de nuestro país en la posconvertibilidad. De este modo, las medidas adoptadas en este campo de política social al interior del período bajo estudio son, principalmente, el Plan de Inclusión Previsional; la recomposición del haber y, por último, la reestatización de los fondos previsionales. La atención a la trilogía legal de riesgos sociales tales como vejez, invalidez y muerte, ha presentado significativas rupturas en el período bajo estudio. No obstante, independientemente de las evidentes transformaciones, se torna necesario identificar, además, la persistencia de algunas continuidades con la trayectoria histórico-institucional del sistema.

Esta ponencia se estructura en tres secciones. La primera sección presenta los resultados exhibidos en cada una de las medidas adoptadas en materia previsional en el período bajo estudio. La segunda sección focaliza analíticamente en las principales rupturas y continuidades del período examinado. Finalmente, una última sección concluye.

Las reformas recientes en el sistema previsional y sus principales resultados

Las distintas transformaciones en el campo de la política social en la década de los '90 conllevaron impactos marcadamente negativos en el bienestar de la sociedad argentina. Entre los procesos que afectaron al complejo institucional de la seguridad social, uno de ellos es particularmente significativo a los fines de este trabajo: la desestatización. Tal proceso implicó el traspaso (parcial o total) de responsabilidades estatales a manos de actores privados (Repetto y Andrenacci, 2006). Bajo los postulados del Consenso de Washington, nuestro país asistió a una reforma de orientación pro-mercado de su sistema previsional. En el año 1994, a partir de una transformación sustancial en la configuración del sistema, Argentina implanta

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo, Argentina. valeriadicosta@yahoo.com.ar

una reforma estructural. De acuerdo con Mesa Lago (2002), este tipo de reformas cambian radicalmente el sistema público.

Se ha presentado abundante evidencia empírica que da cuenta de los impactos sociales profundamente negativos que generó esta reforma en términos de bienestar para la población adulta mayor (Goldberg y Lo Vuolo, 2005; Arza, 2010; Bertranou *et al.*; 2011). En torno a ello, existía un elevado consenso explicitado en la literatura que evidenciaba que el principal problema de la protección social de las últimas décadas era la baja cobertura (Bertranou, 2006; Goldberg y Lo Vuolo 2005; Rofman *et al.* 2009)¹.

Así, la reforma de 1994 significó un quiebre con la trayectoria institucional del sistema en las últimas décadas debido a que, en el período previo a la misma, el sistema se configuraba como un régimen de administración financiera de reparto bajo un contrato intergeneracional implícito (los trabajadores activos financian a los trabajadores ya retirados). Uno de los principales quiebres de este período se advierte en la pauta de distribución de riesgos, cuya etapa se ha caracterizado por la individualización de los riesgos sociales, es decir, estos se trasladan al individuo, cuando en el pasado se asumían colectivamente.

Posteriormente, nuestro país ingresó al siglo XXI en medio de una feroz crisis social, económica y política. Se generó así un entorno marcadamente crítico, sin precedentes en la historia reciente (Repetto y Chudnovsky, 2009). Tal crisis puso de manifiesto la imposibilidad de continuar con el modelo impuesto por la convertibilidad. Debido al colapso del modelo neoliberal (Teubal, 2011), Argentina asiste a un proceso que intenta revertir las tendencias excluyentes resultantes de la década anterior.

Recientemente, al analizar la estructuración de la política previsional a nivel regional puede advertirse, en términos generales, una modalidad de intervención distinta a la precedente. El caso argentino se adscribe a dicha tendencia. Supone un proceso de nuevas interpretaciones y representaciones en torno a la previsión social, distanciándose de la lógica de los '90. En la literatura, tal proceso se ha denominado “re-reforma” (Mesa Lago, 2009c) o contra-reforma (Danani y Beccaria, 2011).

¹Por cobertura se entiende el alcance de un programa respecto a cierta población de referencia (Bertranou *et al.* 2001).

Plan de Inclusión Previsional. Principales características y resultados alcanzados²

La exclusión de amplios sectores sociales del sistema previsional ha generado cierta flexibilización (aunque acotada temporalmente) de la política previsional, la cual comenzó a perfilarse a posteriori del año 2004. El cambio más destacado se visualizó en la atenuación de los requisitos de acceso exigidos. Sin embargo, tal flexibilización no constituyó una modificación de la estructura del sistema. La medida diseñada se denomina Plan de Inclusión Previsional (moratoria), configurada sobre un régimen de regularización voluntaria de deuda para trabajadores autónomos.

El Plan de Inclusión Previsional tuvo una marcada incidencia en la extensión de la cobertura previsional, logrando revertir con éxito la tendencia decreciente del período previo. La evidencia empírica hasta aquí disponible indica que la medida tiene un claro sesgo progresivo. Se ha constatado que así como la caída de la cobertura en los '90 tuvo un impacto desigual, perjudicando especialmente a los sectores populares, en la actualidad se registra que la ampliación de la cobertura no tuvo una distribución homogénea, dado que beneficiaría principalmente a sectores pobres y vulnerables, es decir favorece tanto a los estratos bajos así como también a los estratos medio-bajos³. De este modo, la implementación del Plan de Inclusión Previsional, junto a otras medidas adoptadas en el período bajo estudio al interior del sistema previsional, contribuyó a disminuir el nivel de desigualdad, mejorando así la distribución del ingreso (Trujillo y Villafañe, 2011), registrándose con ello una importante ruptura con el período anterior.

Recomposición del haber. Política de aumentos y Ley de movilidad previsional

En nuestro país, como consecuencia de la crisis de 2001, se arribó a un proceso inflacionario que provocó una abrupta caída del poder adquisitivo de los haberes (Cetrángolo y Grushka, 2008; Rofman y Oliveri, 2011a). Con el objeto de paliar esta difícil situación

² El Plan de Inclusión Previsional se denominó extraoficialmente (y de manera mediática) “Jubilación de amas de casa”. Es importante señalar que no fue pensado para garantizar el acceso al sistema de mujeres que se habían desempeñado en esta tarea, sino que se diseñó con el objeto de aumentar la cobertura que, como se dijo, había caído fuertemente producto de dos causas principales: el endurecimiento de los requisitos impuestos por la reforma de 1994 y la crisis del mercado de trabajo.

³ Desde una mirada que integra distintas características sociodemográficas, tales como escolaridad, edad, sexo e ingresos de las nuevas jubilaciones, Bertranou *et al.* concluyen que “los principales beneficiarios de la moratoria previsional fueron las mujeres (que incrementaron su cobertura previsional en 27 p.p.), las personas menores de 70 años (con un incremento de 32 p.p.), las personas con bajo nivel educativo (27 p.p.) y las personas ubicadas en el primer quintil de ingresos (47 p.p.)” (2011.108).

social, una de las primeras medidas políticas adoptadas giró en torno a *priorizar* los incrementos de la jubilación mínima a partir de 2002 en adelante. Aquí se produjo una significativa cantidad de aumentos, todos concentrados en este tramo de haberes. Cabe recordar que los mismos llevaban más de una década sin percibir ningún ajuste.

Posteriormente, a partir del año 2006, todas las prestaciones fueron incrementadas, no solo las más bajas. Finalmente, en octubre de 2008 se sanciona la ley de movilidad previsional, la cual establece dos aumentos por año para toda la escala de haberes⁴. De esta última etapa, cabe remarcar la ruptura que esta legislación conlleva respecto del período anterior dado que, previo a ella, las prestaciones eran ajustadas de manera discrecional y posteriormente dicho ajuste pasa a ser automático. La discrecionalidad en la determinación de la movilidad de las prestaciones estuvo vigente durante un largo período en nuestro país⁵.

Reestatización de los fondos previsionales

A fines de 2008 se cristalizan en gran medida una serie de transformaciones que emergieron, como se dijo, en la posconvertibilidad. De modo resumido, podemos afirmar que la reestatización de los fondos implicó la modificación de la estructura del sistema previsional, lo cual supone una reconfiguración profunda de la relación Estado-mercado en este campo de política social.

En noviembre de 2008, con la sanción de la Ley 26.425, se configura un nuevo régimen previsional. Se establece así la unificación del Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones en un único Régimen Previsional Público que pasará a denominarse Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA). Ello implicó la eliminación del sistema privado de capitalización, sustituyéndolo por un único régimen público de reparto. Así, los recursos que conformaban las cuentas de capitalización pasaron a integrar el Fondo de Garantía de Sustentabilidad (FGS) del SIPA (ANSES 2011b). Esto significó el traslado de 9,5 millones de

⁴ En respuesta a una demanda de larga data sobre esta problemática social, el Poder Ejecutivo elevó un proyecto al Congreso a mediados de 2008. En octubre de ese mismo año se sancionó la Ley N° 26.417, que fija un criterio de movilidad de las prestaciones del régimen previsional público.

⁵ Durante el período neoliberal, en marzo de 1995, se sanciona la Ley 24463, denominada Ley de solidaridad previsional. A partir de la entrada en vigencia de la misma, el Estado Nacional solo garantizaría el otorgamiento y el pago de los haberes hasta el monto de los créditos presupuestarios, a la vez que establece que solo se reconocerá la movilidad que establezca ese presupuesto. De este modo, se pone límites al crecimiento del gasto público en este sector de política social. Siguiendo a Pautassi *et al.* (2011), esta ley quiebra los principios previsionales, ya que supedita derechos adquiridos a la disponibilidad presupuestaria y fija que tanto la movilidad como la jubilación mínima sean definidas por la ley de presupuesto; lo que implicó que por casi una década los haberes se congelaran.

afiliados del sistema privado al público (Mesa Lago 2009^a: 49). Siguiendo a Bertranou (2010), esta medida implicó una mejora significativa en el financiamiento del complejo institucional de la seguridad social puesto que, además de recuperar los fondos previsionales (cerca del 10% del PIB), sumó el flujo mensual de aportes que antes iban destinados a las cuentas individuales.

Reflexiones en clave de rupturas y continuidades

La ruptura más significativa en este campo de política social se advierte en que la reestatización de los fondos previsionales constituye una transformación estructural que revierte la reforma de orientación pro-mercado del año 1994. Ello supone la configuración de un nuevo balance público-privado, generando un proceso social con orientación distinta al anterior, debido a la revitalización de lo público. Los fondos de capitalización de pensiones son “la columna vertebral de la acumulación financiera” (González, 2011); por ello, la radicalidad del cambio se evidencia en un proceso social que recoloca al Estado como actor colectivo en la administración del sistema.

A su vez, otro indicador destacado de esta ruptura está dado por la reimplantación de la lógica de la solidaridad que todo sistema de reparto público entraña, a diferencia del principio de equivalencia estricto de los modelos actuariales de capitalización individual⁶. Además, la vuelta al reparto supone re-establecer un contrato intergeneracional implícito. En consecuencia, la solidaridad es tanto intergeneracional como intrageneracional.

Conjuntamente, cabe advertir que los regímenes privados de capitalización individual trasladan el riesgo al individuo. La mercantilización del sistema de jubilaciones y pensiones que operó en nuestro país provocó la individualización del riesgo social. Por el contrario, la reforma reciente se configura en sentido inverso. A este respecto se ha señalado que los modelos de reparto intergeneracional conllevan una más amplia protección de riesgos (Arza, 2009b). En virtud de ello, puede señalarse que, debido a la reciente reimplantación del régimen de administración financiera de reparto, la pauta de distribución de riesgos se ha ampliado, produciendo una colectivización del riesgo social y, por consiguiente, una profundización del principio de solidaridad.

⁶ El principio de equivalencia supone que lo que una persona cobra como haber previsional tiene relación directa con lo aportado individualmente según su nivel de ingresos durante su vida activa. No contiene esto lógica solidaria alguna.

Por otra parte, al momento de examinar las líneas de continuidad que este proceso entraña, debe señalarse que la reforma previsional en el período bajo estudio si bien fue estructural, no fue paramétrica. Esto supone que no sufrieron variaciones los parámetros establecidos de acceso al sistema. En particular, no fueron modificados ni los años de contribución exigidos, ni la fórmula de cálculo del haber inicial, entre otras dimensiones.

Al mismo tiempo, la continuidad más significativa está dada en relación con el principio de estructuración de política social predominante en este campo, es decir, el principio contributivo como base para efectivizar el derecho de acceso. De este modo, se pone de manifiesto con dicha continuidad el compromiso con la trayectoria histórico-institucional del sistema. El planteo de revisión del principio contributivo se ha tornado en un eje fundamental sobre el cual giran los debates más resonantes en la materia.

Respecto a la lógica contributiva como principio de estructuración de política social, cabe advertir que los regímenes previsionales basados en este modelo que pretendan mantenerse inalterados en contextos como los latinoamericanos, con altos niveles de desempleo, informalidad y subocupación, estarán destinados a la persistente desprotección de grupos sociales vulnerables. A ello hay que sumar además que las reformas de orientación pro-mercado introdujeron también reformas paramétricas que endurecieron significativamente los requisitos de acceso⁷. El efecto combinado de todos estos factores provoca que amplios sectores sociales, en especial los más pobres, no logren efectivizar su derecho a la protección social.

En nuestro país, la política más reciente de ampliación de la cobertura, si bien posibilitó el acceso a cerca de 2.7 millones de adultos mayores al sistema (Rofman, 2013) los cuales se encontraban excluidos del mismo, en la actualidad se encuentra débilmente institucionalizada. Hay aquí un reto fundamental si se pretende que las tasas de cobertura en esta etapa del ciclo vital no decaigan en pocos años. En particular, si se considera el bajo desempeño exhibido por las tasas de cobertura en trabajadores activos, las cuales giran en torno al 50% (Rofman, 2013).

Una dimensión especial para analizar continuidades y rupturas en este campo está dada en la desigualdad de género. Desde esta perspectiva, se vuelve prioritario considerar que la mujer, en virtud de realizar tareas reproductivas no remuneradas en el hogar, ha tenido, al

⁷ Aquí se imponen dos indicadores de lo mencionado: el aumento de los años de contribución y el incremento de la edad de retiro.

menos en América Latina, un acceso y modalidad de participación muy desigual en el mercado de trabajo. Las trayectorias laborales femeninas, interrumpidas y, en la mayoría de los casos precarias, conllevan, como correlato, una marcada desventaja al momento de percibir una prestación jubilatoria. En consecuencia, al percibirla, el haber otorgado es de menor cuantía que el de los varones (Pautassi, 2004; CEPAL, 2006). Los sistemas privados de capitalización individual refuerzan la desigualdad de género. Uno de los indicadores más representativos de la misma se refleja en la utilización de tablas de mortalidad diferenciadas por sexo. Cuestión que no ocurre en los sistemas públicos de reparto.

Con el retorno a una administración financiera de reparto, las mujeres se ven beneficiadas dado que la esperanza de vida no se considera en el cálculo del haber (Arza, 2012). Conjuntamente, la evidencia empírica hasta aquí disponible indica que los principales interlocutores de la política previsional en el período bajo estudio fueron las mujeres, revirtiendo así la tendencia histórica. Ello podría considerarse como la punta del ovillo en términos de reducir la desigualdad de género.

No obstante, las inequidades de género continúan presentes en el sistema. Siguiendo a Pautassi *et al.* (2011), la eliminación del sistema de capitalización individual no contempló explícitamente una corrección de las desigualdades de género. Algunos indicadores al respecto son los siguientes: por un lado, los diferenciales de género siguen sin ingresar en la consideración del diseño del sistema; por otro lado, el aporte realizado a partir del trabajo reproductivo no ingresó en el debate; ni tampoco se diseñaron estrategias de reconocimiento de aportes por dedicación al trabajo de cuidado. Respecto de este último aspecto señalado, una medida directa a favor de la igualdad sería el establecimiento de créditos contributivos por hijo, entre otras, como han implementado recientemente otros países, lo cual constituiría en nuestro caso un avance sustancial en la reducción de las brechas de género.

Reflexiones finales

Tal como se demostró en los párrafos anteriores, una de las rupturas más significativas con la década de los '90 es la reestatización de los fondos. En este sentido, puede advertirse que la recuperación de algunas funciones estatales supone en sí una confrontación con las perspectivas neoliberales. A su vez, la pauta de distribución de riesgos también ha sido transformada, ya que en esta etapa los riesgos sociales se asumen colectivamente. Asimismo, cabe destacar que la tasa de cobertura previsional en adultos mayores logró revertir su elevado

déficit. Por otra parte, respecto de las continuidades, estas se presentan principalmente a nivel de principios de estructuración de política social. En torno a ello, se observa que el principio contributivo sigue constituyendo el eje articulador del sistema. Finalmente, respecto de la desigualdad de género puede advertirse un importante avance debido a la reimplantación del sistema de reparto y el principio de solidaridad que este régimen entraña. No obstante, persisten aún algunas inequidades que constituyen los principales retos futuros en pos de la disminución de los diferenciales de género.

Bibliografía

- ANSES (2011a), “Análisis de la cobertura previsional del SIPA: Protección, Inclusión e Igualdad”. Observatorio de la Seguridad Social. ANSES. Buenos Aires.
- ANSES (2011), “Caracterización del fondo de garantía de sustentabilidad del SIPA”. Observatorio de la Seguridad Social de ANSES. Buenos Aires.
- ARZA, C. (2009a), “Back to the State: Pension fund nationalization in Argentina”. Documento de Trabajo No. 72. Centro Interdisciplinario para el estudio de las políticas públicas (Ciepp): Buenos Aires. Diciembre.
- (2009b), “La reforma previsional en América Latina. Principios distributivos, nuevas desigualdades y opciones de políticas”, en: *Desarrollo Económico*, Vol. 49, N° 195, 363-388.
- (2010), “La política previsional (1944-2002); De la estratificación ocupacional a la individualización de los beneficios”, en: *El costo social del ajuste (Argentina, 1976-2002)*. Buenos Aires: Torrado-EDHASA.
- (2012). *Pension Reform and Gender Equality in Latin America*. Programme on Gender and Development, Paper N°. 15. Geneva: UNRISD.
- BERTRANOU, F (Coord.) (2006), *Envejecimiento, empleo y protección social en América Latina*. Santiago, Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo.
- (Coord.). (2010), “Aportes para la construcción de un piso de protección social en Argentina: el caso de las asignaciones familiares”. Buenos Aires: Oficina de la OIT
- BERTRANOU, F.; CETRÁNGOLO, O.; GRUSHKA, C. y CASANOVA, L. (2011), “Encrucijadas en la seguridad social argentina: reformas, cobertura y desafíos para el sistema de pensiones” Buenos Aires: CEPAL y Oficina Internacional del Trabajo.

- BERTRANOU, F.; GRUSHKA, C.; y ROFMAN, R. (2001), “Evolución reciente de la cobertura previsional en Argentina”, en: BERTRANOU, F. (Ed.), *Cobertura previsional en Argentina, Brasil y Chile*. Chile: OIT.
- CEPAL (2006), *La protección social de cara al futuro. Acceso, financiamiento y solidaridad*. Santiago de Chile.
- CETRÁNGOLO, O. y GRUSHKA, C (2004), “Sistema previsional argentino: crisis, reforma y crisis de la reforma”. Chile: CEPAL. Serie Financiamiento del Desarrollo N° 151.
- CETRÁNGOLO, O. y GRUSHKA, C. (2008), “Perspectivas previsionales en Argentina y su financiamiento tras la expansión de la cobertura”. CEPAL. Serie Financiamiento del Desarrollo. N° 205.
- CURCIO, J. (2011), “Descripción del Sistema de Seguridad Social: componentes al cabo de la década del ‘90 y de la primera década del siglo XXI”, en: DANANI y HINTZE (Coord.), *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*. UNGS.
- DANANI, C. y BECCARIA, A. (2011), “La (contra) reforma previsional argentina 2004-2008: aspectos institucionales y político-culturales del proceso de transformación de la protección”, en: DANANI y HINTZE (Coord.), *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*. UNGS.
- GOLDBERG, L. y LO VUOLO, R. (2005), “La reforma de la reforma: un nuevo sistema previsional para la Argentina”. Documento de trabajo N° 45. Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios de Política Pública.
- GONZALEZ, H. (2011), “Derecho Provisional”. Documento de trabajo preparado en el marco de capacitación docente. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Octubre, (mimeografiado).
- GRUSHKA, C. (2004), “Perspectivas del sistema previsional argentino y evaluación de políticas para expandir la cobertura; Proyección de gastos y beneficios: 2002-2008”. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- ISUANI, A.; ROFMAN., R y SAN MARTINO, J. (1996), “Las jubilaciones del siglo XXI: ¿Podemos gastar a cuenta?”, en: Boletín Techint, N° 286, abril- junio, 78-104.
- MESA LAGO, C. (2002), “La reforma estructural de las pensiones de seguridad social en América latina: modelos, características, resultados y lecciones”, en: *Economía y Sociedad*, N° 19, mayo-agosto, 75-92.

- (2004a), “Las reformas de pensiones en América Latina y su impacto en los principios de la Seguridad Social”. Serie Financiamiento del Desarrollo, N° 144. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2004b), “Evaluación de un cuarto de siglo de reformas estructurales de pensiones en América Latina”, en: *Revista de la CEPAL*, N° 84, diciembre.
- (2009a), “Efectos de la crisis global sobre la seguridad social de salud y pensiones en América Latina y el Caribe y recomendaciones de política”. Serie Políticas Sociales, N° 150. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2009b), “Las pensiones de seguridad social en América Latina después de tres décadas de reformas”, en: *Anuario Iberoamericano*. Madrid: Real Instituto Elcano, 79-99.
- (2009c). “Dilemas en las pensiones privadas latinoamericanas”, en: *Boletín ALAS*, N° 4 Latinoamérica.
- MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. Boletín estadístico de la seguridad social. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Varios años.
- OIT (2010), “World Social Security Report 2010/11; Providing coverage in times of crisis and beyond International Labour Office”. Geneva: ILO.
- PAUTASSI, L. (2004), “Legislación previsional y equidad de género en América Latina”, en: MARCO (Org.), *Los sistemas de pensiones en América Latina: un análisis de género*. Cuadernos de la CEPAL, N° 90. Santiago de Chile: CEPAL.
- PAUTASSI, L.; GIACOMETTI, C. y GHERARDI, N. (2011). “Sistema previsional en Argentina y equidad de género; Situación actual (2003-2010) y perspectivas futuras”. Serie Documentos de Trabajo ELA. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género.
- REPETTO, F. y ANDRENACCI, L. (2006), “Ciudadanía y capacidad estatal: dilemas presentes en la reconstrucción de la política social argentina”, en: ANDRENACCI, L. (comp.), *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: UNGS editorial Prometeo.
- REPETTO, F. y CHUDNOVSKY, M. (2009), “Las políticas sociales en la Argentina reciente. Avances y desafíos desde una perspectiva progresista”, en: QUIROGA, CANZANI Y ENSIGNIA (comps.), *Consenso progresista: las políticas sociales de los gobiernos progresistas del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPES - Centro de Estudios Políticos, Económicos y Sociales, Fundación Friedrich Ebert.

- ROFMAN, R y OLIVERI, M. (2011a), “Las políticas de protección social y su impacto en la distribución del ingreso en Argentina”. Serie de Documentos de Trabajo sobre Políticas Sociales N° 6. Banco Mundial.
- ROFMAN, R. y OLIVERI, M. (2011b), “La cobertura de los sistemas previsionales en América Latina: conceptos e indicadores”. Serie de Documentos de Trabajo sobre Políticas Sociales N° 7. Banco Mundial.
- ROFMAN; FAJNZYLBER; HERRERA (2009). “Reformando las reformas previsionales. Las recientes iniciativas y acciones adoptadas por Argentina y Chile”. Serie de Documentos de trabajo sobre políticas sociales N° 4. Banco Mundial.
- ROFMAN, R. (2013), "Argentina", en: ROFMAN, R.; APELLA, I. y VEZZA, E. (Eds.), *Más allá de las pensiones contributivas. Catorce experiencias en América Latina*. Buenos Aires: Banco Mundial.
- TEUBAL, M. (2011), “La crisis del 2001/2002 y el colapso del neoliberalismo en la Argentina”, en: *Realidad Económica*, 261. Buenos Aires: IADE.
- TRUJILLO, L. y VILLAFAÑE, S. (2011). “Dinámica distributiva y políticas públicas: dos décadas de contrastes en la Argentina contemporánea”, en: NOVICK y VILLAFAÑE (Eds.), *Distribución del ingreso: enfoques y políticas públicas desde el Sur*. Buenos Aires: PNUD - Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

La praxis testimonial de las subjetividades emergentes-colectivas.

Una lectura desde Nuestra América

Natanael García Ayala*

Cree el soberbio que la tierra fue hecha para servirle de pedestal, porque tiene la pluma fácil o la palabra de colores y acusa de incapaz e irremediable a su república nativa, porque no le dan sus selvas modo continuo de ir por el mundo de gamonal famoso, guiando jacas de Persia y derramando champaña. La incapacidad no está en el país naciente, que pide formas que se le acomoden y grandeza útil, sino en los que quieren regir pueblos originales, de composición singular y violenta, con leyes heredadas de cuatro siglos de práctica libre en los Estados Unidos, de diecinueve siglos de monarquía en Francia. Con un decreto de Hamilton no se le para la pechada al potro del llanero.

José Martí¹

Desde las últimas décadas, en Nuestra América, se ha tratado de consolidar la articulación de las relaciones entre testigo, testimonio e historia principalmente a través de dos cuestiones clave. La primera de ellas se establece por un reconocimiento explícito del testimonio -en su modalidad escrita- configurado como ‘género literario’ bajo las categorías de ‘novela testimonial’ y ‘discurso testimonio’². La segunda se instituye por suponer dicho quehacer como factor a considerar para la llamada ‘reconstrucción de la historia’³. En ambos casos, por parte tanto de la literatura como de la historia, suele celebrarse cierto avance en la recuperación de la dimensión subjetiva para el ejercicio historiográfico. No obstante, el

* Universidad Nacional Autónoma de México. filosnatas@yahoo.com.mx

¹ Martí, José (2004), *Nuestra América*. México: UNAM, 60-61. Publicado por primera vez en Nueva York en la *Revista Ilustrada*. La versión en castellano apareció inmediatamente después, el 30 de enero de 1891, en el periódico mexicano *El Partido Liberal*.

² Obviamente, este breve espacio resulta insuficiente para mostrar las diferencias y puntos de encuentro entre ambas categorías, lo cual exige una investigación más detallada al respecto. Para un acercamiento crítico al tema, con una posición cercana a la que se pretende esbozar aquí, cf. Beverley, John (2010), *Testimonio: sobre la política de la verdad*. México: Bonilla Artigas.

³ Cf. Pastor, Marialba (coord.) (2008), *Testigos y testimonios. El problema de la verdad*. México: UNAM.

festejo se disipa cuando se demuestra que esta democratización al interior de las disciplinas y su acceso a ellas no es más que una apariencia sin suelo firme. Los sujetos concretos, con rostro específico, se mantienen en un *status* secundario frente al autor y la narrativa misma, como si se tratase de un personaje cuya función no es más que la de rellenar los huecos en la Historia (con esa mayúscula cuya aplicación suele proferirle mayor importancia a sus procesos que a los sujetos en los cuales recaen sus propias determinaciones).

En términos concretos, los discursos y prácticas del testigo pueden ser susceptibles de mitigarse de acuerdo con agendas político-académicas externas a sus intereses. No se objeta que la asimilación del testimonio a manera de ‘género literario’ y ‘discurso testimonio’ han contribuido sobremanera a su necesaria recuperación desde distintos campos disciplinarios; no obstante, enfocarse exclusivamente en estas modalidades para la configuración de lo testimonial como *praxis* no constituye necesariamente un avance. Todo lo contrario. Destacar el papel del intelectual y su producto (el texto) en una situación de privilegio por encima de otras mediaciones, fuentes y formas de expresión testimonial acarrea al menos dos problemas que se entrelazan, difíciles de evadir.

En primer lugar, la relativización de los procesos espacio-temporales del testigo en una dislocada fetichización de su labor para introducirse/subsumirse a/en la lógica de producción-consumo cultural del capital. La premisa de “recuperar la voz del otro” a través de un procedimiento supuestamente transparente (lo que John Beverley denomina como “efecto de realidad”), donde el texto representa el *locus enuntiationis* por excelencia, deja abierta la posibilidad de poner en circulación el testimonio dentro del mercado actual, neoliberal-globalizado. En pocas palabras, en esta apreciación predominantemente literaria, el testimonio puede no ser inmune a su simple y llana comercialización al interior de un mercado de bienes culturales, en el cual las demandas del testigo pierden fuerza política y epistémica, desvaneciéndose en los adornos de un ‘folklor’ exótico-cultural listo para su consumo.

Algunos objetarán que lo mismo puede ocurrir con cualquier otro medio y manifestación del testimonio, por ejemplo, la fotografía, el audio y video; desde luego, tienen razón. Empero, lo importante radica en estar siempre atentos a la totalidad de vínculos inherentes en la enunciación testimonial y los actores en cuestión. Es imperativo develar a cada instante la serie de relaciones sociales diferenciadas, implícitas y explícitas, entre el testigo, interlocutor directo y su destinatario.

El panorama se complica todavía más cuando advertimos que, en medio de predefiniciones determinantes de lo histórico con características metafísicas, teleológicas, escatológicas, universalizantes, ontologizantes, homogéneas, totalizantes, seleccionadoras, etapistas y abstractas, el testigo suele carecer del mínimo margen de acción y expresión tanto en lo epistémico como en lo político. Imposibilitado para la generación de nuevos saberes, al igual que para el ejercicio político, se ve incapacitado y mutilado en sus propiedades *poiéticas* y *práxicas*. En los planes y trazos de la “necesaria” reconstrucción de la historia, el sujeto concreto, cotidiano, comúnmente no asume como propio ese requisito indispensable; suele ser ajeno a él.

Por tales motivos, no resulta ingenuo afirmar que en las formas de objetividad donde se privilegian algunas mediaciones en detrimento de otras, sin atender tampoco a las predeterminaciones de lo histórico, sin duda se suele caer en una escisión entre el sujeto concreto y su palabra, separando al testigo de su propio testimonio. Dicho de otra manera, persiste el peligro de ignorar y despojar de todas las dimensiones posibles inherentes al ejercicio testimonial: éticas, políticas, epistemológicas, culturales e incluso históricas, entre otras. Sin importar las demandas de justicia y vida digna, los deseos, esperanzas y anhelos expresos en el testimonio -sospechosamente- se desdibujan en pro de la narrativa misma, sea en las novelas, los discursos o las llamadas “historias oficiales”. Contrario al accionar predefinitorio de ciertas filosofías de la historia en las que su sentido se conforma por la unidireccionalidad y mismidad de un *logos* excluyente, ocultando la falacia naturalista operante en la historia, el testigo y su palabra no se agotan en los límites de su reconocimiento por parte de la literatura y la historia.

Es en la tradición del pensamiento filosófico Nuestroamericano –particularmente en la historia de las ideas- donde podemos localizar otras vías de interpretación en torno a las relaciones testigo-testimonio-historia, diferentes a aquellas que desde el presente reclaman el cierre de ciclos y procesos pasados, cancelando futuros posibles o, en el mejor de los casos, poniéndolos en entredicho. Para tal efecto, es preciso recurrir al tratamiento que sobre la noción de “emergencia” y su articulación con la subjetividad hiciera Arturo Andrés Roig, obviamente, respecto a la tradición filosófica de nuestro continente histórico.

¿Cómo podríamos caracterizar esta “moral emergente” que encontramos implícita o explícitamente en nuestra ya larga tradición? Podríamos entenderla como una dialéctica entre una subjetividad y una objetividad: dos niveles de la moral, de los cuales, el primero ha

jugado entre nosotros, en los momentos de emergencia, un papel irruptor respecto del segundo. Se trata de una subjetividad que, necesitada de un criterio para orientar su “duro trabajo” (*die hart Arbeit*) se apoya en una convicción moral centrada en aquel valor supremo, el de la dignidad humana. [...] No se trata, pues, de una moral en la que el deber ser se nos presenta encadenado al ser, dentro de una visión que niega a abrirse al futuro⁴.

Siguiendo la reflexión luego de estas breves líneas, podemos confirmar que para Roig se trata de subjetividades cuya emergencia opera epistémica y políticamente como una contraposición a las formas homogeneizantes de cualquier totalidad excluyente⁵. Es una constante afirmación de la identidad, cultura e historicidad que configura los marcos de un ‘contra-poder’ avalado con toda la legitimidad otorgada por sujetos con rostro. De este modo, pues, se advierten posibles rupturas con nociones que no terminan de dar cuenta de la realidad socio-histórica en la cual se hallan inmiscuidas dichas “subjetividades emergentes”, y con las cuales la simple limitación de sus discursividades y prácticas a modo de ‘género literario’ y ‘reconstrucción de la historia (oficial)’ muestran su carácter altamente ficcional.

¿Pueblo? ¿Masa? ¿Multitud? ¿Subalterno? ¡Basta de dislates! La noción de “subjetividades emergentes” se aleja de toda pretensión exacerbada impuesta por intereses político-académicos. Es una categoría analítica que alude directamente a los modos de objetivación de los sujetos en su realidad histórica, cotidiana. Busca poner el acento en la palabra del otro como acto en comunicación, fuera de las predefiniciones que lo encapsulan en una supuesta pasividad y cuya única oportunidad de movilidad se otorgaría a través del llamado del líder, caudillo, mesías, etc. De la misma manera, su condición de emergencia se otorga por la confirmación del conflicto social en el que se hallan inmersos, colectivamente.

Luego de estas breves observaciones introductorias, se entrevé la oportunidad de atender a interpretaciones diversas de lo real, más allá de las trazadas por la totalidad homogénea-continuista. Se abre la posibilidad a proyectos utópicos cuyas representaciones sobrepasan a las de la mismidad para consolidarse con los otros. Es en este punto donde cabe

⁴ Roig, Arturo A. (2002), *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Quito: Corporación Editora Nacional, 61-62.

⁵ Retomamos el concepto de *subjetividad* con el fin de resaltar el carácter social de la noción de sujeto manejado en la filosofía de Roig, es decir, para diferenciarlo de los límites de la individualidad. (Cf. Pérez Zavala, Carlos (2008), “Subjetividad”, en: Hugo E. Biagini y Arturo A. Roig (dir.), *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Como bien apunta Carlos Pérez Zavala: “Para el filósofo argentino Arturo Andrés Roig, lo subjetivo, lo *subjectivum*, lo que está en la base, es lo individual. La *subjetividad*, el acto de ponerse como sujeto, a diferencia de la subjetividad, constituye la raíz de toda objetividad, sin la cual no sería posible la objetividad misma [...] Se trata, dice Roig, de un sujeto en acto de comunicación con otro; el otro debe ser reconocido y debe ser reconocida su historicidad. Desde su empiricidad histórica organiza su propia posición axiológica” (2008: 514-515).

el siguiente cuestionamiento: ¿puede el testimonio considerarse una mediación más al interior de la historia de las ideas nuestroamericanas como parte de su operatividad epistémica? La respuesta solo puede ser afirmativa. Para justificar dicha sentencia, es preciso mostrar ciertas características (abiertas, desde luego) del testimonio y su tarea; del mismo modo, algunas problematizaciones ineludibles.

Desde luego, existen diversas variantes en cuanto a los modos testimoniales, cada uno con sus propias especificidades, lo cual dificulta una caracterización global tanto de dicho quehacer como del sujeto del que depende. En principio, podemos decir que el testimonio es un discurso mediado por las ideas de los sujetos que lo ejercen. Se trata de una mediación que integra otras tantas (lenguaje, creencias, demandas, deseos, etc.) en su interior para comunicarlas a otros en un contexto histórico-social determinado, por lo cual no cabe la objeción acerca de un “encierro epistémico” en la pura mediación. Es mediación-mediadora en cuya manifestación, es decir, al entrar en acto dialógico, su emergencia conlleva la asunción de su carácter espacio-temporal y colectivo, sin lo cual sería imposible de comprender. No hay testimonios desprendidos de su contexto específico, del marco socio-histórico al cual pretende referir. Parece obvio, sin embargo no está de más señalar que el testimonio no sería tal sin los complementos circunstanciales de lugar, tiempo y modo. El testigo busca comunicar algo y, para ello, es necesario que ponga en situación dicha aspiración.

Si bien en muchas ocasiones no importa quién formule el testimonio, manteniendo su carácter anónimo (esto es, sin que sea relevante su autoría respecto de una individualidad que lo proclame), la totalidad de su ejercicio no compromete la anulación de su contexto espacio-temporal y, por tanto, tampoco de su validez. Este no es un asunto menor. En los procesos de selección de información, datos, saberes, conocimientos, etc., las “historias oficiales” echan mano del recurso de la “inexistente autoría” para cuestionar e invalidar los aportes de testimonios y testigos concretos. Es aquel uno de los primeros filtros donde se juega y determina la relación de objetividad-subjetividad dependiente de una empiria poco fiable. Si no existe la posibilidad de establecer la individualidad que testimonia el hecho, simplemente se la desecha bajo la imputación de la nula objetividad por parte de un individualismo metodológico operante en la historia.

Esta forma de proceder instituye un condicional lógico-hipotético no sustentable en la realidad cotidiana y material. Según esto, ‘es razón suficiente el que no haya una autoría para

desechar el testimonio' y, de la otra forma del movimiento de dicho condicional, 'es necesario prescindir del testimonio si no posee autoría'. Se trata de una falsa tautología que demanda la suficiencia y necesidad de identificar el testimonio con un causante individual que, en su ausencia, extiende la invalidez a la posibilidad de verificación empírica de todo el proceso (espacio-temporal y, por tanto, histórico-social) que lo acompaña.

No obstante, la historia de las ideas nuestroamericanas es un coadyuvante más para la ruptura de ese condicional. Al poner el acento en la suma de los participantes que integran la totalidad social, la aparente 'ausencia' de uno de ellos no pone en entredicho el ejercicio, en este caso, testimonial. Aún más, la reconsideración del sujeto en su dimensión social-colectiva -que no excluye la individualidad- rompe con la relación de suficiencia/necesidad respecto de la autoría. Obviamente, siempre y cuando el testimonio no refleje la pertinencia de dicha relación. Es inadmisibles continuar con la oposición (ideológica, por supuesto) objetividad-subjetividad. Tal como lo hemos mencionado con relación a la obra de Roig y, en general, respecto a la historia de las ideas en la región, objetividad y subjetividad son correlativas a la construcción de la 'sujetividad' y sus modos de historización, en los cuales el testimonio es mediación irrenunciable.

La importancia de lo anterior estriba en que el testimonio no busca, necesariamente, implantarse en una posición epistémicamente neutral respecto de los relatos de la historia. En su facultad de mostrarse como saber/conocimiento relativo a otras realidades no contempladas por la historiografía imperante, en su propia dinámica de emergencia, suele exponer un posicionamiento -no neutral- con múltiples aristas, sea para construir, reconstruir, romper o integrarse a la historia.

Sin importar su origen y formulación, sea teórico o bajo un lenguaje proveniente de la cotidianidad, el testimonio posee una capacidad problematizadora de epistemes y saberes ya constituidos en tanto que interpela, descubre y redescubre la historia a través de las tres instancias de la temporalidad. Desde el pasado, emerge un presente para invocar un futuro que incluya su palabra, ideas y discursos.

En tanto discursos (testimonios) y sujetos (testigos) emergentes a través de una dialéctica real, abierta, se va perfilando con mayor sustento la tesis que pretendemos defender: el testimonio es mediación epistemológica y política a la cual no puede renunciar un pretendido filosofar desde Nuestra América en la esfera de lo político. Con todo lo apuntado hasta el momento, de ninguna manera se quiere privilegiar el testimonio, sus

medios y fuentes por encima de otros ejercicios que también buscan dar cuenta de nuestra realidad socio-histórica, con todos los retos, denuncias y resistencias que ello implica, los cuales tampoco ignoran la situación de conflicto social donde se hallan inmersos los testigos/sujetos sociales/colectivos.

El acceso a las fuentes es fundamental. Pero esto no elimina la cuestión de la mediación historiográfica. ¿Por qué privilegiar excluyentemente mi lectura y la fuente? ¿Y todo el esfuerzo que se ha realizado anteriormente, adónde queda? y ¿qué se entiende por fuentes? No se trata solo de los textos académicos o de alta difusión. También habría que incorporar *graffitti*, periódicos, panfletos y hasta tradición oral, fuentes justificables en la medida en que se amplíe la capacidad de abarcar por parte de la historia de la filosofía y se sitúe el filosofar en el seno de la cotidianidad y no exclusivamente en la academia⁶.

Así, lejos de ‘vulgarizar’ el trabajo historiográfico y sus aportes, el testimonio lo enriquece al pluralizar la historia en tanto ruptura epistémico-política-ontológica de los determinismos predefinitorios de lo real. Su afianzamiento en la materialidad de la vida concreta, sin duda, le permite considerarlo como herramienta metodológica para la visualización de relaciones dialógicas en plenitud, esto es, como un acto de democratización de la palabra por la recuperación de la dimensión “sujetiva” en el ejercicio político para la transformación de una realidad no susceptible a la predefinición.

Bibliografía

- BEVERLEY, John (2010), *Testimonio: sobre la política de la verdad*. México: Bonilla Artigas.
- CERUTTI, Horacio (2000), *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: Porrúa/UNAM.
- GÓMEZ ARREDONDO, David (2014), *Calibán en cuestión. Aproximaciones teóricas y filosóficas desde Nuestra América*. Bogotá, Ediciones Desde Abajo.

⁶ Cerutti, Horacio (2000), *Filosofar desde nuestra América; Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: Porrúa/UNAM, 77. Respecto a la diversidad de fuentes y medios a ser integrados como parte del proceder metodológico de la historia de las ideas, cf. Gómez Arredondo, David (2014), *Calibán en cuestión. Aproximaciones teóricas y filosóficas desde Nuestra América*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo. (Principalmente, el apartado titulado “Gaos y el Amoxtli”).

MARTÍ, José (2004), *Nuestra América*. México: UNAM.

PASTOR, Marialba (coord.) (2008), *Testigos y testimonios. El problema de la verdad*. México: UNAM.

PÉREZ ZAVALA, Carlos (2008), “Sujetividad”, en: BIAGINI, Hugo E. y ROIG, Arturo A. (dir.), *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

ROIG, Arturo A. (2002), *Ética del poder y moralidad de la protesta; La moral latinoamericana de la emergencia*. Quito: Corporación Editora Nacional.

Recorridos de la educación de adultos en la primera etapa desarrollista en Mendoza (1958-1962)

Prof. Claudia Lucena*

Introducción

La teoría del desarrollo implementada en América Latina a partir de 1950 fue un modelo político y económico que sostenía la intervención del Estado en las decisiones estructurales de la nación, aceptaba la inversión de capitales y propiciaba el desarrollo de la industria pesada. En su primera etapa, en las décadas de 1950 y de 1960, el desarrollismo significó expansión de la economía y se acompañó, en la década de los sesenta, con una serie de reformas como la creación de organismos para la planificación y la sanción de leyes que afectaron la distribución de servicios educativos.

Esta presentación es un breve aspecto de la investigación general y regional, aún no finalizada, sobre la teoría del desarrollo en su transferencia al campus educativo en la provincia de Mendoza. Tiene como propósito central abordar la explicación histórico-pedagógica desde el paradigma de la *complejidad*, a partir de las categorías y binomios *continuidad-cambio* y *desarrollo-programación (planeamiento)*.

Datos de la época

En el marco histórico del Desarrollismo en América Latina, es fundamental analizar las medidas adoptadas para la educación de adultos en Argentina y en la provincia de Mendoza, durante la presidencia de Arturo Frondizi quien al triunfar en las elecciones presidenciales de 1958 expresó:

O seguimos paralizados en nuestro desarrollo empobreciéndonos paulatinamente, estancados en nuestras pasiones y descreídos de nuestra propia capacidad, y nos despeñamos en el atraso y la desintegración nacional. O en cambio tomamos conciencia de la realidad, imprimimos un enérgico impulso y nos lanzamos con decisión y coraje a la conquista del futuro por el camino del progreso y de la grandeza del país (*Mensaje inaugural*, leído por Frondizi ante la asamblea reunida el 1º de mayo de 1958).

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO. Claudialucena2003@yahoo.com.ar

A partir de ese año se abrió una etapa de impulso al proyecto desarrollista, en medio de las complicaciones que en el ámbito político se presentaban tales como: los pronunciamientos militares, la aparición del tercermundismo, la visita de Ernesto Guevara a nuestro país, el surgimiento de un nuevo peronismo sin su líder y la firma de los contratos petroleros con las compañías extranjeras, que provocaron constantes protestas en los diferentes grupos y actores sociales del momento.

Según los registros del diario *Los Andes*, en el mes de octubre la situación estudiantil a nivel nacional, estaba muy convulsionada y en la publicación del 22 de octubre de 1958 manifestaba que, el Doctor Mac Kay, Ministro de Educación, le solicitaba a Antonio Salonia, Subsecretario de Educación, que viajara a Rosario con el fin de conocer la situación y poder dialogar para resolver el conflicto. La gira del Subsecretario se extendió por el país, porque abarcó también a la provincia de Córdoba y Buenos Aires y a la ciudad de La Plata, ya que allí existían numerosos colegios secundarios tomados por los estudiantes o cerrados por sus autoridades.

La situación en el ámbito universitario no era más calma, en el mismo mes, el diario *Los Andes* registró la ocupación o toma de la Universidad de Córdoba. En ese momento, los estudiantes reclamaban por el conflictivo artículo 28, denominado *Domingorena*, que habilitaba la expedición de títulos a las universidades privadas. Los estudiantes reclamaban ante las autoridades que “[...] el gobierno se comprometa a no reglamentar el artículo 28 sin que antes el Congreso considere la Ley universitaria” (*Los Andes*, 30 de octubre de 1958: 1).

En cuanto a las conquistas educativas alcanzadas, el Ministro hizo hincapié en la aprobación del Estatuto Docente, el impulso dado a la enseñanza técnica y a la actividad científica. También anunció un plan de reforma general de la enseñanza que abarcaría todos los niveles educativos. De este modo manifestó que:

Se ha sancionado definitivamente el Estatuto Docente, que nos coloca en este aspecto, en el primer plano dentro del programa educacional de América. Acto de justicia para con la docencia argentina, que no podía continuar postergada [...] Se está elaborando y aplicando paulatinamente un plan de reforma general de la enseñanza, que la vinculará a la realidad nacional y la pondrá a la altura de los niveles pedagógicos más modernos [...] Se ha dado fuerte impulso a la enseñanza técnica, vinculada con los aspectos concretos del desarrollo económico y social del país, habiéndose realizado distintos congresos al efecto [...] En materia científica, debemos destacar, entre otras, la acción del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas dependiente de la Presidencia de la Nación y que preside el ilustre científico Dr. Bernardo Houssay (*Mensaje presidencial ante el Congreso el 1° de mayo de 1959, Capítulo V*).

La situación en Mendoza durante la primera etapa desarrollista

En 1958, en la provincia de Mendoza asumió como gobernador Ernesto Ueltschi, quien enmarcó sus acciones en los principios del proyecto desarrollista propuesto por Frondizi, hasta finalizar su mandato en 1961. Este gobernador, abogado de origen sanrafaelino, fue militante de la UCR entre 1939 y 1957 y se incorporó al sector Intransigente en el que participó entre 1957 y 1963, luego se incorporó al Movimiento de Integración y Desarrollo (MID), creado a partir de la división interna de la UCRI.

A pesar de las situaciones de conflicto que se presentaban, se pueden destacar algunas medidas políticas destinadas a promover y garantizar derechos políticos, sociales y laborales, y que significaron la reivindicación de derechos tales como: la habilitación del peronismo en el ámbito político electoral, el ejercicio de libertad sindical, la sanción del Estatuto del Docente para reglamentar la carrera docente y en el área de salud pública la Ley de Carrera Hospitalaria. Una de las medidas más destacadas durante su gobernación fue la creación del Banco de Previsión Social, fundado sobre la base de la Caja de Previsión y Asistencia Social porque de lo recaudado de la lotería y del casino provincial, se “debía destinar el 40% de sus utilidades a la atención de hospitales y a otros servicios sociales”. (Cueto y otros, 1989: 17).

En su gestión se destacan, también, la ayuda a víctimas de catástrofes, siniestros y accidentes; la aprobación del 82% móvil para el sueldo de los jubilados; los aumentos de pensiones a la vejez e invalidez; la apertura de Turismo Social; las bonificaciones a empleados policiales y del matadero que tendían a reconocer el trabajo en condiciones de riesgo.

Según los documentos rastreados en el Archivo Histórico de la Provincia de Mendoza, en materia educativa se tomaron medidas relacionadas con: la creación de escuelas en zonas rurales y en la ciudad, el otorgamiento de becas, el apoyo a la actividad deportiva, el fomento de agrupaciones destinadas al trabajo con discapacitados, la creación de la Escuela de no videntes y la aprobación del Fondo de Ayuda a Escolares, entre otras.

La Dirección General de Escuelas anunciaba el 21 de marzo de 1958 que, al día siguiente, se llevarían a cabo las elecciones del magisterio y de los cargos técnicos profesionales. En el comunicado daba a conocer las normas a seguir para la elección de miembros de la Junta Calificadora de Méritos y de la Junta de Disciplina del magisterio provincial correspondientes a las ramas de enseñanza: personal docente de enseñanza común

y educación diferenciada, escuelas de adultos y vespertinas, escuelas de enseñanza técnica y de artes femeninas, escuelas agrícolas, maestros de taller, profesores, secretarios y directores y vicedirectores. También se reglamentaba el cuerpo técnico de la inspección.

La educación de adultos en la primera etapa desarrollista. Algunos de sus recorridos

Trabajar el concepto de la educación de adultos supone analizar las distintas etapas por las que ha atravesado dicha concepción a nivel mundial y en el territorio latinoamericano en especial. Para el sociólogo argentino Ander-Egg, ha tenido *diversidad de alcances y de significados* según los modelos de intervención socio-educativa. Esta evolución no implica el reemplazo de un modelo por otro, sino que coexisten y articulan las características anteriores con las nuevas:

La educación de adultos aparece históricamente, casi conjuntamente con el proceso de industrialización y el desarrollo de las ideas democráticas a mediados del siglo XIX. Poco después de creada la UNESCO y bajo la influencia de esta organización, se inicia un tratamiento más sistemático de los fines, contenidos, instituciones, métodos y técnicas de la educación de adultos (Ander Egg, 1991: 8).

El debate y delimitación de la educación de adultos se manifestó con fuerza en tres Conferencias Internacionales: la primera fue realizada en Dinamarca (junio de 1949), la segunda en Montreal (agosto de 1960) y la tercera en Tokio (agosto de 1972), en ellas se profundizó el análisis de su práctica y de su evolución.

Según Ander-Egg, a partir de dichas conferencias, se pueden analizar distintos momentos. Hacia la década de 1950 ya se habían desarrollado diez años de experiencia en los procesos de alfabetización, se había avanzado en la sistematización y en el desarrollo teórico y metodológico de la educación de adultos: el propósito era el de proporcionar “los elementos básicos para participar en la vida social y permitir su desarrollo personal” (Ander-Egg, 1991: 14).

La experiencia fundamental se desarrolló en México, en el centro de enseñanza del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), dependiente de la UNESCO y destinado a la formación de educadores. Se pretendió que la tarea fuera más que instrucción y que incluyera aspectos de la vida como la salud, el trabajo y la vida familiar. Durante esta etapa la educación de adultos fue concebida como una *educación compensatoria*, complementaria de una carencia educativa no adquirida por falta o abandono del sistema. Y la

función principal se centró en el aprendizaje de la lectura y la escritura, a la que se agregaron actividades adicionales referidas al programa de salud, higiene y la promoción de la vida comunitaria: “El rol del educador de adultos, puede decirse que es el de un maestro que enseña a personas que no han logrado un nivel suficiente de escolarización. Son instituciones no gubernamentales las que emprenden este tipo de educación y por ello se considera como paralela al sistema educativo” (Ander-Egg, 1991: 14).

A fines de la década de 1950 se realizó la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Elsinor, Dinamarca (junio de 1949). Solo estuvieron representados 26 países, aunque fue un avance en el intercambio y en la sistematización de las experiencias.

En esa etapa la educación de adultos amplió su ámbito y comenzó a considerarse como una *forma sustantiva* dentro de las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo, como parte integrada del sistema. La educación de adultos fue considerada como “un instrumento indispensable para lograr una real vigencia del derecho a la educación” porque estaba dirigida no sólo a los adultos trabajadores, sino a adultos en general.”(Ander-Egg, 1991: 15).

El gran impulso que le otorgó la UNESCO a la educación de adultos, en América Latina quedó registrado en la publicación del diario *Los Andes* del mes de abril de 1960:

Despliega la UNESCO amplio plan de labor educacional en Latinoamérica, el proyecto principal aprobado por la IX Reunión General de la UNESCO celebrada en Nueva Delhi en noviembre de 1956 [...] La situación planteada en relación con los problemas de educación en América Latina es la cantidad de personas que reciben educación, de un total de 40 millones para la época, sólo están escolarizados 17 [...] (*Los Andes*, 2 de abril de 1960: 3).

Estas situaciones educativas-pedagógicas fueron el fundamento de la propuesta de la UNESCO para paliar las deficiencias que se presentaban. Sus lineamientos generales fueron previamente examinados y aprobados en la Conferencia Regional Latinoamericana, sobre enseñanza gratuita y obligatoria, y en la segunda reunión de Ministros de Educación realizada en Lima. Las finalidades del proyecto fueron:

Estimular el planeamiento sistemático de la educación en América Latina; fomentar la extensión de los servicios educativos [...] impulsar la revisión de planes y programas que atiendan a la población de las diversas regiones [...] preparar para cada país latinoamericano un núcleo de dirigentes y especialistas de la educación capaces de impulsarla y de procurar su progreso (*Los Andes*, 2 de abril de 1960: 3).

En el mismo mes, el diario *Los Andes* publicó un artículo en el que se planteaba el panorama desolador en educación a nivel mundial, el Director General de la UNESCO, Dr. Jaime Torres Bodet, manifestaba en Méjico la necesidad de hacer realidad el texto de la Declaración de los Derechos Humanos:

Con la ambición de vivir en un mundo unido, no es posible admitir que subsista la más injusta de las fronteras, la que separa a los hombres que saben de aquellos otros que no saben leer [...] sin prisiones ni alambradas, más de 1.200 millones de hombres y mujeres viven en la mazmorras implacables, invisibles, interiores de la ignorancia (Discurso pronunciado en Méjico el 19 de junio de 1951) (*Los Andes*, 10 de abril de 1960: 6).

La lectura de ese artículo también manifiesta que la UNESCO reconoció la importancia de la educación en el progreso económico, social y moral de las naciones.

En 1962, en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico-Social en América Latina, realizada en Santiago de Chile, fue donde la *relación educación y desarrollo* adquirió importancia y se sostuvo que las sociedades más desarrolladas eran aquellas en las que esta relación se comprendía y se articulaba (Martínez Paz, 1986: 123).

La educación de adultos en Mendoza: antecedentes y disposiciones del Estatuto Docente

En el caso de Mendoza las primeras medidas destinadas a la educación de adultos datan del siglo XIX y los antecedentes se encuentran en el Documento oficial Digesto Escolar Provincial (1856) con el reglamento de las escuelas nocturnas y la Ley Provincial de Enseñanza Común de 1880 y de 1897, entre ellos:

- El Decreto del Gobernador *Juan Cornelio Moyano*, fechado en julio de 1856, el que reglamentó por primera vez la apertura de escuelas para adultos: en los cuerpos de milicias de la Capital y Departamento de campaña.
- La sanción de la Ley de Educación Común (1880) durante la gobernación de *Elías Villanueva*, que estableció la enseñanza primaria gratuita, gradual y obligatoria, en la que quedaban incluidos toda la población analfabeta.
- La sanción de la Ley de Educación Común, en el gobierno de *Jacinto Álvarez* (1897), cuando el Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza, en concordancia con la política educativa nacional, que especificaba la acción del Consejo, el que podría:

[...] cuando lo juzgue necesario, establecer jardines de infantes para niños no comprendidos en edad escolar, escuelas para adultos y escuelas ambulantes en la campaña, donde por hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer con ventajas, escuelas fijas, igualmente cursos elementales en los cuarteles, asilos, casa de corrección y penitenciarías” (Ley de enseñanza común de la Provincia de Mendoza. Capítulo 1, artículo 8).

Si bien la reglamentación mencionada atendía a la educación de adultos, la preocupación por ellos se desarrolló, especialmente a partir de la mitad del siglo XX, por influencia de los organismos internacionales en América Latina.

El registro de la documentación relacionada con la educación de adultos en el ámbito formal y no formal, realizado en diarios y en las disposiciones oficiales de la provincia de Mendoza durante la gobernación de Ueltschi, ha sido escaso. Esto se debe a que durante su gobernación, dicha modalidad estaba bajo la jurisdicción nacional. A pesar de esto, se puede establecer la importancia que le dio el gobierno de la época, tanto en el ámbito nacional como en el provincial, a partir del análisis de las disposiciones relacionadas con la educación de adultos establecidas en el Estatuto del Docente.

Dicho Reglamento si bien fue sancionado en la etapa de Frondizi, había sido elaborado en el gobierno de facto de la Revolución Libertadora (1955-1958), durante la presidencia del Gral. Pedro Eugenio Aramburu. El Estatuto reglamentó la carrera docente, luego de una larga lucha gremial.

En el documento, las disposiciones referidas a la educación de adultos se manifestaban en distintos ámbitos: en las *misiones monotécnicas*, en la biblioteca nacional, en las escuelas de la milicia y en la educación especial.

En cuanto al *ingreso a los cargos*, estableció los requisitos de la antigüedad y el concepto, para poder optar al cargo directivo en las escuelas de adultos, como a las escuelas anexas a las fuerzas armadas:

Para optar al cargo de director de escuelas para adultos y anexas a las fuerzas armadas, será necesario tener diez (10) años de servicios en la docencia, una antigüedad mínima de cinco (5) años como titular en dichas escuelas y concepto no inferior a "Muy Bueno" en los últimos tres (3) años. En lo referente al sexo del docente llamado a ejercer tal función, se aplicarán las normas del artículo 77 (Estatuto del Docente, Artículo 78).

Los requisitos para el *ingreso a la inspección de la educación diferencial y de adultos* fueron equiparados con los de las escuelas comunes. Así quedó establecido que:

Para optar a los cargos directivos y de inspección en escuelas de educación diferenciada y de adultos, se exigirán los mismos requisitos de antigüedad y de concepto establecidos para los de escuelas comunes, agregándose para las diferenciadas la obligatoriedad del título de la especialidad. Será indispensable, además, haberse desempeñado como maestro titular en escuelas del mismo tipo de enseñanza por lo menos durante cinco (5) años. (Estatuto del Docente, Artículo 79).

En relación con *las remuneraciones, el régimen jubilatorio y su aplicación a docentes de adultos de distintas modalidades* tales como: la de Aprendizaje y Orientación Profesional, la enseñanza para ciegos y las del área de salud mental.

En el Estatuto también se reglamentó acerca de los grados correspondientes a *cargos docentes, auxiliares y directivos* en las Misiones Monotécnicas, en la Comisión de Aprendizaje y Orientación profesional, en el Consejo del Menor y en la Biblioteca Nacional, y equiparó los requisitos de estas escuelas con los de la docencia de la enseñanza técnica.

El ministro Salonia destacó en agosto de 1959, el avance en la evolución del Régimen Docente a partir de la sanción del Estatuto, en una gira oficial, en Ginebra, realizó las siguientes apreciaciones: “El Estatuto del Docente es una de las conquistas más avanzadas del mundo [...] el proceso de reforma de la enseñanza en que está empeñado el país, coincide con las inquietudes y acciones similares en otros países del mundo” (*Los Andes*, agosto 1959: 1).

Reflexiones finales

Pensar la educación de adultos en la provincia de Mendoza, dentro del marco de la Teoría Desarrollista, significa pensar en distintos recorridos, tal como sucedió a nivel nacional e internacional, tanto en su alcance como en su significado.

Esa teoría que desde su marco ideológico económico proponía el despegue económico de los países subdesarrollados, a partir de impulsar la industria pesada, abarcó a toda América Latina y con gran fuerza a la Argentina durante la presidencia de Arturo Frondizi, y a la provincia de Mendoza, bajo la gobernación de Arturo Ueltschi.

Las ideas económicas del Desarrollismo llevadas a cabo en el país se transfirieron al ámbito educativo a través de sus *categorías* y se trasladaron a las cuestiones pedagógicas y didácticas como: planeamiento educativo, planificación escolar, índices de inversión, porcentajes de retención escolar, e índices de ingreso y egreso, entre otros. Por ello fue necesario analizar cuáles fueron las leyes y disposiciones de política educativa en la

educación de adultos que generaron un proceso dinámico y de cambio bajo dos conceptos: *desarrollo* y *planeamiento*.

La legislación establecida en el Estatuto del Docente en esa época, fue una consecuencia inmediata de la implementación de la Teoría Desarrollista en su primera etapa. Del análisis de estas disposiciones se desprende la preocupación y el interés por reglamentar las condiciones de la carrera docente desde una perspectiva integral, no solo el ingreso a la docencia, sino también otras medidas como las remuneraciones en servicio y las jubilatorias para el ámbito de la educación de adultos y de los regímenes especiales.

Bibliografía

- ANDER-EGG, Ezequiel y otros (1991), *La educación de adultos como organización para el Desarrollo Social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- BOLETÍN DE EDUCACIÓN. Publicación semestral de la oficina Regional de Educación N°12 Julio –Diciembre 1972. Santiago de Chile: UNESCO.
- CUETO, A. y otros (1989), *Historia de Mendoza*. Mendoza: Los Andes.
- CUETO, Omar; ROMANO, Aníbal; SACCHERO, Pablo (1993), *Historia de Mendoza*. Mendoza: Diario Los Andes.
- HELY, A. (1963), *Nuevas tendencias de la educación de adultos. De Elsinor a Montreal*. Santiago de Chile: UNESCO.
- MARTÍNEZ PAZ, Fernando (1986), *El sistema Educativo Nacional. Formación, Desarrollo, Crisis*. Córdoba: U.N.C.
- MENOTTI, Emilia; OLCESE Haroldo (comp.) (2008), *Arturo Frondizi, un proyecto de integración y desarrollo nacional a través de sus principales discursos y declaraciones (1954-1995)*. Buenos Aires: Claridad.
- REVISTA IBERO AMERICANA DE EDUCACIÓN. OEI, agosto 2007, Número 44.
- ROIG, Arturo; LACOSTE, Pablo; SATLARI, María Cristina (Comp.) (2004), *Mendoza a través de su Historia*. Mendoza: Caviar Bleu / Editora Andina Sur.
- TOPOLSKY, Jerzy (1990), *Metodología de la Historia*. Madrid: Narcea.
- UELTSCHI, Arturo (2004), *Remontando el olvido, vivencias de un mendocino memorioso*. 2° ed. Municipalidad de San Rafael.

Fuentes:

ARCHIVO HISTÓRICO Disposiciones oficiales 1958-1961

DIARIO *LOS ANDES*. Período 1958-1962

LEY DE ENSEÑANZA COMÚN DE LA PROVINCIA DE MENDOZA.

Una lectura de la novela *Juan Pérez*, de Alejandro Korn*

Elizabeth Luquez Sánchez**

Introducción

Uno de los aspectos que más atrae en el estudio de la Historia de las ideas filosóficas, políticas y sociales en la América Latina es reconocer que los pensadores expresaron su vida, sus propósitos, su visión (Cerutti y Magallón, 2003: 15) con todas las limitaciones de la condición humana. Esta convicción y consideración de una *subjetividad implicada*¹ permite y ayuda a esbozar un análisis y explicación sobre la novela *Juan Pérez*, de Alejandro Korn, de 1884.

Este relato expresa ideas filosóficas, a partir de diferentes aspectos de la vida del autor, de sus relaciones y sentimientos. Para situar nuestra mirada sobre la novela se tomaron como marco de referencia o líneas directrices las características del proceso de *modernización y/o identidad* de Devés Valdés y los fundamentos filosóficos señalados en el análisis de Dante Ramaglia sobre el antipositivismo de Korn². La necesidad de este marco referencial surgió por la ausencia de un estudio exhaustivo sobre la propuesta de este filósofo antipositivista.

En *Juan Pérez*, novela inédita, Alejandro Korn describe una época y su cultura, un pasado histórico con diferentes "modelos de vida particulares" (Devés Valdés, 2003: 42) a los que presenta a través de los diferentes personajes con los que busca el sentido de los acontecimientos narrados (categoría de causalidad).

El mundo que Korn construye en esta novela implica una "consideración del pasado" (Cerutti y Magallón, 2003: 23) con sus características políticas, sociales, religiosas, culturales, entre otras y es una reconstrucción de momentos contemporáneos a su juventud. A la vez realista y romántica, naturalista y racional, la obra entrelaza el marco general de la vida en una provincia de la pampa argentina, que se supone Buenos

* Trabajo realizado al finalizar el Curso de Posgrado sobre "Historia de las ideas filosóficas argentinas", dirigido por el Dr. Dante Ramaglia (UNCuyo) en el año 2004 y completado para esta presentación.

** Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Argentina. elilusan@winnet.com.ar

¹ Parfraseado de Ricouer, Paul (1964), "Objectivité y subjectivité en histoire", en: *Histoire et vérité*, París, Seuil / Esprit.

² Cfr. Devés Valdés, Eduardo (2003); Ramaglia, Dante (2004).

Aires (contexto histórico), pero que podría ser cualquier otra, y el marco situacional o existencial de cada uno de los personajes.

Alejandro Korn, en la novela *Juan Pérez*, desnudó el pasado histórico a través de creencias, sentimientos y fidelidades.

El contexto histórico (marco general)

En la edición de la novela *Juan Pérez* que hemos utilizado, se comenta que fue escrita en 1884 y que sus amigos la conocieron recién en 1910 cuando su autor le hizo algunas correcciones. Si tomamos estas fechas para realizar el análisis, podemos ubicar a Alejandro Korn como un hombre de la generación de 1896, que está en plena gestión y que va perfilando sus ideas filosóficas antipositivistas en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires alrededor de 1907 (Pró, 1973: 169-177).

Este pensamiento comprometido, que propone un entender el presente a partir de la descripción del pasado, se dice a través de un lenguaje culto; no existe en él una sola expresión gauchesca, aunque el personaje sea campero. Probablemente, ser hijo de inmigrantes, manejar la lengua materna y el castellano, lo formaron en el uso más estricto o formal del lenguaje.

Su descripción del pasado es la de un período histórico en la Argentina que se caracterizó por profundas transformaciones. Entre ellas, se pueden destacar:

- La delimitación del territorio -construcción del Estado Nacional- a través de dos instituciones, especialmente: Escuela y Ejército y del proyecto de "Paz y administración" que consolidó el orden institucional y político de acuerdo con los principios del nacionalismo liberal. Características que reflejó en la vida y en las fidelidades de los personajes novelescos que participaron de la conquista del desierto y en *Juan Pérez*, maestro de campaña, que buscó su progreso o movilidad social.
- La consolidación del Estado Nacional, etapa en la que se produjo la inserción del país en el circuito económico de división internacional del trabajo a través del modelo agroexportador -beneficiado por el clima templado de la Pampa húmeda- que aseguró el orden social capitalista. La novela se desarrolla en el mundo campestre y en un pueblo imaginario llamado Huitel.

- La aplicación de la Ley de Inmigración y del modelo económico que requirió la homogeneización cultural con el aporte de la sociedad criolla y de los miles de inmigrantes -mano de obra- que instalaron una nueva problemática social, nacional y política (Terán, 2000: 329, 154). En esta sociedad receptora se plantearon nuevas situaciones conflictivas y nuevos desafíos a los grupos dirigentes; Korn lo expresó a través de la existencia de personajes como "gallegos de pulpería", "médico español", "fonda de la vasca Doña Catalina".
- El alineamiento de los gobernadores de las provincias al Estado Nacional porque se habían adherido y sometido en su mayoría al poder central (por la razón o por la fuerza de la intervención) y se habían unificado en partidos. Sin embargo, los dirigentes enfrentaban la legitimidad de su gobierno, aspecto que Korn convierte en el tema central de la novela: las elecciones en Huitel y su asociado fraude electoral.

En síntesis, es la Argentina de la Generación del '80 y de principios del siglo XX que se encaminó por la vía del "progreso" intelectual y material (que era el más evidente para los positivistas); y que se debatía entre una propuesta de "modernización" y una de "identidad"³ que anunciaba una pluralidad de voces a través del surgimiento del nacionalismo cultural, el socialismo y el anarquismo, entre otros (Terán, 2008: 109-154).

Los personajes centrales entre la modernización y la identidad (marco situacional o existencial)

La pregunta que surge al iniciar la lectura de la obra es por qué su personaje central se llama Juan Pérez; simplemente porque es un nombre vulgar y con él se

³ Los conceptos de *proyecto de modernización* y *proyecto de identidad* se han tomado del trabajo de Eduardo Devés Valdés (2003: 17-18). Para el análisis de la novela de Korn, se han tenido en cuenta del *proyecto de modernización*, los siguientes aspectos: seguir el ejemplo de los países desarrollados, la inmigración de ciudadanos de esos países, la preocupación por lo tecnológico, el desprecio por lo popular, indígena e hispánico y la relatividad de la justicia y la igualdad. Con respecto al *proyecto identitario*, se han seleccionado los de defensa de lo propio, la acentuación de la justicia, la igualdad y la libertad, y el encuentro consigo mismo y con el país.

Las características de los proyectos se seleccionaron para poder demostrarlas con la lectura de la novela y compararlas con el análisis sobre el antipositivismo de Korn realizado por Dante Ramaglia (2004: 123-140).

representa al común de los habitantes, cuya actitud vital lo lleva a buscar su progreso (su movilidad social).

Juan Pérez es un idealista y un ambicioso que madura en la acción, que busca la conquista del mundo desde sus "principios éticos de libertad y justicia", características estas, que son consideradas como notas del antipositivismo de Korn (Ramaglia, 2004). Sin embargo, este hombre de acción es instintivo, solitario e independiente; es un joven que adquiere su protagonismo histórico a partir de su prestigio, porque es:

- un hombre culto -por su interés por lo político- y
- un hombre ruralizado -porque es simpático al paisanaje, porque ayuda a los pobres.

Es un joven que no pudo terminar sus estudios porque, al morir su padre, pasó de niño a niño adulto y aprendió a ganarse el sustento como amanuense en el estudio de notarios y abogados. En su apuro por emanciparse, se convirtió en maestro de la Escuela Infantil N° 5" (unitaria³) por un año. Es un modelo de vida que reúne aspectos de progreso material y político (proyecto de modernización) y de búsqueda de libertad, igualdad y justicia (proyecto de identidad).

Este y otros personajes han sido formalizados desde un sentido y una acción moral, que no se desprende de la religión. A veces, Korn manifiesta el sentimiento religioso de una manera lírica, sin rito, sin sacramento y sin iglesias y lo hace con alguna descripción del crepúsculo, en el que se relacionan el paisaje y el alma humana.

El interés político de Juan Pérez lo asocia al gobernador comunal Don Justo Reales, quien ya "padecía de un descrédito general, profundo y merecido" (Korn, 1963: 59) y que hasta ese momento no conocía lo que era la oposición. El Intendente pertenecía a la fracción política oficial cuya ambición era ejercer el mando de Huitel, al que consideraba su "dominio privado". En realidad, quería ser autor y no le interesaba fomentar el progreso de la localidad; este "Viejo" -como le decían- era un hombre "rutinario y sin iniciativa [...] pero sus amigos le llamaban el padre del pueblo". Los jóvenes y los vecinos de poco arraigo en el lugar "no entendían la razón del predominio" (Korn, 1963: 52-53).

³ Se denominó *escuelas unitarias* a las que eran atendidas solo por un maestro. La riqueza de esta experiencia se demostró hasta la década de 1960, en la capacidad para atender a niños de diferentes edades en la curricula de la escuela elemental. Todas ellas eran escuelas primarias nacionales, creadas por el Consejo Nacional de Educación (C.N.E.).

Sus antecedentes se registraban desde la época de la conformación del territorio, en la lucha contra el indio en la frontera Sur, cuando era joven y acaudillaba la Guardia Nacional. Había luchado contra el indio y el desierto. Había organizado la construcción de la iglesia parroquial y fundado la primera escuela. En su juventud se había plegado a las líneas de la política de Estado iniciada en Pavón (1861) y a la organización del Estado Nacional. Pero se iniciaban nuevos tiempos, la modernización en Argentina significaba inmigración que "desalojaba al criollismo, el indio era una leyenda, el ferrocarril y el telégrafo una realidad y el predominio de hombres ajenos a la evolución del tiempo un anacronismo" (Korn, 1963: 54).

La oposición para las elecciones comunales estaba representada por Patricio O'Ray, viejo inglés, dueño de la estancia "Los Nogales" y que, desde la Revolución de 1874, no había militado. Este hombre conocía los desastres del Intendente pero no se interesaba por el poder, era "una circunstancia casual" porque estaba ligado al opositor por la amistad; pero se decidió "prescindiendo de sus tradiciones políticas, a intervenir en la lucha y poner en juego el prestigio adquirido [...] sorprendió con evidente alarma al círculo oficial y produjo alegría en los opositores" (Korn, 1963: 60). Este era un hombre con vida de campo, un ejemplo de esfuerzo, de trabajo y progreso, un gran administrador. Tenía todas las notas del inmigrante del norte europeo que requería Alberdi para lograr el proceso de civilización. Pero, además, era el padre de la mujer que amaba Juan Pérez, elemento que da la nota de romanticismo en la trama.

María es el sentimiento dentro del conflicto; representada por una joven blanca y rubia al estilo sajón; huérfana a la que le había faltado en su "educación una influencia moderadora". Se había acostumbrado a ser firme e independiente en sus criterios y "había resuelto sola todos los problemas que asaltan el alma de la mujer en las divagaciones de la pubertad" (Korn, 1963: 75). Es la imagen de una mujer que se adelantaba a las luchas que vendrían durante el siglo XX.

La lucha electoral muestra las fuerzas de un bando y otro. La oposición al gobernante tradicional (elemento de identidad) era fuerte y estaba integrada por la gente "decente" reunida en ocasiones en el "Café de la Libertad".

Como en todo conflicto político, la oposición no era un grupo compacto, pero los unía la corrupción reinante. El inglés se consideraba un adversario político de Juan Pérez, no un enemigo personal y la gran mayoría de la oposición era una "masa inerte,

heterogénea por su origen y propósitos" que se resguardaba (cuidaba) esquivando "toda relación con las autoridades". El otro grupo de los opositores era un "pequeño conjunto de individuos" [...] "sin oficio y sin medios conocidos de vida" que con su "ocioso atorrantismo" representaba "agrupaciones semiurbanas" a la conquista de un cargo público o "de una prebenda explotable" (Korn, 1963: 60-61). Así se indica en la novela la actuación colectiva y la antítesis entre política y trabajo. Estos grupos que actúan como uno tienen dos elementos que los favorecen: el periódico "La Voz de la Democracia", que expresa la opinión pública y el apoyo moral de la mayoría del pueblo, que es extranjero (gringos y gallegos) (Korn, 1963: 64).

Este relato de comprensión del pasado histórico muestra un enfrentamiento entre la gente decente y el "canallaje"; pero en ambos bandos se encuentra la peonada que se contabiliza para los votos. Al gaucho se lo describe como un conocedor de todos los garitos, por su afición al juego, al alcohol, al cuidado de caballos de carrera y por su aversión al trabajo metódico; y, aunque eran cuatrerros incorregibles, se mantenían fieles a su jefe político. Estas notas no presentan una revalorización de lo propio o de la identidad.

Las elecciones de un domingo 30 de enero incorporan en la campaña política a la policía, al quinto cuartel y al paisanaje arreado para votar. Pero el fraude -armado sin conocimiento de Juan Pérez- hace que este se aleje de Huitel y del político que respaldó con su eficiencia y prestigio (nota de modernización). La actitud de este "mocito pretensioso e imbécil" manifiesta aires de un tiempo nuevo; es una reparación ética ante los signos de descomposición de un régimen personalista y patriarcal, que se puede considerar como la expresión del tradicionalismo político y que se encuentra en las raíces de toda América Latina.

A Juan Pérez solo le resta pensar en lo individual, en la propia vida, en sus sentimientos y en una vida junto a María.

Algunas reflexiones finales

Esta novela es una recreación de un momento de nuestra historia; crítica y comprensiva a la vez, manifiesta la subjetividad de Korn, de su vida en la campaña, en la pampa y en ella expone su valoración de diferentes tipos humanos y de sus actitudes. Estos estereotipos son contruidos desde su concepción de la libertad y de lo moral, y

desde la relación existencial entre autonomía y dignidad humana. Es un relato de su juventud (de la década de 1880), de trama lineal y que se anticipa a sus propuestas de "renovación cultural" y "transformación política" (ya iniciado el siglo XX) (Ramaglia, 2004: 133).

En el personaje Juan Pérez, el autor representa al argentino que vive y actúa con diferentes notas del proceso de modernización y de identidad; con él piensa su mundo y su realidad, y con todos sus personajes interpreta y explica la vida de esa época. Este joven solitario e independiente se caracteriza por la búsqueda de su propia identidad y su egoísmo se articula como un instrumento al servicio de la Nación (Zea, 1976: 194 y 474).

Korn, en la novela, busca respetar la integridad de los hechos más allá de las interpretaciones. *Juan Pérez* es una reflexión sobre el tiempo en que se desarrolla la acción y una "conciencia filosófica" que se manifestará en futuros trabajos de corte antipositivista. Es, como diría Hannah Arendt, el "retrato de un período".

Bibliografía

- CERUTTI GULDBERG, Horacio y Magallón Anaya, Mario (2003), *Historia de las ideas latinoamericanas ¿Disciplina fenecida?* México: Casa Juan Pablos, Universidad de la Ciudad de México, pp. 13-32.
- DEVÉS VALDÉS, Eduardo (2003), *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: Entre la modernización y la identidad. Tomo II. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Buenos Aires/Santiago: Editorial Biblos/Centro de Investigaciones Barros Arana.
- GALLETTI, Alfredo (1981). "El antipositivismo de Alejandro Korn", en: Revista *Todo es Historia* N° 173, Buenos Aires.
- KORN, Alejandro (1963), *Juan Pérez*. Buenos Aires: Claridad.
- PRÓ, Diego (1973), "Periodización y caracterización de la Historia del Pensamiento Filosófico Argentino", en: *Historia del Pensamiento Filosófico Argentino*, Cuaderno I. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.

RAMAGLIA, Dante (2004), "Crisis de la modernidad y constitución de la filosofía. El diferendo positivismo-antipositivismo en Ingenieros y Korn", en: BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo (directores), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I: Identidad; utopía, integración (1900-1930)*. Buenos Aires: Biblos, pp. 123-140.

ROMERO, José Luis (1987), *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblioteca Actual.

----- (1992), *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (1988), *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana.

TERÁN, Oscar (2000), "El pensamiento finisecular (1880-1916)", en: LOBATO, Mirta (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Tomo 5: El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana.

----- (2008), *Historia de las ideas argentinas. Diez lecciones iniciales, 1880-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ZEA, Leopoldo (1976), *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel.

Psicología en América Latina: su aporte a la realidad social en la segunda mitad del siglo XX

*Santiago Martín / Alex Brizuela**

Resumen

Debido a la insuficiencia de propuestas más ajustadas a la realidad latinoamericana que encontramos en nuestra formación profesional, decidimos investigar cuál fue el aporte latinoamericano a la psicología y cómo surgen movimientos y prácticas que responden a necesidades concretas situadas.

Tendremos como objetivo analizar específicamente la psicología comunitaria, la psicología de la liberación y el vínculo que las une. ¿Qué motivó el surgimiento de estos movimientos? ¿Cuál es su aporte específico a la sociedad? ¿Qué obstáculos debieron afrontar? ¿Por qué la psicología se interesa en la realidad social? y ¿Cómo se distancia de la anterior psicología social y por qué?

Introducción

Hasta el momento, en nuestro proceso de formación para ser Licenciados en Psicología, ha sido escaso el contacto con las propuestas de la psicología latinoamericana. Asimismo, nos llama la atención la escasez de bibliografía, así como la dificultad para conseguirla, sobre autores acordes a nuestra realidad situada.

En nuestra búsqueda y, a partir de obras de filósofos latinoamericanos, encontramos que la psicología de la liberación, originada en el marco del movimiento de la teología de la liberación, se nos presenta como un enfoque propio, que constituye un valioso aporte para generar alternativas a la psicología hegemónica.

Específicamente, nos proponemos analizar el contexto y en líneas generales la propuesta de la obra del jesuita, psicólogo social y filósofo, Ignacio Martín-Baró. En su obra encontramos una perspectiva comprometida con los problemas reales del propio pueblo

* Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Mendoza, Argentina. santiagoomartin18@gmail.com / alexbrizuela95@gmail.com

salvadoreño, que no se estanca en la mera descripción y/o explicación teórica, sino que se presenta como una praxis liberadora, desideologizadora y crítica. En sus propias palabras:

Se trata, ante todo, de un esfuerzo por elaborar una psicología social que junte el rigor científico con el compromiso social, que saque provecho de todo el acervo de conocimientos elaborados en otros lugares y desde otras inquietudes, pero los replantee críticamente a la luz de los problemas propios de los pueblos centroamericanos en estas décadas finales del siglo XX (Martín-Baró, 1989: 5).

En el presente trabajo, nos proponemos -en un primer momento- explorar el contexto socio-político de la psicología social de las décadas del '70-'80 y establecer por qué fue necesaria una reformulación de su enfoque. En un segundo momento, expondremos tres elementos concretos que Martín-Baró describe como necesarios para avanzar en la formulación de una Psicología de la Liberación.

Los análisis realizados permitirán, en primer lugar, una mejor comprensión de la necesidad del replanteo de varios aspectos de la profesión, tal como se la vivía en aquellos tiempos; y, en segundo lugar, permitirá poner en consideración esta propuesta a la luz de inquietudes actuales y mantenerla presente a la hora de reflexionar sobre nuestro quehacer como futuros psicólogos.

Contexto sociopolítico

Solo a la luz del contexto socio-político centroamericano de finales de la década del setenta y durante la década del ochenta, podemos comprender la necesidad de un replanteo de la psicología social hegemónica de aquel momento. Dicha psicología dominante llevó a una crisis de la psicología social en Latinoamérica y a la necesidad de dar nuevas respuestas a las situaciones sociales.

Distintas alternativas florecieron en un intento por cambiar concretamente la realidad. De aquí, que se plantearan nuevos enfoques teóricos y metodológicos, entre los que interesa particularmente a la psicología, la psicología de la liberación de Martín-Baró.

El Salvador, durante la década del '70, ya experimentaba graves situaciones de tensión social. Algunos de los acontecimientos que daban cuenta del inminente conflicto bélico entre el estado nacional y los grupos revolucionarios son: la situación social con altas tasas de desempleo; paupérrimas condiciones habitacionales, en las que vivía casi el 50% de la población (Martín-Baró, 1983: 6) y los reiterados casos de violencia, que colmarían el país

durante los '80. Esta situación propició una pérdida del control social y una pérdida de esquemas viables de convivencia (Martín-Baró, 1998: 360).

El Salvador no era el único caso en Centroamérica en el que se manifestaban estos acontecimientos; similares condiciones atravesaban la región. Martín-Baró caracteriza estas circunstancias bajo una situación estructural de injusticia, procesos de confrontación revolucionaria y la acelerada satelización de los estados nacionales (Martín-Baró, 1998: 166). Países como Guatemala, Honduras o Nicaragua también experimentaban gobiernos represivos, grupos revolucionarios, situaciones económicas desfavorecedoras y un equilibrio social diezmado por la tensión.

Casi sin interesarse en esta situación, o dejando estas cuestiones en segundo plano, la psicología de entonces carecía de una propuesta auténtica y caía en una tarea de ideologización¹ de la realidad convirtiéndose en un instrumento de reproducción del sistema (Martín-Baró, 1998: 167 y 290). La psicología se encontraba ante una psicología social que carecía de compromiso y se reducía a la descripción y explicación de la realidad que se afirmaba en un “apego al programa empirista de la ciencia y a todos los supuestos e implicaciones que se derivaban de la habitual analogía entre las ciencias naturales y ciencias sociales” (De La Corte, 2000: 438). Podemos decir que el problema se relacionaba con dos cuestiones: por un lado con la validez y la relevancia de las investigaciones realizadas; y por otro, con la ausencia de compromiso con la emancipación (Vázquez Ortega, 2000: 266).

Bajo el contexto descrito, Martín-Baró consideró impostergable proponer una alternativa a esa psicología social que decidía mirar hacia otro lado o hacer propio de modo acrítico un bagaje considerado universal y a-histórico. En palabras de Martín-Baró, esta crisis de la psicología social podría sintetizarse en: “La falta de ‘relevancia social’ es decir, su escaso o ningún aporte significativo a la resolución de los principales problemas sociales, ha

¹ La posición de Martín-Baró puede ser puesta en relación con la propuesta de Ignacio Ellacuría, filósofo con quien compartió marcos teóricos. Ellacuría sostiene que ha habido filosofías que han servido de justificación del orden imperante, unas veces pretendiéndolo explícitamente y otras sin pretenderlo, por no percatarse de lo condicionado que puede estar un pensamiento por la situación en la cual se desenvuelve. La ideología sería un sustitutivo de la realidad, la función de la filosofía sería desideologizar. El elemento ideologizador de un pensamiento estaría no propiamente en su contenido, sino en lo que ese contenido tiene de relación con una determinada situación o con una determinada acción. Así desideologizar es impedir que la parte se convierta en todo, que lo relativo se convierta en absoluto. La multiplicidad de elementos ideologizados son los que permiten la perpetuación de un orden injusto (Ellacuría, 2001: 124-129). Para Ignacio Ellacuría, es la sociedad la que necesita de la filosofía, por lo que no se trata de una función individual y de allí la potencialidad del ejercicio de la crítica para desideologizar, aspectos que quedan resaltados, asimismo, en la propuesta de Martín-Baró.

sido una de las críticas clásicas que se ha hecho a la psicología, sobre todo a la psicología social” (Martín-Baró, 1998: 327).

La casi nula mirada hacia nuestra propia historia y continente hacía a un lado un conocimiento riquísimo que no era volcado a los estudiantes. De modo tal que se producía un distanciamiento enorme entre el conocimiento de los profesionales y la realidad a la que se enfrentaban. (Di Nella, 2007. 47). No es de sorprender entonces que la disciplina cayera en el mero diagnóstico o en un asistencialismo que se reducía a poner “baldes” bajo los problemas de las comunidades y cuando una gota los rebalsaba solo se limitaba a renovar dicho utensilio.

Tomando como referencia la teología de la liberación, dicha crisis debía ser superada con un replanteamiento de sus objetivos, su epistemología y su quehacer.

Un nuevo horizonte

Son los problemas reales de los propios pueblos, no los problemas que preocupan a otras latitudes, los que deben constituir el objeto primordial de su trabajo.

Ignacio Martín-Baró

Era necesario encontrar una vía para ayudar a las personas que vivían bajo opresión a volver a tomar en sus manos el control de sus vidas y su libertad para definir su existencia. La propuesta de Martín-Baró se presenta como una liberación personal solo posible a través de una liberación social. A su vez, la liberación social tiene como condición de posibilidad el atender a la liberación histórica de los pueblos. Esta última es entendida como la asunción de una responsabilidad que mantenga viva la memoria de la identidad histórica frente a los mecanismos que la ocultan o la niegan para sumir a sus actores en el fatalismo. Solo rescatando nuestra historia será posible entender al hombre, pues “la psicología social trata de desentrañar la elaboración de la actividad humana en cuanto es precisamente forjada en una historia, ligada a una situación y referida al ser y actuar de unos y otros” (Martín-Baró, 1983: 10). Esta responsabilidad supone un cambio de las condiciones que mantienen a las comunidades deshumanizadas y alejadas de su identidad, o más bien, que las mantienen enajenadas de su conciencia de identidad; imposibilitándoles, así, el desarrollo de una identidad histórica (Martín-Baró, 1998: 171).

Esto viene a modificar sustancialmente el punto de partida de la psicología, pues “si tomamos como punto de partida para definir nuestro rol lo que han hecho o están haciendo los

psicólogos, no podremos desbordar un planteamiento positivista que nos mostrará una imagen factual más o menos satisfactoria, pero que dejará de lado todas aquellas posibilidades que históricamente han sido descartadas” (Martín-Baró, 1998: 167).

El nuevo horizonte hacia el que se debe dirigir la psicología social para la recuperación de la memoria, es la *concientización*. La psicología debe apostar por la concientización entendida no solo como conciencia de los procesos individuales, sino de sujetos insertos en una colectividad y con una historia situada. Es fundamental comprender el ámbito de lo personal, no como opuesto a lo social, sino como su correlato dialéctico (Martín-Baró, 1998: 168).

Partiendo de Freire, Martín-Baró nos dice que la concientización supone tres aspectos. En primer lugar, el ser humano se transforma al ir cambiando la realidad; segundo, mediante la paulatina decodificación de su mundo, la persona capta los mecanismos que lo oprimen y deshumanizan, con lo que se derrumba la conciencia que mitifica esa situación como natural y se le abre el horizonte a nuevas posibilidades de acción. Finalmente, el nuevo saber lo lleva a un saber sobre sí misma y sobre su identidad social. Todo ello le permite no solo descubrir las raíces de lo que es, sino el horizonte de lo que puede llegar a ser (Martín-Baró, 1998: 170).

Una nueva epistemología

Otro elemento que propone Martín-Baró para una psicología de la liberación es una nueva epistemología. Ahora bien, nos preguntamos: ¿Por qué la psicología social debería buscar un nuevo enfoque? ¿Es necesario para la liberación de los pueblos, alejarse de los modelos dominantes?

En primer lugar, la psicología dominante durante la década de los ‘80 se basaba en dos supuestos epistemológicos importantes: el Positivismo, concepción de la ciencia bajo la cual el conocimiento científico se alcanza únicamente por la observación y las proposiciones empíricamente verificables, y el ahistoricismo. Cabe destacar que el problema presente en el Positivismo es que este no va más allá de lo dado. Es decir, ignora aquello que la realidad existente niega, aquello que en condiciones históricamente distintas es posible. En palabras de Martín-Baró: “Considerar que la realidad no es más que lo dado [...] constituye una ideologización de la realidad que termina consagrando como natural al orden existente” (Martín-Baró, 1998: 290).

Por otro lado, el ahistoricismo plantea una naturaleza humana universal que escapa a las condiciones socio-culturales y políticas en las que se sitúa. Bajo este supuesto, no existirían diferencias entre la realidad que viven los sujetos de distintas clases económicas, distintos países y distintas culturas. Esto último es un problema que la psicología social no puede ignorar si desea dar cuenta de la problemática en los países latinoamericanos.

La psicología no debe escapar de la historicidad de los pueblos; para Martín-Baró: “La verdad social, por tanto, es siempre parcial y relativa, y la validación de una teoría, principio o modelo psicológico, tiene que ser de distinto orden que en las ciencias físico-químicas” (Martín-Baró, 1998: 324). Asumir enfoques provenientes de circunstancias e intencionalidades distintas a las nuestras significaría distorsionar o ignorar la realidad de los pueblos latinoamericanos.

Finalmente, una psicología que intente ser liberadora debe adoptar una nueva perspectiva, que sea crítica de los conocimientos ya existentes pero desde el punto de vista propio. Si deseamos liberar a los pueblos oprimidos de Latinoamérica, debemos construir el conocimiento con las mayorías populares y, como cita Martín-Baró de Paulo Freire, “*del* oprimido, y no *para* el oprimido”.

Nueva praxis

Aunque la realidad condiciona todo conocimiento que el ser humano intenta alcanzar, para Martín-Baró es necesario actuar sobre ella. La realidad, lo que vemos y cómo, está limitada por la perspectiva en la que nos situamos. Como mencionábamos anteriormente, es necesario adoptar una nueva perspectiva, una proveniente de los grupos populares oprimidos en nuestro camino hacia la construcción de conocimientos teóricos que se ajusten a nuestras necesidades.

Pero aun así, no basta simplemente pararnos desde determinado punto social e histórico. El psicólogo social debe trabajar con el pueblo, involucrarse con la realidad, para transformarla y construirla. El profesional psicólogo debe embarcarse en la nueva praxis que nos propone Martín-Baró, ya que “solo actuando sobre ella, solo transformándola, le es posible al ser humano adquirir noticias de ella” (Martín-Baró, 1998: 298).

Es importante tener presente la meta de esta acción involucrada con quienes la necesitan, una meta que ya mencionamos más arriba como concientización. Es en este apartado, nueva praxis, donde se conjugarán varios temas ya tratados: la epistemología, que se

aparte de las concepciones físico-químicas y apuesta por la mirada de los propios pueblos latinoamericanos; el horizonte, entendido como concientización que permita romper con la ideología; y por supuesto la praxis misma a través de métodos concretos como la investigación-acción o la investigación participativa.

El quehacer del psicólogo entonces ya no será la mera descripción positiva de los hechos, paradigma que implícitamente sostiene la relación de sumisión y dependencia con las instancias de control, sino que debe comprometerse en una actividad transformadora de la realidad que nos permita conocerla, una actividad que tome partido y se presente desde la perspectiva de las masas oprimidas.

Además, los conocimientos prácticos serán el criterio de verdad que ajuste nuestros esquemas teóricos a las verdades cotidianas de los pueblos latinoamericanos, una acción reflexiva. Es decir, todo conocimiento que se adquiere en la práctica, trabajando junto a los grupos, será el principal instrumento para la modificación de los conceptos y esquemas teóricos. En otras palabras, los conocimientos previos que pueda llegar a tener cualquier profesional psicólogo deben ser modificados por lo que este va conociendo en su praxis. Es por esto que la "nueva praxis" o la redefinición de esta, implica que el quehacer del psicólogo sea una acción reflexiva, que permita este ajustar su formación a las realidades de los pueblos. La liberación social solo la podremos alcanzar con profesionales comprometidos e involucrados en alcanzar tal objetivo.

En esta conjunción de teorizaciones y propuestas, Martín-Baró deja entrever una clara función utópica en su pensamiento sobre la praxis de la psicología social. Explícitamente, se anima a afirmar que “asumir como horizonte de la psicología latinoamericana la construcción de una psicología popular que encauce la liberación histórica de nuestros pueblos contiene una alta dosis de utopía” (Martín-Baró, 1998: 341).

En el caso del jesuita, la presencia de una utopía se presenta como necesaria e inseparable del quehacer mismo del psicólogo social. La praxis, en Martín-Baró, no se da sin un horizonte al cual dirigirse. Al afirmar que el horizonte al que se dirige la psicología social es la concientización, se espera que esta permita al pueblo no solo descubrir las posibilidades históricamente negadas sino también “el horizonte de lo que puede llegar a ser”. Así, el horizonte hacia el que tiende la psicología social en su proceso de liberación es una utopía posible a través de tareas concretas que Martín-Baró enumera en sus trabajos pero que también llevaba a cabo junto a sus colegas, antes de ser asesinados; pues “solo movida por un

ideal así la psicología social latinoamericana logrará superar su mimetismo teórico y su marginalidad práxica” (Martín-Baró, 1998: 319).

La praxis transformadora no solo será un instrumento para conocer la realidad en lo que es, “sino en lo que no es, y ello en la medida en que intentamos orientarla hacia aquello que debe ser” (Martín-Baró, 1998: 299).

A modo de conclusión

La propuesta de Martín-Baró se presenta como una alternativa teórica que reviste gran interés para pensar la labor de quienes nos formamos o desarrollamos en el campo disciplinar de la Psicología. Motivado por la situación del pueblo salvadoreño y el marco de la teología de la liberación, el autor intentó dar respuestas desde una perspectiva nueva, que ayudara a transformar la realidad del oprimido. El psicólogo social tenía una tarea: trabajar con el pueblo, convirtiendo la praxis de este en su método de investigación y a su vez en el criterio epistemológico a partir del cual se crearían nuevos marcos teóricos, dejando atrás aquella psicología social positivista que difícilmente se articulaba con la realidad latinoamericana.

Consideramos este primer acercamiento a la obra del jesuita como un modo de mantener presente sus palabras para pensar y repensar su importancia y validez en relación a nuestra labor profesional. Su propuesta y la reflexión sobre la praxis social en que se inserta la tarea del psicólogo resultan pertinentes no solo en el marco de las reflexiones de la psicología social y comunitaria sino también en el desarrollo de la formación académica y en la praxis clínica. El proceso de concientización y su factor desideologizante sigue siendo una tarea que ha de ser puesta en práctica en nuestra América.

Bibliografía

- DE LA CORTE IBÁÑEZ, L. (2000), “La psicología de Ignacio Martín-Baró como psicología social crítica. Una presentación de su obra”, en: *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, Madrid, Vol. 53 (3), 437-450.
- DI NELLA, Y. (2007), “Ideas para una psicología política en Argentina en el siglo XXI (A propósito del artículo de Ignacio Martín-Baró ‘Hacia una psicología de la

liberación’)", en: *Psicología sin fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, Vol. 2, N°1 y 2, 46-55.

ELLACURÍA, Ignacio (2001), "Filosofía, ¿para qué?", en: *Escritos filosóficos*, Vol. 3, San Salvador: UCA editores, 115-131.

MARTÍN-BARÓ, I. (1983), *Acción e Ideología*. San Salvador: UCA Editores.

----- (1998), *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta.

----- (1989), *Sistema, grupo y poder*. San Salvador: UCA Editores.

VÁZQUEZ ORTEGA, J. J. (2000), "Compromiso social y político en la psicología social de la liberación, de Ignacio Martín-Baró (1942-1989)", en: *Revista Polis. Investigación y Análisis sociopolítico y Psicosocial*, Vol. I, 263-289. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=polis&n=20001> Consultado el 30 de Septiembre de 2014.

La educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía

*Susana Montaldo / Ana María Zabala**

Introducción

La educación tiene un papel decisivo en la tarea de acompañar a los sujetos para que logren la apropiación de saberes y sentidos que posibiliten su inclusión e identidad, y su participación efectiva en la sociedad. Por otra parte, como los conocimientos y valores que transmite no son necesarios sino indefectiblemente contingentes, requieren de deliberación y aceptación. De allí que la tarea de la Filosofía de la Educación, desde nuestra perspectiva, sea “arqueológica”, y busque - a partir del análisis de los discursos que tejen la trama social y se disputan la hegemonía- reconstruir sentidos, volver inteligible lo que se presenta oscuro, cuestionar el dogmatismo, intentar responder a un interrogante central ¿Para qué educamos hoy?

Con el propósito de responder a este interrogante, teniendo en cuenta las urgencias y la complejidad del contexto sociopolítico, a partir del 2003, nuestro país replantea el sentido político del sistema educativo y comienza a transitar una nueva etapa de transformaciones estratégicas en su sistema educativo: nueva estructura, más modalidades, expansión del nivel inicial, inclusión del secundario en la educación obligatoria, fortalecimiento de la educación técnico-profesional, creación de un sistema de formación docente incluyendo Institutos Superiores y Universidades.

Todas estas definiciones en el marco del desafío de garantizar una educación con igualdad para todos los argentinos, de modo de hacer efectivo su reconocimiento como derecho personal y social, como bien público que requiere por tanto, de políticas de estado claras y consecuentes.

Por ello se elaboró un marco jurídico que orienta la acción plasmado en un conjunto de nuevas leyes: financiamiento educativo, protección de los derechos de la niñez y adolescencia, educación técnico-profesional, la nueva ley de educación nacional y provincial,

* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Carrera de Ciencias de la Educación. Cátedra Filosofía de la Educación. smontaldo1@gmail.com / annazabala@gmail.com

y la que habilita el voto optativo para jóvenes de 16 a 18 años. Desde ellas, se convoca a la construcción colectiva de nuevas prácticas que conduzcan al logro de sus objetivos.

La Ley Nacional de Educación N°26206, en su Cap. IV art. 29 y 30, establece que la Educación Secundaria es obligatoria y está destinada a los/as adolescentes y jóvenes con la finalidad de habilitarlos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Esta definición exige intentar una doble conceptualización, por un lado, acerca de los rasgos que distinguen a los jóvenes que pueblan las aulas de nuestras escuelas en las distintas zonas de nuestro país, y, por otra parte, analizar en qué consistiría hoy el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Algunas formas de construcción discursiva acerca de la juventud

Intentar una aproximación a la noción de “juventud” es una tarea ardua y compleja tanto por las diferentes formas de existencia que coexisten en nuestra sociedad, como por la carga simbólica que portan, al constituirse en signo en el que se encarnan tanto las debilidades de una comunidad como sus fortalezas y sueños de futuro.

Puede definirse a la juventud “como un producto sociocultural e histórico que es objeto de una construcción discursiva (representación y reproducción) Por ello no existe empíricamente una sola forma de juventud ni una sola manera de comprenderla” (Palazzo, 2010: 34).

La tarea de abordar una noción de juventud exige recurrir a múltiples discursos sociales representaciones e intuiciones que se amalgaman con saberes culturales y diversas disciplinas científicas. La categoría de “jóvenes” y/o de “juventud” se construye a través de los discursos sociales que tejen la trama social en determinado tiempo y lugar. Es en el discurso social donde se materializan las representaciones, identidades, valoraciones e imaginarios que acerca de los jóvenes circulan en nuestro contexto.

En la antigüedad clásica griega, Aristóteles considera a los jóvenes como seres apasionados, arrebatados por el deseo sexual, descontrolados, amantes del honor y la victoria, centrados más en la expectativa de su futuro. Elaboran ingeniosas ideas, y están prestos para actuar, prefieren compartir sus tiempos con amigos de su edad, más que con personas mayores. Desde esta perspectiva la juventud puede interpretarse como una etapa transitoria

hacia la madurez, donde el hilo conductor se encuentra en la transformación de la pasión irracional, a la reflexión racional serena, propia del ser adulto.

A pesar de los siglos transcurridos, la idea de juventud que circula en el imaginario social actual en nuestro país conserva alguno de estos rasgos. La exaltación propia de los jóvenes de la que hablaba Aristóteles hoy se interpreta como transgresión, rebeldía, violencia. Y la necesidad del grupo de amigos, que señalaba el pensador, sigue siendo una de las características clave de la juventud; el grupo de pares constituye un referente sumamente valioso en la construcción de la identidad y cultura juvenil. Sin embargo, es preciso aclarar que el modo de compartir en grupo hoy, se da particularmente a través de las redes sociales y tiene otras connotaciones.

De acuerdo a los aportes de diversas disciplinas, como la Psicología, la Sociología, la Historia, la Antropología el ser joven se constituye como un producto de las sociedades y culturas urbanas industriales. En nuestra sociedad marcada por el consumo, hiper-conectada, globalizada, la juventud es un segmento extremadamente importante desde el punto de vista económico, un mercado que produce enormes ganancias. En este contexto,

[...] la principal tarea de la ‘socialización’ consiste en provocar/facilitar el ingreso en el juego de las compras, así como incrementar las oportunidades de permanecer en el campo de juego evitando la amenaza de la exclusión. Los miembros de la sociedad tienen que desarrollar la sensibilidad a los encantos seductores del mercado y responder a ellos de acuerdo con el guión escrito por los expertos en mercadotecnia; y el fracaso en esa empresa es el principal contenido de los actuales temores a la ‘ineptitud’ (Bauman y Dessel, 2014: 44).

Asistimos a una progresiva ruptura en la transmisión cultural intergeneracional. Los agentes socializadores tradicionales (familia, escuela, Iglesia) han perdido influencia en la vida de nuestros jóvenes. A diferencia de lo que ocurría en la modernidad “sólida”, en la que padres y abuelos observaban códigos perdurables de conducta que los guiaban en sus opciones de vida, en estos tiempos “líquidos”, los jóvenes buscan adoptar códigos fácilmente desechables. De allí que Bauman afirme: “Lo más importante para los jóvenes, en consecuencia, no es tanto la configuración de la identidad como la retención (¡perpetua!) de la capacidad de re-configurarla cada vez que llegue –o se sospeche que ha llegado- la necesidad de reconfigurarse. La preocupación de los ancestros por la identificación pierde cada vez más espacio ante el anhelo de re-identificación” (Bauman y Dessel, 2014: 46).

Los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías informáticas tienen un rol protagónico en la vida cultural. La generación electrónica, de los “nativos digitales” es portadora de códigos, de valores y de comportamientos que resultan extraños a la generación que les precede. La “red” está impactando significativamente en la constitución de subjetividades y en la conformación de identidades. Gran parte del tiempo de nuestros niños y jóvenes transcurre on-line.

Las nuevas formas de comunicación también transforman la participación en los diversos ámbitos de la sociedad, y la política no escapa de esta situación. Facebook y Twitter constituyen los nuevos instrumentos de comunicación y participación en los que la vida personal, social, y política transcurren en un continuo donde se configura una nueva realidad, la realidad virtual y un nuevo continente, el continente digital. Los jóvenes miden hoy su talento y popularidad por la cantidad de “contactos”, los cuales son rebautizados como “amigos” en las redes sociales. A través de estos “mecanismos virtuales” se construyen “identidades” que alcanzan mayor relevancia en la medida que tienen mayor exposición, cuanto más gente “los mira” por internet y logran gran número de “me gusta” y “amigos” o seguidores.

Las generaciones adultas se encuentran muchas veces aisladas de estas nuevas situaciones y también la escuela recibe este impacto que pone en cuestión sus tiempos, rutinas, contenidos, estrategias, estilos de enseñanza, de organización institucional.

Proyecto político, educación y construcción de ciudadanía

La educación como la legislación que la regula, tienen como fin transformar la matriz de comportamientos sociales y políticos a fin de construir identidad, pertenencia y lazo social que una a los ciudadanos en torno al bien común.

La relación entre el Estado y la ciudadanía ha ido variando a lo largo del tiempo, condicionada por las transformaciones que uno y otra han experimentado. El proceso de generalización de la educación que comienza en el siglo XIX en nuestro país responde a un proyecto político: la configuración de un estado moderno. En este, la escuela pública se constituye en el dispositivo privilegiado para amalgamar a inmigrantes y nativos y lograr la formación de una identidad política nacional que otorgue un contenido específico a la idea de ciudadanía, de acuerdo al proyecto político civilizador imperante. La condición de ciudadano implica no sólo el goce de derechos civiles, políticos y sociales sino también un proceso de

identificación nacional: un único idioma, símbolos patrios, una historia oficial. Una nación de ciudadanos comparte una cultura, término ligado a civilización. Bajo el lema “civilización y barbarie”, acuñado por Sarmiento, la escuela implementa un proceso de formación ciudadana que no se sustenta en los valores, las costumbres y tradiciones de los sujetos reales, porque muchas de las identidades preexistentes (la familiar, la local, que tuvieran resabios coloniales, hispanos, indígenas, gauchos) representaban la “barbarie” que había que erradicar. La escuela apela a la imposición- legitimación de una cultura política que obedezca a pautas racionales universalistas de conducta, una nacionalidad universal basada en una concepción ahistórica y atemporal de nación que formara al ciudadano imbuido de la moderna ética republicana.

En este contexto, Sarmiento señala en su obra *Educación Popular* (1849) que son tres las principales capacidades a desarrollar en los individuos para convertirlos en buenos ciudadanos: la capacidad “industrial”, “considerada como fuerza de producción”, la capacidad moral considerada como fuerza de “acción”, y la capacidad intelectual, “de dirección”, siendo esta última la única cualidad que puede diferenciar a los ciudadanos entre sí (Sarmiento 1949: 26-7).

A finales del siglo XX entra en crisis esta concepción de estado nacional y la visión de la educación como homogeneizadora de la sociedad. El concepto de Estado-nación aparece como una fase histórica superada. Se produce un cambio paradigmático respecto a ese precepto dicotómico, omnicompreensivo de la política y realidad americanas, de “civilización o barbarie”. Este lema de raíz iluminista, estaba encarnado por Sarmiento, para quien el futuro del progreso argentino estaba en función de una íntima relación con las naciones civilizadas de Europa y los Estados Unidos de Norteamérica. De acuerdo a este modo de ver las cosas, cualquier acercamiento a los pueblos latinoamericanos, implicaba el camino opuesto, un salto al vacío.

A partir de la caída del muro de Berlín (1989), y más tarde con la caída de la URSS y la Guerra del Golfo, comenzó la percepción de que el mundo se abría a una nueva era. Desde entonces politólogos, economistas y hombres del pensamiento en general, intentan establecer cuál sería la nueva estructura del sistema internacional. Las posturas más significativas son tres: el Unipolarismo, que considera que el liderazgo mundial corresponde a EEUU; el Multipolarismo, significa que el liderazgo mundial sería compartido por varias potencias; y el Uni-Multipolarismo, que supone la existencia de una hegemonía mundial que se apoyaría en un conjunto de potencias regionales que le prestarían apoyo. Actualmente, el desarrollo de

cada uno de los países del mundo depende del crecimiento de sus vecinos. No es posible pensar en la prosperidad de un país sin pensar en el bienestar de la región en su conjunto. En ese contexto, la **integración regional** constituye una alternativa consciente de los gobiernos suramericanos para enfrentar los desafíos impuestos por la globalización. Consciente de este panorama mundial, Alberto Methol Ferré afirma con gran lucidez: “En los siglos XX y XXI sólo los Estados-continente son protagonistas [...] Quien no forma parte de un Estado-continente, terminará, y más que nunca en un mundo globalizado, al margen de la historia, constreñido a expresarse en términos de lamento, furia o silencio” (Methol Ferré, 2013: 67).

Con la caída del llamado “socialismo real” y el surgimiento del proceso de “globalización” surge un nuevo paradigma que replantea el concepto de “ciudadanía”. El ser humano, dice Freire, se va haciendo a sí mismo y a su mundo en un permanente devenir, que es su humanización, la construcción de su ciudadanía. Pero para ello debe asumir su libertad, su eticidad, que surge de la conciencia de sí y del mundo, y de la posibilidad de actuar afirmando su humanización o, por el contrario, negándola. La conciencia, la eticidad y la libertad nos muestran un futuro posible, soñado por la utopía, pero conquistable por la praxis. Siempre que supongamos que el futuro ya nos es dado, no existe lugar para la utopía, “es decir para el sueño, para la opción, para la decisión, para la esperanza” (Freire, 1998: 88).

Para Freire los seres humanos son inacabados, esta incompletud genera el deseo de ser más, de crecer y abre la posibilidad de la educación. Este proceso de humanización que nos va constituyendo a lo largo de nuestra vida, se desarrolla en la historia, a través de nuestros vínculos, de nuestras relaciones. Esto nos llevaría a afirmar que en **este proceso histórico de ser más, de humanización constante, es en el que se produce la construcción social de la ciudadanía**. “He llamado la atención sobre la naturaleza humana que se constituye social e históricamente y no como un a priori” (Freire, 1997: 101).

La participación en formas democráticas nos permite procesos de concientización que nos van permitiendo ser más. La concientización supone un nivel crítico de pensamiento que permite ver los problemas, las injusticias, la opresión, y moviliza el proceso de humanización para intentar transformar esas realidades a través de una herramienta fundamental el diálogo. El lenguaje adquiere así un valor fundamental en el crecimiento del hombre hacia una vida más humana, más solidaria, más libre.

Esta concepción antropológica implica que la ciudadanía se apoye en el ejercicio pleno de los deberes y derechos para todos los ciudadanos. Esto exige un bienestar mínimo, competencias culturales, igualdad de oportunidades, participación, autonomía.

Construir ciudadanía plena para todos los sectores sociales es un verdadero desafío para los países de Latinoamérica, la región más inequitativa del mundo, con alrededor del 28% de su población en situación de pobreza. Factores como el desempleo, las migraciones, la violencia, el narcotráfico, la inseguridad ciudadana, las disparidades entre hombres y mujeres, dan lugar a la exclusión educativa y exclusión política, económica y social. Son todas ellas caras de la misma moneda: la pobreza estructural.

La educación es una herramienta fundamental para luchar contra la pobreza y la exclusión social, pero también se debe señalar la imposibilidad de resolver dicha problemática exclusivamente desde el campo educativo, en ausencia de cambios estructurales y sin la convergencia de otras políticas. Hay que fomentar mayor participación y cooperación entre la sociedad civil, los sectores privados y los distintos organismos del Estado mediante la promoción y el fortalecimiento de la modalidad de cooperación horizontal entre los países y el refuerzo de la cooperación internacional.

Es necesario diseñar e implementar políticas educativas que favorezcan la inclusión, con equidad de género y calidad, que contemplen, con un enfoque intercultural, las diferentes especificidades de todos los grupos poblacionales de las distintas regiones del país, particularmente poblaciones rurales, indígenas, migrantes, personas en contextos de encierro y con necesidades educativas especiales.

La juventud a partir del discurso de los propios jóvenes

Con el objetivo de sondear las representaciones/interpretaciones que los estudiantes tienen acerca de la juventud -sustentada en la hipótesis que el discurso que nos proponen, materializa y objetiva algunas de las representaciones vigentes y compartidas en la sociedad argentina actual acerca del tema- se ha realizado una encuesta, a un grupo de cuarenta alumnos de la cátedra de Filosofía de la Educación, cuyas edades oscilan entre los 20 y 25 años, que figura en el anexo. En ella se busca identificar los rasgos que señalan como los más relevantes de la juventud; y obtener información acerca de las posibilidades y límites que el contexto brinda a los jóvenes en temas tales como la participación social, el trabajo, las

instituciones educativas, el compromiso con proyectos solidarios, la sociedad de consumo, la construcción de un proyecto hacia el futuro.

A partir de la lectura y del análisis de las respuestas de la primera consigna de la encuesta acerca de qué calificativos utilizan para caracterizar la juventud actual, pueden realizarse las siguientes observaciones:

- Se presenta una variedad que puede ubicarse en dos grupos dicotómicos: el de los rasgos preponderantemente positivos, constructivos, desde el punto de vista personal y social; y el de los rasgos marcadamente negativos.
- Los calificativos positivos consignados en la encuesta son: solidaria, participativa, democrática, responsable, apasionada, sensible, comprometida, entusiasta, alegre, responsable, soñadora, innovadora, tecnológica, progresista, sensible, extrovertida, crítica, independiente, activa, divertida, fiestera. Dentro de estos calificativos el que presenta mayor frecuencia es solidaria.
- Los calificativos negativos más consignados en la encuesta son: rebelde, violenta, desinteresada, irresponsable, dependiente, egocéntrica, problemática, mal educada, viciosa, descontrolada, hostil, osada, avasallante, dividida, inestable, ansiosa, acelerada, desorientada, manejada, atacada, consumista, cómoda, frágil, pasiva intelectualmente, expuesta, codiciosa, poco estudiosa, desinformada, inestable, promiscua, hedonista, liberal, insegura, temerosa, agresiva, ignorante e ignorada, carente de recursos. Los que tienen mayor frecuencia son rebelde, consumista y violenta.
- Varios de estos calificativos están señalando: a) ausencia de valores tales como: viciosa, promiscua, codiciosa, cómoda, irresponsable, egocéntrica, hedonista; b) influencia de la publicidad y propaganda de la que la juventud es objeto, como por ejemplo: consumista, manejada, dependiente, y, c) escaso interés por conocer y aprender: poco estudiosa, desinformada, ignorante, pasiva intelectualmente.

Se advierte que la caracterización menciona más rasgos negativos que positivos, pareciera que esa característica propia de la posmodernidad, el desencanto, está siendo vivenciada por este grupo de jóvenes. Puesto que si la juventud se percibe en lo personal con carencia de valores y en lo social “manejada” dependiente y en lo cultural “ignorante”, se

encuentra en una situación de extrema complejidad que puede dificultar las posibilidades de construir un proyecto de vida.

Con respecto a la segunda consigna de la encuesta, la mayor frecuencia se observa en la presión que ejerce en los jóvenes la sociedad de consumo. Aquí se evidencia un rasgo que se analiza con los aportes del sociólogo Bauman, con respecto a la seducción que los “encantos del mercado” ejercen sobre los jóvenes en nuestro medio. Todos los encuestados manifiestan esta opinión por lo que pareciera muy difícil acercarse a la comprensión del mundo juvenil, sin considerar este rasgo tan presente en su vida cotidiana.

Los encuestados sostienen que existen más espacios de participación y un mayor acceso a todos los niveles del sistema educativo. Estos rasgos pueden ser interpretados desde el nuevo paradigma que orienta a las políticas públicas, que concibe a la educación como un derecho personal y social, como bien público, con el objetivo de lograr mayores niveles de inclusión y que alientan la participación de los jóvenes en variados ámbitos como el escolar, el cultural, político, social.

Si bien los estudiantes señalan un aumento en las posibilidades de acceso a la educación, expresan que las posibilidades de trabajo son muy pocas, y de allí que también se dificulten las posibilidades de construir proyectos para el futuro.

Con respecto a las posibilidades de comprometerse en proyectos solidarios la frecuencia es baja y esto de algún modo contrasta con las opiniones acerca de la juventud como solidaria que presentó una gran frecuencia en la primera consigna de la encuesta. Es posible considerar que si bien los jóvenes muestran actitudes solidarias, quizás las concretan en gestos individuales más que colectivos. Esta situación remite a otra de las características de la sociedad posmoderna que es el individualismo.

A modo de conclusión

Actualmente, el proceso de construcción de ciudadanía rebasa el marco de las instituciones educativas e incluye al mercado y a las redes sociales, que impactan significativamente en la constitución de subjetividades y en la conformación de identidades. En este contexto la tarea educativa tiene que promover prácticas participativas, tendientes a favorecer el proceso de concientización que consolida la construcción de un proyecto de vida. Resulta imprescindible extender la educación sin descuidar sus niveles de calidad.

Construir ciudadanía hoy requiere formar sujetos críticos, capaces de decir su palabra y abiertos al diálogo, al debate de ideas y a proyectos que promuevan los cambios sin la espera a que las situaciones conflictivas las resuelva un líder mesiánico. Para ello necesitamos configurar nuevos formatos de enseñanza y de aprendizaje donde la diversidad sea una riqueza y no un obstáculo, donde las opiniones y los puntos de vista divergentes se escuchen con respeto y se sostengan con argumentos más allá de posiciones cerradas, evitando todo fundamentalismo. Un ciudadano cuya participación no se limite al voto, al “me gusta” en las redes sociales o a una manifestación de protesta callejera. Un ciudadano que encuentre en las diversas organizaciones políticas, sociales, culturales, educativas, públicas y privadas, los canales legítimos para la expresión de sus necesidades, derechos e intereses, con la contrapartida de ser un fiel cumplidor de sus obligaciones y deberes, así como el espacio para la construcción de proyectos colectivos comprometidos con el bien común.

Bibliografía

- BAUMAN, Zigmunt y DESSAL, Gustavo (2014), *El retorno del péndulo. Sobre el psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ETCHEGOYEN, Miguel A. (2003), *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: Ed. Stella / La Crujía.
- FREIRE, Paulo (1997), *La educación en la ciudad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1998), *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- GIOVINE, Renata (2008), *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar*. Buenos Aires: Ed. Stella / La Crujía.
- KREIBOHM, Patricia y colaboradores (2010), *Latinoamérica en el mundo: de la guerra fría a la actualidad*. Tucumán: Secretaría de Planeamiento de la Provincia de Tucumán.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, Juan A. (1996), *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Buenos Aires: Edicial.
- METHOL FERRÉ, Alberto (2013), *El Papa y el filósofo/ Alberto Methol Ferré y Alver Metalli*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- PALAZZO, María G. (2010) *La juventud en el discurso: representaciones sociales, prensa y chat*. Colección Tesis. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

SARMIENTO, Domingo F. (1949), *Educación popular*. Buenos Aires: Lautaro.

VERÓN, Eliseo (1987), *La semiosis social*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.

Anexo

Encuesta:

Nos interesa conocer tu opinión acerca de cómo se percibe la juventud a sí misma en la actualidad.

Esta encuesta es anónima. Muchas gracias por tu tiempo

1- La juventud hoy.... (menciona cinco adjetivos calificativos)

.....

2- En nuestro país la juventud hoy: Marcar con una cruz

- Tiene más espacios de participación
- Tiene mayores posibilidades de trabajar
- Tiene mayor acceso a todos los niveles del sistema educativo.
- Puede construir un proyecto para el futuro
- Está presionada por la sociedad de consumo
- Se compromete con proyectos solidarios

Mucho Poco Nada

	Mucho	Poco	Nada

La Educación Superior como Derecho

*Claudia Papparini**

*Fernanda Ozollo***

Introducción

La concepción de la educación superior como un derecho humano y bien social cuenta con un alto consenso a partir del reconocimiento respecto de los derechos humanos como claves para el desarrollo humano y social. El mencionado consenso se expresa en las declaraciones de las conferencias mundiales y regionales de educación superior desarrolladas en el presente siglo.

Diversos autores reconocen la existencia de una importante disociación entre el discurso y las prácticas concretas, entre el reconocimiento formal y la efectivización del derecho a la educación superior. Estimamos que esto es así, entre otras cosas, porque su reconocimiento demanda de las instituciones cambios profundos en la definición de su sentido y misión, en sus concepciones, en su organización y en su gestión académica.

La universidad argentina transita desde un modelo basado en su representación como institución que garantiza la igualdad de **oportunidades** a una representación que entiende esta igualdad como un derecho. Esto es, desde el reconocimiento formal de la igualdad para los estudios superiores a la efectiva generación de **posibilidades** que garantice el ejercicio ciudadano y responsable de ese derecho.

Con esta ponencia, proponemos una cartografía que solo pretende ofrecer planos para orientar nuestro pensar y hacer en la Universidad a partir de la consideración de la educación superior como derecho humano y bien social. Comprender la complejidad de esta transición nos lleva a visualizar una serie de tensiones / contradicciones que viven las instituciones universitarias; tanto a nivel de relatos (discursos) como de prácticas institucionales.

* Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. cpapparini@uncu.edu.ar

** Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. fozollo@uncu.edu.ar

Un contexto de derechos

La noción de políticas con enfoque en derechos aparece en las últimas décadas (Cunill Grau, 2009), luego de reconocer el fracaso de políticas focalizadas, el alejamiento de los sectores medios a los servicios sociales, los procesos de privatización de la educación y de la salud, la creciente falta de dinamismo y vulnerabilidad de las economías y las deudas de los Estados en materia de equidad e igualdad distributiva.

Así, se llegó a un cierto consenso sobre la necesidad de repensar las políticas públicas, especialmente las políticas sociales, con enfoque en derechos como parte de las obligaciones del Estado hacia los ciudadanos. Organismos internacionales como Naciones Unidas, Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial y las Cumbres Iberoamericanas - con especial énfasis en la XIII Cumbre (2003) “La inclusión social, motor del desarrollo de la Comunidad Iberoamericana”, la Cumbre XIV (2004) “Educar para construir futuro” o en la XX (2010), que se celebró en Mar del Plata y cuyo lema fue “Educación con Inclusión Social”- reafirman la educación como bien público y un derecho social que debe ser garantizado por todos los Estados. Asimismo, ratifican que el acceso equitativo y oportuno a una educación de calidad es esencial para toda la sociedad e incorporan los derechos humanos como parte de sus políticas de desarrollo y empoderamiento social.

El Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos (SIDH) reconoce los principios sobre los cuales se funda la matriz conceptual del enfoque de derechos: *universalidad, igualdad y no discriminación; exigibilidad; participación social; integralidad y progresividad*. La adopción de estas políticas se basa en la existencia de personas que son titulares de derechos y, por ello, pueden exigir jurídica y socialmente; y no en personas que tienen necesidades insatisfechas y que reclaman beneficios asistenciales o prestaciones compensatorias. Fija un marco para la definición de políticas y, por tanto, incide en su contenido, orientación e implementación; *no impone acciones, por el contrario, son los Estados y las instituciones las que deben resolver sobre las medidas específicas para hacer efectivos esos derechos*.

Todos los derechos conllevan un conjunto de obligaciones negativas y positivas. El desafío es ampliar y profundizar la concepción de los derechos humanos como medio para limitar las formas abusivas del uso del poder por parte del Estado, obligaciones negativas y

hacer hincapié en las obligaciones positivas. Esto es, lo que el Estado debe hacer a fin de garantizar la materialización de derechos políticos, civiles, culturales, económicos y sociales.

Este enfoque focaliza en los derechos como guía y orientación de las políticas públicas de los Estados, especialmente en la contribución al fortalecimiento de la democratización de las instituciones (Abramovich, 2006). No solo actuar en la reparación de derechos violados sino establecer un cuerpo de principios y estándares para incidir en la calidad de procesos democráticos en el esfuerzo de alcanzar sociedades más justas, igualitarias e integradas.

En este sentido, las políticas no responden a mandatos morales, sino que se constituyen en una obligación que requiere del Estado, las instituciones y sus actores, prácticas coherentes y conducentes al cumplimiento de los derechos.

De esta manera se advierten al menos tres dimensiones: el Estado, quien define políticas y garantiza el cumplimiento de las mismas; las instituciones, que deben cogarantizar este derecho a través de prácticas concretas; y los actores, como sujetos portadores de derechos y obligaciones.

Las Universidades Nacionales y el derecho a la Educación Superior

Las Conferencias Regionales de Educación Superior (La Habana, 1996 y Cartagena de Indias, 2008) y Mundiales (París, 1998 y 2009) se constituyeron en eventos decisivos en la construcción de un marco de acuerdos en torno al cual se desarrollaron procesos de transformación e innovación universitarias en América Latina y el Caribe, basados fundamentalmente en la concepción de la educación superior como derecho humano, como bien público y al conocimiento generado por ella, como bien al servicio de la humanidad.

Estas declaraciones definen uno de los dilemas que, a nuestro criterio, marca la vida de las universidades en la actualidad: *la Universidad entendida como una institución que desarrolla un bien de mercado o concebida como una institución que garantiza el derecho humano a la educación superior y concibe el conocimiento como un bien social público.*

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009): “Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo” (UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009) retoma el debate y acuerdos de las anteriores conferencias internacionales. Cabe destacar que nuestra región insiste y reafirma la definición de la CRES 2008 de Cartagena de Indias en la que la educación superior es

reconocida como bien público y social, como derecho humano y deber del Estado y no como servicio público. Todo ello frente a la postura de algunos representantes de países desarrollados que pugnan por consagrarla como “bien público global”, forma encubierta para desplazarla hacia el ámbito de la Organización Mundial de Comercio que considera la educación superior como mercancía y que postula la disminución del papel del Estado en el financiamiento de la educación superior. (Tünnermann Bernheim, 2010).

Hasta hoy, se han desarrollado múltiples instancias de integración y articulación en pos de responder a las recomendaciones de la Conferencia. A partir de compartir el principio de que la educación es un bien público y un derecho social, los sistemas, universidades e instituciones de educación superior de la región han desarrollado una serie de acciones basadas en el diálogo y la cooperación con el objeto de impulsar su transformación.

La democratización del conocimiento en los estudios superiores en nuestro país reconoce hechos claves en pos de la incorporación de cantidad de jóvenes para cuyos padres un destino universitario no estaba en absoluto en el horizonte de sus posibilidades vitales. Ellos son: la Reforma Universitaria, con su potencialidad democratizadora (1918); la creación de la Universidad Obrera Nacional, que vincula los estudios superiores con el mundo del trabajo (1948); el Decreto 20.337 de gratuidad de los estudios superiores, que completa la arquitectura ideal de los reformistas del 18 (1949); la Ley 20654 de Taiana sobre la autonomía y autarquía universitaria (1974); la Ley 23068 del proceso de Normalización Universitaria (1984); la Ley 24521 de Educación Superior, que legitimó el sistema de educación superior (1995) y el período de profundización y reconocimiento de la Educación como Derecho (2003-2014), Ley 26206 de Educación Nacional, que legisla el derecho de enseñar y de aprender. Este último período, caracterizado por: la recuperación de la centralidad del Estado, la ampliación del derecho a la educación y su asociación con la igualdad, la reconstrucción de lo común y la reconsideración de la diversidad (Rovelli, 2013).

Así, hoy nuestro sistema universitario se caracteriza por estar constituido por diversidad de instituciones con distintas características y dimensiones, la expansión de la cobertura geográfica, la ampliación de la matrícula, el crecimiento presupuestario, la generación de políticas científicas y tecnológicas, la definición de un sistema de becas de apoyo económico destinada a estudiantes con escasos recursos y a la promoción de carreras prioritarias, entre otros aspectos.

Como ejemplo de este proceso de democratización, nuestra Universidad, con la reforma estatutaria de 2013, establece en su artículo uno que la UNCuyo es una institución que ejerce su función “[...] con responsabilidad social, comprometida con la educación como bien público, gratuito y laico, como derecho humano y como obligación del Estado [...]”, y reafirma en el artículo dos que:

Asume la educación como bien público, gratuito y laico, como derecho humano y como obligación del Estado y desarrolla políticas con principios de calidad y pertinencia, que fortalecen la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la integración en la diversidad y el respeto por las identidades culturales, en el ejercicio pleno de principios y valores democráticos.

La notable expansión del sistema universitario, que atiende a la concepción de la educación superior como derecho, trae consigo consecuencias propias de la confrontación de modelos. Entre ellas, podemos mencionar: la exclusión incluyente y la expansión condicionada (Gentile, P. 2009; Ezcurra, 2005):

- a) La **exclusión incluyente** refiere a los procesos de exclusión que adquieren nuevas fisonomías con el desarrollo de políticas de inclusión universitaria. Los avances realizados en las dinámicas de inclusión son promisorios pero aún resultan inocuos e insuficientes para superar las barreras de la exclusión y marginación social y cultural, producto de múltiples causas. Hoy nuestra realidad indica que hay sectores sociales que no tienen posibilidades de acceso a los estudios superiores. Por otro lado, si analizamos aquellos sectores para los que es posible el acceso a la universidad y que no alcanzan la graduación, es necesario distinguir: el acceso sin la generación de condiciones de permanencia y egreso; el acceso y permanencia difusa en los primeros años y el acceso con permanencia hasta el último tramo de formación sin egreso por incorporación al mundo del trabajo, entre otras causas.
- b) La **expansión condicionada** refiere al proceso mediante el cual el sistema universitario crece con una dinámica de diferenciación y fragmentación institucional. Indica la diversificación de la oferta de estudios a través de instituciones y circuitos formativos universitarios de distinta calidad académica

destinados a incluir a diversos sectores sociales. En este sentido, podemos hablar de la fragmentación y diferenciación institucional de la oferta educativa para atender a la igualdad de oportunidades, a costa de la calidad académica, con la consiguiente distribución desigual de posibilidades educativas. A nuestro criterio, inclusión aparente y, por lo tanto, más injusta.

Tensiones y contradicciones

La educación superior entendida como derecho supone un cambio paradigmático en el modo de comprender y abordar las políticas educativas, implica la transición de políticas centradas en la satisfacción de necesidades a políticas de creación y ampliación de derechos a la educación superior.

En este marco de creciente valorización de los derechos humanos como elementos claves en los procesos de democratización social general, y de las instituciones de educación superior en particular, coincidimos con Eduardo Rinesi (2013), quien afirma lo siguiente sobre la gran transformación que está desarrollándose en nuestras universidades:

[...] no sin tensiones ni contradicciones, nos vamos desplazando desde una representación de la universidad como una institución- casi minoritaria- consagrada a formar, entre aquellos que podían aspirar a acceder a ella, las élites profesionales del país, a una representación de la universidad como una institución encargada de garantizar lo que vamos entendiendo, cada vez más, no ya como una prerrogativa o un privilegio de unos pocos, sino como derecho ciudadano universal.

Comprender la complejidad de esta transición nos lleva a visualizar una serie de tensiones / contradicciones que viven las instituciones universitarias; tanto a nivel de relatos (discursos), como de prácticas institucionales.

En este sentido, algunas coordenadas para repensar el sentido y función de la universidad como cogarante del derecho a la educación superior, son:

<i>Coordenadas</i>	<i>Universidad como Servicio</i>	<i>Universidad como Derecho</i>
<p>Relación Estado /Sociedad /Universidad</p>	<p>Estado: administrador de la educación superior.</p> <p>Universidad que evita, desde su concepción de la autonomía, la intromisión del Estado en la definición de políticas institucionales.</p> <p>Interacciones débiles y circunstanciales.</p> <p>Sociedad: como beneficiaria de las políticas universitarias unívocas (ofertas disciplinares).</p> <p>Fragmentación interna de la organización académica (unidades académicas, departamentos, institutos) en la toma de decisiones de políticas universitarias.</p> <p>Concentración de la oferta de carreras y servicios de nivel superior en los grandes centros urbanos.</p> <p>Proceso de innovación institucional centrado en las lógicas y demandas internas.</p> <p>Universidad como formadora</p>	<p>Estado: garante del derecho a la educación superior.</p> <p>Universidad que incorpora, desde su concepción de autonomía, la participación en las políticas públicas con responsabilidad social y retroalimentación.</p> <p>Interacciones integradas y planificadas.</p> <p>Sociedad: como partícipe biunívoco de las políticas universitarias (demandas y necesidades).</p> <p>Integración transversal de la organización académica (unidades académicas, departamentos, institutos) en la toma de decisiones de políticas universitarias.</p> <p>Expansión territorial de las propuestas formativas, participación de instituciones regionales en la decisión.</p> <p>Proceso de innovación fundada en lógicas que surgen de las demandas y necesidades</p>

TRANSICIÓN

	<p>de elites profesionales.</p> <p>Democracia: posibilidades de concreción de libertades individuales realizadas por la graduación de profesionales éticos.</p> <p>(Responsabilidad Profesional).</p> <p>Finalidad institucional: la formación como bien individual privado.</p> <p>Participación de ONG y gremios como demandantes a la institución universitaria de bienes y servicios.</p>	<p>sociales.</p> <p>Universidad como formadora de ciudadanos.</p> <p>Democratización: proceso de ampliación y profundización de derechos ciudadanos.</p> <p>Formación profesional con sentido social desde la lógica institucional. (Responsabilidad Social).</p> <p>Finalidad institucional: la formación profesional como bien social y público.</p> <p>Participación de ONG, gremios y otros sectores junto con la universidad para atender problemática específicas.</p>
<p>Relación Sistema Educativo / Sistema Universitario</p>	<p>Concepción fragmentada de los niveles educativos.</p> <p>Las problemáticas educativas son atendidas por cada nivel y cada institución de manera aislada/articulada desde el requerimiento propio de cada nivel.</p> <p>Relación intrainstitucional e intra-nivel.</p> <p>Representación sectorial o de claustro.</p> <p>Involucramiento a través de</p>	<p>Concepción articulada del sistema educativo.</p> <p>Las problemáticas educativas se atienden colaborativamente entre niveles e instituciones de manera integrada / articulada desde la problemática que se encuentra en la ciudadanía.</p> <p>Relación interinstitucional e inter- niveles educativos</p> <p>Participación institucional y entre claustros.</p> <p>Responsabilidad y compromiso</p>

	representantes en la toma de decisiones institucionales con escisión de las propias prácticas.	de los actores en la toma de decisiones y en la realización de las propias prácticas institucionales.
Relación	Trayecto formativo considerado a partir del avance secuencial cerrado	Trayecto formativo considerado a partir del avance secuencial
Modelo	algorítmico ¹ por asignaturas de la propuesta curricular de la carrera.	abierto heurístico ² por ciclos formativos integrados de la propuesta curricular de la carrera.
Organizativo /	Responsabilidad individual respecto de la trayectoria académica (estudiantes / docentes y equipos de gestión).	Responsabilidad institucional respecto de la trayectoria académica (estudiantes / docentes y equipos de gestión).
Gestión	Rendimiento académico: abordajes de gabinetes o sectores especializados que fundan sus prácticas en programas remediales basados en la detección de déficit de los estudiantes	Rendimiento académico: abordaje institucional desde políticas preventivas que atienden a la diversidad de contextos y sujetos basados en la igualdad de posibilidades que genera la propia institución.
Académica	Modelo organizativo basado en lógicas disciplinares	Modelo organizativo basado en lógicas multidisciplinares e

¹ Algoritmo: 1. m. Conjunto ordenado y finito de operaciones que permite hallar la solución de un problema. (RAE). Entendemos que la propuesta curricular como algoritmo es una secuencia ordenada de acreditación de unidades curriculares año a año de acuerdo con lo establecido en el plan de estudios y en el régimen de promoción.

² Heurística: 2. f. Técnica de la indagación y del descubrimiento/ 3. f. Busca o investigación de documentos o fuentes históricas. /4. f. En algunas ciencias, manera de buscar la solución de un problema mediante métodos no rigurosos, como por tanteo, reglas empíricas, etc. (RAE). Desde esta concepción, es factible superar una práctica común de otorgamiento de acreditación de asignatura por asignatura, hacia el reconocimiento y acreditación de trayectos formativos **equivalentes** cumplidos por el estudiante. Esta mirada favorecería la movilidad entre distintas carreras y la posibilidad de reconocer, a través de certificaciones, trayectos formativos personales independientemente del egreso de una determinada titulación. No se trata de un título intermedio, sino del reconocimiento y acreditación del valor agregado a su formación que ha alcanzado un sujeto después de haber transitado una etapa en la universidad.

	<p>intrainstitucionales.</p> <p>Currículo basado en lógicas disciplinares con poca conexión con el mundo social y laboral.</p> <p>Desarticulación entre las funciones de docencia y las de extensión e investigación. Se priorizan las problemáticas disciplinares.</p> <p>Enseñanza pensada a partir de un sujeto normalizado: el alumno esperado.</p> <p>Carreras creadas por iniciativas institucionales en función de sus propias lógicas disciplinares y posibilidades.</p>	<p>interinstitucionales.</p> <p>Currículo basado en las problemáticas sociales desde un abordaje multidisciplinar.</p> <p>Articulación de docencia, extensión e investigación desde la primera etapa de formación con incorporación de las problemáticas sociales y los saberes del mundo laboral.</p> <p>Aprendizaje de estudiantes diversos en contextos diversos.</p> <p>El alumno posible.</p> <p>Carreras que surgen de las necesidades y demandas sociales para el desarrollo y bienestar de la población.</p>
--	--	--

Conclusiones

Hacerse cargo de estas tensiones implica comprender que la igualdad de oportunidades a la educación superior entendida como derecho, va más allá del reconocimiento formal de la igualdad, de la adhesión a un relato. Solo será efectiva si se trabaja desde las prácticas institucionales en la generación de posibilidades concretas que garanticen a todos los sujetos el acceso, la permanencia y el egreso de los estudios superiores.

Poner a prueba el derecho a la educación superior implica evaluar continuamente en qué medida se garantiza este derecho en cada caso particular y en qué medida es mero acto de poder detrás de la fraseología.

En este marco, es indispensable que la universidad asuma un rol activo y responsable en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes como “titulares de derechos” para cumplir con sus obligaciones como “portadores de deberes”.

A nuestro criterio, podríamos compartir que el desafío que enfrentan hoy las universidades en tiempos de transición hacia un modelo de derechos es que asuman efectivamente las máscaras y obstáculos presentes en la gestión cotidiana que impiden el acceso a ese derecho; únicamente problematizando tales obstáculos desde la mirada de la “posibilidad” podríamos delimitar no solo las prácticas de derecho sino también las de deberes.

Este acto de desnaturalizar las prácticas universitarias requiere una decisión política de las instituciones y la participación y compromiso de todos los actores involucrados, no es un problema solo de especialistas. Desde esta mirada, sentimos la firme convicción de que no asumir este desafío a nivel institucional e intersubjetivo, implica continuar con el “relato vacío de derechos efectivos” y así favorecer la incubación de efectos perversos como por ejemplo: la condescendencia (asistencialismo que reproduce y profundiza la brecha), el negativismo (asocia a la juventud a efectos negativos y a incapacidades culturales), la demagogia académica (la comprensión y contención afectiva sin exigencias académicas) y el facilismo (la baja de calidad académica en pos de la inclusión).

El derecho para todos si no es con calidad no es derecho y garantizar la calidad en el ejercicio de este derecho es responsabilidad nuestra.

Bibliografía

- ABRAMOVICH, Víctor (2006), “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”, en: *Revista de la CEPAL*. Santiago, nº 88, abril, 35-50.
- CARIDE, José A. (2009), *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.
- CHIROLEU, Adriana (2013), “Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?”, en: *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 279-304. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914006>
- CUNILL GRAU, (2009), “Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública”, en: *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, No. 46, Caracas. Disponible en: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/046-febrero-2010/cunill>

- EZCURRA, Ana María (2011), *Igualdad en educación superior; Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento. Colección Educación - Serie Universidad N° 01.
- GENTILI, P. (2009), “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N. ° 49, 19-57. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>
- MARQUINA, Mónica y SOPRANO, Germán (coord.) (2007), *Ideas de la cuestión universitaria: Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la educación superior*. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- RINESI, Eduardo (2013), *Presentes y desafíos de la universidad pública argentina*. Disponible en: www.ungs.edu.ar/ms_ung/?p=12752
- ROVELLI, Laura (2013), “La Universidad es el Otro”, en: *La Universidad en 30 años de democracia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/la-universidad-en-30-anos-de-democracia/>
- TENTI FANFANI, Emilio (2003), *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Contribución: Daniel Filmus. Fundación OSDE. ISBN 9879423828, 9789879423820.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos (2010), “Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina”, en: *Universidades*, septiembre-diciembre, 31-46. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>
- UNZUÉ, Martín y EMILIOZZI, Sergio (comp.) (2013), *Universidad y políticas públicas ¿en busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.

El desafío de pensar el sentido ético-político de los escenarios educativos donde se instituye la formación docente

*Hilda Beatriz Pellizzi**

La criticidad de los escenarios educativos actuales

Una serie de transformaciones socioculturales en las formas de vivir, de sentir, de percibir, de conocer, de actuar, han llevado a una redefinición de la sociedad moderna tal como esta se presentaba hasta mediados del siglo XX. Aquellas ideas o fundamentos que otorgaban un sentido totalizador a la historia y situaban al hombre y su conciencia como un sujeto autónomo y protagonista de la misma, hoy se encuentran en crisis. Gilles Lipovetsky se refiere a las mutaciones sufridas por los fundamentos de la Modernidad, de la ética y del sujeto que ponen fin a la “ética del deber” (Lipovetsky, 1986: 50)¹.

Pueden mencionarse entre aquellas transformaciones la redefinición de las relaciones sociales (por ejemplo, transnacionalización de la economía, internalización del consumismo, ruptura de las fronteras y de la idea del Estado-nación) y el relajamiento de la lucha de clases; el estallido y la multiplicidad de las formas del poder social; nuevos parámetros y fundamentos del sentido; la interconexión mundial; el surgimiento de nuevos grupos sociales como los adolescentes y los jóvenes; los movimientos de género; las sexualidades alternativas; los nuevos tipos de familia y de identidades colectivas; el papel de los medios de comunicación que imponen determinados modelos y concurren al proceso de uniformidad cultural en el mundo como consecuencia del proceso de globalización.

Estos cambios se relacionan con un cambio de paradigma en el que la ideología del individuo autónomo y libre es actualmente reinventada en una forma de psicologismo exacerbado. Pedro Goergen caracteriza la situación que vive el hombre de la época actual -un nuevo “Narciso” (Lipovetsky, 1986: 49)- como “condición de alienación” (Goergen, 2011:

* I.S.F.D. N° 102- Escuela Normal Superior “Antonio Mentrut”- Pcia. de Buenos Aires.
hbpellizzi@fibertel.com.ar

¹ Lipovetsky establece el inicio de la posmodernidad al señalar el paso del capitalismo autoritario a un capitalismo hedonista y permisivo en el que asistimos a un cambio de sentido de la esfera privada que queda sometida a los deseos cambiantes de los individuos y, por tanto, caracterizada por su indiferencia histórica.

11). Los discursos educativos no escapan a esta tendencia de personalización y singularización.

En este trabajo intento plantear algunas reflexiones derivadas de la investigación que realicé en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Dicha investigación tiene por objeto el “Estudio de la naturaleza epistemológico-pedagógica de la noción “horizontes formativos”, presentada en el Diseño Curricular para la Educación Superior – Niveles Inicial y Primario de la provincia de Buenos Aires del año 2007- y su incidencia en el campo de la Pedagogía de la formación docente”.

Mi interés se desprende de los requerimientos que las cuestiones globales del contexto actualmente plantean a las instituciones en cuanto a la articulación de miradas y perspectivas que entramen la igualdad de oportunidades educativas, el desarrollo local y regional y las políticas de inclusión. Por lo tanto, existe una necesidad institucional de generar aportes que posibiliten a los sujetos formadores la interpretación del sentido formativo de la docencia en el discurso pedagógico oficial y la adopción de un posicionamiento crítico ante su producción y reproducción.

En esta ponencia haré alusión, en primer lugar, a una serie de desafíos que plantea el Diseño Curricular para la Educación Superior – Niveles Inicial y Primario de la provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, y vinculado con el problema anterior, intentaré brindar algunos conceptos para el análisis del sentido ético-político de los escenarios actuales en los que se instituye la formación docente. Por último, presentaré algunas reflexiones acerca de la necesidad de desarrollar un proceso de reflexión filosófica sobre los problemas educativos de nuestro tiempo.

Desafíos que plantea el Diseño Curricular para la Educación Superior – Niveles Inicial y Primario de la Provincia de Buenos Aires

Durante los 90’, tanto la región latinoamericana como nuestro país, volvieron a conocer un crecimiento sin desarrollo signado por la difusión de la pobreza, la informalidad y la precarización sin lograr una expansión productiva ni el sostenimiento de algunos momentos de auge económico. En la presente década se produjo una reorientación de las políticas públicas tendientes a una real profundización de la transformación técnico-productiva y, por

lo tanto, a la consideración de los sujetos e instituciones que son generadoras y fuentes de producción de saberes.

En este marco, el Diseño Curricular para la Educación Superior – Niveles Inicial y Primario, cuya implementación se inició en el año 2008 en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires:

- incorpora la noción de “horizontes formativos”² y la caracteriza como alejada de una mera enumeración de “competencias”, así como de la idea de “perfil de formación”, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socio-culturalmente. El mencionado documento presenta al docente como un actor clave para reconstruir el sentido socio-político de la escuela pública y la educación pública como una de las políticas culturales centrales de nuestra historia.
- propone la articulación de las Materias “Dimensión ético-política de la praxis docente” y “Reflexión filosófica de la educación”, ambas orientadas a la construcción del sentido del eje curricular: el posicionamiento docente.
- diferencia esta última idea de la de “posición docente”. (Cfr. Touraine, 1994, en D.G.C. y E., 2007: 18)³.

Con esta afirmación se abre, para el campo de la formación docente, el planteo ético sobre la posibilidad de construcción de la identidad y posicionamiento de cada sujeto en un campo de contradicciones e incertezas que evidencian la criticidad de los contextos actuales.

Los principales interrogantes que rodean esta problemática giran en torno a: ¿qué cuestiones o problemas epistemológico-pedagógicos enmarcan la temática de la construcción de sentido y la fundamentación ético-política de las implicancias teórico-metodológicas de la noción “horizontes formativos” en el campo pedagógico de la formación docente? ¿Cuál es la pertinencia socio-histórico-cultural de los problemas epistemológico-pedagógicos que se derivan de la configuración teórico-metodológica del campo de la formación docente?

² Término que introduce el Diseño Curricular para la Educación Superior, al que caracteriza como una noción “histórico-prospectiva” pues “alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). (D.G.C. y E., 2007: 15).

³ El documento curricular recupera aportes de Alain Touraine para caracterizar la construcción que el docente, en tanto sujeto activo y crítico, realiza en la institución y en el sistema escolar a partir de su inserción en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar.

¿Cuáles son los criterios ético-políticos que sustentan el Diseño Curricular y los documentos técnicos que se indagarán? ¿Qué tipo de relaciones existen entre la naturaleza epistemológico-pedagógica de la noción “horizontes formativos” y la fundamentación ético-política de las implicancias teórico-metodológicas que dicha referencia curricular inaugura en el campo pedagógico de la formación docente? ¿Cuáles son las condiciones epistemológico-pedagógicas que posibilitan la fundamentación ético-política de las implicancias teórico-metodológicas de la noción “horizontes formativos” en el campo de la Pedagogía de la formación docente?

Una primera respuesta a estas preguntas puede presentarse así: si bien la noción “horizontes formativos” puede encontrar significación al interior de la teoría pedagógica, su limitada caracterización en el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires produce un desfase entre la configuración del campo teórico-metodológico que aquella inaugura y la construcción de su sentido ético-político y pertinencia histórica.

Algunos conceptos para el análisis

La invitación a pensar el sentido ético-político de los escenarios educativos donde se instituye la formación docente se constituye en desafío al inscribirla en la potencialidad y responsabilidad de la Pedagogía para orientar la creación de dimensiones de futuro desde el señalamiento y la estructuración de las condiciones en que el conocimiento, el poder y las identidades entran en juego como parte de una concepción más amplia de la vida social.

Para poder avanzar en este desafío, cito algunos postulados de la Teoría Social Crítica en articulación con las primeras conclusiones surgidas en el proceso de investigación. Esta última pretende seguir específicamente las afirmaciones que Jürgen Habermas realiza con respecto a lo que denomina “Teoría dialéctica de la sociedad” (Cfr. Habermas, 1978: 21, en: Adorno, 1978), como aquella capaz de recoger los intereses mediadores y orientadores del conocimiento para contextualizarlo y referirlo a la totalidad concreta de la existencia humana. De allí que el conocimiento olvide sus pretensiones de carácter absoluto y entre a conformar la situación de análisis determinada por la historicidad del ser humano. La Teoría dialéctica afirma:

A. La recuperación para las ciencias sociales de la relación entre conocimiento y valor y la rearticulación de los dominios del ser y del deber ser. La teoría procede en términos

hermenéuticos en busca de la comprensión del sentido objetivo de un plexo de vida histórico. Habermas señala que tres son los intereses rectores del conocimiento humano: el trabajo (acción técnica), la interacción (acción práctica) y la reflexión (acción emancipatoria). La concepción amplia de totalidad racional se sustenta en la unidad del hombre. Ética y ciencia se integran. La noción de “horizontes formativos” se inscribe en la tradición hermenéutica y su introducción en el Diseño Curricular para la formación docente se fundamenta en el debate epistemológico-metodológico entre dicho paradigma y las explicaciones empiristas, positivistas y sus derivaciones pedagógicas.

B. Establece la distinción entre las ciencias fácticas y los modos de conocimiento en las ciencias naturales y en las ciencias sociales. De ahí que una Pedagogía orientada por “horizontes formativos”, desde una perspectiva próxima a la Filosofía, se caracteriza como un saber reflexivo que posibilita efectuar una crítica conceptual sobre la relación y la acción educativas: un permanente trabajo de reflexión crítica sobre la propia práctica y el propio posicionamiento docente. En el campo educativo circulan discursos y una serie de contenidos que operan como lógica de verdad e imágenes de la realidad que impiden a los sujetos la visión de otras realidades concebibles fuera de su marco. La formación docente pasa a ser concebida como un “oficio” en el que los sujetos se inscriben desde la sobrevaloración de la habilidad, de la experiencia más que por los procesos reflexivos, investigativos y de acción. Queda entonces para la Pedagogía la tarea de hacer posible que los sujetos en formación problematicen la realidad educacional y amplíen su capacidad reflexiva para recuperar el conocimiento que produce su práctica y puedan proyectarlo en la generación de alternativas entramadas con un profundo conocimiento de la realidad social.

C. Conceptualiza la sociedad como un proceso histórico en el que cada situación es fruto de un antagonismo dialéctico con otra situación que la origina mediante una relación entre teoría y praxis. En este enfoque, el elemento histórico es un eje central. El hombre ha actualizado históricamente su socialidad. El proceso de búsqueda humana para otorgar sentido de unidad a la realidad se desarrolló, en el planteo clásico de los filósofos griegos, de acuerdo con una racionalidad sustentada en el lenguaje y las valoraciones de los sujetos. Mientras que en el planteo moderno, caracterizado por el desarrollo de la autonomía de la subjetividad, los

individuos establecieron relaciones contractuales de carácter obligatorio para legitimar normas morales y jurídicas. Las cuestiones mencionadas en el primer apartado acerca de la criticidad de los contextos actuales consideraron la sustitución de la conciencia política sustentada en valores solidarios del espacio público por otra, la conciencia de la subjetividad alentada desde una ética materialista, utilitarista y hedonista. La importancia de la recuperación y la reubicación crítica del análisis y comprensión de la tradición mencionada, en los procesos de formación docente, desde una interpretación o lectura dialéctica de la historia, se fundamenta en la posibilidad de potenciar la capacidad de los sujetos con vistas a situarse en su momento histórico y advertir las contradicciones que la realidad presenta. Estas últimas no hacen más que evidenciar la conciencia crítica y la acción de diversos sectores, grupos, minorías que renuevan la utopía de una sociedad más justa e igualitaria frente a la primacía del individualismo.

D. La Teoría Social Crítica se orienta hacia la emancipación frente a las relaciones de dominación vigentes y hacia un comportamiento crítico con respecto al conocimiento que se produce en condiciones capitalistas de producción como también con relación a la realidad social que se pretende aprehender. De ahí que los problemas a investigar más frecuentes en el campo educativo y social se vinculan con problemáticas tales como las formas de dominación material y simbólica. En este punto, la Pedagogía encuentra aportes en la Teoría de la acción comunicativa de Habermas para inscribir y analizar el sentido de las referencias curriculares a partir del concepto de racionalidad comunicativa centrada en la intersubjetividad y la problematización que realiza el maestro con otros. Este autor afirma que la racionalidad es constituida lingüísticamente a través de los actos de habla y estos, a su vez, se expresan por medio de pretensiones de validez: el entendimiento lingüístico en el proceso pedagógico de adhesión a normas y valores (Habermas, 1999: 27)⁴. El problema de legitimidad y de consenso cultural al que hoy se enfrenta la educación escolarizada plantea la necesidad de buscar nuevos valores y sentidos fundamentados a partir de un proceso democrático-argumentativo. La legitimación de las normas, valores y autoridad docente se fundamenta en la posibilidad de

⁴ Habermas afirma que el concepto de racionalidad comunicativa se remonta a la experiencia central de la capacidad de los actores de aunar sin coacciones y de generar el consenso que tiene un habla argumentativa en la que aquellos superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas.

alcanzar acuerdos democráticos mediante interacciones comunicativas entre los individuos. Por ello, cobran sentido, valor e importancia en los procesos pedagógicos aquellas acciones que corresponden a la naturaleza del lenguaje y que se orientan a la búsqueda de comprensión y reconocimiento mutuo, recíproco, al establecimiento de acuerdos y consensos como también de acciones comunes. Los procesos formativos deberían orientarse a mantener en diálogo los saberes de quienes participan en ellos; lo cual se hace posible a partir de vínculos específicos, constituidos como relaciones político-pedagógicas, entre sujetos situados como educador y educando.

4. Reflexiones finales

La perspectiva que ofrece la Teoría Social Crítica para pensar el sentido ético-político de los escenarios educativos en los que se instituye la formación docente, propone el desarrollo de un permanente ejercicio reflexivo acerca de las contradicciones que aquellos presentan:

- frente a una falsa y presuntuosa suposición acerca de la existencia aislada y autónoma del individuo a la manera en que Leibniz concebía las mónadas en una relación externa con otras tantas, se apela al concepto dialéctico de “lucha por el reconocimiento” que, en su contexto original de fundamentación en la “Filosofía del espíritu” de Hegel, es utilizada para mostrar cómo se funda el orden social a partir del deseo y el trabajo; es empleado en la línea de trabajo de la Teoría Social Crítica por Axel Honneth para referirse a la constitución de la identidad a partir del otro en tanto ser humano.
- ante la búsqueda de lo por-venir y el abandono y ruptura que el hombre de hoy realiza con los vínculos que lo “sujetan” a la tradición, a los valores, a la historia, se considera que la construcción del sujeto ético se realiza en la dialéctica individualización-socialización en correspondencia con la condición de ser cultural. Es esta última la que le posibilita construir su identidad y proyectarse hacia el futuro.
- el fin del *homo politicus* y su reemplazo por el *homo psicologicus* o el *homo economicus* representan el abandono de la res-pública ligado al individualismo; entendido este último como el cambio de los paradigmas valorativos orientados al logro de una autorrealización legítima que persigue la propia felicidad y el deseo personal en tanto metas más elevadas y

que, debido a ello, coloca a los otros (Estado, sociedad) a su entero servicio. Ante esto, los movimientos sociales parecen preanunciar la necesidad de regresar a lo social al propiciar la revisión de las categorías éticas y políticas de la tradición occidental; es el caso de los ecologistas, la protección y defensa de los derechos humanos, la defensa de la paz, de las minorías en situación de desprotección, entre otros.

- frente a los valores solidarios del espacio público, hoy se manifiestan la sustitución de la conciencia de clase por la del yo; en otros términos, la sustitución de la conciencia política por la de la subjetividad; dichas manifestaciones concurren al distanciamiento del individuo de la esfera pública. Una nueva ética materialista, utilitarista y hedonista propicia el placer, la inmediatez o sacralización del presente y desvaloriza el esfuerzo, la disciplina, la moderación o austeridad. Se produce un proceso de adaptación funcional del individuo al aislamiento social mediante mecanismos de autoseducción propios del narcisismo.

-ante la posibilidad de una sociedad democrática e igualitaria, vemos cómo -en la formación de este nuevo *ethos*- se manifiestan las consecuencias de la sociedad de la información. En este punto, el mecanismo ideológico de seducción, propio del sistema capitalista neoliberal, es ejercido por los medios; produce enorme influencia en la predisposición de los individuos y en la orientación de sus modos de pensar, sentir y juzgar con vistas a la aceptación de los principios que fundamentan el individualismo. Dicho mecanismo integra a los individuos creando una ilusión de confianza en sí mismos, de autonomía, con el propósito de evitar que aquellos adviertan los riesgos que conlleva el aislamiento social.

-en una sociedad de apariencia democrática e igualitaria en la que se justifican el lucro y la explotación, se desconocen o no se aceptan las normas que regulan la convivencia social; surge como necesidad su reemplazo por reglas de tipo impersonal para proteger a los individuos, unos de otros. Ante la desintegración de las clases sociales, hoy asistimos al surgimiento de grupos, clubes, tribus urbanas, individuos que se caracterizan por poseer códigos de comportamiento propios, por encontrarse al margen de la sociedad y carecer de un potencial político transformador.

En la formación docente es necesario desarrollar un proceso de reflexión filosófica sobre los problemas educativos de nuestro tiempo y, en particular, de nuestra situación como latinoamericanos y argentinos. Ello implica que la Pedagogía de la formación docente:

- piense e inscriba a los sujetos pedagógicos en procesos que reconozcan, recuperen e integren su experiencia histórica, política, cultural y social pero que, simultáneamente, posibilite la construcción “con otros” de esa “necesaria eticidad”, (Freire, 2004: 5) que caracteriza la naturaleza formadora de la práctica educativa.
- plantee la necesaria interpretación de los signos de este tiempo tales como las preocupaciones y riesgos que parecen correr el futuro humano y planetario, entre ellas la crisis ecológica, el acceso inequitativo a los recursos materiales y culturales, el avance de los procesos de exclusión y la violencia sexual, política e institucional que atraviesan nuestras sociedades.
- asuma la responsabilidad de formar docentes comprometidos con las problemáticas del contexto, desde una opción ética y política, en pos de la igualdad de oportunidades, de la defensa del carácter público y popular de la educación y de su dimensión dialógica enraizada en una posición humanista y democrática.

El saber filosófico hace posible examinar las razones que justifican y han justificado las prácticas educativas en diferentes modalidades y contextos, y permite comprender que las opciones ideológicas y epistemológicas conllevan un posicionamiento ético-político. Por ello, la reflexión filosófica de la educación como parte del campo de la Filosofía práctica interpela fundamentos y legitimaciones desde el interior mismo de la práctica social de educar para develar los supuestos y las consecuencias de las intervenciones pedagógicas y el modo en que afectan la vida personal y social, lo que exige responsabilidad por los otros y para consigo mismo.

Bibliografía

ADORNO, T. (1978), *Sobre la lógica de las ciencias sociales*, en: POPPER, K.; ADORNO, TH.; DAHRENDORF, R.; HABERMAS, J., *La lógica de las ciencias sociales*. Méjico: Grijalbo.

- D.G.C. y E. (2007), *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata, Pcia. de Bs. As.
- FREIRE, P. (2004), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e terra S.A.
- GOERGEN, P. (2011), *Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética*. (mimeo). Brasil: U.P.F. editora.
- HABERMAS, J. (1999), *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol. I. Madrid: Taurus.
- LIPOVETSKY, G. (1986), *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Tejiendo caminos: una propuesta desde las voces y prácticas de maestros en los límites, las fisuras y los bordes de la escuela y el sistema educativo colombiano. Una alternativa -otra-

Colectividad Argumentativa de la Práctica Político/Pedagógica en la Educación Colombiana (CAPPEC)¹

Introducción: breve contextualización político/educativa de las poblaciones históricamente vulnerables en Colombia

La expansión escolar vivida en la década de los 1940 y 1950 buscaba responder a una demanda económica que pretendía formar mano de obra calificada (Boom, 2004). No pasaría mucho tiempo para que esta expansión diera un giro estratégico al verse invadida por una cantidad de mano de obra calificada de descendencia en su mayoría pobre/proletaria, pero con formación de ideales burgueses que los llevarían a constituir sus ideales de vida por fuera de sus condiciones de posibilidad contextual. Este giro configurará lo que Martínez Boom (2004) denominará la *escuela competitiva*, la cual estará permeada por una serie de discursos supranacionales que condicionan la posibilidades de autonomía estatal para tomar decisiones en sus propias agendas políticas/económicas/sociales, llevando a la empresa a demandar mano de obra calificada y competitiva.

Esta competitividad ha de separar y guiar hasta la actualidad en Colombia el servicio educativo en la medida en que legitima -a través de las disipaciones legales y una acción de formación subjetiva que responda a los designios de la ideología circundante actual- no solo la homogenización en la oferta educativa sino también la invisibilización, marginalización y exclusión de propuestas diversas, heterogéneas, que se fundan en las fisuras permitidas por el propio sistema educativo colombiano.

Es importante reconocer algunos estudios sociales tan relevantes como el de la doctora Marisol Moreno, quien expone cómo la capacidad legislativa y por tanto la ejecutiva en aspectos sociales en Colombia, de la misma manera que la educación de poblaciones

¹ ROJAS ALVAREZ, Henry; ARIAS JIMÉNEZ, Hamilton; SUÁREZ FRANCO, Juan Camilo; JURANNI LÓPEZ, David; CASTAÑEDA BOTERO, Sebastián; SÁNCHEZ OSPINA, Michelle. Cappec2014@gmail.com.

vulnerables, es completamente reducida en la medida en que son completamente descontextualizadas todas las prácticas políticas (Angarita, 2010) que, por su atadura a las directrices de entidades como el Banco Mundial, la UNESCO, la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), entre otros, han coartado toda posibilidad de educación que permita formar no solo sujetos competentes sino seres humanos que transformen con el conocimiento científico pero, al mismo tiempo, sus propios contextos.

Se hace necesario, entonces, una apertura más amplia en la gama de posibles interpretaciones que es necesario revisar a la hora de establecer cuáles son las necesidades y prioridades que, desde el aspecto educativo/político y social, se construyen con y para las personas tanto en condición de marginales como los anormales -discapacitados-; por ello, como maestros inmersos en el sistema educativo colombiano y al trabajar en nuestra práctica pedagógica diaria con personas con estas condiciones, se proponen esta serie de reflexiones pedagógicas, educativas y políticas que se tejen desde las fisuras, los bordes y los límites de la sociedad y, por tanto, por fuera de la escuela que, a primera vista y como se evidencia en el ejercicio académico/intelectual, solo responde a los designios de un mercado cada vez más deshumanizador. Saber/poder Práctica/población: Un tejido que condiciona, posibilita o niega la existencia del anormal/marginal desde lo social/político y pedagógico/educativo.

¿Qué es saber/poder?

El saber, desde la perspectiva de Foucault (1976), es un instrumento y objeto de poder; por ello, a través de la historia ha sido reducido a los amos del mundo y a su vez estos lo han suministrado a su provecho en opresión a los analfabetos políticos.

La noción de saber como concepto ineludible que guía permite comprender las formas en que se constituye a través del mismo una serie de posibilidades que condicionan la acción pedagógica y la política que se teje alrededor y dentro de las subjetividades de las poblaciones marginales/anormales que han podido ingresar a la escuela.

Históricamente, la educación y el saber constituido alrededor de esta, materializado en el espacio físico de la escuela, han negado la posibilidad de ingreso a las personas que no cumplen con una serie de requisitos. Para ellos, y legitimados en los saberes científicos, se han creado hospicios, manicomios, casas de paso, escuelas de trabajo; una oferta que si bien puede entenderse como alternativa y por tanto social implica, por el contrario, una afirmación

del lugar a ocupar en la sociedad, derivados de sus etiquetas y condiciones, de marginales, asistidos, excluidos, o en términos de la profesora Orlanda Jaramillo (2013), “un ciudadano de segunda categoría”.

No obstante, este saber legitimador del poder ejercido sobre subjetividades y por tanto constitutivo de los lugares sociales a ocupar históricamente por dichas subjetividades debe ir acompañado entre otras cosas por la práctica.

¿Qué es práctica?

Enrique Dussel (2006), comprende el concepto de práctica en el entorno político, particularmente en Latinoamérica, escenario en que la práctica ha ejercido un rol de poder castrador.

Sostiene que es necesario legitimar la práctica como una actividad crítica y proponer la praxis -teoría y práctica-, que indica la presencia y contribución del sujeto en el mundo político, esto en contracultura a las estructuras hegemónicas del sistema práctico político. Prepondera en el discurso del presente autor una práctica de la liberación que exige la transformación de las instituciones, como la escuela y las prácticas pedagógicas que se tejen en su interior.

La práctica como instrumento legitimador y generador de posibilidades y opciones de existencia en los contextos sociales es posible vivenciarla y re-significarla diariamente en la medida en que se cruza con los aspectos vitales de la existencia de todo escenario social que da lugar a cada subjetividad en las relaciones de saber/poder.

Lo que concierne a la práctica pedagógica es el diálogo entre currículo y aprendizaje en el cual se delegan significados que luego establecen conexiones entre lo que ocurre en el contexto interno y externo escolar. En este proceso, la práctica pedagógica se dirige hacia la comprensión, interpretación y elaboración de nuevos saberes. A su vez, la práctica desde una perspectiva de fisura permite comprender que el currículo también se puede re-significar y llegar a comprender, de una manera -otra, en la medida en que la enseñanza no tiene como único fin que el otro aprenda sino y sobre todo en desaprender, en descubrir que la lectura del mundo, del contexto, de sus posibilidades, son parte fundamental del ejercicio pedagógico, ya que se constituye en la posibilidad que permite leerse y comprenderse como parte constitutiva del mismo.

¿Cuál población?

La población puede ser definida como individuos con características comunes, las cuales pueden ser políticas o educativas dentro de una sociedad; en este sentido, es importante centrarse en el contexto educativo donde se encuentra la población de la infancia y la adolescencia; dicha población ha sufrido a través de la historia múltiples atropellos en el proceso formativo.

Citemos como ejemplos, la construcción de una nueva generación de jóvenes que han sido permeados por nuevos modelos ingresados a la cultura y que luego son interiorizados con facilidad por ser llamativos al romper los esquemas que eran hegemónicos del sistema dominante o, por otro lado, la población de niños y jóvenes vulnerada desde diferentes ámbitos y poco respetada a través de la historia, que llega a la escuela, al lugar, expresado por Gardner (1993), como “una institución donde se reúnen niños y adolescentes para adquirir diversas habilidades”. La escuela también ha sido un lugar donde el capitalismo y el ejército han puesto sus ojos y han sido estos quienes han redescubierto a los jóvenes; por ende, han delimitado la edad para ingresar a estos estamentos a cumplir las funciones de responsabilidad con el estado y de producción con la industria.

Entre el mar y la nebulosa mercantilista, se advierten las opciones... las alternativas

Históricamente, la relación entre saber/poder, práctica/población ha establecido unas relaciones de dominación con las cuales se objetiva cierto saber que comulga con la insignia de verdadero, delegando un papel de olvido, invisibilización y exclusión a cierta cantidad de planteamientos teóricos y especialmente prácticos que desarrolla el campo de la educación. Por tanto, es necesario considerar que de la práctica político/pedagógica de la educación es imperioso revertir dicha relación de dominación para visibilizar otras posibilidades.

Estas alternativas caben propiamente en la identificación proyectual de la postura ético-política del maestro como un agente social del cambio, como un científico social que posee un saber específico que es el de la pedagogía y que, por tanto, tiene un estatus que le permite enunciar acerca de las condiciones de la educación, enmarcadas dentro de un campo social, pero no dependiente de él (Freire, 2009).

Esta educación permite posturas de enunciación de empoderamiento del otro, haciendo que el otro se conciba a sí mismo como un sujeto político que posee cierto poder y determinación por sí mismo frente a las condiciones ofrecidas socialmente; que lo lleve a designarse, en la reversión histórica de su práctica social, como corresponsable de la construcción y deconstrucción de una sociedad en la cual está inserto.

Es en los límites, las fisuras, los bordes de este sistema educativo, regido y constituido por las ideas neoliberales, donde es posible encontrar espacios, sujetos, ideas y planteamientos, que entienden el lugar político/social/pedagógico del maestro, no como un *deber ser*, sino y sobre todo como un *tener que ser*. Esto lleva a la construcción de caminos - otros- no como una imposición, o una acción reaccionaria, sino como una alternativa que se teje al interior del propio sistema educativo.

Estas propuestas alternativas son las que se alcanzan a vislumbrar en la nebulosa del mercado capitalista, que opaca, acalla, invisibiliza pero no desaparece la historicidad de los sujetos anormales/marginales que, de la mano de comprometidos académicos-intelectuales y profesores, se sienten identificados con esta población y emprenden el nado contracorriente para posibilitar un camino distinto a la tecnificación, a la objetivación de lo humano, lográndolo solo con la conciencia y el proceso de concientización del cual habla Freire, que permite comprender que la pedagogía, la política, la enseñanza y aprender a desaprender son los fundamentos de toda práctica educativa que permite emanciparse y comprender tanto a sí mismo como al otro, como sujetos heterogéneos y culturalmente diversos, pero a la vez constitutivos de sus posibilidades y condiciones de ser y estar en el mundo que los construye y reconstruye.

Entre el imaginario, la práctica y posibilidad: una ruptura, un paso por un camino - otro- posible

El devenir histórico de la escuela ha dado origen a una amalgama de significaciones imaginarias que han encarnado dentro de ella, constituyéndola y abriendo brechas entre las realidades y mentiras que allí se ciernen. La definición de dichos imaginarios se debería establecer siempre en la esfera de lo social, de allí la imperiosa necesidad de su inflexión, en aras a edificar conceptualizaciones mucho más fieles a la realidad educativa que se construye

y de-construye en el presente texto. En primer lugar, entonces, la pregunta inicial ha de ser ¿qué es un imaginario?

La definición de imaginarios, que refiere a las ideas-imágenes que nos permiten aprehender una realidad determinada y en nuestro caso la realidad educativa, denota también la trascendencia del imaginario como provocación por los diversos sentidos, los cuales brindan posibilidades para la comprensión de aquella práctica político-pedagógica que emerge en el aula como realidad inexorable.

Develando Imaginario, construyendo posibilidades

Muchas son las ideas e imágenes que han constituido históricamente el andamiaje de la escuela. Esas representaciones de toda índole han permitido la construcción de valores, ideales y gustos en torno a lo educativo, estableciendo un paradigma que, como tal, ha determinado los comportamientos, los vínculos y la asunción de la educación por parte de los agentes que interactúan en la escuela. De esa realidad, se han establecido un conjunto de imaginarios representativos de la problemática que, in situ, pretendemos desnudar.

En primer lugar, como base preponderante del sistema capitalista que soporta la escuela de la posmodernidad, predomina dentro de ella la idea del individualismo absoluto que niega la importancia de la educación en colectividad; es más, establece búsquedas insaciables por la competencia que jerarquiza a unos sobre otros. De ese modo, se prioriza el interés particular de los sujetos y se promueve la indiferencia ante las dificultades que pueda presentar ese otro, generando simultáneamente utilitarismo, segregación y renuncia ante la necesidad bio-social de los hombres por estarse haciendo constantemente con el otro.

Asimismo, indudablemente la escuela es la representación ideal de lo que ocurre en la sociedad; dentro de ambas, la diversidad no es un elemento ajeno a sus realidades. Por ello, las relaciones tejidas al interior de la institución están determinadas por el sistema educativo que las rige y también por los maestros y estudiantes, sus constituciones históricas y particularidades; estas inciden directamente en las dinámicas relacionales que las caracterizan.

Dentro de esas características únicas de sus miembros, se inscriben las dificultades que estos puedan presentar, en términos de socialización o aprendizaje, las mismas que desde muchos años atrás han rotulado implacable y descaradamente a algunos como anormales o discapacitados dando lugar a una díada indisoluble como lo es anormal/marginal.

Lamentablemente, desde su rotulación, se los priva de toda posibilidad y se los pone en el lugar de los eternamente compadecidos, como condenándolos a la caridad del que ya nada puede hacer por su existencia.

Además de lo anterior, la sociedad colombiana, visualizada como reproductora/producto del sistema capitalista, edifica en sus individuos imaginarios de consumo y hedonismo que intentan sustentar el valor de su existencia. En ese proceso, el cual es labrado principalmente en el seno de la escuela, se introyecta en dichos sujetos la necesidad imperiosa de conseguir bienes materiales, poder y reconocimiento. Por tanto, el sistema educativo mundial -y por ende el colombiano- se encuentra diseñado para la formación de personas cualificadas en saberes específicos, con lo cual se busca su competencia en el desarrollo de ciertas ocupaciones exigidas por el mercado, no así para una formación que les permita ser día a día seres felices, libres y dignos.

Es así como los imaginarios constituidos sobre la escuela determinan las circunstancias en las cuales se desarrolla el proceso educativo; las relaciones que allí se tejen, los currículos y los modelos pedagógicos. Dado que esas ideas e imágenes abstractas sobre el acto de aprender y desaprender no acompañan realmente la búsqueda de la realización de los sujetos, de su humanización y dignificación, surge por tanto el *tener que ser* del maestro- de una inflexión, que, sin dejar de pertenecer a ese contexto, le permita de-construirla y construirla de nuevo como opción de futuro, como opción de humanidad, llevando así a una consolidación desde la apuesta por la formación para la vida y no para el trabajo, el consumo y el mercado. Por tanto, es necesario entender la educación como una práctica política de la libertad (Freire, 2009) y la formación como un acto que, de la mano de la pedagogía y la constitución de una subjetividad política tanto emancipada como empoderada de sí y su contexto, sea una opción -otra- de relación entre maestro y alumnos en la díada tradicional de enseñanza/aprendizaje y la díada propuesta en este texto, que surge desde la vivencia de la práctica educativa como maestros, pero a la vez intelectuales y académicos, que tejen en el día a día al interior de la escuela las condiciones de posibilidad.

Desde nuestras voces como maestros: tejidos teóricos y prácticos, resistencia y existencia, propuesta y alternativa

Este recorrido abre paso a la generación de una propuesta como luz en un camino tan difuso que además deja la sensación de transitar sobre una cuerda floja. No obstante y, posterior a la dilucidación de la educación bajo el mando autoritario del poder opresivo y en contra de la emancipación, se plantea reescribir la educación desde una perspectiva de la civilización de la colectividad y la emancipación política. Máxime, cuando otros autores a lo largo de la historia han abierto puertas unidas a este mismo fin -Makarenko (1977; 1995; 1985); Freire (1997; 2009); Foucault (2006); Zuluaga (1998, 2002); Casassus (1998); entre otros-, pero que los designios de quienes controlan el deber ser y por tanto el saber, la práctica y la institucionalidad del mundo en la relación educación/escuela/mercado, han insistido en cerrar, invisibilizar, oprimir o, en el mejor de los casos, solapar, dados sus intereses individualistas, en discursos sociales.

¿Qué hacemos?

En un primer momento, enunciados desde el lugar del maestro, se ha comenzado a construir una resignificación del rol del maestro y, con ello, una resignificación del ser humano vestido de maestro. Los primeros que han de renunciar entonces a ese estado de “analfabetos políticos”, son los profesores desde su propia humanidad. De allí, surge la necesidad de sensibilizarse, capacitarse y alfabetizarse con el par, en este caso el otro que, al igual es maestro, con los estudiantes, en sí, con la sociedad. En sustento a esta necesidad de capacitarse, bien lo postula Freire así: “El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase” (1997: 88). Luego, dichas capacitaciones han despertado mentes un tanto durmientes en estos maestros, por medio de autores que han viajado del pasado y el presente para mostrar una forma de transformar la educación desde ese proceso de homogenización que ha solido ser hasta la posibilidad de transfigurarse en un camino que conduce a la diversidad, al derecho a ser, hacer y estar diferente en el mundo y, por ello, no ser menos o más valioso, menos o más humano.

Es por esto que la educación vista por quienes escriben este texto se ha transformado en sus aulas en una práctica para la libertad en colectividad. Entendiendo por escuela colectiva como la vinculación de todos los objetivos personales e individuales de quienes comulgan en ese entorno-escuela a objetivos comunes en pro de la emancipación de la colectividad. Dicha propuesta de colectividad en las escuelas proviene del pedagogo Ruso Makarenko (1977). En aras a profundizar más sobre esta propuesta educativa, en relación a la colectividad también se destacan la disciplina y el amor como bases fundamentales de una educación para una práctica educativa, política, activa y transformadora.

¿Qué hemos logrado?

La identificación como maestros desde el tener que ser, así como un escenario diverso de formación para los niños y las niñas que hacen parte de la institución y que diariamente se construyen y reconstruyen con los maestros, sus pares, sus familias, la sociedad; la categoría de anormal/marginal desaparece en este escenario, aunque es claro que la población con la cual se crea y se recrea este mundo social/subjetivo ha sido etiquetada como discapacitados, marginales, violentos, gamines, los desechos de la sociedad. Hemos comprobado que es posible transformar y posibilitar otra opción para estas personas, una opción no mercantil, no de instrumentalización, una opción que se teje y genera condiciones de posibilidad de ser humano, sujeto social/político, incluso en las nebulosas formativas que presentan el Ministerio de educación Colombiano y su estandarización y competitividad en la formación escolar.

Se ha logrado también comprender que, desde los límites, bordes y fisuras que permiten la escuela y el sistema educativo, es posible construir alternativas -otras- de formación, que demandan tiempo y que, por supuesto, no siempre fluyen tranquilamente; no obstante, la constancia, la disciplina y el saber que se tejen y entretejen en este escenario posibilitan siempre salir avantes de esos escollos.

Conclusión: Para seguir pensando, seguir tejiendo.

Empuña la mano para mostrar tu rabia, empuña un libro para formarte, empuña la vida para ser en ella... siente el arte de la enseñanza como una forma de expresión, no como una obligación, y darás cuenta como el sol en el rostro, la lluvia en el cuerpo, el aire en el alma, y las voces de tus estudiantes a la vez maestros, trastocan tu ser, el ser maestro y alumno a la vez de aquello que te permite existir y re-existir...

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1970), *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Ediciones Pepe.
- ANGARITA, M. M. (2010), *Infancia, políticas y discapacidad (tesis inédita de Doctorado)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BARTON, L. (1998), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- BOOM, A. M. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Antrhropos editorial.
- DUSSEL, E. (2006), *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI editores.
- FALS BORDA, O., & GUZMÁN, M. (1962), *La violencia en Colombia: Estudio de un Proceso Social*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- FOUCAULT, M. (1976), *Vigilar y vastigar*. México: Siglo XXI ediciones.
- (1994), *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Piqueta editores.
- FREIRE, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- (2009), *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- GARDNER, H. (1993), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- JARAMILLO, O. (2013), *Biblioteca pública, ciudadanía y educación social*. Buenos Aires: Alfagrama Editores.
- MAKARENKO, A. (1975), *Su vida y labor pedagógica*. Moscú: Editorial progreso
- (1977), *La colectividad y la educación de la personalidad en Moscú*. Moscú: Editorial Progreso.

----- (1985), *Poema pedagógico*. México. Editorial Planeta

MARTÍNEZ BOOM, A., & NAROSOWSKI, M. (1997), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

SPINOZA, B. (1983), *Tratado de la reforma del entendimiento y del camino por el cual mejor se va al conocimiento verdadero de las cosas*. Cali: Universidad del Valle.

YARZA DE LOS RÍOS, A., & RODRÍGUEZ, L. (2007), *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870 - 1940*. Bogotá: Grupo editorial magisterio.

Problematizando el sentido común. Sistematización de una experiencia de educación popular en la formación docente

*Silvina Romero**

Resumen

El presente trabajo forma parte de un estudio mayor: “Prácticas de enseñanza que favorecen la problematización del sentido común y el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes del IFDC San Luis: Análisis de experiencias” (Res. N° 131 IFDC-SL/13). El mismo tiene como objetivo principal indagar prácticas de enseñanza que favorecen la problematización del sentido común y la posibilidad de construir una conciencia crítica en los estudiantes de profesorado del IFDC San Luis.

Se trata de un trabajo que se inscribe en el paradigma de la teoría social crítica, que propone la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social (ciencia emancipatoria). Optamos por hacer investigación acción participativa (IAP) entendiendo que es una forma de hacer ciencia de lo social. (Sirvent, 2010). La IAP supone la construcción de conocimiento colectivo al tiempo que se va desarrollando la práctica, con el expreso propósito de transformarla. Con este estudio nos proponemos analizar cuatro experiencias educativas en los espacios curriculares: Sociología de la educación, Pedagogía, Didáctica y Psicología de la infancia, en la que los docentes asumen el compromiso político de pensar prácticas de enseñanza que contribuyan a problematizar el sentido común.

Pensamos que en la formación docente se debe posibilitar el posicionamiento frente a la tarea de enseñar, es decir el compromiso como sujetos activos. En tal sentido, no pretendemos llegar a conclusiones de corte tecnicista que permitan la prescripción de formas acabadas acerca del "cómo" lograr sujetos críticos, sino que intentaremos analizar experiencias educativas pensadas con la intención de formar docentes críticos. Creemos necesario explicitar qué entendemos por ello, ya que actualmente parece estar de moda en los discursos que circulan en el ámbito pedagógico hablar de lo crítico como un cliché. Los planes de estudio de las distintas jurisdicciones y los programas de la mayoría de los docentes

* Profesora Responsable IFDC San Luis. Silvina100@hotmail.com

formadores del sistema educativo incluyen entre sus propósitos formar docentes críticos; sin embargo, no hay claridad respecto al sentido asignado a la criticidad. Por otro lado, pareciera existir una gran distancia entre lo enunciado en los documentos y lo que efectivamente sucede en las prácticas concretas de la formación docente.

Considerando lo difuso de este concepto o, por qué no, la intención de algunos grupos que ejercen hegemonía (que estratégicamente incorporan vocabulario de resistencia para confundir y obturar la transformación social) se considerarán, al pensar en docentes críticos, las ideas de Antonio Gramsci, en particular sus planteamientos respecto del sentido común y la conciencia crítica.

En esta oportunidad, vamos a presentar parte de la sistematización de la experiencia desarrollada en el espacio curricular Sociología de la Educación. Daremos cuenta primero de algunas de las ideas que dan sustento a nuestro análisis y luego nos referiremos a la experiencia desarrollada.

Marco conceptual

Entendemos las prácticas de enseñanza como una totalidad que cobra sentido en los contextos sociohistóricos en los que se inscriben. Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones (Litwin, 2001).

Nos ubicamos como docentes transformadores y recuperaremos las ideas de Gramsci (2006) para definir sentido común y conciencia crítica. Estas ideas resultan particularmente importantes en este trabajo ya que orientan permanentemente nuestro hacer.

Para entender el sentido de estas conceptualizaciones, debemos remontarnos a la concepción de sociedad que plantea el autor. Según este, en la sociedad capitalista hay un Estado de clase, funcional a los intereses de la burguesía, la cual apela a diversas y minuciosas formas de dominación para lograr la legitimidad social que le asegure y garantice ese dominio. “Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio, sino también consigue obtener el consenso activo de los gobernados” (Gramsci, 2006: 330).

Es así como el Estado desempeña una función ética y cultural importantísima en términos de consenso espontáneo de los estratos subalternos. Parte considerable de ese

acuerdo social viene dado por la tarea de elevar la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de la clase dominante.

La escuela como función educativa positiva constituye una de las actividades más importantes en este sentido.

Gramsci, a través del análisis del Estado Capitalista, nos invita a pensar en particular las relaciones de poder en el momento histórico en el que se inscriben nuestras prácticas de enseñanza; para ello, es necesario entender el poder hegemónico ejercido por las clases dominantes.

La hegemonía es un proceso que consiste en la generalización de la cultura del grupo de poder hacia otros segmentos sociales. Es un proceso que expresa la conciencia y los valores organizados prácticamente por significados específicos y dominantes en un proceso social vivido de manera contradictoria, incompleta y hasta muchas veces difusa. Estos significados se inscriben en la forma de interpretar la realidad de los sujetos, constituyendo el sentido común.

El sentido común conforma un saber disgregado, ocasional, contradictorio, desarticulado, producto de la historia y de las relaciones de clase. “Cada estrato social tiene su sentido común que es, en el fondo, la concepción más difundida de la vida de la moral, concepción que es absorbida acríticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en los que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio” (Gramsci, 2006:14).

Ante esta penetración cultural, Gramsci advierte la importancia de la elaboración crítica:

Cuando la concepción del mundo no es crítica y coherente sino ocasional y disgregada, se pertenece simultáneamente a una multiplicidad de hombres masa, la propia personalidad está compuesta en forma extraña [...]. El inicio de la elaboración crítica es la conciencia de lo que se es realmente, o sea un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora que ha dejado en ti mismo una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Hay que hacer inicialmente ese inventario. (Gramsci, 2006: 83).

Ante esta caracterización, como docentes, nos planteamos cómo “hacer” en nuestra práctica para romper el sentido común y para ello nos apoyamos en la didáctica que, como disciplina, se basa en el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en forma

dialéctica con la teoría; esta se constituye así en nuestro punto de anclaje para pensar las prácticas emancipatorias.

Las prácticas de enseñanza implican la relación entre tres elementos claves: alguien que enseña, lo que se enseña y a quién se enseña. Son siempre una forma de intervenir para mediar entre el estudiante y el contenido a aprender. Implican un acto deliberado del docente, quien en este caso se propone enseñar la disciplina con la intención de cuestionar el sentido común y promover la conciencia crítica.

Sin embargo, no hay una relación causal entre la intencionalidad perseguida y el aprendizaje de los alumnos, ya que nadie aprende porque otro enseña sino porque alguien quiere y puede aprender: “[...] enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción [...] Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar” (Freire, 1996: 24-25).

Enseñar la disciplina implica atender a la articulación forma-contenido. En nuestro caso, pensamos en una amalgama entre las estrategias de las experiencias de educación popular y el contenido propio de las disciplinas, explícito en el diseño curricular provincial.

Por otro lado, las disciplinas responden a un contenido legitimado por las ciencias, implican actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte de los alumnos. Las decisiones que toma el docente ante estas consideraciones están atravesadas por la adopción de una perspectiva (pedagógica, epistemológica, política, axiológica) que incide en las formas de vinculación con el conocimiento, cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1994).

Por lo tanto el docente, como sujeto social, con una trayectoria, que ocupa una posición en el entramado social y el interior de la institución donde trabaja, podrá crear y recrear propuestas de enseñanza atendiendo a las posibilidades y condicionamientos que su historia y experiencias le permitan (autonomía del docente).

Análisis de la experiencia: el punto de partida

A continuación presentaremos un primer análisis de la experiencia desarrollada en la asignatura Sociología de la Educación de los profesorado de Educación secundaria del IFDC San Luis.

Las técnicas e instrumentos de recolección de información para este trabajo particular fueron la observación y registro de las primeras clases de la materia y la sistematización de las producciones escritas de los alumnos.

Indagando el sentido común

El objetivo pedagógico perseguido en las primeras clases consistió en evidenciar las concepciones de los alumnos respecto de las problemáticas sociales que ellos mismos identificarían, para analizarlas y poder desnaturalizarlas a la luz de los marcos teóricos que se presentan en el espacio. Esto nos permitiría explorar el sentido común en los dichos para intentar problematizarlos en el transcurso del año.

La consigna propuesta invitaba a pensar en forma individual *situaciones o problemas sociales de la vida cotidiana que los afecte en lo personal o a otros; luego, en una segunda instancia, los compartirían con los compañeros de grupo, elegirían una y opinarían sobre la misma* explicándosela al grupo total de estudiantes.

Realizamos la sistematización de los problemas que surgieron en los diferentes grupos con el objetivo de rastrear las concepciones hegemónicas en sus interpretaciones de la realidad social.

Las respuestas se agruparon en función de los diferentes aspectos de la realidad social a los que hacían referencia; estas fueron: aspectos educativos, de seguridad, religiosos, minorías, económicos, de inseguridad, bulling, adicciones, pobreza, desempleo, corrupción, discriminación y problemas atinentes al medio ambiente. Esta tarea nos permitió identificar la agenda de temas dominantes y los sentidos que a estas problemáticas se les asignaban.

Organizamos el análisis en dos apartados: por un lado, identificamos las ideas respecto de lo social en el sentido común de los estudiantes y, por otro, consideramos la concepción del mundo que se construye.

- **Los sentidos de lo social**

El sentido común, como aquel saber disgregado, ocasional, contradictorio, desarticulado, producto de la historia y de las relaciones de clase (Gramsci) aparece en diferentes formas, tanto en las problemáticas visualizadas por los estudiantes como en las explicaciones que dan de las mismas.

La inseguridad como problema cotidiano surgió en varias ocasiones haciendo alusión a hechos delictivos expuestos por los medios de comunicación; al respecto, una estudiante dice: “Un problema grave es la delincuencia en crecimiento, inseguridad, la policía no hace nada, hay gente que no quiere trabajar, hay vagancia, lo vemos todo el tiempo en los medios de comunicación”.

En este relato, observamos ciertas certezas respecto al problema de la delincuencia expresado, si se quiere, de una manera simple, naturalizada, pareciera carente de reflexión; el discurso cerrado con que lo expresa el alumno no da pie a cuestionamiento alguno, por tanto inferimos que es propio del sentido común. Son explicaciones que buscan “la causa exacta, simple y a la mano”, explican la delincuencia en términos individuales y se culpa a “otros” que “*no quieren trabajar*”, entonces entran en la delincuencia. Lo dicho pareciera efectivizar una visión fragmentada de la realidad en la que los aspectos de orden político, económico e ideológico no son visualizados.

Lo vivido en lo cotidiano tiene un peso decisivo en la estructuración de las subjetividades. En el caso presentado, seguramente las experiencias y las condiciones materiales -ligadas a la infraestructura económica y al conjunto de significaciones puestas en juego en los procesos y relaciones sociales- influyeron para que, en tanto sujetos, reproduzcamos o problematicemos sentidos y prácticas.

Es así como, en la vida cotidiana, se es proclive a la formulación de prejuicios que tienden a generalizarse de forma excesiva. El juicio genera certezas contribuyendo a la generación de pre-juicios que actúan como mecanismos que velan la realidad.

Ante otras expresiones registradas (“*degeneración moral, dos hombres adoptan un niño, el niño crece con una imagen distorsionada de la familia*”; “*falta de respeto entre ciudadanos*”; “*falta de respeto de los hijos hacia los padres*”; “*falta de responsabilidad y cultura del trabajo*”), parecería que se da cuenta de un discurso moralista anclado en la civilización burguesa que explica la realidad social y los problemas que en esta acontecen en términos de causa-efecto, en la que los valores “perdidos” como la responsabilidad, la autoridad, el respeto, la cultura del trabajo, son la causa de problemas como la delincuencia, la vagancia, la drogadicción, entre otros, reflejando el ocultamiento de las relaciones de poder y de dominación propias de la sociedad capitalista.

Las problemáticas emergidas por un lado y las explicaciones que se dan de las mismas por el otro, dejan entrever cómo el sentido común opera eficazmente desviando la atención

hacia problemas -que si bien forman parte de la cotidianidad- por la concepción y forma en que son difundidos alejan cada vez más a los sujetos de la posibilidad de cuestionar la base de la sociedad en la que viven, es decir, de la posibilidad de problematizar las relaciones de dominación que atraviesan su vida cotidiana.

Es así como, a través de estas relaciones hegemónicas, se impregnan en el “sentido común” de la gente los valores e ideales de la clase dominante como única mirada de la realidad, como un sentido de la “normalidad” de lo que siempre fue, que expresa el conformismo social. “[...] conformismo social que hace que se preste adhesión espontánea, incluso activa a lo visto como habitual, normal y por lo tanto ‘bueno’. La vida cotidiana se vive de acuerdo con preceptos implícitos, incorporados a un ‘sentido común’ de origen difuso [...] pero dotado de una gran eficacia cultural” (Campione, 2000).

Si bien en estas citas no parece aflorar el núcleo del buen sentido, hubo situaciones expresadas que podrían estar evidenciando cierta apertura para la problematización de la realidad social. Otras expresiones referidas a problemas visualizados fueron: “*Malas condiciones de trabajo, explotación, esclavitud, desigualdad social*”. En este caso, vemos cómo emergen “otros” problemas vinculados con las relaciones económicas de la sociedad capitalista y, en este sentido, más próximos a la construcción del núcleo del buen sentido.

Retomando nuestro marco teórico, consideramos, desde Gramsci, la noción de núcleo del buen sentido, en oposición al sentido común, como aquel saber filosófico que implica reflexión y que solo será posible en la medida en que el sentido común sea cuestionado colectivamente. De esta forma, el grupo de alumnos que visualiza las condiciones laborales, la explotación, la esclavitud y la desigualdad social como problemas cotidianos están de alguna manera acercándose a una visión más crítica de la realidad.

Como ya expresamos, la experiencia de vida de los sujetos influye posibilitando que algunos puedan acercarse a una conciencia real de clase. Esto se puede ver también cuando intentan explicar el origen de los otros problemas y dicen: “[...] Creemos que los mismos son los desencadenantes de los otros problemas sociales como la falta de educación, la delincuencia, el abandono temprano del hogar, la discriminación, etc.”.

Es decir, cuando explican problemas relacionados con la educación, la discriminación, la delincuencia, etc. lo hacen en términos más “estructurales” se podría decir, ya que avanzan en sus interpretaciones de la realidad social contextualizando los problemas en el marco de dimensiones políticas y económicas en tanto totalidad.

- **Una única mirada de la realidad**

En este apartado nos parece importante poder analizar cómo ese sentido común impregnado de hegemonía va consolidando en las interpretaciones de las personas una determinada forma de “mirar” la realidad social. Las problemáticas manifestadas por los estudiantes reflejarían una lectura de la realidad parcializada, que consolida ciertos valores que les dan estabilidad, seguridad, conformismo con su estilo de vida y, al mismo tiempo, acordes con las pautas culturales del orden civilizado.

En el siguiente fragmento, un grupo expresa sus opiniones respecto a las problemáticas que visualizan:

Todos están relacionados con la falta de valores y educación, que al final terminan siendo las leyes que regulan la convivencia en una sociedad. Ante la falta o ignorancia de estas se vive en un desorden que genera una infinidad de imposibilidades y problemas. Por eso creemos que la solución a los problemas planteados sería la mejora en la educación para que apueste a formar personas con valores que puedan mantener el orden y la paz social.

Volviendo sobre la cita, vemos que subyace cierto vocabulario que podríamos ubicar en las “teorías del orden”, tales como “valores”, “leyes”, “regulan”, “convivencia”, “desorden”, “solución”, “orden”, “paz social”.

Las teorías del orden conciben la sociedad como un sistema unificado de valores, una cultura y una organización política compartidos por consenso. Desde esta perspectiva, la sociedad es armónica, integrada, estable y ordenada. Esta sería su condición natural y la función de la educación en este marco sería la conservación de la estructura social. Este proceso es concebido como neutral; por lo tanto, la incorporación de pautas, conductas saberes son vistos como legítimos y necesarios para la conformación de la armonía social. Los modelos del orden implican una teoría de la anomia del descontento societario, los problemas de la sociedad son vistos como desvíos, como una carencia de adaptación del individuo a la sociedad. Y, en tal sentido, debe atenderse al problema para recuperar el equilibrio y la estabilidad alterada.

La necesidad de una sociedad armoniosa, funcionando como un engranaje social en el cual cada individuo ocupa un rol establecido, aparece como el ideal deseable, una sociedad basada en una ciencia ordenadora, en donde la educación tiene el poder de cambiar las realidades, ofreciendo posibilidades de desarrollo e inclusión social pero omitiendo las

condiciones concretas de existencia de los sujetos. La función socializadora de la familia y la escuela, de la cual nos habla Durkheim, aparece claramente en los discursos de los estudiantes, en donde valores como el respeto, la responsabilidad, el trabajo, la buena convivencia para el “orden y la paz social” deben ser transmitidos por estas instituciones formadoras del buen ciudadano. En contraposición a este orden anhelado, surgen en sus discursos la drogadicción, la delincuencia, la vagancia, como desviaciones que perturban el orden buscado.

El desafío

Finalmente, sostenemos que este primer análisis es nuestro punto de partida para pensar prácticas de enseñanza que, lejos de estigmatizar a los estudiantes por lo que piensan, busquen el cuestionamiento, la confrontación de ideas y la desestabilización de certezas, que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos y el reconocimiento de analogías, contradicciones, sin perder de vista el análisis epistemológico de la disciplina implicada (Litwin). Intentaremos en nuestras prácticas generar nuevas experiencias, basadas en relaciones sociales horizontales que nos permitan interrogar sentidos para habilitar nuevas formas de comprender el mundo.

Bibliografía

- CAMPIONE, Daniel (2000), *Antonio Gramsci. Breves apuntes sobre su vida y pensamiento*. Buenos Aires: IADE. Extraído de:
<http://www.gramsci.org.ar/GRAMSCIOLOGIAS/Campione-apuntes.htm>
- DELLATORRE, G. (Compiladora) (2007), *Problemáticas educacionales en la Modernidad. Tensiones y conflictos en el debate contemporáneo*. Universidad Nacional de Luján.
- DOSIO, Griselda (2013), *Aportes de Gramsci para analizar una situación áulica*. Inédito.
- FREIRE, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2002), *Concientización*. Buenos Aires: Galerna.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (1985), “Escuelas y clases subalternas”, en:
Educación y clases populares en América Latina. México: DIE.
- GRAMSCI, Antonio (2006), *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Extraído de:
www.gramsci.org.ar.

KOHAN, Nestor (Editor) (2006), *Antonio Gramsci. Vidas Rebeldes*. Buenos Aires: Ocean Press.

LITWIN, E. (2001), *Corrientes didácticas contemporáneas. El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Buenos Aires: Paidós.

SIRVENT, M. T. y Equipo de Cátedra (2006), *El proceso de investigación*. Ficha de cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. F.F. y L. UBA.

TAMARIT, José (2004), *Educación. Conciencia práctica y ciudadanía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Motivación y esperanza en los procesos de aprendizaje en los adultos inmersos en escenarios de reintegración a la sociedad

Michelle Sánchez Ospina¹

Resumen

Este escrito se desprende del proyecto de investigación: “Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en población adulta vinculada al Centro de Formación y Reconciliación para la Paz -CEPAR-” en Medellín-Colombia. Contiene un breve recorrido en torno a la motivación y la esperanza como pilares fundamentales que permiten a los sujetos el planteamiento y la materialización de proyectos que forman parte de la vocación humana, a partir de los procesos de aprendizaje en el contexto académico. Específicamente, en los adultos que alguna vez formaron parte de los grupos no admitidos por la ley y en la actualidad son invisibilizados por los amos políticos, que ignoran en ellos posibilidades para reescribir país a la luz de la educación. Para recolectar la información de índole teórica e investigativa, se realizó previamente un estado de la cuestión en bases de datos virtuales académicas como EBSCO, en las principales bibliotecas de la ciudad de Medellín y, especialmente, a partir del análisis de información realizado se desarrolló el trabajo de campo que tuvo lugar en el proyecto investigativo mencionado.

Se concluye que la mayoría de adultos ex pertenecientes a los grupos al margen de la ley, se sienten desmotivados en lo referente al aprendizaje académico porque no identifican una vinculación directa con sus experiencias de vida y necesidades personales. Adicionalmente, bajo la lectura de un país que educa para la homogenización, en la búsqueda de perpetuar el poder de unos cuantos, el adulto en dichas condiciones se convierte en un ser humano, al cual el estado no desea invertirle, prefiere conservarlo en condición de analfabeta político, estulto social.

La reeducación en la escuela y algunos factores

La motivación y la esperanza entendida como vertientes que le permiten al ser humano el planteamiento y la materialización de proyectos que hacen parte de la vocación y la

¹ Fundación Universitaria Luisa Amigó (Medellín-Colombia). gilmore904@hotmail.com

búsqueda natural por la lúdica de todo individuo, a partir de los procesos de aprendizaje en el contexto académico, se transforman en este escrito en un tema de interés leído a la luz de los sujetos que en algún momento hicieron parte del conflicto, la violencia y la guerra a partir de los diferentes grupos al margen de la ley y hoy se encuentran en procesos de reintegración a la sociedad. Dicho interés, surge como un cuestionamiento de tipo antropológico, porque indaga sobre el ser humano inmerso en una cultura particular. Este escrito, es articulado al semillero de investigación de la Fundación Universitaria Luis Amigó llamado: “Infancia, historia y cultura”.

Para cumplir con el objetivo del escrito, es necesario entonces en un primer momento definir qué se entiende por motivación, aprendizaje, esperanza, adultez y reinserción social.

Bajo ese orden de ideas, la motivación según Vroom (2000), se genera mediante elecciones deliberadas para realizar actividades que conlleven a alcanzar un buen desempeño que a su vez producirá resultados deseados por el sujeto que emprende tales elecciones. En términos de definición, la motivación posibilita que un individuo se comporte de una manera mediatizada por procesos psicológicos, intelectuales y fisiológicos en los que se toma una decisión frente una situación.

Abriendo la panorámica en lo referente a la motivación, Naranjo (2009) postula que este factor es un asunto trascendental y relevante en las diferentes dimensiones de la vida humana, entre ellas la dimensión educativa y la laboral, puesto que cumple el oficio de encaminar y movilizar a la persona a conseguir ciertos objetivos planteados previamente.

Por otra parte, Trechera (2005), expone que la palabra motivación etimológicamente proviene del latín *motus* y tiene que ver con aquello que moviliza a la persona en aras a realizar una actividad. Entonces, es posible concluir por motivación -según Bisquerra (2000)- como el proceso mediante el cual un ser humano se propone un objetivo específico sumado a otros objetivos particulares que lo lleven a lograr la meta central, implementando los recursos y estrategias que conlleven a conseguir el proyecto fijado.

Abordado el tema de la motivación, se esbozará que se entiende por una noción tan amplio como lo es el aprendizaje. Este concepto, es definido por Kolb (1977) como un proceso que permite alcanzar una comprensión sobre cómo los seres humanos deducen conceptos a partir de las experiencias para orientar las conductas en nuevas situaciones y desaprender los conceptos previamente adquiridos para incrementar la validez del aprendizaje.

A partir de otra postura, el aprendizaje es un cambio permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica (Papalia, 1990: 164.) Sobre este mismo eje, el aprendizaje se genera mediante la adquisición de nuevos comportamientos frente a las circunstancias que rodean al individuo. Dicho proceso, si bien ocurre mediante situaciones externas, es un proceso que se da internamente (López, 2007).

Ahora bien, en lo que respecta a la esperanza, para Bloch (1977) es una insatisfacción y hace alusión a la misma existencia, es un salirse de sí, es un exilio, un ir de viaje. Esta virtud, es posible solo en el ser humano que es quién puede trascender las circunstancias actuales e ir más allá del presente.

Es preciso constatar que existe la teoría de la esperanza instituida por Bandura (1977). Tal teoría, expone que un individuo se comporta y actúa de una manera en particular porque se siente motivado para seleccionar dicho comportamiento específico que sobresale sobre otros comportamientos debido a que espera un resultado en particular que será conquistado mediante ese comportamiento específico elegido.

También existe un contra-término de la esperanza que es la desesperanza, la lectura general que se ha realizado gira en torno a todo aquello que evoca la angustia, la desilusión y la tristeza. De acuerdo con Mutis (1965), La desesperanza se vive interiormente, mezclándose con el ser a partir de una característica esencial que es la soledad y las pulsiones de muerte como manifestaciones de la misma. Bajo esta línea, según la rama de la psicología uno de los conceptos más relevantes alusivos a la desesperanza es la desesperanza aprendida, el cual es un estado en el que el sujeto omite respuestas para evitar la estimulación que es interpretada como desagradable para quien lo recibe, en términos técnicos esto es llamado estímulo aversivo.

Una lectura diferente sobre la desesperanza es expuesta por un filósofo francés André Comte Sponville (2001), quien en su libro *El laberinto: Desesperanza y felicidad*, le apuesta a un tratado sobre la desesperanza leída a la luz del presente y no del futuro, porque quien vive en aras al futuro siempre está esperando algo -“esperanzado”-. A partir de allí la desesperanza es opuesta a la esperanza, no como una enfermedad mortal planteada por Kierkegaard, sino como la fuerza y la salud del alma de quien vive y ama sin esperar, porque quien espera está expuesto a la desilusión constante.

Bajo ese orden de ideas, la desesperanza es el camino a la ataraxia, término que viene del griego y significa ausencia de turbación, particularmente, mediante la ataraxia el individuo disminuye las tensiones y la adversidad alcanzando un equilibrio que lleva a la felicidad mediada por la paz y la serenidad en armonía con el alma, la razón y las emociones.

Tendiendo claro el concepto sobre esperanza, se inicia la conceptualización sobre la palabra de adultez. Esta expresión, referencia el período entre los 20 y los 40 años de edad, donde los individuos desarrollan al punto máximo su potencial de realización personal, gracias a la independencia y a la madurez. Es una etapa ideal para el alcance de metas, la auto reflexión, el compromiso, la vida en pareja, la paternidad o maternidad según el caso y el cuestionamiento y evaluación de los logros alcanzados a lo largo de la vida, también es un periodo en el que pueden tomarse nuevas elecciones.

Desde otra perspectiva, la adultez, según el psicólogo Erikson (1974), es la etapa de desarrollo psicosocial, conocida como intimidad frente al aislamiento. En este periodo los adultos que han logrado la consolidación de la identidad están listos para compartir su identidad con la de otra persona. Bajo la mirada del padre del psicoanálisis Freud (1908), mediante su teoría del desarrollo psicosexual, el final del desarrollo está dado por la llamada vida sexual normal de los adultos, donde el placer está al servicio de la función reproductora. En esta etapa de la vida el adulto se replantea frente a lo vivido. Los posibles cambios que debe de enfrentar pueden afectar el matrimonio y la estructura familiar.

A propósito, hasta el momento han sido tratados todos los conceptos necesarios para el abordaje del tema central, solo queda una última definición por desplegar y es el concepto de reinserción social. De acuerdo con Castro (2003), el término “reinserción” hace alusión a la vida civil y se utiliza de manera amplia para designar procesos que buscan un giro a favor de cánones sociales por parte de quienes han estado en situaciones opuestas a las socialmente aceptadas y establecidas. Especialmente, la palabra “Insertar” es el acto de incluir, introducir o adherir. Finalmente, el prefijo “re” introduce al nombre que precede una diversidad de matices y de efectos posibles, al marcarlo como repetición, reconstrucción, movimiento hacia atrás o al señalarlo como intensificación.

En coherencia con el párrafo precedente, la reinserción, habla de volver a lo anterior. Esto implica que el paso dado no es hacia delante sino hacia atrás, lo cual es fundamentalmente un reconocimiento de un mejor momento en el estado anterior, es decir, en

el cumplimiento de las leyes. El mismo concepto según Ojeda (2012), significa volver a encauzar al hombre delincuente dentro de la sociedad que lo vio cometer un delito.

Desde otra óptica, la alcaldía de Medellín en asocio con la alta consejería (2004), habla en términos de reintegración social donde a partir de un espacio educativo ofrece a víctimas y victimarios de la guerra la posibilidad de retornar a la sociedad mediante el fortalecimiento de cuatro hilos conductores en los que se mueve la posibilidad de que un individuo retorne a una estructura social con el ánimo de potencializarse y potenciar el espacio que habitará: Formación académica, formación psicosocial, formación para el empleo y emprendimiento.

En la adultez, ¿aprender para qué...?

El bosquejo conceptual elaborado hasta el momento acerca de motivación, aprendizaje, esperanza, adultez y reinserción social viabiliza emprender la búsqueda hacia el norte del texto que es el tema central del mismo: ¿Cómo se vivencia la motivación y la esperanza en el planteamiento de proyectos que hacen parte de la vocación y la búsqueda natural por la lúdica de todo individuo? Esto se comprende a partir de los procesos de aprendizaje en el contexto académico por parte de los sujetos que hoy se encuentran en procesos de reinserción social al haber sido parte en algún momento a los diferentes grupos al margen de la ley.

Existe, entonces, un hilo conductor que moviliza al ser humano a conseguir o aprender algo y es la instauración de la comprensión del por qué y para qué un ser humano aprende un saber específico. No es lo mismo, aprender un contenido o temática por obligación o por deber, que aprender por deseo propio y por decisión, cuando hay una meta personal que esta previamente establecida. Jensen (2002), en su escrito sobre emociones y aprendizaje, señala que para lograr una motivación al aprender es ineludible que el aprendiz establezca un vínculo directo entre el conocimiento y el para qué le es útil tal aprendizaje y por qué se hace necesario y fructífero en su vida personal.

Lo antepuesto, considerado a la luz de aquellas personas que se encuentran en procesos de reinserción a la sociedad genera una brecha enorme entre lo que debería de ser y lo que realmente es, porque estos sujetos están significativamente permeados por sus previas experiencias de vida en las que el aprendizaje se veía liderado siempre por figuras autoritarias que no utilizaban el poder para beneficio de un grupo, si no que era un poder manipulador de

interés individualistas. Dado lo anterior, son sujetos que vienen sesgados desde los grupos al margen de la ley, que antes eran su escuela, por una serie de aprendizajes forzosos e impuestos en la actualidad llegando a sentirse en su mayoría coartados e inhibidos a la hora de enfrentarse a nuevos conocimientos por medio del aprendizaje en contextos académicos.

Como sustento del anterior párrafo, de acuerdo a la investigación que se realizó en la ciudad de Medellín con dicha población llamada: “Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en población adulta vinculada al Centro de Formación y Reconciliación para la Paz -CEPAR-”. Dentro de la información develada por la unidad de análisis, muchos de estos sujetos afirmaban tener pocas esperanzas de vida y metas por cumplir de carácter individual, su único objetivo era sobrevivir y no ser movilizados a las cárceles. No obstante, emergía una particularidad en aquellos que eran padres de familia, estos últimos, encontraban en la academia una oportunidad para crecer profesionalmente y poder incluirse a la sociedad desde trabajos dignos que les permitieran unos ingresos económicos a futuro mucho más sólidos y generosos para brindarle un mejor porvenir a sus descendientes, añadiendo instaurar en sus hijos el deseo por la formación académica a partir del ejemplo testimonial de ellos como progenitores inscritos en el aprendizaje académico

Continuando con hallazgos identificados desde del mismo proyecto de investigación, dentro del objeto de estudio, otros sujetos, expresaron que en su infancia –antes de vincularse a la guerra-, se sentían motivados y llamados por aprender en sus escuelas rurales y soñaban con ser maestros, doctores, abogados, etc. No obstante, fue mucho más fuerte el eco de la experiencia como victimarios en los grupos guerrilleros o paramilitares, que luego edificó en ellos el no deseo por aprender en el marco de la educación formal o no formal porque sentían que ya era demasiado tarde para ellos. Incluso, muchos de estos adultos ingresan a tales espacios formativos-académicos para recibir un estímulo económico, que en la mayoría de las veces se transforma en la motivación única por el aprendizaje.

En conexión con lo previamente postulado, no se puede centralizar la mirada solo desde el aprendizaje asumido por los educandos. Es imperativo entonces, pensar esta realidad desde aquellos sujetos que están encargados de mediar el conocimiento, es decir, maestros y coordinadores de dichos procesos. Si bien el maestro identifica y caracteriza, mediante la observación u otras técnicas, cuáles son las necesidades, debilidades y fortalezas de sus estudiantes podrá construir estrategias que motiven a los adultos a aprender. Esto, solo puede

consolidarse con maestros que realmente les interese y se comprometan con este proceso resignificante.

El anterior panorama, permite presumir que la generalidad de los adultos en procesos de reinserción social, tienen un alto grado de desesperanza y desmotivación en sus vidas personales, lo cual se exterioriza a la hora de aprender en la academia. Podría decirse, que sus realidades se han convertido en un cementerio de sueños, proyectos y metas muertas. Dado la primera parte del presente párrafo, es conveniente preguntarse acerca del rol que debe de cumplir el maestro en estos contextos que poseen condiciones concretas y únicas.

Conclusiones: la reeducación ¿puerta o candado?

El recorrido teórico, crítico, argumentativo e investigativo realizado en este texto hizo alusión a una pregunta en términos de la esperanza y la motivación en los adultos inmersos actualmente en procesos de reintegración social, en relación a la enseñanza y el aprendizaje desde los ambientes académicos.

El presente ejercicio de investigación, permitió corroborar la impronta de la influencia de la edad para el aprendizaje, porque el adulto, independientemente de haber sido parte o no del conflicto armado, a nivel cerebral se encuentra con unas características que dificultan la adquisición de nuevos aprendizajes. Esta situación se hace mucho más aguda y latente en aquellos victimarios del conflicto, gracias a las huellas amnésicas alojadas en su cerebro, que son todos aquellos aprendizajes forjados debido a las experiencias de vida.

Asimismo, la investigación “Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en población adulta vinculada al Centro de Formación y Reconciliación para la Paz -CEPAR-”, demuestra hasta el momento, cómo en Colombia los adultos en aras a la reinserción social se sienten lejanos a los procesos de aprendizaje académicos porque no le encuentran un sentido y significado propio que los motive realmente a vivir tal experiencia educativa. Esto es, sienten que están siendo reeducados para seguir bajo los mandos de los amos del país que ofrecen una educación para el trabajo, en la que ellos nunca serán los protagonistas de sus sueños y trabajaran arduamente, para que los directivos del país sigan perpetuando triunfos, según ellos “robados”.

Por otro lado, según Freire (1989), la educación es el camino para la emancipación; siendo así, si en todos los problemas de orden social existe una ausencia de educación, este es el mejor camino para enfrentar las problemáticas sociales. De acuerdo con ello, es necesario

realizar dicha lectura a la luz de dos líneas primordiales. El primero, es la necesidad de la educación formal de tipo preventivo y reflexionar sobre la contundencia de la misma en estos espacios para que el individuo reconozca en la educación con sentido el camino hacia el crecimiento y a la libertad, para luego, no verse tentado a pertenecer a los grupos al margen de la ley. El segundo hilo conductor, es la educación formal para aquellos que ya hicieron parte del conflicto armado en el país y requieren reestructurar el concepto y el valor de la educación con un escenario protagónico para la proyección y el cumplimiento de las metas personales y no como un escenario que limita sus posibilidades de crecimiento personal y profesional.

Finalmente, los maestros deberán construir estrategias que vinculen a sus estudiantes a partir de aprendizajes significativos relacionados con las experiencias y expectativas de vida de los estudiantes adultos en caminos de reinserción. Aunque, los educandos se encuentran precedidos por unas huellas amnésicas que dificultan la formación académica, el cerebro, es una estructura siempre maleable de acuerdo al entorno que se le ofrezca, por ello, no es tarde para volver a aprender, volver a soñar, volver a construir conocimientos que abran sus mentes y les permitan cruzar nuevos retos, de esta manera, que la reeducación sea puerta y no candado, cambiando las armas tangibles y simbólicas de la violencia por la sublevación y construcción de los sueños.

Referencias bibliográficas

- BANDURA, A. (1987), *Pensamiento y acción*. Madrid: Martínez Roca Ediciones.
- ERIKSON, E. (1974), *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- FREIRE, P. (1989), *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREUD, S. (1908), *Teoría Psicosexual y El Desarrollo De La Personalidad*.
- GOLEMAN, D. (2000), *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B.
- MUTIS, A. (1965), *La desesperanza en: La muerte del estratega. Prosas y ensayos*. México: F.C.E.
- NARANJO, P. (2009), *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Costa Rica: Redalyc.
- OSHO, B. (2004), *El libro de la nada*. España: Mostoles.
- RICOUER, P. (1990), *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.

SANTROCK, J. (2002), *Psicología de la educación*. México: Macgraw.

TRECHERA, J. (2005), *Como gota de agua. La Psicología aplicada a las organizaciones*.
Colombia: Desclée de Brouwer.

VROOM, V. (2000), *La motivación para producir*. Montreal, Canadá.

“Historia y Geografía Latinoamericana” en la formación docente universitaria para profesores de Educación Primaria.

Aspectos cruciales del abordaje

*Silvia Sosa / Ana Scoones / Juan Suriani / Fernando Hernandez / Andrea Cantarelli**

Resumen

La reforma de los planes de estudio introducidos en la universidad y, en particular, en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo en la presente década, han obligado a plantearse aspectos específicos de la formación docente tales como el debate necesario de la formación disciplinar en Historia y Geografía. Las disciplinas en tanto campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica hacen que el modo de trabajo en la enseñanza adquiera aspectos particulares. La importancia del trabajo reside en la opción epistemológica que se ha privilegiado y en el recorte de los temas seleccionados para su estudio en la formación para el profesorado. El propósito es dar cuenta de qué manera la formación heredada de los niveles (primario y secundario), basada en una Historia tradicional (historicismo, por un lado) y Geografía clásica (regional, por otro) han impedido pensar la existencia de una América única y singular.

Desarrollo

Para ello, tomaremos como referencia los siguientes aspectos:

1. Lugar que corresponde a la materia en el actual plan de estudios
2. Abordaje epistemológico: enfoque de los campos involucrados con temas relevantes seleccionados para la formación.
3. Problemas de la formación docente

* Facultad de Educación Elemental y Especial. UnCuyo. silagu1963@hotmail.com / anascoones@yahoo.com.ar / jsuriani@yahoo.com.ar / josefernah@gmail.com / cantarelli.andrea@yahoo.com

1. Lugar que corresponde a la materia en el plan de estudios

La introducción del espacio “Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina” en los planes de estudio del profesorado ha supuesto la recuperación para la enseñanza de los planteos disciplinares en la formación docente, aspecto que había quedado soslayado en las últimas reformas educativas. La posibilidad de pensar la Historia y Geografía como espacio de enseñanza obligó a realizar una doble tarea desde nuestra perspectiva: la de constituir a América Latina como objeto de conocimiento, diseñando contenidos curriculares que den cuenta de procesos fundamentales de su historia así como también de las configuraciones territoriales, resultantes de complejos procesos sociales en diferentes dimensiones (demográfica, económica, cultural, política y ambiental), distintas escalas (en lo local, regional y nacional) y desde diferentes perspectivas. Por otra parte, obligó a revisar críticamente los términos, los conceptos y las imágenes con las que se lo ha abordado en los niveles primario y secundario del sistema educativo. Así se adopta como equipo de cátedra el enfoque de una Historia Social junto a una Geografía radical a fin de estimular diferentes formas de comprender el pasado y de los cambios territoriales producidos que involucran decisiones de diferente naturaleza, ideología e interés en ambas disciplinas.

La propuesta de articular las unidades curriculares: Geografía Latinoamericana y Argentina con Historia Latinoamericana y Argentina en la Formación General, se fundamenta en la necesidad de aportar marcos interpretativos para la comprensión de la realidad social desde las relaciones y procesos espaciales.

El desarrollo de los conceptos en esta unidad curricular permitiría articular con los contenidos de la didáctica de la Geografía como de la Historia, ya que la experiencia en la formación docente indica que la base de comprensión de lo social implica un proceso de reflexión y de integración que no es posible alcanzar en una sola unidad curricular. Además, el alumno requiere desde nuestra perspectiva fundamentos de ambas comunidades y sus enfoques para visibilizar la provisionalidad del conocimiento y el permanente replanteo de los propios objetos de estudio. Inevitablemente, las modificaciones en lo que hace al objeto de estudio y metodologías de la disciplina repercuten en la reformulación de las expectativas en el campo de las didácticas específicas.

2. Abordaje epistemológico: enfoque de los campos involucrados con temas relevantes seleccionados para la formación

Abordaje epistemológico de la Geografía

La Geografía como ciencia ha atravesado distintas etapas y cambios en su constitución como tal; cambios relacionados con los distintos paradigmas dominantes en las ciencias sociales y otros, relacionados a movimientos internos, propios de la disciplina. No es objeto de este trabajo realizar una revisión de estas tradiciones epistemológicas, sino destacar la influencia de distintas corrientes a lo largo del siglo XX que marcan la postura teórica adoptada por el equipo de cátedra.

Numerosos autores han analizado, en exhaustivos estudios, la evolución del pensamiento geográfico en el mundo occidental (Harvey, Capel, Gómez Mendoza). Tal como Horacio Capel (1981) lo expresa, "los cambios en la ciencia geográfica no son hechos aislados, sino que responden a corrientes generales del pensamiento e, incluso, a hechos históricos que marcan las características de cada momento" (Souto González, 1999).

En América Latina se pueden divisar rupturas y permanencias en las ideas científicas y en las particularidades que esta ciencia fue adquiriendo en los contextos históricos específicos. A partir de la sistematización de diversos autores, entre ellos Delfina Trinca y Milton Santos, las controversias en los ámbitos académicos fueron marcando el camino que configuró el desarrollo de la Geografía académica en esta región. La llegada de las "nuevas geografías" en la segunda mitad del siglo XX aportó nuevos conceptos desde una perspectiva social. La Geografía actual entiende el espacio desde diferentes vertientes, como producción, como resultado de los procesos sociales, como condición y como expresión de una cultura (Villa; Zenobi, 2005). Es así que los discursos críticos acerca del espacio geográfico debaten sobre la naturaleza de las relaciones sociedad – espacio y el carácter histórico de esas relaciones. Sin dejar de lado estas discusiones teóricas, se ha optado por elegir una conceptualización que exprese el sentido plural, crítico y abierto de la geografía como asignatura en la formación docente.

Se entiende que la sociedad modifica y transforma su entorno estableciendo distintas relaciones con la naturaleza. Esta relación cambia según el momento histórico y el lugar en que se sitúa, de allí que es tarea de la Geografía comprender cómo los grupos sociales operan sobre su espacio, a través de la valorización de diferentes recursos y la organización de diferentes procesos productivos, tendientes a satisfacer una necesidad y responder a

complejas intencionalidades. Esta relación es social, condicionada por los límites que establece la naturaleza a la acción humana, los cuales han dependido del grado de desarrollo tecnológico que las sociedades posean (Capel, 1998).

Hoy, la coexistencia y combinación de distintos discursos y perspectivas teóricas tienden a recuperar las tradiciones de geografías anteriores, a resignificarlas, interpretando los contextos y los supuestos en que se produjeron. Según la propuesta de Livingstone¹, se habla de “supuestos porque la producción de las ciencias no está libre de valores, intencionalidades e intereses, ya que las preguntas que se formulan los investigadores surgen de sus visiones particulares del mundo, de las expectativas que tienen sobre la sociedad y de sus intenciones de intervención en la misma. Esta forma de entender las ciencias es, por lo tanto, diametralmente opuesta a la objetividad y la neutralidad, ya puesta en cuestión hace varias décadas” (Villa; Zenobi, 2005).

La definición de los conceptos clave, a lo largo de la historia de la disciplina, ha guiado la selección de los temarios para la enseñanza en los ámbitos escolares. Durante muchos años se priorizaron los conceptos de región y paisaje, mientras que en las últimas décadas ha surgido un mayor interés por los conceptos de espacio, lugar y territorio (Blanco, 2007).

La renovación crítica que en los últimos años se produjo en la geografía ha abierto múltiples perspectivas para trabajar problemáticas del mundo contemporáneo en forma integrada al resto de las Ciencias Sociales.

La Geografía académica y la geografía escolar

Uno de los propósitos que guió la elección de una postura epistemológica para la asignatura Geografía de América Latina fue la necesidad de deconstruir/construir una manera de comprender la geografía que los estudiantes traen como resultado de sus propias trayectorias como alumnos del sistema educativo en los niveles primario y medio. La Geografía escolar aprendida, como parte del área “Ciencias Sociales” en la escuela primaria y como “Geografía” en la secundaria, presenta ciertos rasgos comunes que expresan los estudiantes.

¹ Livingstone (1992), "Una breve historia de la Geografía", en: Rogers, A., Villes, H., Goudie, A. (eds.), *The Student's Companion to Geography*. Blackwell. (Traducción al Castellano). Citado por: Villa; Zenobi, *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía*. Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Seminario (inédito).

Una disciplina puramente memorística, que apela a la ubicación de ciertos fenómenos en los mapas, las descripciones y las enumeraciones. Pocas relaciones entre los conceptos y escasas vinculaciones con la realidad social y el contexto de los alumnos es, en general, la mirada que se construye a partir de las experiencias escolares de los estudiantes universitarios ingresantes en las carreras de profesorado.

No podemos dejar de referenciar el problema de la Geografía en el marco del Área de Ciencias Sociales y el menor peso que esta disciplina tiene con respecto a los contenidos de Historia en la escuela y, por lo tanto, una valoración social y escolar desigual.

De allí que el desafío es elaborar una propuesta que permita reconstruir el sentido de la Geografía en el campo de las ciencias sociales, como disciplina escolar y, por lo tanto, un espacio necesario en la formación docente y, además, organizar ciertos criterios que justifiquen la elección de los conceptos y problemas clave a enseñar.

Otro de los desafíos a los que se busca dar respuesta es la necesidad de que el futuro docente construya una coherencia entre el enfoque disciplinar y su práctica de aula. Quizás esto pone en discusión la creencia de que el docente de la escuela primaria no va a ser especialista en el campo disciplinar y, por lo tanto, no se profundiza en los fundamentos epistemológicos de la ciencia, sino que se pone más énfasis en los procedimientos y recursos para la enseñanza en el aula.

Una selección de ejes y temas relevantes para la enseñanza

Uno de los dilemas que es necesario enfrentar es decidir sobre qué enseñar para formar docentes que se desempeñarán en el nivel primario. El recorrido sobre las propuestas pedagógicas existentes deja ver las contradicciones que se evidencian en las instituciones formadoras: diseños curriculares que reflejan los avances de la disciplina académica y prácticas docentes que repiten los modelos tradicionales de enseñanza, apelando a los postulados de una geografía sin valor formativo.

Los contenidos proponen una mirada sobre los grandes temas que se debaten en la actualidad en el campo de la geografía latinoamericana. A su vez, a través del estudio de los mismos, se pretende iniciar una reflexión acerca de los aportes del conocimiento geográfico sobre América Latina y la interpretación de las diversas problemáticas que afectan al desarrollo latinoamericano y sus perspectivas teóricas.

En este marco, uno de los objetivos principales es analizar los complejos procesos socio-político-económicos de América Latina que influyeron en la conformación actual del territorio, a escala regional y nacional y relacionarlos dentro de un contexto geográfico mundial. La categoría espacio geográfico se aborda desde los distintos significados que han adquirido las relaciones sociedad-naturaleza a lo largo de la historia, a partir del análisis de diferentes experiencias de apropiación de los recursos naturales y sus procesos de explotación. Otro núcleo clave lo constituye el enfoque de las distintas sociedades y sus territorios, como espacios organizados y estructurados a partir de relaciones de poder. La configuración de los espacios rurales y urbanos refleja la influencia de problemáticas centrales tales como la tenencia de la tierra, las reformas agrarias, los procesos de urbanización y la segregación socio territorial en las ciudades.

Desde la Historia

Pensar la enseñanza de una Historia Latinoamericana supone al menos dos desafíos: el período posible de abordaje y, por otro, la relación entre los procesos desarrollados en Argentina y los del resto de la región, buscando tanto lo que los articula como lo que marca su singularidad.

En relación con la periodización, es necesario escoger “contextos de experiencias de la gente” que, por la densidad del problema, los afecta y ameritan un estudio particular.

En relación con el segundo problema, el hecho de partir de los pueblos originarios de América nos permite la posibilidad de analizar los procesos de constitución de Latinoamérica en la larga duración y, desde allí, analizar las concepciones subyacentes, los modos de vida, los conflictos, los cambios y las permanencias hasta el presente.

Así, el programa de la materia en el apartado Historia recoge tópicos que concentran la atención en: diversidad cultural en los pueblos originarios; Europa en América; los procesos revolucionarios en América y su impacto en la conformación de la Nación; los Estados Nacionales del siglo XIX y XX (de las Repúblicas oligárquicas a los procesos de democratización del mediados del siglo XX) y el quinto y último tópico, el pasado reciente. Si bien se recogen aspectos de la Historia política, no escapa su conjunción con miradas de la Historia Social. La primera se adopta como organizadora del pensar históricamente y la segunda como posibilidad de recontextualización para la enseñanza. Este núcleo tiene que ser

vinculado con los consensos logrados en los últimos años por parte de la comunidad de historiadores en cuanto a la validez de ciertos conocimientos para ser tratados en la escuela.

Así el objeto de estudio, la experiencia latinoamericana anterior a la llegada de Europa y la incorporación de un tiempo plural se articulan en un enfoque de Historia Social, que consiste, especialmente, en el estudio e interpretación de los procesos vividos y llevados adelante por quienes habitan América, en lo común y en lo diferente, en la singularidad y en su heterogeneidad. Es la experiencia particular de cada sociedad la que interesa analizar y observar en un contexto más amplio. Nos alejamos de la mera mención de cronologías o acontecimientos individuales. El supuesto es que “todo es Historia” y lo cotidiano puede ser estructurante para la mirada al pasado, para la reconstrucción del historiador y luego, para la enseñanza. No hay por ello una única mirada al pasado, las disidencias en la construcción del conocimiento producida por los historiadores como las dificultades que surgen en la definición de su objeto hace que tomemos ciertos recaudos, como matizar el análisis del pasado. Por ello, la multiperspectividad y la controversialidad serán un norte en nuestro proceso de enseñanza. En este caso, recurrimos también al aporte arqueológico como una forma de interpretación de las evidencias o restos materiales que permiten analizar los modos de vida del pasado, sus creencias, sus luchas, sus formas de contacto y apropiación de sus áreas culturales.

Por otra parte, los alumnos perciben y dimensionan cómo, a partir de los espacios de Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina, pueden pensar otros análisis alternativos para el nivel de enseñanza. Se advierte el debilitamiento de los contenidos en los que se asentaban los mitos de identidad cristalizados con la Revolución de Mayo como el de la patria y el de la infalibilidad de las figuras patrióticas que se debilitan al promover otros procesos de construcción historiográfica. El espacio formativo de primer año se encarga de recontextualizar ese abordaje introduciendo categorías históricas como “los procesos revolucionarios” con una mirada que abarca múltiples dimensiones (políticas, económicas, sociales, culturales, ideológicas), contextos más amplios y que encuentran una comprensión diferente al ampliar la perspectiva de análisis con los aportes historiográficos de Halperín Donghi, Hilda Sabato, Fernando Devoto, Beatriz Bragoni. Se los pone en situación de comprensión del pasado: pensar en términos de procesos de larga duración juntamente con una visión plural del tiempo histórico; ello permite una conjunción de relaciones que le dan sentido.

En este sentido, compartimos el pensamiento de Cataruzza² cuando dice:

Si, como venimos sugiriendo, los historiadores no pueden ofrecer un registro de aquello que constituye el núcleo originario e inmutable de la nacionalidad, dado que tal cosa no existe, ni tampoco pueden sugerir cuál era el "mandato" de determinado prócer, ya que no lo hubo, ¿qué es lo que pueden ofrecer? La formulación misma de esta pregunta elude un punto crucial: tal como planteamos, es difícil imaginar una disciplina homogénea. No solo existen interpretaciones diversas sobre el pasado, sino, y esto es aún más importante, distintos modos de concebir la profesión y la disciplina. Es imposible situar en el mismo espacio a quien entiende que el público al que hay que dirigirse es apenas el académico y a quien piensa en cambio que la condición de historiador entraña, inevitablemente, una voluntad de intervención en el más vasto mundo de la cultura. Asimismo, no puede sostenerse que formen parte del mismo universo quienes practican una historia sin preguntas y quienes creen que, para ponerlo en términos de Lucien Febvre, plantear un problema es el comienzo y el final de todo trabajo histórico. Estas diferencias, mucho más que las de contenido, son las que impiden pensar la cuestión como si los historiadores fueran un bloque (Cattaruzza, 2002).

Este pensamiento también es válido para quien tiene que enseñar el conocimiento histórico.

Por otra parte, los propósitos de la enseñanza de esta área se vinculan con las opciones ético-políticas que están vinculados con las políticas curriculares definidas por el Estado Nacional y/o Provincial para la enseñanza. Al mismo tiempo, no es ajena a la práctica de enseñanza la necesaria reflexión sobre los criterios que sostienen la definición de contenidos de enseñanza y sus relaciones mutuas dentro de la disciplina Historia.

3- Problemas de la formación docente

La permanencia de formas de una enseñanza criptaza, formas cristalizadas que se transmiten ordinariamente en la escuela sin un análisis crítico y reflexivo obliga a considerar otras dimensiones en la enseñanza de la Formación Docente. Entre ellas, las llamadas teorías implícitas y los saberes de sentido común, entendiéndolas como las matrices instaladas en el conocimiento cotidiano para pensar lo social del que son portadores los sujetos docente–alumno en la institución, resultado del contexto de referencia y de pertenencia. Es necesario repensar estos aspectos y, al menos, ponerlos en cuestionamiento en el proceso formativo. La naturalización de la realidad social, la idea del sujeto individual, la personalización de los procesos históricos, la idea paternalista de autoridad, la cosificación del poder, el pensamiento

² Alejandro Cattaruzza es historiador y profesor de historiografía en la UBA y en la Universidad Nacional de Rosario.

del movimiento histórico como una causalidad lineal, cronológica y progresiva, naturalizar la relación causa consecuencia para interpretar el pasado, etc., son matrices que se hace necesario deconstruir en el futuro formador a fin de resignificar el proceso de formación y tomar posición respecto de ello.

Para esto, somos conscientes de la presencia de otros procesos realizados en otras unidades curriculares, que implican construir una nueva institucionalidad basada en la jerarquización de ese saber. En esa discusión formativa se hace necesario discriminar y resignificar el estatuto del conocimiento del docente y el formador en relación con su trabajo profesional pero también es central la valorización de los campos de formación disciplinar como neurálgicos. En este sentido, entendemos el espacio de formación docente como un espacio de conocimiento, de resignificación, de reflexión y de apropiación autónoma.

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de la persona cuando descubre que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que por tanto, pueden cambiarse históricamente (Edelstein, 2011).

Desde esta perspectiva asumimos en esta línea que "El profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender los procesos implicados en la enseñanza"³; en nuestro caso, la comprensión de las lógicas que sustentan nuestros campos como el carácter provisional del mismo. Entender las preocupaciones del campo, las intencionalidades puestas en juego según los enfoques que se adopten son aspectos que tienen que sostenerse en la formación a fin de recontextualizarlos para la enseñanza.

Bibliografía

BLANCO, Jorge (2007), "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico", en: FERNÁNDEZ CASO, M. V., GUREVICH, R (Coord.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

³ El subrayado es nuestro.

- CAPEL, Horacio (1998), “Una geografía para el siglo XXI”, en: *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 19, Universidad de Barcelona, 15 de abril de 1998.
- CATTARUZZA, Alejandro (2002), “La Historia en tiempos difíciles”, en: *Todavía*, N° 2, septiembre de 2002.
- DEVOTO, Fernando J. (2010), *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina 1990-2010*. Buenos Aires: Biblos.
- EDELSTEIN, G. (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MORAES, A. (1989), *Renovación de la Geografía y Filosofía de la Educación*, en: DE OLIVEIRA, A., “Para onde vai o ensino de Geografia?”, en: *Contexto*. Sao Paulo, 118-124.
- SANTIAGO RIVERA, José A. (2005), “La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela”, en: *Biblio 3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Vol. X, n° 608, Universidad de Barcelona.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (1999), “Los retos de la educación geográfica en las enseñanzas básicas. Resumen de las Cuartas Jornadas de Didáctica de Geografía”. Alicante, 1998, en: *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 142, Universidad de Barcelona.
- VILLA, Adriana y ZENOBI, V. (2005), *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía*. Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Seminario (inédito).

Educación y pobreza. El caso de la Provincia de San Juan (Argentina)

*José Ernesto Torres**

1- Introducción

En el presente trabajo se propone conocer la incidencia que el nivel educativo alcanzado por los jefes de hogar tiene en las condiciones de pobreza de los hogares de San Juan. Se espera demostrar que aquellos hogares cuyos jefes han alcanzado altos niveles educativos presentan bajas o nulas condiciones de vulnerabilidad por pobreza.

La pobreza es un fenómeno social que ha afectado la vida de las personas a lo largo de su historia. Actualmente, la pobreza es padecida por vastos sectores de la población de los países subdesarrollados. El tema ha despertado el interés de los organismos internacionales y de los propios Estados. Las políticas públicas necesarias para su reducción requieren de la realización de estudios que incluyan diagnósticos y propuestas de solución.

Una aproximación a la idea de pobreza es considerarla como la falta de recursos para satisfacer necesidades básicas del hogar. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos sostiene que “[...] pobre es aquella persona que no puede satisfacer sus necesidades básicas entendiendo por estas, aquellas que posibilitan la subsistencia y el desarrollo de la población en condiciones mínimas acordes con la dignidad humana, es decir un grupo de requerimientos psicofísicos y culturales cuyo nivel mínimo de satisfacción marca el límite entre pobre y no pobre.” (INDEC, 1994: 5).

Relacionado con el concepto de pobreza, aparece recientemente el de vulnerabilidad social que abarca una diversidad de aspectos relativos a la vida de las personas. El UNFPA sostiene que el concepto de vulnerabilidad es utilizado para “[...] identificar a un conjunto de individuos que comparten una característica común, en la medida en que esta implica una desventaja crítica respecto de los procesos culturales, políticos, socioeconómicos, fisiológicos o relacionados con el ciclo vital” (UNFPA, 2010: 136).

La multidimensionalidad del concepto de vulnerabilidad social es expresada por Busso: “[...] es un proceso [...] que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones

* Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (UNSJ). jtorres@ffha.unsj.edu.ar

externas y/o internas” (Busso, 2001: 8). A partir de esta definición, el autor señala que la vulnerabilidad social puede expresarse de cuatro formas: como fragilidad e indefensión ante eventos externos, como desamparo institucional por parte del Estado, como debilidad interna para enfrentar cambios y aprovechar oportunidades y como inseguridad que reduce las posibilidades de desarrollar estrategias con vistas a lograr el bienestar.

En este contexto aparece, entre otros factores, el papel de la educación. El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) observa que la educación es un factor en los diferenciales de pobreza que distingue y discrimina grupos sociales. Considera que, si bien la educación es una meta de desarrollo por sí misma, a la vez representa la principal posibilidad de movilidad social y de escape de la pobreza (UNFPA, 2007: 203).

El nivel educativo es un activo que constituye un recurso mediante el cual los miembros del hogar pueden mejorar su bienestar, disminuyendo los niveles de vulnerabilidad y permitiendo su inserción social. Kaztman reconoce tres dimensiones de los activos. Una de ellas -llamada “Capital Humano”- incluye el trabajo, la salud y la educación. “En la edición 1997 del Panorama Social de la CEPAL se presentan datos que muestran que, promedialmente, cuando el clima educativo de la familia es mayor a los 10 años de escolaridad, los ingresos en las mismas ocupaciones son un 30 % superiores a los de 9 o menos años de escolaridad [...]” (Kaztman, 2000: 288).

En conclusión, la no terminación de estudios básicos reduce las posibilidades de alcanzar una buena calidad de vida, de enfrentar los cambios externos y de lograr la inserción y participación social. De esta manera, los individuos, hogares o comunidades no cuentan con una de las herramientas para salir de la pobreza y de la situación de vulnerabilidad social o, lo que es más grave aún, enfrentar la probabilidad de un aumento de sus niveles.

2- Metodología

Se propone como metodología de trabajo la descripción, la comparación y el establecimiento de indicadores que relacionen el nivel educativo alcanzado por los jefes de hogar y la situación de vulnerabilidad por pobreza de los hogares. Se toma como fuente de datos el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001 a través del software REDATAM+SP. Se trabaja con la población mayor de 14 años que, según los datos del Censo citado, se han constituido como jefes de hogar. Las variables del Censo a considerar son: relación de parentesco, sexo, edad en años simples, años de escolaridad aprobados, índice

de privación material de los hogares y al menos un indicador de NBI.

Además, se generarán otras variables que permitirán el cruce con las anteriores y el establecimiento de indicadores. La primera de ellas es el “nivel educativo alcanzado” y se determina a través de la variable “años de escolaridad aprobados”.

En este punto se hacen necesarias algunas aclaraciones: el nivel secundario completo incluye a todas las personas con estudios superiores incompletos, bajo el supuesto de que la no terminación de estos estudios no garantiza un progreso en el nivel de vida, ya que la mayor parte abandona antes del tercer año de estudio, según se puede comprobar con los datos aportados por el Censo. Con el mismo criterio, el nivel primario completo incluye el secundario incompleto y se consideran por separado las personas sin instrucción de las que tienen primario incompleto, teniendo en cuenta que el saber leer y escribir les permite lograr cierta movilidad social.

Otras de las variables generadas son “*Cobertura de NBI en Hogares según el Nivel de Estudios alcanzado por el Jefe de Hogar*”, “*Cobertura de NBI en Hogares según el Nivel de Estudios alcanzado por el Jefe de Hogar Varón*” y “*Cobertura de NBI en Hogares según el Nivel de Estudios alcanzado por el Jefe de Hogar Mujer*”. En cada una de ellas se definen cinco categorías de cobertura de NBI. La última de las variables generadas es “*Hogares con Vulnerabilidad por Pobreza*”. Surge de la combinación de dos indicadores, el “Índice de Privación Material de los Hogares” y “Al menos un Indicador de NBI”.

Finalmente, con el propósito de sintetizar la tarea realizada y mostrar un panorama a nivel departamental se crean algunos indicadores a partir de las variables generadas. De tal manera, se construyen tablas y mapas que permiten apreciar las diferencias y las relaciones entre la distribución espacial de las variables “*Cobertura de NBI en Hogares según el Nivel de Estudios alcanzado por el Jefe de Hogar*” y de “*Hogares con Vulnerabilidad por Pobreza*”.

3- Cobertura de la NBI educación

El nivel de estudio de los jefes de hogar se determina a través de la variable “Años de escolaridad aprobados” y se establecen cinco categorías: Sin Instrucción (0 años de escolaridad aprobados), Primario Incompleto (de 1 a 5 años), Primario Completo (de 6 a 11 años), Secundario Completo (de 12 a 16 años) y Superior Completo (con 17 años aprobados). Así se genera la variable Nivel Educativo Alcanzado.

La educación incompleta del jefe de hogar es considerada una Necesidad Básica Insatisfecha. En el presente trabajo se plantea que el grado de cobertura de esa NBI presenta variaciones en función del nivel educativo del jefe de hogar. Es decir que a mayor nivel de estudio se aumenta el grado de cobertura de la NBI. Según este criterio, en el caso de jefes con estudios superiores completos la NBI no existe o está totalmente cubierta. Así se genera la variable “Cobertura de NBI educación en Hogares según el Nivel de Estudios alcanzado por el Jefe de Hogar”. En definitiva, se establece una correspondencia entre la cobertura de la NBI educación y el nivel de estudios alcanzado por el jefe de hogar:

- NBI no cubierta: Jefe de Hogar sin instrucción.
- NBI escasamente cubierta: Jefe de Hogar con estudios Primarios Incompletos.
- NBI regularmente cubierta: Jefe de Hogar con estudios Primarios Completos
- NBI medianamente cubierta: Jefe de Hogar con estudios Secundarios Completos.
- NBI cubierta: Jefe de Hogar con estudios Superiores Completos

El Cuadro N° 1 muestra los resultados obtenidos para el total de los jefes de hogar y para los jefes y jefas. En los tres casos puede advertirse que prevalece la categoría “regularmente cubierta”. Es decir que, en la mayor parte de los hogares de San Juan (alrededor del 50%), los jefes de hogar tienen estudios primarios completos y cubren de manera regular la NBI. Al hacer una comparación por sexos, los varones registran valores relativos superiores.

Cuadro N° 1: Cobertura de la NBI educación del jefe de hogar según nivel de estudio alcanzado en el año 2001

NBI Nivel Educativo alcanzado por el Jefe de Hogar	Total Jefes	
	Casos	Porcentajes
No cubierta	6134	4.12
Escasamente cubierta	26318	17.67
Regularmente cubierta	76231	51.20
Medianamente cubierta	32709	21.97
Cubierta	7510	5.04
Total	148902	100.00

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos REDATAM+SP.

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001

4- Vulnerabilidad por pobreza

Seguidamente se analiza la variable “*Vulnerabilidad por pobreza*” generada a partir de los indicadores “Índice de privación material de los hogares y “Al menos un indicador de NBI”. Las categorías consideradas son:

- Sin vulnerabilidad: sin privación material y no cumple condición de NBI.
- Vulnerabilidad baja: sin privación material y cumple con alguna condición de NBI; con privación solo de recursos corrientes y no cumple condición de NBI; con privación solo patrimonial y no cumple condición de NBI.
- Vulnerabilidad media: con privación solo de recursos corrientes y cumple con alguna condición de NBI; con privación solo patrimonial y cumple condición de NBI; con privación convergente y no cumple condición de NBI.
- Vulnerabilidad alta: con privación convergente y cumple condición de NBI.

Los resultados obtenidos se muestran en el Cuadro N° 2. Se advierte que el 46,11 % de los hogares no presenta condiciones de vulnerabilidad por pobreza, mientras que el 7,25 % presenta vulnerabilidad alta.

Cuadro N° 2: Vulnerabilidad por pobreza en los hogares sanjuaninos en el año 2001

Vulnerabilidad por Pobreza	Casos	Porcentaje	Acumulado
Sin Vulnerabilidad	68,663	46.11%	46.11%
Vulnerabilidad Baja	44,560	29.93%	76.04%
Vulnerabilidad Media	24,881	16.71%	92.75%
Vulnerabilidad Alta	10,798	7.25%	100.00%
Total	148,902	100.00%	100.00%

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos REDATAM+SP.

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001

5- Relación NBI educación del jefe de hogar y vulnerabilidad por pobreza

Para analizar la relación entre la educación del jefe de hogar y la vulnerabilidad por pobreza de los hogares, se produce un cruce entre ambas variables y se obtiene el Cuadro N° 3. Los porcentajes son calculados sobre el total de hogares según grado de cobertura de NBI.

Tal como se expresó con anterioridad, más de la mitad de los hogares tienen la NBI educación del jefe de hogar regularmente cubierta. Se trata de jefes con estudios primarios completos. De ellos el 39,88 % no presenta condiciones de vulnerabilidad. Los porcentajes se reducen hasta llegar al 6,19 % de hogares con vulnerabilidad por pobreza alta.

En el caso de la NBI educación no cubierta, que registra la menor cantidad de casos, los porcentajes crecen hasta alcanzar los valores máximos en la vulnerabilidad alta. La diferencia relativa entre ambos extremos es de -247,6 %. Con respecto a la NBI educación cubierta, se advierte claramente el impacto del nivel educativo en las condiciones de vulnerabilidad. Los hogares sin vulnerabilidad alcanzan el 94,39 %. La diferencia relativa con los hogares con vulnerabilidad alta es del 99,98 %.

En los casos restantes, es decir NBI educación escasamente cubierta y medianamente cubierta, los valores relativos son más bajos en los hogares con vulnerabilidad alta. Hay que destacar que en el primer caso el porcentaje es de 13,93 %, mientras que en el segundo alcanza solo el 0,87%. Las diferencias también son muy importantes al considerar los hogares sin vulnerabilidad. Los hogares cuyos jefes tienen NBI educación medianamente cubierta alcanzan el 74,6 %, mientras que aquellos con cobertura escasa representan el 23,3 %.

Cuadro N° 3: Porcentaje de hogares según NBI educación del jefe de hogar y vulnerabilidad por pobreza. Año 2001

NBI Educativo alcanzado por el Jefe de Hogar	Nivel de Vulnerabilidad	Vulnerabilidad por Pobreza			Total	
		Sin Vulnerabilidad	Vulnerabilidad Baja	Vulnerabilidad Media		Vulnerabilidad Alta
No cubierta		9.99	24.34	30.93	34.74	100.00
Escasamente cubierta		23.33	36.35	26.39	13.93	100.00
Regularmente cubierta		39.88	34.98	18.96	6.19	100.00
Medianamente cubierta		74.66	19.81	4.66	0.87	100.00
Cubierta		94.39	4.75	0.84	0.01	100.00

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos REDATAM+SP.

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001

6- Análisis a escala departamental a través de indicadores

En los análisis anteriores, se comprueba que al considerar la NBI educación del jefe de hogar no cubierta, la mayor parte de los hogares presenta condiciones de vulnerabilidad a la pobreza alta. En sentido contrario, si se tienen en cuenta la NBI educación del jefe de hogar cubierta, se tiene que en elevados porcentajes los hogares no presentan condiciones de vulnerabilidad, incluso los porcentajes son nulos en el caso de hogares con vulnerabilidad alta.

Con el propósito de sintetizar la tarea realizada y mostrar un panorama a nivel departamental, se consideran aquellos casos intermedios representados por los hogares con NBI educación del jefe de hogar regularmente cubierta y medianamente cubierta. Si bien se aprecia que la educación primaria completa asegura la formación de hogares sin vulnerabilidad en un 40 % aproximadamente y la educación secundaria completa lo hace en alrededor del 75 % (Cuadro N° 3), resulta interesante ver el comportamiento de ambas

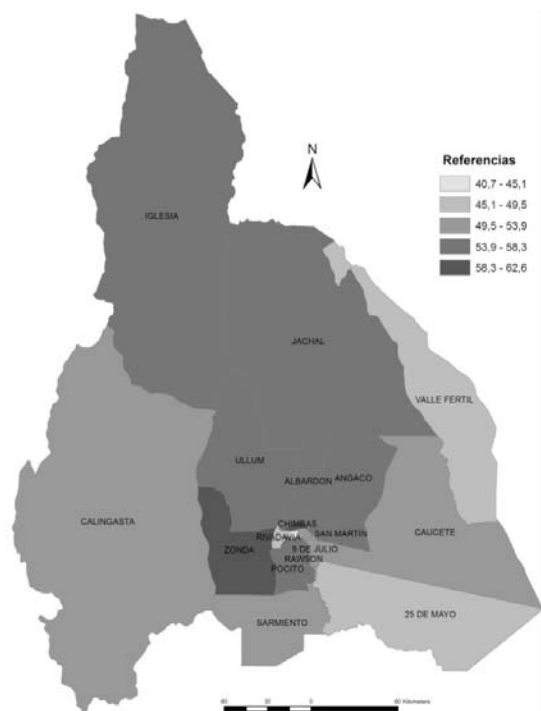
variables a nivel departamental y comprobar su grado de relación. Para ello se consideran los siguientes indicadores:

- a) Porcentaje de hogares con NBI nivel de estudios del jefe de hogar regularmente cubierta.
- b) Porcentaje de hogares con NBI nivel de estudios del jefe de hogar medianamente cubierta.
- c) Porcentaje de hogares con vulnerabilidad por pobreza alta.

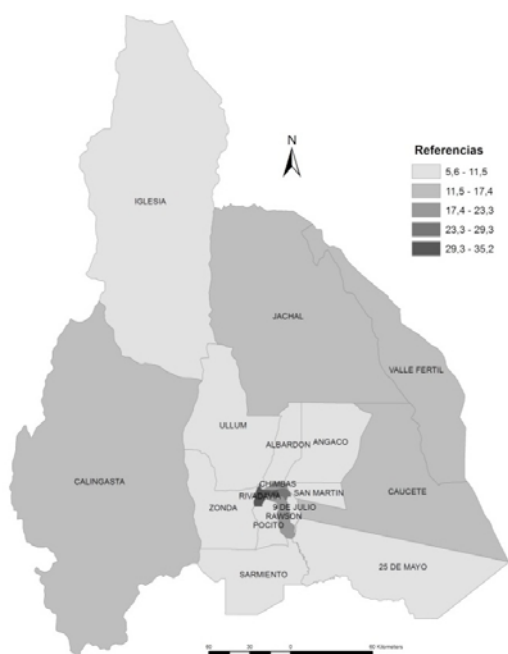
El comportamiento espacial de estos indicadores puede verse reflejado en los Mapas N° 1, 2 y 3. De su observación puede concluirse que en el departamento Capital y sus aledaños (Rivadavia, Santa Lucía, Rawson y Chimbas), que concentran alrededor del 60 % de la población, se observan altos porcentajes de hogares con NBI nivel educativo del jefe de hogar medianamente cubierta (jefes con estudios secundarios completos) frente a porcentajes bajos de hogares con vulnerabilidad por pobreza alta. Esta situación confirma lo planteado a nivel provincial, es decir que la educación secundaria ha sido un medio para formar hogares sin vulnerabilidad o con vulnerabilidad baja.

En cuanto a la NBI educación regularmente cubierta se observa que dichos departamentos presentan comportamientos dispares en cuanto al porcentaje de jefes con estudios primarios completos, ya que se distribuyen en todos los intervalos. Es importante tener en cuenta que Capital, Rivadavia y Santa Lucía cuentan con una población con un mayor nivel socioeconómico que Rawson y Chimbas. De ahí que el porcentaje de hogares con vulnerabilidad por pobreza alta aumenta desde Capital a Chimbas. El comportamiento de estos departamentos es inverso en cuanto a la educación de los jefes. Chimbas es el que presenta el porcentaje más elevado de jefes con estudios primarios completos, a la vez que registra un menor porcentaje de jefes con estudios secundarios completos. En capital los indicadores tienen un comportamiento inverso.

Mapa N° 1: Porcentaje de hogares con NBI nivel de estudios del jefe de hogar regularmente cubierta

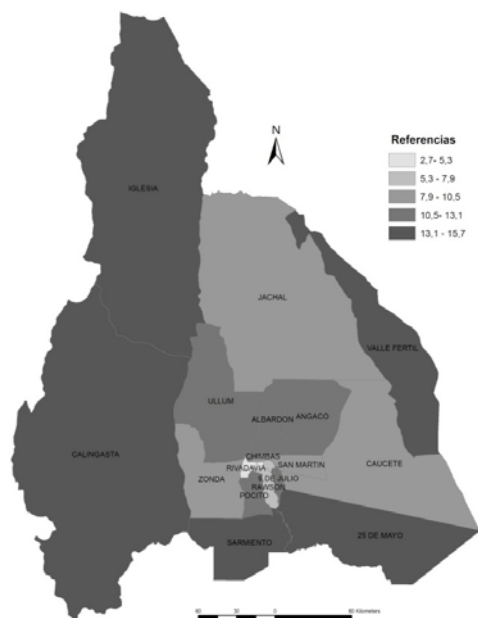


Mapa N° 2: Porcentaje de hogares con NBI nivel de estudios del jefe de hogar medianamente cubierta



Fuente: elaboración propia

Mapa N° 3: Porcentaje de hogares con vulnerabilidad por pobreza alta



Fuente: elaboración propia

El resto de los departamentos presenta porcentajes ubicados entre los dos primeros intervalos, en lo que respecta al porcentaje de NBI educación medianamente cubierta. En general, con excepción de Iglesia, los departamentos más alejados de la Capital (Calingasta, Jáchal y Valle Fértil) son los que registran los mayores porcentajes del grupo. En contrapartida, tales departamentos se ubican en los tres últimos intervalos, en lo que respecta a la vulnerabilidad a la pobreza alta, es decir con valores superiores al 7,8 %. Al analizar los hogares con NBI educación del jefe regularmente cubierta se advierte nuevamente una distribución irregular de los departamentos, combinándose aquellos más poblados y de mayor nivel socioeconómico con aquellos menos poblados y en los que prevalecen actividades agropecuarias.

7- Conclusiones

En el presente trabajo se planteó como objetivo conocer la incidencia que la educación del jefe de hogar tiene sobre los niveles de pobreza de los hogares de San Juan. La hipótesis planteada sostiene que a mayor nivel de instrucción las condiciones de pobreza se reducen. Se considera el nivel de estudio alcanzado por los jefes de hogar como una NBI y se establece una vinculación entre los diferentes niveles de estudio y el grado de cobertura de la NBI. Así se genera la variable *“Cobertura de NBI educación en Hogares según el Nivel de Estudios alcanzado por el Jefe de Hogar”*. Al prevalecer jefes de hogar con estudios primarios completos se infiere que la NBI educación del jefe está regularmente cubierta en la provincia de San Juan. Siguen en orden descendente los hogares con mediana y con escasa cobertura de la NBI.

Seguidamente, se genera otra variable referida al hogar: vulnerabilidad por pobreza. El análisis individual de esta variable indica que el 46,11 % de los hogares no presenta condiciones de vulnerabilidad por pobreza, mientras que el 7,25 % presenta vulnerabilidad alta. De su cruce con la variable NBI educación del jefe se observa que cerca del 75 % de los hogares con NBI nivel educativo del jefe de hogar medianamente cubierta (con secundario completo) logran cubrir sus necesidades materiales y no cumplen la condición de NBI. Esta situación permite concluir que la educación secundaria ha permitido la formación de hogares sin vulnerabilidad por pobreza en un alto porcentaje.

Se advierte claramente la contraposición entre los hogares con NBI educación del jefe no cubierta de aquellos hogares que cubren totalmente esta NBI. Los primeros han formado en un alto porcentaje hogares con vulnerabilidad por pobreza media y alta (alrededor del 65 %). Los segundos están al frente de hogares sin vulnerabilidad en un 94,39 %.

Para realizar un análisis a nivel departamental se consideran aquellos casos intermedios en los que la relación entre la NBI educación del jefe y el grado de vulnerabilidad por pobreza no permite obtener una conclusión general. Se trata de NBI educación regularmente cubierta y NBI educación medianamente cubierta.

En este último caso, se advierte una mejor precisión en la relación con la vulnerabilidad. Es decir, aquellos departamentos en los que prevalecen los jefes con estudios secundarios completos, los porcentajes de hogares con vulnerabilidad alta son menores. Esta situación se

da en aquellos departamentos más poblados y con un alto grado de urbanización: Capital y aledaños.

En cuanto a la NBI educación del jefe regularmente cubierta, la distribución de los porcentajes es muy dispar en todos los departamentos. No puede advertirse un patrón de comportamiento entre aquellos departamentos más desarrollados y los menos desarrollados. Esto dificulta el establecimiento de una generalización sobre la relación entre los hogares integrados por jefes con estudios primarios completos y el nivel de vulnerabilidad alcanzado. Sí puede afirmarse, a nivel provincial, que estos jefes han formado hogares sin vulnerabilidad o con vulnerabilidad por pobreza baja en un porcentaje cercano al 75 %.

Finalmente se concluye que, de acuerdo con los datos del año 2001, hay una tendencia a la disminución de los porcentajes de hogares con vulnerabilidad a la pobreza a medida que crece el porcentaje de hogares con NBI nivel educativo del jefe de hogar medianamente cubierta, es decir con estudios secundarios completos.

8- Bibliografía

- BUSSO, Gustavo (2001), *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Santiago de Chile: CELADE, CEPAL, NACIONES UNIDAS.
- INDEC (2001), “Aspectos metodológicos del Censo 2001”, en: Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2001. www.indec.gov.ar.
- GONZALEZ, Leandro (2007), “Vulnerabilidad educativa en el Gran Córdoba”, en: *Revista Astrolabio*, N° 4.
- KAZTMAN, Rubén (2000), *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. CEPAL.
- PAVCOVICH, Paula, TRUCCONE, Damián (2008), *Estudios sobre pobreza en Argentina*. Villa María, Córdoba: Eduvim.
- UNFPA (2010), *Análisis de situación poblacional (ASP): guía conceptual y metodológica*.
- UNFPA/Ipea (2007), *Contribuciones potenciales a la agenda de los ODM desde la perspectiva de la CIPD: una guía de referencia a la evidencia para el diálogo sobre políticas en la región de ALC*. Brasilia.
- TORRES, Haroldo (1999), “A demografia do risco ambiental”, en: TORRES, Haroldo y COSTA, Heloísa (eds.), *População e meio ambiente: debates e desafios*. São Paulo: SENAC.

Pedagogía universitaria: problematizaciones filosóficas en torno a su sentido educativo

*Dulce María Vélez Esquivel**

Comienzo mi diálogo con ustedes compartiendo el siguiente epígrafe:

(...) Porque en el presente, quienes tienen memoria del pasado pueden ejercer la construcción de futuros efectivamente alternativos en sucesivas acometidas y sin desfallecer. Pueden, incluso, rebasar los límites de individualidad, grupo, tiempo y espacio para prolongarse en los presentes de los que vendrán como en carrera de relevos a hacerse cargo de la porción de quehacer que les corresponde e, incluso a modificar los rumbos para darle vía abierta a la creatividad.

Horacio Cerutti Guldberg

Estas breves, pero sustanciosas líneas escritas por el filósofo Horacio Cerutti Guldberg nos permiten vislumbrar hacia dónde se dirige la problematización en este ejercicio reflexivo que nos hemos propuesto a favor de la pedagogía universitaria, pues a través del rescate de la memoria del pasado se pueden recuperar las reflexiones de un sinnúmero de personas preocupadas por la situación educativa, social, económica o política, de las que adolece en su contexto específico (en el caso de que fuere así). Para lograrlo, es conveniente subrayar la necesidad de volver la mirada por un instante para entender lo que ha pasado, particularmente en lo referente a pedagogía y educación. Justamente, al realizar esta acción existirá la posibilidad de extenuar -como bien señala la pedagoga mexicana María Guadalupe García Casanova- la amnesia histórica, sobre todo cuando la realidad es tan compleja y cambiante. Entonces, podríamos decir en un primer momento que la creatividad impulsará la generación de alternativas pedagógicas, siempre y cuando se dé a los jóvenes entera libertad para ejercerla, siendo la pedagogía universitaria una favorecedora directa de esta situación.

* Facultad de Filosofía y Letras, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, UNAM / Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América, México. candy_friend_90@hotmail.com

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de pedagogía universitaria? Arturo Andrés Roig nos dirá que: “podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferentes grados de experiencia respecto a la posesión de aquel campo”¹.

Como puede apreciarse, dicha definición muestra con toda claridad los estimulantes de la pedagogía universitaria; por un lado, tenemos el dinamismo producido por la creatividad y, por otro, la sistematización que irremediablemente exige el ejercicio crítico. En función de la presente idea podemos decir que la creatividad

[...] significa en primer lugar la capacidad de producir algo nuevo, algo que no existía o que no lo había. [...] Primer nivel que no implica realmente aún creatividad, en cuanto que esta se logra cuando a lo nuevo se le agrega un mundo de valor y de sentido, el que se establece no en sí mismo, sino en relación con una tradición la que a su vez no puede ser nunca una mera recepción².

Un ejemplo de ello lo encontramos en una forma de enseñanza muy particular: el seminario. Lo ideal sería que las instituciones de carácter universitario abran espacios para favorecer ese modo de enseñar-aprender, convocando al diálogo permanente entre estudiantes de diferentes áreas disciplinares, con distintos niveles de experiencia, pero con una puesta en común, generar respuestas creativas ante acontecimientos poco alentadores. Sin embargo, los fines de cada institución de enseñanza superior influirán de manera directa en cómo se entiende el seminario y, por ende, cuál será su función.

Ante las diferentes representaciones que se tienen sobre el seminario se encuentra la planteada por el filósofo José Gaos. Él, en su fundamental obra intitulada *La Filosofía en la Universidad*, en el punto cinco de la primera parte, muestra los distintos puntos a los que debe enfocarse la configuración real de un seminario: 1) sus formas, 2) quiénes lo imparten, 3) quiénes lo conforman y 4) cuáles son las reglas que se establecen. Para desarrollar adecuadamente la función del seminario es importante aclarar lo siguiente:

¹ Roig, Arturo A., *La Universidad hacia la democracia; Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC, 1998, p. 19.

² *Ibíd.*, p. 224.

La diferencia esencial entre un seminario y una clase está en que esta puede reducirse a la lección o conferencia del profesor, mientras que aquel solo existe en la medida en que participan en él tan activamente como el profesor o director todos los demás asistentes o miembros³.

Así pues, el *seminario* permite la construcción, indagación e investigación de determinados saberes, con miras a que el joven aprenda a elaborar críticas pertinentes y problematizar situaciones concretas. La interacción constante en dicho espacio fomentará el diálogo permanente en las relaciones estudiante-estudiante, maestro-maestro, maestro-estudiante y estudiante-maestro.

Ya se pasó el tiempo de la imagen de una universidad sitiada por mil cuestiones ante las cuales no podemos taparnos los ojos o dar la espalda. La religión no tiene su lugar natural y exclusivo en el templo, como la política no es ya más aquello que se realizaba en los cenáculos de comité. Un viento fuerte azota nuestras ventanas y no lo vamos a impedir cerrándolas. Creo que nuestra universidad nos invita –y nuestros jóvenes nos están invitando- a jugar un papel de maestros no de catedráticos de materias o asignaturas, [...] con los riesgos que esto significa⁴.

Aclaremos lo siguiente: la pedagogía universitaria, tal como la hemos venido explicando, puede -en realidad debe- estar presente tanto en disciplinas subyacentes a las ciencias sociales y humanas como a las ciencias exactas, porque su función se crea a partir de la necesidad de aprehender y conocer la realidad. Generalmente, todos aquellos que están formándose como profesionales de cualquier área del conocimiento cuentan tanto con el gusto (iniciativa-motivación) como con la posibilidad (espacio idóneo para la creación) de crear algo nuevo, capaz de erradicar problemáticas comunes en la sociedad, tal es el caso de inventar vacunas, medicamentos, etc. Por el lado de las ciencias sociales y humanidades, se pretenden crear propuestas pedagógicas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, programas de asistencia social, o bien, dar cuenta a través de análisis serios de las problemáticas circundantes, entre muchas otras.

Todo esto tiene un puente en común, la creatividad. Por eso, la afirmación de Roig al decir que la pedagogía universitaria debe estar presente en la universidad y, así manifiesta en cada una de las profesiones; en la medida en que se haga un buen uso de

³ Gaos, José, *La filosofía en la Universidad*. México: UNAM, 1956, p. 80.

⁴ Roig Arturo, A., *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, p. 35.

ella, se abrirá la posibilidad de generar nuevos recursos, cada quien desde su propia trinchera, pero con un fin colectivo. Justo ahí nace su importancia y relevancia histórica.

La creatividad a la que hace referencia Roig permite a aquellos que la utilizan moverse entre la realidad discursiva y la real; o sea, a partir del análisis de esa realidad dada, dicha, objetivada como verdad absoluta se puede acceder a una confrontación de las circunstancias inmediatas con los hechos que pueden no estar escritos e incluso pueden permanecer “ninguneados” como la defensa de los derechos humanos, la libertad de expresión, derecho a una educación, etc. Aquí de lo que se trata es de la generación y expresión de nuevas ideas frente a los modos impuestos para entender la realidad, llámese o no, universales ideológicos.

Ahora atendamos a qué se refiere Roig cuando aborda el sentido y significado de la capacidad crítica; para él “es la que nos permite ser permeables y receptivos respecto de lo irruptivo que se da en el mundo social tanto como en el mundo de la ciencia [...] la actitud crítica se nos presenta como una capacidad de mirar desde fuera, actitud que es a la vez metodológica, pero que tiene como raíz la sospecha”.

Esto nos permite reiterar que es indudable la importancia de la pedagogía universitaria en la actualidad, aunque pocas veces se reflexione en torno a su sentido, significación e impacto en el aprendizaje.

Quizá a estas alturas se estén preguntando donde quedó la filosofía o qué papel juega en la discusión; para ello, nos remitimos a un investigador muy importante, Daniel Prieto Castillo, quien afirma: “[...] si la pedagogía no puede ser pensada sin la filosofía, hay que preguntarse siempre desde qué filosofía la pensamos. Y ello significa el reconocimiento de un pensar que permite el crecimiento y la palabra del otro”⁵.

En este orden del discurso, situémonos en puntualizar que la filosofía desde la cual se debe interpretar la pedagogía universitaria es la denominada “filosofía de la alteridad”, ya que permitirá el movimiento a través de distintos planos y dará al mismo sujeto de la educación la posibilidad de aprehender más allá de lo dado por antonomasia. Roig lo expresa muy bien:

⁵ Prieto Castillo, Daniel, “Arturo Roig: el optimismo y la esperanza pedagógica”, Prólogo a: Roig Arturo, A., *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, p. 12.

[...] las relaciones educativas reciben una muy distinta interpretación, ya sea que las determinemos a partir de una “filosofía de la mismidad”; o a partir de una “filosofía de la alteridad”. En la primera, el padre o el educador [...] es entendido como una “totalidad” dentro de la cual debe incorporarse el educando; es visto [...] como un momento de circularidad o mismidad. En la segunda, [...] las relaciones educativas se enriquecen y diversifican [...], cobran presencia en su diversidad solo partiendo de la afirmación de la alteridad del educando respecto del educador⁶.

Como puede observarse, las problematizaciones filosóficas a las que refiere el presente texto -aportaciones y problematizaciones hechas por el filósofo e historiador argentino Arturo Andrés Roig- se toman como punto de referencia para generar una serie de reflexiones alrededor de esta disciplina. Se trata de las mismas que apuntan a la restauración filosófico-educativa de la pedagogía universitaria, la cual debe contextualizarse política y socialmente debido a que son elementos imprescindibles para comprender e interpretar los hechos tan comunes de hoy, tales como: bajo nivel académico, reprobación de exámenes, falta de interés para asistir a la escuela, evaluaciones rigurosas e individualismo exacerbado.

Los estudiantes se vuelven meros repetidores del conocimiento en un ambiente de competitividad. Ante esta serie de escollos, se generan grandes redes de poder contra el espacio público, pues, valiéndose de un discurso que insiste en pre-fijar los contenidos a enseñar e incluso el método a utilizar, se continúan avivando los prejuicios pedagógicos. En este sentido, resulta fundamental repensar la universidad situados en lo cotidiano, con los elementos y estrategias pertinentes para abordar los marcos sociales, así como lo propone la pedagoga Roxana Perazza: “La escuela fortalecida en el lugar de lo público por excelencia, constituye casi el único brazo de divulgación y restitución de cierto discurso colectivo y educativo”⁷.

El autor brinda algunos elementos teórico-conceptuales para *re-pensar* la pedagogía universitaria como un campo de estudio específico, capaz de abordar sistemáticamente los constantes errores metodológicos cometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje concebido unilateralmente dentro de un marco de interpretación filosófico, educativo e incluso didáctico.

⁶ Roig Arturo, A., *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, pp. 61-62.

⁷ Perazza, Roxana, *Pensar en lo público: notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, p. 67.

Re-pensar en torno a una pedagogía universitaria posibilita retomar en un orden teórico-metodológico las implicaciones que tienen los procesos pedagógicos inherentes a la *praxis* universitaria en nuestros días. Por todo ello, es pertinente la siguiente cuestión:

[...] cabría plantear de manera muy válida la pregunta: ¿la realidad se aprehende o se construye? [...], quizá no sea desatinado intentar una respuesta en los siguientes términos: la realidad se aprehende cuando somos capaces de construir los medios de acceder a ella. Siempre y cuando tengamos presente que esos medios son parcialmente dados y parcialmente contruidos⁸.

Arturo Andrés Roig, con afán de insistir sobre este punto, asocia de manera muy creativa la idea al vincular la labor educativa con algunas líneas del poema escrito por el español Antonio Machado: *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*. Su intención se dirige a denotar la capacidad transformadora del sujeto. Por supuesto, luego del poema, en la reorientación didáctica de la función real de una pedagogía universitaria comprometida con un proceso de construcción permanente, se expresaría de la siguiente manera: *Maestro, no hay método, se hace método al enseñar*.

Bibliografía

- CERUTTI GULDBERG, Horacio (2000), *Filosofar desde Nuestra América; Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: Porrúa/UNAM.
- GAOS, José (1956), *La filosofía en la Universidad*. México: UNAM.
- PERAZZA, Roxana (2008), *Pensar en lo público: notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ROIG, Arturo A. (1998), *La Universidad hacia la democracia; Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC.

⁸ Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: Porrúa/UNAM, 2000, p. 165. Al respecto, es preciso señalar que, en distintos momentos, Cerutti juega con las palabras afirmando que la realidad socio-histórica se aprehende y, de igual forma, se aprende.

El taller online de tesis doctoral en Educación, un nuevo escenario de escritura

Hilda Difabio de Anglat*

Resumen

En nuestra experiencia del taller online de tesis a través de la Plataforma Moodle, tratamos de facilitar el proceso de enculturación en una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) -proceso por el cual los novatos, a manera de *etnógrafos de su disciplina*, toman conciencia sobre qué “cuenta” como conocimiento, reflexión, argumentación y escritura en una investigación de nivel doctoral y, desde allí, se implican en las prácticas discursivas- mediante la conformación de un *círculo de tesis* (Aitchison y Lee, 2006) que aprovechara las ventajas de una red informal, en tanto proveniente de intereses y metas compartidos pero sin la presión de producción que caracteriza a los cursos obligatorios.

Dicho grupo de escritura se conformó con cuatro doctorandos en Educación de la Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina, quienes durante tres meses participaron de un segundo ciclo del taller -esto es, tenían experiencia previa en el manejo de las herramientas informáticas que posibilita la plataforma-, orientado a promover la producción de un capítulo de su tesis desde un enfoque comprehensivo de la escritura científica: lingüístico, cognitivo y psico-pedagógico.

En esta comunicación, presentamos algunos resultados en la voz de sus protagonistas, documentada en el @portafolio, un foro que atravesó la experiencia denominado “clínica de escritura” y un cuestionario retrospectivo.

Cinco son las categorías nucleares que emergen de los datos: 1) *empresa conjunta* (proceso colectivo que refleja el compromiso compartido, relaciones de responsabilidad mutua); 2) *motivación*; 3) *acompañamiento* (espacio para superar la “soledad del tesista”); 4) *reflexión y función epistémica de la escritura*; 5) *escritura autorregulada*, en las siguientes estrategias: a) planificación, b) monitoreo, control; c) revisión; d) manejo del tiempo.

* Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET, Mendoza, Argentina. ganglat@gmail.com / centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar

En suma, los resultados parecen apoyar nuestro propósito inicial: construir una propuesta pedagógica centrada en la producción conceptual y la composición escrita mediante la participación conjunta de tesistas y un tutor en un escenario virtual como ámbito propicio para impulsar el tránsito desde *cursante de seminarios*, esto es, un consumidor del conocimiento, a *enunciador autorizado* en una comunidad disciplinar de futuros pares (Carlino, 2005).

1. Introducción

Dado que la investigación de nivel de posgrado se reconoce como un área vital de la innovación y el desarrollo, se advierte un énfasis creciente en la necesidad de incrementar su calidad y eficiencia, ya que se verifica una importante tasa de deserción tanto en las universidades del primer mundo como en las nuestras. Son tan altos los porcentajes de quienes no defienden su tesis que se ha acuñado la sigla TMT (Todo Menos la Tesis), sigla que traduce el síndrome ABD (*All But Dissertation*); por otra parte, quienes finalmente la entregan, suelen tardar más de los cinco años previstos en la mayoría de los programas.

En la creciente bibliografía sobre educación de posgrado, junto a la falta de experiencia previa en investigación y potenciándola, se advierten dificultades para escribir en buena parte de los tesistas, aspecto que consume mucho tiempo del proceso; por ello, algunos autores (por ejemplo, D'Andrea, 2002) sugieren la necesidad de evaluar la competencia para la escritura en el proceso de admisión. Sin embargo, “[...] los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores” (Narvaja de Arnoux et al., 2005: 3)¹.

De allí la necesidad de implementar espacios de producción, seminarios, *talleres* (a nosotras nos gusta este apelativo porque la elaboración conceptual y la producción escrita son trabajos artesanales). Si bien en la Argentina se han realizado variadas experiencias orientadas a

¹ En este sentido, Johnson, Lee y Green (2000) señalan que es necesario superar un supuesto errado que subyace a la pedagogía de este nivel y, especialmente, a la supervisión: asumir que los candidatos “ya y siempre” son académicos independientes al comienzo de su postulación. En la misma línea argumentativa, Susan Gardner (2009) demuestra que la educación de posgrado parece desconocer que los doctorandos, aunque sean adultos capaces y talentosos, son nuevamente *alumnos* que deben incorporar el conocimiento, las habilidades, los hábitos intelectuales particulares de un campo específico de estudio, en un proceso que les permitirá investigar un problema relevante a un alto nivel de competencia profesional.

promover la adquisición de las prácticas escriturales de este nivel (Narvaja de Arnoux, 2010; Carlino, 2009; di Stefano y Pereira, 2007, por citar algunas), por lo general implican un número acotado de horas (Carlino, 2009) y poca continuidad (Narvaja de Arnoux et al., 2005). Es necesario extenderlas en el tiempo y planificarlas en “entregas periódicas”; esto es, el *taller de tesis* no se puede circunscribir a un único espacio curricular ni a un solo contenido.

En nuestro caso, hemos desarrollado dos ciclos sucesivos de taller (y estamos implementando el tercero) con doctorandos en Educación de la Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina, a través de la plataforma Moodle.

En esta comunicación, luego de revisar sucintamente sus fundamentos pedagógico-didácticos, nos proponemos presentar algunos resultados del segundo ciclo del taller conformado por cuatro tesisistas durante tres meses, en la voz de sus protagonistas, documentada en el @portafolio, un foro que atravesó la experiencia denominado “clínica de escritura” y un cuestionario retrospectivo.

2. Referentes teóricos

Abordaremos dos temas estrechamente relacionados: nuestro modelo pedagógico-didáctico y el foro de elaboración, la plataforma interactiva.

2.1. Nuestro modelo pedagógico-didáctico

El taller virtual de tesis se implementa como un escenario que se define por una triple función: formación metodológica, aprendizaje experiencial de la escritura académica y foro de elaboración.

Desde el primer punto de vista, se apoya en la conceptualización de la investigación como un proceso recursivo, un ir y venir reiterado entre etapas, operaciones y procedimientos, basado en las exigencias de la propia práctica de investigación para adecuarse a los requerimientos puntuales de la *unidad vital* del trabajo en curso.

Respecto de la escritura, nos basamos en un modelo tripartito: lingüístico, cognitivo y psico-educativo.

El primero remite al enfoque de John Swales (Swales, 1990; Swales y Feak, 2000) para implementar actividades progresivas en relación con los movimientos retóricos del género:

análisis de textos académicos (referidos al propio tema)², instancias de producción de un capítulo de la tesis (teórico, metodológico, de análisis de los resultados), su auto-evaluación y co-evaluación.

El modelo cognitivo empleado, el que aprovecha el potencial epistémico de la escritura, es el de Flower y Hayes (1996) que remite a los procesos implicados en la producción escrita del texto expositivo, instancias recursivas de: planeamiento (pre-escritura: bosquejo, esquema, organizador gráfico, un índice comentado), puesta en texto, traslación o textualización y revisión, vista desde la perspectiva psicolingüística como una instancia de elaboración del significado, inherente al proceso de escritura.

Finalmente, implementamos un modelo psico-pedagógico porque dichas operaciones han sido concebidas como estrategias de autorregulación; esto es, desde la perspectiva educacional, se trabaja la escritura autorregulada (Zimmerman y Risemberg, 1997) en las siguientes estrategias: a) establecimiento de metas (una meta importante es satisfacer la máxima clásica “Ningún día sin escribir al menos una línea”, que se complementa con su contrapartida “Ningún día sin tachar una línea”, a lo que agregamos -en tono de broma- que no sea la misma línea la que se escribe y se tacha); b) reflexión y generación de ideas (hay que prever espacios propicios para la reflexión), c) alguna estrategia de elaboración (Hemminway tenía la siguiente estrategia de escritura: interrumpía en la mitad de una oración porque así podía comenzar a escribir al día siguiente sin demora), d) monitoreo, autoevaluación (confrontar lo producido con estándares específicos de satisfacción personal y también externos), e) verbalización de los borradores, f) búsqueda de asistencia (en los compañeros, en la tutora, en los textos), g) estructuración del ambiente: controlar las condiciones de escritura, h) manejo del tiempo: planificar un tiempo diario para la tarea (reservar un bloque de dos horas, y mejor si son tres o cuatro, para escribir).

2.2. El foro de elaboración: la plataforma interactiva

El escenario virtual -en nuestro caso, la plataforma Moodle- aparece como un ámbito propicio para facilitar el proceso de enculturación en una comunidad de práctica (Wenger, 2001), proceso por el cual los novatos, a manera de *etnógrafos de su disciplina*, toman

² Enfatizamos en que el relevamiento bibliográfico incluyera alguna tesis doctoral ya que, desde este modelo (cfr. también Cubo de Severino, 2005; Narvaja de Arnoux, 2009), se insiste en la necesidad de familiarizar al escritor con el tipo de texto que debe producir.

conciencia sobre qué “cuenta” como conocimiento, reflexión, argumentación y escritura en una investigación de nivel doctoral y, desde allí, se implican en las prácticas discursivas, mediante la conformación de un *círculo de tesis* (Aitchison y Lee, 2006) que aproveche las ventajas de una red informal, en tanto proveniente de intereses y metas compartidos pero sin la presión de producción que caracteriza a los cursos obligatorios.

Ciertamente, una de las actividades que se pueden promover en una plataforma como Moodle es la práctica de auto-reflexión en la escritura, que permite a los alumnos evaluar su progreso y la efectividad de las estrategias, modificar su enfoque -cuando sea necesario-, hacer ajustes a los factores ambientales y sociales. Por otra parte, la comunidad interactiva favorece y sostiene la motivación, otro ingrediente importante de los escritores autodirigidos.

Entre las herramientas que empleáramos en nuestra experiencia, el @portafolio como espacio de elaboración personal y de presentación del trabajo (Gallego, Cacheiro, Martín y Angel, 2009), ocupa un lugar destacado, ya que promueve la metacognición, la toma de conciencia sobre las propias estrategias de escritura y de regulación del proceso, al tiempo que efectiviza la evaluación formativa y sumativa del taller porque refleja la personalización de los objetivos propuestos así como las evidencias de su alcance. En este sentido, se aconseja que contenga: a) un texto argumentativo corto que evalúe cada sesión del taller; b) un diario que recoja la reflexión sobre el proceso de composición en cada sesión individual de escritura (tiempo dedicado a la tarea, referencias del material consultado, cantidad de texto producido, satisfacción con el trabajo realizado y sus razones); c) el texto completo escrito por el alumno; d) las revisiones de los sucesivos borradores realizadas con la herramienta “control de cambios” del programa Word; e) análisis y comentarios de los pares; f) un texto final evaluativo del propio proceso de producción durante el taller y g) anexos.

3. Metodología

A partir del objetivo central de la experiencia -Favorecer la producción de un capítulo completo de la tesis, seleccionado por cada doctorando de acuerdo con las propias necesidades y/o expectativas, mediante un programa comprensivo de intervención-, el taller asume la forma de un ciclo de estudio de diseño (Rinaudo y Donolo, 2010), metodología orientada a implementar investigaciones de intervención educativa, que implica una espiral de especificaciones teóricas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la organización (que refleja el compromiso por comprender la relación entre teoría, plan de acción y práctica), diseño

(coherente con la teoría pero flexible y modificable a lo largo de su implementación), aplicación (con evaluaciones de las variables dependientes e independientes, la captura de la interacción social, los alumnos como copartícipes de las modificaciones y también del análisis de los resultados) y producción teórica -que podría contribuir a elaborar una teoría de la promoción de la escritura de tesis a través de una plataforma interactiva-. Combina rasgos de la investigación-acción y de los diseños cuasi-experimentales o pre-experimentales.

4. Resultados

El análisis de contenido de algunos de los resultados cualitativos en la *voz de sus protagonistas*, muestra que son cinco las categorías nucleares que emergen de los datos:

1) *Empresa conjunta*

(...) es una cuestión de retroalimentación, creo que nadie llega solo, (...) el valor de la solidaridad del conocimiento. [Liliana, foro]

Ha estimulado el análisis y la reflexión, facilitando el proceso de búsqueda, de aportación y de construcción, ya que nadie se educa solo sino a través de la experiencia compartida. [Marita, @portafolio]

2) *Motivación*

Desde que se habilitó la página, ingreso a la misma una o más veces por día. No siempre trabajo en ella, pero el sólo hecho de entrar me imprime cierto dinamismo.

Al preguntarme sobre el sentido del Taller de Tesis para mi condición de tesista doctoral, no cabe otra respuesta que ORIENTACIÓN Y AVANCE. (...) cada lectura recomendada o exigida, cada paso anima a seguir adelante. [Liliana, @portafolio]

(...) ha proporcionado actitudes como autodisciplina, constancia y motivación que permitieron lograr cumplir un aspecto muy importante para un tesista: la escritura científica. [Marita, @portafolio]

Además de estas referencias explícitas, se puede inferir esta categoría del grado de participación de las doctorandas ya que fueron cumpliendo las etapas previstas, compartieron

material relevante de lectura, se comprometieron en la co-evaluación, aportaron sugerencias útiles en el foro y elaboraron su capítulo, con mayor o menor grado de alcance.

3) Acompañamiento

Es el apoyo, la guía que cualquier doctorando espera para no sentirse solo en esta ruta, para poder lograr la meta final: recibirse. [Roxana, @portafolio]

(...) algo muy relevante fue el “acompañamiento” desde la plataforma, tanto de tutores como de colegas, dado que se constituye en una verdadera herramienta para un trabajo colaborativo. (...)

El taller es un gran estímulo porque, si bien se trata de un compromiso personal, la plataforma siempre ahí, lista, dispuesta, genera un efecto de “acompañamiento” en el que uno siente que camina con el otro, al tiempo que cada uno puede tener su propio ritmo, de acuerdo con las posibilidades que los compromisos laborales permiten. [Liliana, cuestionario]

4) Reflexión y función epistémica de la escritura

Algo novedoso para mi experiencia personal fue conocer el e-portafolio. En diferentes procesos he vivido el auto-conocimiento, la auto-gestión, el meta-aprendizaje y la auto-evaluación; no obstante, no lo había concebido como e-portafolio en cuanto proceso y producto. [Liliana, @portafolio]

(...) verdadero espacio de “ocio” al modo que lo entienden los filósofos. Un detenerse, planificar, ordenar, “rumiar” los avances de escritura que se suceden cada día.

En particular, el e-portafolio (...) me permitió una reflexión progresiva y, diría, espiralada, ya que habían avances y vueltas al origen para resignificar algunos aspectos. Desde la lectura de los libros o artículos sugeridos que iluminaron la construcción hasta los pasos dados, partiendo de un texto argumentativo, elaborando el diario del tesista, escritura del texto logrado que, siendo puesto a consideración de los colegas, se enriqueció y mejoró, pude avanzar de modo planificado y orientado. [Liliana, cuestionario]

5) **Escritura autorregulada**, en las siguientes estrategias:

- **Planificación**

Definitivamente esta experiencia ha sido un aprendizaje. Creo que uno de los aspectos más capitalizados ha sido la planificación del proceso de escritura que favorece la construcción y revisión (...). [Liliana, cuestionario]

- **Monitoreo, control**

El diario -realizado a modo de cuadro- me permitió hacerlo más operativo y real para poder seguirlo cotidianamente. Creo que su elaboración permite visualizar los avances y volver sobre aquello que aún no se ha logrado. Me invitó a hacer lecturas de otros documentos o artículos para ir observando en ellos los aspectos del proceso escritural, por ejemplo. Por ello, subí algunos de esos archivos en los que pude detenerme para enriquecer mi propia lectura. (...)

Hoy agrego la lectura de "La citación" de la Dra. Difabio (...) con otro texto que retomé esta semana sobre Normas APA. A veces pensé que eso iba a ser relevante más adelante; no obstante, hoy pude comprender que en la medida en que tenga el hábito del buen citar sobre el proceso, el momento de la revisión final será más ágil. [Liliana, @portafolio]

- **Revisión**

Reconozco que leer el "Modelo de escritura que proponemos" con los diferentes enfoques me permitió volver sobre lo escrito hasta ahora en mi trabajo de tesis e identificarlos, particularmente al enfoque educativo. [Liliana, @portafolio]

Y, en el cuestionario, enfatiza:

Gracias a (...) la perspectiva marcada por el análisis de modelos de escritura (...) reparé en el enfoque educativo del escrito ya que antes no me había detenido a considerarlo.

Lo más relevante para el trabajo actual de tesis en el que estoy revisando el marco teórico y el análisis de los datos obtenidos del trabajo de campo, fue el texto "Etapas del proceso de escritura"; en particular, en el aspecto de la crítica en los diversos niveles.

[Liliana, @portafolio]

- Manejo del tiempo

(...) *me obligó (en el mejor sentido de la palabra) a leer día a día (aunque sea quince minutos, una hora o más) para poder retroalimentarme y avanzar para que el proyecto vaya tomando cuerpo.* [Roxana, @portafolio]

5. Conclusiones

El trabajo intelectual requiere un clima de investigación, argumentación, debate, desafío, un contexto que promueva argumentos razonados en la toma de decisiones, que asegure que el aprendizaje continuará más allá de los seminarios cursados.

El aislamiento académico y social se reconoce como el mayor problema del estudiante de posgrado. La solución es generar un ambiente de aprendizaje en el cual los tesisistas se sientan parte de una cultura nueva, la cultura de la investigación, y donde puedan relacionarse con pares y profesores capaces de proveer inspiración, apoyo, compromiso.

El taller virtual de tesis parece haber contribuido a este cometido, facilitando o perfeccionando, según los casos, el tránsito desde *cursante de seminarios* -esto es, un consumidor del conocimiento cuidadosamente repartido en cursos, módulos, esquemas, listas de lectura, etc.- a *enunciador autorizado* en una comunidad disciplinar de futuros pares (Carlino, 2005).

Entre los aspectos que es necesario reexaminar, sobresale un argumento repetido por las doctorandas: “[...] he pensado una y otra vez: ¿por qué no dieron este taller inmediatamente aprobado el proyecto?”. Por otra parte, una aspiración es convocar a los directores y codirectores -si correspondiera- de cada tesis para la evaluación final polifónica del texto producido.

Aunque lo realizado no alcanza para proponer una teoría -propósito último de un estudio de diseño- sobre la elaboración de la tesis a través de talleres virtuales, parece claro que si la escritura es un camino para pensar, su puesta en acción en una plataforma interactiva, la potencia aún más.

6. Referencias bibliográficas

- AITCHISON, Claire, y LEE, Alison (2006), “Research writing: problems and pedagogies”, *Teaching in Higher Education*, *11*(3), 265-278.
- CARLINO, Paula (2005), “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”, *Anales del Instituto de Lingüística*, *XXIV-XXVI*, 41-62.
- CARLINO, Paula (2009), “Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado”, en: E. NARVAJA DE ARNOUX (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 220-239). Buenos Aires: Santiago Arcos Editores.
- CUBO DE SEVERINO, Liliana (Coord.) (2005), *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- D’ANDREA, Livia (2002), “Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education”, *Educational Research Quarterly*, *25*(3), 42-58.
- DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2007), “El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares”, *Revista Signos*, *40*(64), 405-430.
- FLOWER, Linda y HAYES, John (1996), “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en: *Textos en contexto* (pp. 73-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- GALLEGO, Domingo; CACHEIRO, Ma. Luz; MARTÍN, Ana, y ANGEL, Wilmer (2009), “El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje” [artículo en línea], *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *30*/Noviembre 2009. [Fecha de consulta: 04/02/2012].
- GARDNER, Susan (2009), “The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support”, *ASHE Higher Education Report*, *34*(6), 1-14.
- JOHNSON, Lesley; LEE, Alison, y GREEN, Bill (2000), “The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy”, *Studies in Higher Education*, *25*(2), 135-147.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (2010), “La escritura de tesis: Apoyos institucionales y propuestas pedagógicas”. En: A. VÁZQUEZ, M. NOVO, I. JAKOB y L. PELLIZA (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar: Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-39). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.

- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira; BORSINGER, Ann; CARLINO, Paula; DI STEFANO, Mariana; PEREIRA, Cecilia y SILVESTRI, Adriana (2005), “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”, *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 1-18.
- RINAUDO, Ma. Cristina y DONOLO, Danilo (2010), “Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa”, *Revista de Educación a Distancia*, 22, 29 págs. (www.um.es/ead/red).
- SWALES, John (1990), *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, John, y FEAK, Christine (2000), *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Michigan: The University of Michigan Press.
- WENGER, Ettiene (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZIMMERMAN, Barry y RISEMBERG, Rafael (1997), “Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective”, *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

Cibercultura e educação no Brasil: em que passo estamos?

Carla Maria Nogueira de Carvalho^{*}

Lúcio De Franciscis dos Reis Piedade Filho^{**}

Resumo

De acordo com Murray, o último quarto do século XX marca o início da era digital. A partir dos anos 70, os computadores tornaram-se mais baratos, potentes e mais conectados, fundindo em um único meio tecnologias de comunicação e de representação antes díspares (2003: 41). Para Lemos, o que está em questão no começo do século XXI é o surgimento de uma nova fase da sociedade da informação, iniciada com a popularização da internet na década de 80 e radicalizada com o desenvolvimento de novas tecnologias e suportes; as práticas contemporâneas ligadas às tecnologias da cibercultura teriam transformado a cultura contemporânea na cultura da mobilidade (2004: 18, 20-1). Imersos na cultura digital do século XXI, habitamos, de modo consciente ou não, o ambiente multiforme de comunicação virtual disposto pela tecnologia, ou seja, o ciberespaço. Sua presença em todas as dimensões da vida cotidiana constitui uma realidade, e seu impacto dentro da instituição educativa, um campo fértil ainda pouco explorado. Dentro desse contexto, os alunos parecem não ser os mesmos. Se os antigos estudantes eram indivíduos isolados, os novos são conectados. Se antes a busca pela aprendizagem seria mais passiva e silenciosa, os novos estudantes seriam agora ativos, públicos, globais. Assim, as possibilidades vindas do modo de usar as novas tecnologias de informação e comunicação nas instituições de ensino médio podem representar a ruptura do paradigma disciplinar individualista ainda dominante, em favor de uma educação em rede, aberta a construção de ideias e de uma nova forma de gestão do conhecimento. Mas até que ponto essas tecnologias fazem parte do cotidiano escolar brasileiro? Como se dá a interlocução entre os estudantes, os docentes, as novas mídias e o conhecimento? Tal relação precisa ser analisada e explorada em favor de uma prática educativa coerente com as necessidades e possibilidades do nosso momento histórico. Nesse sentido, o presente trabalho busca observar a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação pelos

^{*} Universidade do Estado de Minas Gerais. carla.carvalho@uemg.br

^{**} Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. luciusrp@yahoo.com.br

alunos e professores do ensino médio, em ambiente escolar e não escolar, de acordo com as estratégias didático-metodológicas para seu uso como ferramenta pedagógica.

As novas tecnologias na cultura contemporânea

Imersos na cultura digital do século XXI, habitamos, de modo consciente ou não, o ambiente multiforme de comunicação virtual disposto pela tecnologia, ou seja, o ciberespaço. Sua presença em todas as dimensões da vida aparece inegavelmente como uma realidade e, em seu impacto dentro da instituição educativa, como campo fértil pouco explorado. Desde a última década do século passado, como explica José Arruda, tem-se falado numa *Revolução Cibernética*, resultante da difusão dos computadores e da ciência da informática (1991: 20). Interessa-nos refletir sobre as implicações desse processo no cotidiano escolar brasileiro.

Segundo Janet Murray, a partir do último quarto do século XX tem início a era digital. Se até então os computadores pessoais inexistiam, e os chamados *mainframes* eram grandes e caros, os computadores passam agora a dispor de microprocessadores, tornam-se menores, mais baratos, mais rápidos e potentes, e cada vez mais conectados uns aos outros, fundindo num único meio tecnologias de comunicação e de representação antes díspares. Atuam como telefone, televisão, auditório, biblioteca, museu, quadro de avisos, rádio, tabuleiro de jogos e, até mesmo, como um manuscrito (Murray, 2003: 41). Manuel Castells (2009) atesta a emergência de um novo paradigma tecnológico nos anos 1970. Este, baseado nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), desempenharia uma influência definitiva no campo da comunicação. A difusão em larga escala da internet nos anos 1990 parece dever-se a diversos fatores, como a popularização dos computadores pessoais e os programas de software que facilitaram o acesso e a comunicação de conteúdo.

Dos anos 1990 em diante, outra revolução tomou forma ao redor do mundo com a explosão da comunicação *wireless*, a crescente capacidade de conectividade e banda larga, em sucessivas gerações de telefones móveis. Segundo Castells (2009), “essa foi a tecnologia da comunicação de mais rápida difusão na história”. André Lemos sugere que os primeiros anos do século XXI tenham assistido a uma nova fase da sociedade de informação, iniciada com o advento da internet e radicalizada com o desenvolvimento da computação sem fio, pervasiva e ubíqua, a partir da popularização dos celulares e da tecnologia *bluetooth* (2004: 18). Ligados em rede, os computadores podem se comunicar e compartilhar informações. Através da

internet, as fontes de informação têm sido compartilhadas de modo imediato em vários e diferentes espaços do mundo, inacessíveis em outros tempos.

Para Lemos, a introdução de tecnologias móveis está nos levando a um re-exame do que significa proximidade, distância e mobilidade¹. As práticas contemporâneas ligadas às tecnologias da cibercultura, portanto, teriam configurado a cultura contemporânea como a cultura da mobilidade (2004: 20-1). Em seu relatório anual sobre os consumidores britânicos, lançado em agosto de 2014, o órgão regulador de mídia do Reino Unido, Ofcom, constatou que uma criança de 6 anos sabe mais sobre tecnologia digital do que um adulto de 45 anos. “Estas crianças estão moldando as comunicações”, declarou Jane Rumble, chefe de pesquisa de mídia no órgão. “Por terem crescido na era digital, elas estão desenvolvendo hábitos de comunicação completamente diferentes das gerações mais velhas, mesmo comparado com os jovens entre 16 e 24 anos”. De acordo com a pesquisa, a forma como as crianças deste milênio se comunicam entre si e consomem entretenimento mudou. Se décadas atrás o principal meio de comunicação era o telefone, hoje 90% das conversas a distância entre jovens de 12 a 15 anos ocorre via mensagens de texto e quase 10% pelo compartilhamento de fotos ou vídeos. O tempo em frente à televisão também cai².

O uso de dispositivos digitais, como tablets e smartphones, parece indicar o papel das novas tecnologias no novo milênio, ou o que Lemos define como “transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de produzir e consumir informação” (2004: 18). Gaëtan Tremblay nos remete ao pensamento de Marshall McLuhan, segundo o qual a mídia ou o processo do seu tempo definem o ambiente do homem, produzem e reestruturam padrões de interdependência social e todo aspecto da vida pessoal (2003: 15). Segundo Dimantas, com o advento das tecnologias da comunicação e da interação as redes passaram a facilitar a convivência em tempo real e à distância (2004: 80).

As tecnologias e a questão pedagógica

Em fins do século XVIII tem início o processo de desenvolvimento técnico conhecido como Revolução Industrial. Para Arruda, um de seus marcos seria o rompimento brutal com as antigas relações de produção, instaurando o domínio completo da máquina e do capital

¹ Podemos definir mobilidade como o movimento (de pessoas, de objetos, de informação, de dejetos, de produtos e de serviços) entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos (Lemos, 2004: 20).

² Dados de acordo com: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed812_crianças_de_6_anos_dominam_tecnologia_digital_melhor_que_adultos>.

sobre a sociedade (1991: 21). De acordo com Rui Fava (2012), a educação teria sido, a partir daí, moldada para suprir a necessidade de profissionais dentro de um contexto em que memorização, padronização, repetição e habilidades manuais eram fatores determinantes para o desempenho profissional. Nas últimas décadas do século XIX, o engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, representante da chamada Segunda Revolução Industrial, parece ter criado princípios que não somente interferiram nos processos produtivos, mas que teriam também modificado a metodologia de ensino. A padronização significaria que a sala de aula deveria ser vista sem diferenças e que o aprendizado deveria ser o mesmo. O que implica produzir serviços iguais, sem se importar com as diferenças. As pessoas e as salas de aula deveriam ser homogêneas, com data e hora programadas para a aprendizagem. A escola, tal qual uma fábrica, onde há necessidade que todos estejam presentes na linha de montagem, passa a necessitar de sincronização temporal para que todos os estudantes compareçam na mesma hora, no mesmo espaço, no mesmo lugar. Aqui, a educação tem como objetivo o treinamento. Os currículos são cartesianos, fragmentados, com pouca ou nenhuma ligação entre as disciplinas; perdem a noção intrínseca de conexão com o todo e, fatalmente, de compreensão, reflexão e leitura da realidade.

Partimos da premissa de que a era pós-industrial trouxe princípios antagônicos aos da era industrial, que refletiram no próprio sistema de ensino. Aparentemente, a padronização deu lugar à personalização, e os alunos parecem não ser mais os mesmos. Se os antigos estudantes eram indivíduos isolados, os novos são conectados. Se antes a busca pela aprendizagem era mais passiva e silenciosa, os novos estudantes são ativos, públicos, globais. Portanto, nossa questão central não gira em torno da tecnologia e sim da questão pedagógica, das modalidades de ensino por simulação e experimentação enquanto processos de compreensão da realidade que apresentam novas possibilidades pedagógicas e sociais. Somente ao assumirmos esses novos aspectos poderemos avaliá-la. Segundo Gómez:

La red es más un espacio de la escuela contemporánea que necesita orientación y cuidado para transformarse en un dispositivo pedagógico. [...] el alumno puede informarse tanto a través del profesor como de la red y ahí tenemos que aclarar que información no es conocimiento y conocimiento no es educación. Claro que si nos referimos a un profesor tradicional, que observa las jerarquías mas que a partir del uso de las redes cambia su manera de pensar y hacer educación estaremos frente a una ruptura epistemológica, lo que no necesariamente puede ocurrir simplemente porque él usa el internet, ya que él puede usar la red como un bien de control y con restricciones y no de manera abierta y democrática (Gómez, 2010: 100).

Nesse sentido, não se trata simplesmente de agregar novas tecnologias de informação e comunicação ao sistema existente, sem alterar e/ou dialogar com os outros elementos. Como todo processo educativo, fala-se de um projeto político, com intencionalidade clara, que emoldura nas situações educativas a circulação do conhecimento por canais não tradicionais.

O caso brasileiro: em que passo estamos?

Até que ponto as tecnologias de informação e comunicação fazem parte da realidade escolar brasileira? Consideramos que as possibilidades geradas pelo uso dessas tecnologias nas escolas podem representar a ruptura do paradigma disciplinar individualista e receptor ainda dominante, em favor de uma educação em rede, aberta à construção de conhecimentos e de uma metodologia eficiente. Um computador com acesso à internet, por exemplo, deveria significar compartilhar, construir, motivar-se. Então,

[...] por que é urgente integrar as TIC nos processos educacionais? A razão mais geral e a mais importante de todas é também óbvia: porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (Belloni, 2002: 25).

Em *Os desafios da educação no Brasil*, Simon Schwartzman expõe: “A educação no Brasil mudou bastante nos últimos anos, mas ainda está longe de ser satisfatória” (2005: 9). Ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e autoridade em Educação, considera que isso se deve a três fatores: à falta de elementos da população para organizar e desenvolver suas próprias instituições de ensino, à falta de recursos e motivação do Estado brasileiro para integrar a população num sistema coerente e centralizado de educação, e às falhas na profissão docente para desenvolver boas práticas educativas, considerando a falta de elos entre a profissão docente e a profissão acadêmica. Afirma ainda que o formato atual de ensino médio desmotiva os estudantes, que, por volta dos 15 anos, já sentem florescer competências, preferências e sonhos – além de evidenciar incompatibilidades, aversões e pesadelos – e, embora muitas vezes cultivem interesse por áreas específicas do conhecimento, costumam ser obrigados a enfrentar um curso sem variações, cujo currículo é aplicado igualmente a todos. “São muitas áreas, e todas abordadas superficialmente. O aluno, então, aprende à base de memorização, repetindo o que o professor

fala. [...] Não surpreende que tantos desistam. É preciso oferecer algo que pareça e de fato seja útil a esse jovem”³. Enfim, o atual ensino médio aparece como herança da era industrial que ainda teima em sobreviver em nossos dias.

Importante destacar que o ensino médio reúne atualmente alguns dos piores indicadores da educação brasileira. É nessa etapa da educação básica que se concentram as maiores taxas de abandono escolar e também as menores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que mede a qualidade de nossas escolas. Os dados, compilados a partir de resultados de 2011 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, revelam que apenas 10,3% dos alunos brasileiros terminam o ensino médio sabendo o que deveriam em matemática – ou seja, quase 90% dos alunos não aprendem o esperado. É um retrocesso em relação à medição anterior, realizada em 2009, quando 11% dos estudantes do 3º ano sabiam o esperado. Em língua portuguesa não houve retrocesso, contudo, praticamente não houve avanços. Em 2009, 28,9% dos estudantes demonstraram dominar os conteúdos esperados. Em 2011, o número chegou a 29,2%. Coerente com o Ideb, o ensino médio obteve em 2011 a nota 3,7 em uma escala de 0 a 10⁴.

De acordo com pesquisa realizada em 400 escolas públicas em 13 capitais brasileiras, o problema da falta de infraestrutura está sendo superado pela falta de preparo para lidar com as novas tecnologias. De maneira geral, as escolas agora possuem computadores, mas têm de enfrentar a falta de treinamento dos profissionais para melhorar o uso das máquinas. O levantamento foi realizado pela Fundação Victor Civita. Para Ângela Danneman, diretora executiva da fundação, a formação inicial não prepara os professores para utilizarem a tecnologia no processo de aprendizagem. A subutilização teria impacto no aprendizado do aluno, que já tem contato com o mundo digital pela internet, pelo celular e pelo videogame. Parece indispensável aproximar esses sujeitos (professor e aluno). Caso contrário, o desinteresse e o distanciamento continuarão sistêmicos⁵.

Mesmo quando os professores procuram apresentar suas ideias por meio de recursos de última geração, é necessário esforço no sentido de transferir o paradigma do ensino da

³ Dados de acordo com: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-ensino-medio-do-seculo-xxi>.

⁴ Dados de acordo com: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/ensino-medio-brasileiro-era-ruim-e-esta-pior#texto1>.

⁵ Dados de acordo com: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2009/12/27/pesquisa-revela-despreparo-dos-professores-para-usar-novas-tecnologias/>.

memória para a construção, do professor para o aluno, do passado para o futuro. Nesse sentido, infere Pierre Lévy:

Toda e qualquer reflexão séria sobre o devir dos sistemas de educação e formação na cybercultura deve apoiar-se numa análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. A esse respeito, a primeira constatação envolve a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do know-how. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo do seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação fortemente ligada à primeira, concerne à nova natureza do trabalho, na qual a parte da transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais [numéricos] de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (Lévy, 1999: 74)

Hoje, a construção da personalidade e dos valores parece percorrer caminhos diversos daqueles atravessados pelas mídias “tradicionais”. A configuração de todos os processos perceptivos parece muito mais imagética e hipertextual/hipermidiática. A tradição oral permanece, embora totalmente contaminada por estruturas definidas pelos processos de globalização e pelas dinâmicas de consumo. A língua escrita estaria sendo totalmente reconfigurada e existiria uma resistência grande à forma tradicional de leitura. Com a globalização do conhecimento, fruto do desenvolvimento acelerado da informática e da telemática, unido a certas ideias e visões de mundo, um *novo modo de gestão do conhecimento* deveria ter surgido, apontando para uma interlocução entre os estudantes e as novas mídias. Tal relação precisa ser analisada e explorada em favor de uma prática educativa coerente com as necessidades e possibilidades do nosso momento histórico.

Apontamentos finais

Se por um lado Andraus (2006) sugere que somos seres imagéticos, que vivemos cada vez mais imersos num mundo de visualidades, agora facilitadas pelos recursos tecnológicos, por outro, Sardelich (2006) nos permite propor alguns questionamentos. Qual atenção a escola tem dado no sentido de fazer com que os alunos não sejam apenas receptores de imagens, mas críticos construtores e intérpretes delas, capazes de pensar suas funções sociais e suas relações de poder para além da fruição de prazer que elas proporcionam? Retomando os argumentos de Schwartzman, percebemos que ainda temos muito a caminhar em direção à educação do

século XXI. É preciso que os alunos aprendam a construir novas estruturas visuais que estimulem uma realidade menos consumista e mais ética.

Consideramos necessário e urgente que os professores e gestores se abram, corajosamente, ao aprendizado de novas linguagens, de modo especial às imagéticas, computacionais e multimidiáticas, pois este parece ser um caminho não só de aproximação com as novas gerações, mas também de aproximação com modelos contemporâneos de construção do conhecimento. O amplo alcance dessas tecnologias de ensino-aprendizagem tornam cada vez mais tênue a linha que separa as modalidades de ensino presencial e à distância. Sua paulatina integração à rotina das instituições escolares mostra que o ensino, em breve, estará ancorado de forma inexorável ao uso das TIC.

Muitos profissionais estão despreparados para lidar com essas questões, acomodados a velhos modelos e resistentes a uma compreensão mais ampla das formas de leitura e apreensão do mundo pelas novas gerações. Este é um problema complexo para os jovens, pois seu mundo entra em choque com o de seus pais e educadores: o choque de formas diferentes de apreensão/percepção e, conseqüentemente, de construção do conhecimento. As TIC são uma realidade e, na escola, professores e alunos precisam lidar com elas. É preciso conhecer as suas várias possibilidades, bem como refletir sobre as relações sociais que possibilitam.

A educação brasileira precisa ser capaz de desencadear uma visão do todo –de interdependência e de transdisciplinaridade– além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais com a conseqüente expansão da consciência individual e coletiva. Portanto, um dos seus méritos deve estar na busca de metodologias inovadoras que, coerentes com as possibilidades e necessidades de seu tempo, admitam uma prática pedagógica reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do indivíduo enquanto ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, é imperativo ressignificar o uso das TIC nas instituições de ensino médio brasileiras, em prol de um diálogo autêntico entre educador/educando, contribuindo para uma prática pedagógica coerente com as novas realidades humanas e tecnológicas, bem como para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Bibliografía

- ANDRAUS, Gazy (2006), *As Histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARRUDA, José J. Andrade (1991), *A revolução Industrial*. 2.ed. São Paulo: Ática.
- BELLONI, M. L. (2002), “Ensaio sobre a educação a distância no Brasil”, in: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78.
- CASTELLS, Manuel (2009), *Communication power*. New York: Oxford University Press.
- DIMANTAS, Hernani (2004), “Linkania – A multidão hiperconectada”, in: LEÃO, Lucia (org.), *Derivas: cartografias do ciberespaço*. São Paulo: Annablume; Senac.
- “Ensino Médio brasileiro era ruim. E está pior”, in: *Veja*, 6 mar. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/ensino-medio-brasileiro-era-ruim-e-esta-pior#texto1>>. Acesso: 19 abril 2013.
- “Ensino Médio brasileiro precisa entrar no século XXI”, in: *Veja*, 26 ago. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-ensino-medio-do-seculo-xxi>>. Acesso: 19 abril 2013.
- FAVA, Rui (2012), *Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes*. Cuiabá: Carlini e Caniato.
- GARSIDE, Juliette (2014), “Crianças de 6 anos dominam tecnologia digital melhor que adultos”, in: *Observatório da Imprensa*, n. 812, 29 set. 2014. Reproduzido do The Guardian. Trad. Rodrigo Neves. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed812_crianças_de_6_anos_dominam_tecnologia_digital_melhor_que_adultos>. Acesso: 29 set. 2014.
- GOMEZ, M.V. (2010), *Cibercultura, formación y actuación docente en red: guía para profesores*. Brasília: Liberlivro.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 10 out. 2011. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm. Acesso: 18 abril 2014.

- LEMOS, André (2004), “Cibercultura e mobilidade: a era da conexão”, in: LEÃO, Lucia (org.), *Derivas: cartografias do ciberespaço*. São Paulo: Annablume; Senac.
- LÉVY, P. (1999), *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- MURRAY, Janet H. (2003), *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp.
- “Pesquisa revela despreparo dos professores para usar novas tecnologias”, in: *Jornal do Brasil*, 27 dez. 2009. Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2009/12/27/pesquisa-revela-despreparo-dos-professores-para-usar-novas-tecnologias/>. Acesso: 19 abril 2013.
- SARDELICH, Maria Emilia (2006), “Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa”, in: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, 451-472, maio/ago.
- SCHWARTZMAN, S.M.C. (2005), *Os desafios da educação no Brasil*. RJ: Ed. Nova Fronteira.
- TREMBLAY, Gaëtan (2003), “De Marshall McLuhan a Harold Innis ou da Aldeia Global ao Império Mundial”, in: *Revista FAMECOS*, n. 22, Porto Alegre.

¿Desde dónde pensar las democracias del NOA? Hacia la construcción de un conocimiento y pensamiento situados sobre las democracias “nuestronorteñas” a la luz de nuevos sujetos e intervenciones políticas emergentes

*Celia Romina Brúculo**

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito exponer una aproximación a los problemas frecuentes a la hora de pensar y producir conocimiento sobre las democracias en contextos latinoamericanos y desde la referencia más próxima, los tipos de democracias de los gobiernos subnacionales del Noroeste Argentino (en adelante, NOA).

Si bien la temática sobre democracias latinoamericanas se encuentra abundantemente trabajada desde diversas disciplinas de las ciencias sociales, humanas y desde la ciencia política en particular, la perspectiva que prevalece en este enfoque es la de considerar algunos problemas previos y concomitantes a los estudios de las democracias que creemos deberían tenerse en cuenta a la hora de emprender un análisis sobre los casos en los países de la región nuestroamericana y también en nuestras provincias, comunas, departamentos, entre otras instancias de gobiernos subnacionales y locales.

Uno de esos problemas se corresponde con los elementos teóricos y metodológicos a los que solemos echar mano cuando queremos efectuar un estudio de estos procesos, sobre todo cuando de teorías generales o marcos conceptuales y abordajes metodológicos se trata, y según cuál sea el lugar desde donde nos interrogamos:

Las propuestas teóricas clásicas, tradicionales, producidas en el “norte” (en su mayoría), ¿nos proporcionan orientaciones epistemológicas efectivamente aplicables al análisis de las democracias “nuestronorteñas”- del NOA?

¿Es posible adaptar los cánones metodológicos propuestos por el *mainstream* a la lectura de nuestras realidades democráticas del NOA sin incurrir en un acomodamiento

* CONICET / IDICSO / UNLaR, Argentina. rominabruculo@gmail.com

forzoso de las experiencias particulares a las tendencias y debates sobre democracias importadas?

¿Qué queda del concepto de democracia liberal, en las democracias reproducidas en el orden subnacional sobre áreas marginales de los centros de reproducción social de los países del cono sur? ¿Qué experiencias democráticas se encuentran hoy en nuestras *demodiversidades*?

Para un acercamiento a dilucidar estos y otros interrogantes, se consideran pertinentes los argumentos, así como el constructo teórico y social de los estudios provenientes de las tradiciones descoloniales del saber, del poder y del ser¹, pensamiento situado, subalterno y/o periférico-fronterizo, entendiendo que son expresiones de un necesario giro decolonial en las ciencias sociales, reconociendo sus variantes pero también cierto sustrato común en la necesidad de interpelar un “pensar en situación” para las sociedades y geografías periféricas.

El segundo presupuesto conduce a la necesaria interpelación promovida por las prácticas sociopolíticas en diversos conglomerados de la región nuestroamericana y en escalas más localizadas, visibles en los casos de las democracias del NOA, habida cuenta de que se reconoce la tendencia a analizar los casos locales desde categorías muy distantes de esas realidades. Por lo tanto, pensar en nuevas contribuciones sobre los fenómenos de la política en estos territorios y sus culturas puede ser una tarea necesaria tanto para la producción de conocimientos como para la praxis.

El problema de los modelos de democracia desde las tradiciones más influyentes de las ciencias sociales y los necesarios giros hacia el conocimiento situado

Cuando Boaventura de Sousa Santos (2004) hace referencia a las propuestas sobre “democratizar la democracia” y/o “reinventar la democracia”, alude de manera expresa a la necesidad de “construir nuevas gramáticas democráticas” productos de la diversidad de experiencias de esa naturaleza que se manifiestan en lugares que tienden a ser inadvertidos por las teorías y corrientes dominantes en las disciplinas de las ciencias sociales. Esto nos lleva indefectiblemente a reflexionar sobre las categorías necesarias para explicar las

¹ Los trabajos del grupo colonialidad / modernidad como aún se lo reconoce por el prolífero acervo de elaboraciones en torno a tales categorías desde las teorías decoloniales, subalternas y fronterizas (otras epistemologías), reconocen la necesidad de la emancipación y giro decolonial en relación a esta triada: el ser, el poder y el saber. Autores como Aníbal Quijano, De Sousa Santos, Mignolo, Lander, entre otros, problematizan desde hace décadas estas cuestiones, recuperando y dialogando con las tradiciones del pensamiento crítico latinoamericano.

experiencias que atraviesan las sociedades, sin caer en reduccionismos teóricos foráneos (en su mayoría) y pretendidamente omnicomprensivos.

No obstante, el mismo autor se refiere -a la luz de sus análisis sobre democracias participativas- a la “posibilidad de ampliar el canon democrático” (Santos, 2004: 64), ese que deviene historia de la democracia con pretensión universal y que se ciñe a la de tipo liberal de Occidente, relativizando o hasta negando la existencia de diversas prácticas, ejercicios y experiencias de democracias multiculturales.

El problema de contar con modelos de análisis bastante ajenos a las realidades geopolítica e históricamente situadas en culturas con sus particularidades remite a varias bifurcaciones que tienden a perder de vista la riqueza de las prácticas de *demodiversidad*² existentes.

De tal modo, los senderos trazados en torno a debates y modelos que se fueron instalando desde los teóricos dominantes, sobre todo de la ciencia política y la sociología política, reconocen experiencias, estudios de casos, comparaciones y análisis de regímenes políticos del norte, que siguen siendo estudiados como producciones troncales de los programas universitarios; por ejemplo, “Modelos de democracia: formas de gobierno y resultados en treinta y seis países” de Lijphart Arend (1999), que aparece demostrando un ambicioso trabajo de política comparada que analiza 36 países, pero desde variables y dimensiones de análisis propias de los gobiernos de países del norte que son los que profundiza, aduciendo que se trata de países con una continuidad democrática mayor a 20 años, entre otros requisitos que establece en su delimitación. Sin embargo, omite la dimensión de “la cultura política” en sus análisis así como también las prácticas participativas, comunitarias y fuera de la órbita noroccidental.

Si bien las interpelaciones al modo de producir conocimientos no es una discusión nueva, persisten las discusiones sobre la crisis epistémica de las ciencias sociales que se pone de relieve en períodos de múltiples cambios y crisis. El problema parecería remitir a diversos órdenes, pero es posible identificar algunos de los condicionantes:

² Esta expresión de Boaventura de Sousa Santos se refiere a la “coexistencia pacífica y conflictiva de diferentes modelos y prácticas democráticas”, en contraposición al reconocimiento de una única versión dominante de democracia: la democracia liberal. (Santos, 2004: 65).

- La crisis del sistema mundial y la de los modos de comprensión de los acontecimientos que conforman tales coyunturas, aparejado a esto la continuidad de la crisis de las ciencias sociales (ver informe Gulbenkian y otros).

- La Colonización de los saberes yuxtapuesta con formas emergentes de pensamiento y filosofía situadas (descoloniales).

- La necesidad de una comprensión y conocimiento de los procesos y experiencias democráticas en América Latina y particularmente en el NOA desde el “pensar en situación”, esto último sobre todo como imperativo para los científicos políticos y sociales de las provincias de la región norte grande.

- Las posibilidades y los límites de recrear un conocimiento orientado a la praxis junto a procesos de intervención transformadora desde la ciencia política, la filosofía, la sociología, la antropología entre otras.

Para pensar el primer problema citado, se puede afirmar que las ciencias sociales en general vienen produciendo serios debates en la historia de su construcción y sus múltiples separaciones; en este ámbito, muchos remarcan la crisis de paradigmas teóricos, el agotamiento de la capacidad interpretativa o la amplitud de expresiones reduccionistas y segmentadas de la realidad, aun con la presencia de una proliferación indiscutible de las áreas de especialización, centros de estudios, medios de divulgación, formatos, investigaciones, etc.

Esa crisis, que fue fuertemente problematizada por un grupo de científicos a mediados de los '90 y que confluyó en la elaboración del denominado Informe Gulbenkian³ (UNESCO), para “impensar las ciencias sociales-abrir las ciencias sociales”, reunió a científicos como Wallerstein, Prigogine, Quijano, De Sousa Santos, Morín entre otros, quienes señalaron -entre otras cuestiones- la necesidad de reintegrar los saberes de la realidad en contraposición con los conocimientos fragmentarios y “biopsiados”, si cabe el término, de la realidad social.

Así, surgen las recomendaciones que dejara Immanuel Wallerstein condensadas en las siguientes propuestas para las ciencias sociales en el siglo XXI: a) la reunificación epistemológica de las ciencias y las humanidades; b) la reunificación organizacional de las

³ El informe Gulbenkian fue elaborado por la comisión que lleva ese mismo nombre en el año 1993, con el fin de problematizar el estado de las ciencias sociales a partir de un grupo de científicos del mundo bajo la presidencia de Immanuel Wallerstein (sociólogo estadounidense), entre otros de diversas disciplinas, para pensarlas como construcción histórica y recalando la necesidad de proponer nuevas formas de producir conocimiento desde estas.

ciencias sociales; c) la asunción, por parte de las ciencias sociales, de un papel de centralidad en el mundo del conocimiento. Pareciera que, ante el esfuerzo por consolidar la autonomía y el estatus epistemológico desde varias ciencias sociales, esta propuesta no viene sino a licuar los márgenes de las disciplinas.

No obstante la complejidad de los procesos políticos, si bien requieren de la especialización para los análisis, también necesitan de manera insoslayable la mirada integradora, multifacética y dinámica que implica el diálogo permanente con las demás ciencias sociales.

La otra cuestión a la que se hace referencia es la *colonización de los saberes* que tiende a reproducir en nuestras regiones modos de “hacer” en ciencias sociales como legitimadores del saber del orden liberal, pero que viene siendo interpelada desde diversos contextos, bajo diferentes propuestas teóricas; al decir de Lander: “La crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como historia universal, el desentrañamiento de la naturaleza del orientalismo, la exigencia de abrir las ciencias sociales, los estudios subalternos de la India, la producción de intelectuales africanos, y el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial” (Lander, 2003: 112); también la amplitud de trabajos que vienen abonando la construcción de una teoría política de América Latina, a la cual podrían contribuir las producciones del NOA.

Por otro lado, tal cuestión implica la necesidad de pensar las democracias en contextos ampliados, multirrelacionados, multidimensionales, contextualizados en espacio y tiempo, pues toda política y por ende todo pensamiento y conocimiento políticos, se encuentran situados espacial y temporalmente, pero también son permeables por influencias ideológicas, más o menos conscientes.

Por lo tanto, hablamos de una revalidación de la necesidad de pensar en la particularidad, en el aquí y el ahora, entendidos como resultantes de diversas temporalidades y acontecimientos, esto es desde la propuesta del pensamiento situado (Seitz, 2008: 2) o teoría del conocimiento situada (Amadeo y Rojas, 2010: 69). “Pensamiento situado” implica, en palabras de Seitz, tanto a:

[...] propuestas de la Filosofía Latinoamericana cuanto [a] una visión crítica de las ciencias sociales, que recurre a una comprensión de la integralidad temporal dialéctica y en los que podemos comprender a autores de diversas ciencias sociales de los países de la región, rescatando y re-problematizando el acervo acumulativo de un pensar propio latinoamericano (Seitz, 2008: 18).

Para Arturo Roig el enfoque situado “es la asunción consciente del punto de vista desde donde se lee la realidad y de sus opciones gnoseológicas y axiológicas” (Roig, en: Auat, 2011); esto trae consigo el requerimiento de poner de manifiesto los intereses y compromisos del sujeto cognoscente, implica reconocer hasta dónde se encontrará implicado con esa realidad que investiga, cuestión que se puede evidenciar más o menos rápido desde cualquier enfoque politológico o de filosofía política asumido, esto es, el lugar hermenéutico.

Este conocer y pensar en situación, más allá de recrear formas subjetivas de observación de la realidad (sin renunciar a estas), tiende a recuperar un conjunto de subjetividades, internas y externas, inmediatas y mediatas que influyen en los contornos y los interiores de las democracias que se producen como productos de la cultura política prevaleciente en nuestros territorios.

Pensando las democracias en el NOA para un conocimiento y praxis situados

Pensar en situación desde el NOA nos lleva a “partir de conceptos, categorías y paradigmas re-pensados en función de la valoración de nuestras prácticas desde la reformulación de criterios básicos” (Auat, 2011); esto no implica buscar incansablemente un originalismo teórico exagerado, un exotismo a la hora de explicar, interpretar y describir nuestras democracias en el norte grande argentino, pero sí cuestionarnos sobre las categorías que usamos para producir conocimiento.

Este acotado recorrido nos remite a un problema más denso en relación a pensar qué ciencia política y qué estudios sobre democracias en nuestras provincias estamos desarrollando, mirando las posibilidades y los límites de recrear un conocimiento orientado a la praxis junto a procesos de intervención transformadora desde la ciencia política; en términos gramscianos, la posibilidad de generar una filosofía de la praxis y un conocimiento de aquello que busca, desde la propia realidad, ser transformado.

Esto relaciona los puntos que hemos ido mencionando, sobre la idea de que no solo es posible sino también necesario pensar en un rol para los científicos políticos de nuestras provincias, más social y políticamente activo, que no reduzca su función solamente a describir los procesos políticos, a contar sobre cómo son recreadas sus prácticas democráticas considerando todas aquellas expresiones de *demodiversidad* a las que se hizo referencia anteriormente.

Ya la producción de conocimiento sobre democracias (sin otros afanes) implica un gran desafío, porque los circuitos de producción politológica en provincias como las nuestras poseen tradiciones bastante disímiles y un poco dispersas entre sí, lo que nos permite afirmar que aún queda mucho por fructificar desde la universidades como enclaves de reproducción de saberes de la realidad para la realidad.

Sin duda, los procesos de democratización como los que se pretenden dar en la Universidad Nacional de La Rioja⁴ o el activismo y acciones en el seno de las asambleas antimineras de Chilecito, Capital y Famatina en La Rioja (también en Catamarca y otras provincias mineras con sus resistencias contrahegemónicas) y como los que se reproducen en distintos espacios y territorios del NOA, recrean la emergencia de nuevos sujetos políticos y nuevas formas de participación, e implican manifestaciones del poder del pueblo que también deben ser comprendidas dentro de los contornos de la democracia, manifestados en las asambleas antimineras, movimientos estudiantiles, agrupaciones feministas, entre otras expresiones, que sobre todo tienden a reivindicar los principios de la vida, de la tierra y de la participación comunitaria con alusiones al poder popular y al *pachamamismo*.

Entonces se pone de manifiesto, como la historia lo demuestra, que los grandes procesos de democratización que tuvieron lugar y los que aún faltan son impulsados, en la mayoría de los casos, bajo formas traumáticas y tumultuosas que requieren del aprendizaje de sus actores e involucran el conocimiento para el hacer y el hacer para conocer.

En esta tríada que está llamada a ser descolonizada: el ser, el saber y el poder, operan diversas fuerzas que pueden plantearse en términos locales, pero también con referencias a otros muchos procesos con sus similitudes. Precisamente el giro descolonial no implica negar las aportaciones de otros saberes que no sean los producidos de manera ceñida al espacio y tiempo local, sino permitir una interpelación a esos conocimientos Otros y a esas tradiciones hegemónicas que ya vienen consolidadas desde los “saberes formales”, es decir los núcleos de producción de conocimiento de los países del norte, para permitir observar las realidades tal cual son.

⁴ La crisis institucional en la UNLaR tiene lugar en la segunda mitad de 2013, a partir de una cadena de acontecimientos que hicieron emerger una serie de malestares, causados por irregularidades de diverso tipo y extendidas en el tiempo. Con un Rector 21 años en ejercicio de ese cargo (administración Tello Roldán), la crisis institucional (toma de la Universidad) y destitución de las autoridades cuestionadas con una nueva institucionalidad propuesta desde las bases en período de normalización y diseño de nuevo estatuto universitario hacia la democratización de la Universidad que aún se encuentra en proceso pero conmovió a la sociedad riojana que acompañó el proceso participativamente.

Condicionamientos al poder popular y las nuevas prácticas democráticas en la provincia de La Rioja

Para Dussel (2006), el poder político es una capacidad que se posee pero que no se toma, pues siempre el sujeto colectivo depositario del poder es la comunidad política o pueblo (el poder le pertenece al pueblo). Este autor diferencia el poder como *potentia* y como *potestas*; en el primer caso es el poder en sí, el poder de la comunidad política, mientras que en el segundo caso opera la institucionalización del poder que se desarrolla a partir de diferentes mediaciones, es decir las formas institucionalizadas para el acceso, ejercicio y límites en el poder en las democracias representativas (Dussel, 2006: 17).

Analizadas desde el lugar de las mediaciones y formas institucionalizadas de acceder a los cargos públicos para el ejercicio de la autoridad, la propia noción *potentia* como poder originario que reside y siempre pertenece al pueblo, queda como un fundamento o sustrato final de legitimidad pero pocas veces es reivindicado en sus expresiones más espontáneas. Por tanto, una de las cuestiones planteadas en espacios de interpelación se refiere a los conocimientos que producimos en las universidades del norte y más precisamente, ¿qué conocimientos generamos en la Universidad Nacional de La Rioja en torno a los nuevos sujetos políticos y sociales emergentes? La respuesta fue poco alentadora.

En poblamientos como las provincias o municipios pobres y dependientes de los estados centrales, la exclusión y marginalidad social asume además una faceta de manipulación política. Los ejes de las políticas asistenciales se orientan además hacia la cooptación de un electorado cautivo de sus necesidades y de la escasa formación y educación recibida, hecho que los vuelve vulnerables a los manejos de los caudillos de base que, con la oferta de exiguas dádivas, los acoplan a sus objetivos. Estas prácticas no han cesado y forman parte de la “cultura política”, aún predominante, de miembros, jefes de partidos y candidatos, donde se explica la situación por la cual los gobiernos de las unidades subnacionales pobres poseen altos niveles de discrecionalidad.

Tales cuestiones nos remiten a la crítica de Amartya Sen: “Los derechos de las personas dependen crucialmente de sus aptitudes para encontrar un trabajo, del salario que les paguen y de los precios de los productos que deseen adquirir” (Sen, 1996: 73) pues, en definitiva, el ejercicio de las libertades depende de manera importante de este presupuesto. Al

decir de Borón: “También supone el efectivo disfrute de la libertad por parte de la ciudadanía [...]” (Borón, 2007: 63).

Este punto es elemental en una democracia y no debe ser restringido al orden formal solamente. Se supone que las declaraciones, derechos y garantías constitucionales resguardan el ámbito de las libertades individuales de los ciudadanos y al menos esto aparece así en la mayoría de las constituciones latinoamericanas. Sin embargo, como señala Borón, no estamos en condiciones de hablar de uso de libertades políticas plenas a la hora de encontrarnos con escasas alternativas para elegir, dentro de la clase política establecida, donde las propuestas se reducen a promesas poco creíbles o que encubren otros intereses detrás de lo que se nos trata de mostrar.

Pero son esas mismas condiciones de escasa movilidad política y social las que promueven las demandas dirigidas desde abajo hacia arriba, desde las fronteras del orden al poder político a partir de la movilización de fuerzas sociales.

En los últimos años, las asambleas que emergieron bajo la consigna “No a la megaminería” en la provincia de La Rioja -con otros antecedentes en el país y en la región- son el reflejo de la necesaria acción social puesta en movimiento para el sostenimiento de demandas y luchas concretas.

La vida, nada menos, es un enunciado común que hoy alza como bandera este sujeto colectivo que -nucleando diversas agrupaciones y extracciones de nuestras comunidades- converge en una propuesta que busca trascender el plano movimentista y de horizontalidad hacia la construcción de un espacio político.

La cuestión minera en la provincia, desde que se instaló nuevamente en la última década, ha sido un tema controvertido. “Famatina y Chilecito fueron noticia nacional luego de echar en 2007 a la minera Barrick Gold y, a inicios de 2012, por las masivas movilizaciones contra otra empresa minera, Osisko” (*Página 12*, 2012: 10-12).

Movimientos ambientalistas autoconvocados con una fuerte resistencia a la minería lograron detener los proyectos mineros de dos grandes multinacionales: Osisko y Barrick Gold, bajo el lema de “no licencia social”, pero no lograron frenar al gobierno, actor y promotor fundamental de esta actividad, el cual promueve varios proyectos actuales de uranio, que también generan fuertes resistencias sociales. (Cfr. Brúculo, 2013: 22). De esas asambleas y de su lucha sostenida surge una proyección de acción social pero también política.

La justificación de la necesidad de cristalizar en fuerza política partidaria posee múltiples razones y fue producto de amplios debates en el seno del espacio de la asamblea antiminera “La vida no se negocia”, precisamente por las propias tendencias democráticas, igualitarias, de bases que están presentes en su naturaleza inicial.

No obstante, como resultado de tales discusiones y de las expectativas de los ciudadanos y ciudadanas que se sienten identificados con esas premisas, propuestas y accionar, han consensuado la conformación de un instrumento partidario para potenciar esa presencia de cara a las comunidades, tal es así que hoy se encuentran en proceso de conformación de un partido político y en elecciones anteriores han participado obteniendo (bajo el paraguas de otro partido) la elección de una diputada provincial por el “Bloque La Vida No se Negocia”.

Sin duda, los procesos de democratización como los que se pusieron de manifiesto con las asambleas antimineras y la “no licencia social” al extractivismo o el movimiento de la Toma en la Universidad Nacional de La Rioja, ente del NOA, recrean la emergencia de nuevos sujetos políticos y nuevas formas de participación e implican manifestaciones del poder del pueblo que también deben ser comprendidas dentro de los contornos de la democracia real.

La Universidad Nacional de La Rioja: crisis y movimientos

La crisis institucional sin precedentes en la Universidad Nacional de La Rioja tiene lugar en la segunda mitad de 2013, a partir de una cadena de acontecimientos que hicieron emerger una serie de malestares, causados por irregularidades de diverso tipo y extendidas en el tiempo.

Los grandes momentos que identificamos a los fines analíticos refieren al período de administración de un Rector con 21 años de ejercicio de ese cargo (administración Tello Roldán): a) crisis institucional en ascenso hacia la irrupción del movimiento estudiantil y de significativa parte de la comunidad universitaria (toma de la Universidad) y destitución de las autoridades cuestionadas; b) una nueva institucionalidad propuesta desde las bases en período de normalización y diseño de nuevo estatuto universitario (hacia la democratización de la Universidad).

El movimiento que surgió con la denominada “Toma de la UNLaR” enarbolaba las consignas *democracia* y *calidad* pero, si bien con una fuerte participación e iniciativa

estudiantil, el malestar detona ante la cesantía de más de 70 docentes (en esos últimos meses), con lo que la estabilidad laboral fue uno de los resortes y lo sigue siendo en la actual crisis universitaria.

El común denominador en ambos procesos -asambleas antimineras y movimiento universitario- es que promovieron la participación masiva de la ciudadanía en las calles, plazas colmadas, cortes de ruta, marchas, intervenciones en la vía pública, con una concurrencia masiva. Pero también ambas expresiones conformaron asambleas de organización interna, en tanto “método de construcción que corresponde a un proyecto político que apunta a la realización de una sociedad liberada [...]” (Mazzeo y Stratta, 2007: 82). En ambas se recrea la cristalización de las mediaciones formales (politización) para la efectividad de las propuestas de transformación en sus esferas de acción social, conformando hoy expresiones reconocidas por la ciudadanía que afirma que en La Rioja un “clima de movimientos” augura la emergencia de nuevos sujetos sociales y, con estos, “otras” participaciones hacia la construcción de alternativas ciudadanas.

Aun en procesos abiertos y dinámicos, ambas expresiones reconocen fuerzas de base movilizadas, reclamos y demandas a autoridades sin cierta identificación con sus representados, medidas de fuerza dirigidas a la toma del poder e interés por encauzar la acción asambleísta en formas institucionalizadas que reflejen la superación de las viejas prácticas políticas.

A modo de cierre

En cada itinerario o trayecto de nuestro “repensar” las realidades latinoamericanas y en el caso más micro abordado en el presente trabajo, en el NOA, volvemos a interpelar a los modos y metodologías en que producimos conocimientos desde las ciencias sociales. El problema de esas producciones de saberes no está resuelto porque las mismas ciencias sociales se encuentran en una crisis epistémica que remite a múltiples dimensiones: 1- atravesamos crisis sociales mundiales con diversos relieves; 2- se produce una crisis (que no es novedosa) en las ciencias que mantienen viejos patrones de reproducción de conocimientos funcionales a propuestas y estructuras de dominación; 3- estamos llamados a construir miradas y análisis en situación para que el conocimiento sea propicio y transformador de la realidad: saber para hacer y hacer para saber, dando cuenta de los procesos emergentes en

nuestras comunidades sin temores al “provincialismo, localismo y reduccionismo” de los casos, sino con la necesidad de generar conocimientos para nuestras sociedades.

Entendemos que, en la base de la reproducción social y sus producciones de conocimiento, existe una concentración y “demanda” de poder que tiende a ser subvertido e interpelado por las “otras epistemologías”, alternativas a las dominantes. Ese mismo esquema a nivel mundial, en su manifestación de “sistema mundo”, también se reproduce en diversas escalas: por ejemplo, a nivel *ad intra* nacional; es decir, reproducimos en las provincias periféricas saberes que son interpretaciones y construcciones propuestas desde los centros urbanos de producción y reproducción económica, política y social como Buenos Aires, Santiago, Sao Paulo, Caracas, etc.

Por ello, aun ante la austera mirada que se propuso, se proyectaron algunas prácticas de participación y movilización social que involucran el concepto mismo de democracia en una provincia como La Rioja, caracterizada por cierta quietud social y política, como manera de aportar preguntas sobre nuestras *demodiversidades*.

Bibliografía

- AUAT, Alejandro (2011), *Hacia una filosofía política situada*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- ARAUJO, Cicero y AMADEO, Javier (2010), *Teoría política latinoamericana*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburgo.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2004), *Democratizar la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- BRÚCULO, Celia (2013), *Aproximación comparada a los Comités de Integración argentino chilenos de ATACALAR y Agua Negra; Enfoque sobre recursos naturales y perfiles productivos en la frontera binacional*. IDICSO.
- BORÓN, Atilio (2007), “La verdad sobre la democracia capitalista”, en: PANTICH, Leo y LEYS, Colin (eds.), *Socialist register 2006: diciendo la verdad*. Buenos Aires: CLACSO / Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- DUSSEL, Enrique (2006), *20 tesis de política*. México: Siglo XXI Editores y CREEAL.

LANDER, Edgardo (comp.) (2003), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.

MAZZEO; Miguel y STRATTA, Fernando (comps.) (2007), *Reflexiones sobre el poder popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Página 12, “Minería en la reserva”. Disponible en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-209538-2012-12-10.html>

SEN, Amartya (1996), *Libertad, Justicia y mercado*. Buenos Aires: Paidós.

Pensarse a sí mismo como punto de partida para la construcción de proyectos vocacionales

*Ida Lucía Morchio**

Resumen

Esta ponencia responde a la invitación del Simposio a *generar un espacio para procesos de indagación que permitan la reflexión sobre la filosofía, la educación y la experiencia de sí a partir de distintas perspectivas.*

El trabajo está organizado en dos partes, bien diferentes, que se complementan. En la primera, se plantea la experiencia escolar como oportunidad que posibilita en su práctica una *“experiencia de sí” que aporta elementos a la deliberación que precede a las decisiones vocacionales.* En la segunda, se ponen algunos de nuestros supuestos bajo la lupa de la investigación.

1. Puntos de partida

Las decisiones vocacionales suponen un proceso complejo en el que se entretrejen múltiples y variados elementos: factores psicológicos (capacidades, intereses, características de personalidad, etc.), educativos (logros, dificultades, preferencias, ideas previas para anclar ideas nuevas, etc.) y contextuales/psicosociales (oferta educativa, profesión de los padres, oferta y demanda de profesionales en un tiempo y espacio particular, representaciones sociales de diferentes especialidades laborales, etc.), integrados en la biografía de quien elige.

De esa totalidad recortamos dos factores: los intereses expresados y las características que el alumno considera representativas de su modo de pensar, sentir y actuar.

El estudiante que cursa los últimos años del secundario suele sentirse inseguro para establecer nexos entre su persona, las alternativas que ofrece la Educación Superior y lo que desde el entorno *escucha* que es lo más conveniente -elegir una carrera que asegure buenos puestos de trabajo, sustanciosos ingresos económicos, autonomía de horarios...

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. lucymorchio@speedy.com.ar / lucy_morchio@yahoo.com.ar

De allí la importancia de crear durante la trayectoria educativa tiempos de profundización del autoconocimiento, así como también de información y análisis de la realidad, en tanto insumos de base para la construcción de proyectos de futuro.

2. La educación secundaria como ámbito para una experiencia de sí que aporta elementos a la deliberación vocacional

Desde el enfoque humanístico, la conducta vocacional se define en función del concepto de sí mismo, de modo que la coherencia entre el concepto de sí y las características de las opciones priorizadas se constituyen en condiciones para una elección madura.

A la luz de nuestros referentes teóricos, las decisiones vocacionales son un modo de expresión del concepto que la persona tiene de sí (Rogers, 1992; Super, 1997). El sí mismo o yo consciente es el conjunto de percepciones que una persona tiene de sí misma y de su relación con el entorno. Se despliega a lo largo de la vida en un proceso progresivo de exploración y diferenciación de modo que, al llegar a la adolescencia, el estudiante puede vincular su autoconcepto con la imagen que se ha formado de las profesiones.

Proponemos un desarrollo *sui generis* que se distingue por el valor que asigna a la experiencia de aprendizaje de contenidos y a la reflexión sobre las características personales en términos de proyección al futuro. De este modo, hace consciente la experiencia de sí y suele encontrar raíces de las decisiones vocacionales en la experiencia escolar.

Cada materia en el secundario abre la posibilidad de pensar-se y proyectar-se al futuro desde las características personales y las experiencias vividas. Por su parte, la filosofía pone al alumno en situación de analizar, reflexionar, tomar conciencia de sí y del mundo, argumentar, expresar y fundamentar puntos de vista propios.

Los referentes teóricos de nuestra propuesta son: Donald Super (1962, 1967, 1983), para quien “los planteos vocacionales expresan el concepto de sí mismo formulado y reformulado a través de las distintas etapas de la vida”; por lo tanto, suponen un sentido de desarrollo, de progreso. En este proceso, un buen conocimiento de sí mismo, de características sustanciales de las opciones de estudio y/o trabajo y de la situación que enmarca la toma de la decisión, permiten anticipar *una madurez vocacional*.

También hace su aporte a nuestro planteo Carl Rogers (1992) quien, en el marco de su teoría del concepto de sí mismo, ubica las cuestiones vocacionales como un aspecto de la vida en el proceso de ser y llegar a ser. Clarificar y actualizar el concepto de sí mismo en roles

vocacionales compatibles favorece el proceso de convertirse en persona. Esta autopercepción que la persona tiene de sí misma y de su relación con el contexto social -en este caso escolar- incorpora la consideración que recibe de los demás.

Un elemento a considerar es que el estudiante existe en un mundo de experiencias y que su motivación se sustenta en *los intereses* desde los que otorga significatividad y sentido funcional a la propuesta escolar.

Es relevante para él que la interacción educativa se despliegue en un *clima* -de respeto, aceptación, comprensión empática, autenticidad, libertad y afectividad- propicio para que el estudiante *se anime a mostrarse como es*.

Recuperamos asimismo desarrollos de Jean Guichard (2002), quien hace referencia a un *proyecto de futuro*, que promueve un *proyecto identitario*. Este proyecto supone una reinterpretación, una relectura del pasado y del presente que se articula con el futuro expresado en el conjunto de representaciones de lo que no está todavía, pero se desea lograr. En ella se integran las identificaciones configuradas a través de la experiencia, de modo que la identidad es un concepto que remite no solo a quién soy yo, sino a quién soy yo para los otros y en tal sentido la escuela tiene un lugar relevante. En la práctica, propone “historizar” experiencias vividas incorporando la dimensión de futuro como estrategia favorecedora de un proyecto identitario que incluye la proyección a contextos donde puede hacerse lugar, intervenir, actuar. En la narración de la historia escolar el estudiante reconoce características de su modo de afrontar diferentes situaciones.

Rescatamos además postulados referidos a la Educación para la carrera, movimiento implementado en Inglaterra por Kenneth Hoyt (1979). La idea es “integrar en el curriculum las actividades educativas y las de orientación”, para que los jóvenes vinculen lo que aprenden en la escuela con conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para diferentes profesiones. Concibe la trayectoria escolar como una oportunidad para ayudar al alumno a ampliar los intereses y el autoconocimiento, así como también para promover la elaboración de representaciones del mundo del trabajo y realizar actividades que lo aproximen a él.

Finalmente, podemos citar a John Krumboltz (1996, 2009), quien también destaca la importancia de que la escuela *amplíe los intereses* e incorpore experiencias semejantes a las que se desempeñan en la vida extraescolar. Al respecto, asigna un lugar de peso a las elaboraciones que el individuo realiza reflexionando sobre las consecuencias de su propio hacer (por ejemplo, en la clase de Química lo felicitan por su trabajo, entonces generaliza esta

observación positiva y busca situaciones semejantes para poner a prueba su afinidad con el pensamiento y la metodología científica) y las experiencias que elabora en forma vicaria (lee acerca de nuevos descubrimientos, ve un programa sobre la vida de un Premio Nobel, dialoga con sus profesores sobre la profesión que ejercen, etc).

El propósito es promover la actualización del concepto de sí mismo en relación con temáticas vinculadas con la deliberación vocacional –materias, profesiones, trabajos; problemáticas y recursos distintivos de diferentes campos disciplinares, etc. En la práctica se incorporan opciones y luego se analizan factores que acercan y que alejan de la experiencia realizada.

3. Supuestos bajo la lupa de la investigación

Participaron en el estudio 117 estudiantes del último o penúltimo año de la educación secundaria quienes realizaron un proceso de Orientación Vocacional y eligieron una de las siguientes carreras: Diseño, Administración, Abogacía, Medicina e Ingeniería.

La información procede de registros documentales de procesos efectivamente realizados, lo cual impone ciertas restricciones en vistas a la generalización de los resultados, pero se gana en pertinencia. Los instrumentos empleados son una entrevista semiestructurada y un cuestionario *ad hoc* de nuestra autoría.

A fin de analizar cómo se relacionan el interés por las materias escolares-*intereses expresados*- y las características que el estudiante considera que lo identifican -*autoatribuciones*- con cada una de las carreras en estudio, reunimos información, la abordamos en forma independiente y pusimos a prueba la asociación estadística con las carreras en estudio.

3.1. Intereses expresados

Estimar los intereses vocacionales a partir de las experiencias vividas en la escuela, por un lado, recupera el valor de la *historia personal* propuesta por Guichard (2002) y por otro, se liga con el concepto de *desarrollo de la carrera* de Super (1967).

Se indagó la preferencia por contenidos de aprendizaje organizados en asignaturas, en función de una referencia valorativa subjetiva por parte del estudiante. En concreto, en la entrevista se presentó una lista de materias que se cursan en el secundario y el alumno señaló las que le gustaron, las que “más o menos” y las que no le gustaron”, procurando centrarse en

el interés y tomar distancia de la calificación obtenida, la forma en que fue enseñada y la relación con el profesor.

3.2. Autoatribuciones

Las dificultades metodológicas que trae aparejado el estudio de “la personalidad” explican por qué no pasa de ser aún una *asignatura pendiente* para la Psicología vocacional, sin embargo creemos que en vistas a la elaboración de proyectos vocacionales, su abordaje es irrenunciable.

Frente a esta situación, decidimos estudiarla en términos de *autoatribuciones* (Morchio, 2009), entendidas como las características que la persona considera distintivas de su modo de pensar, sentir y obrar. Trabajamos con la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, información que se recoge durante la entrevista y con un instrumento ad hoc.

Durante la entrevista, el estudiante narra su historia escolar. En el transcurso surgen ideas, sentimientos, valores, características personales distintivas, intereses y expectativas personales que dan acceso a su concepto de sí mismo y lo ayudan a reconocer-se en las características que se atribuyen. Por ejemplo, cuando cuenta que tuvo que rendir exámenes complementarios en diciembre o en marzo en varias oportunidades, espontáneamente comenta “soy vago” o en la situación contraria dice: “soy estudioso, soy responsable, me gusta tener las obligaciones al día”.

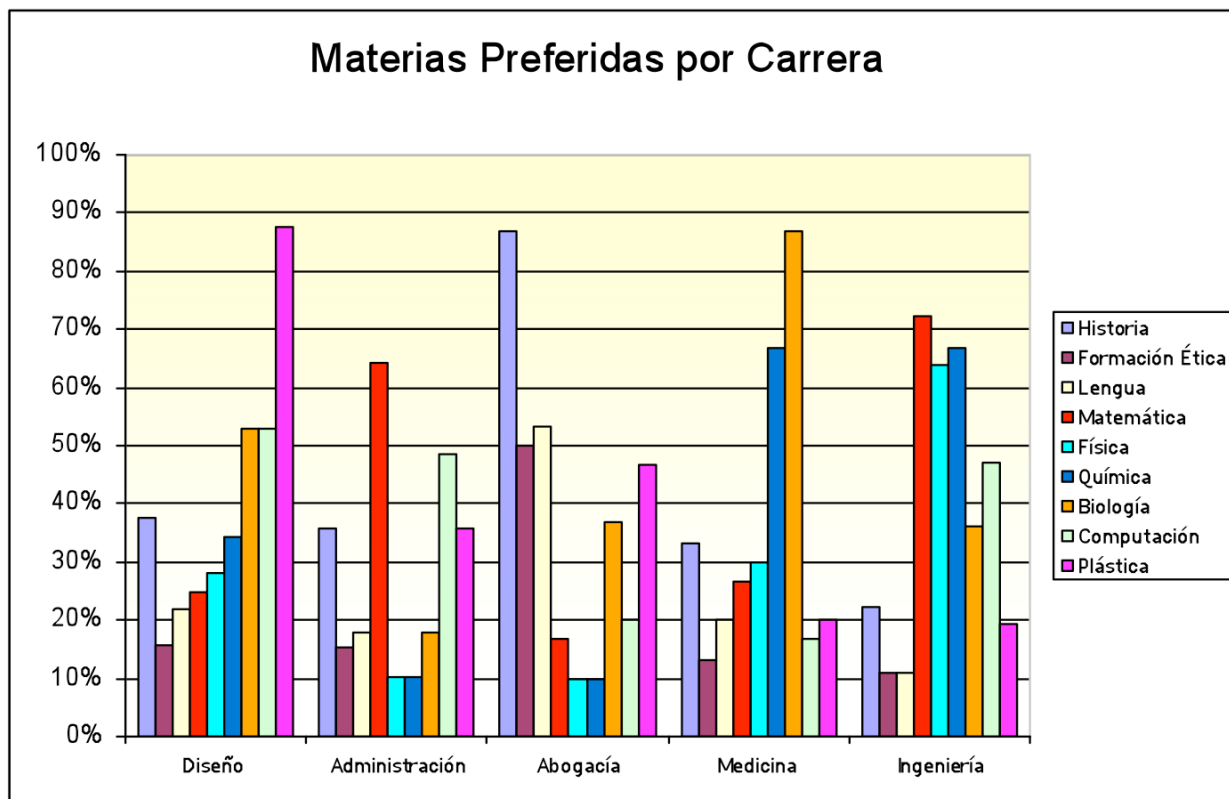
Posteriormente, se aplica un instrumento (Morchio, 2009) que incluye un listado de características, confeccionado sobre la base de las que los estudiantes mencionan con mayor frecuencia en la entrevista. El estudiante señala las que considera que lo identifican y agrega otras que no figuran en el listado pero considera que se destacan en él, constituyéndose en una instancia de *feedback*.

4. Resultados

4.1. Intereses expresados

En una aproximación descriptiva, la frecuencia en materias preferidas según carrera muestra diferencias que se aprecian con claridad en forma gráfica.

Gráfico N° 1. Intereses expresados según Carrera



En una aproximación estadística, empleamos una prueba de asociación entre cada una de las materias -intereses expresados- y la carrera elegida. Se trabaja con dos grupos, uno integrado por los estudiantes de una carrera en particular y el otro, por los cuatro agrupamientos restantes. El estadístico Chi Cuadrado permite decir que existe una relación de dependencia -con significación estadística- entre carrera elegida y algunas materias en el secundario.

Tabla N° 1 – Materias preferidas según carrera

Carrera	Materias preferidas
Diseño	Psicología, Computación, Plástica y Música
Abogacía	Formación Ética, Historia, Lengua, Filosofía y Derecho
Administración	Matemática, Contabilidad y Administración
Ingeniería	Matemática, Física y Química
Medicina	Biología, Química y Computación

Conclusiones referidas a intereses expresados

En primer lugar, es interesante que la asociación entre algunas materias preferidas y carrera elegida resulte significativa estadísticamente. En segundo lugar, estas afinidades resultan demasiado amplias para definir la elección de una carrera en particular. Por ejemplo, a quienes les gustó la Matemática, pueden elegir Administración, Economía, Contador Público; o una de las ramas de la Ingeniería, solo por mencionar algunas. En tercer lugar, en función de la orientación de la educación media que cursa el alumno, tiene ocasión de poner a prueba sus intereses con algunas materias y no con otras; no obstante, las situaciones que el estudiante vive en la escuela adquieren particular valor pues son para él experiencias propias, reales.

4.1. Autoatribuciones

Para presentar los resultados, comenzamos con el análisis descriptivo de frecuencias por autoatribución en cada carrera. Luego observamos si la relación entre las características que elige el estudiante y la carrera que cursa, tienen una relación significativa estadísticamente.

Las categorías se originan en el análisis de las expresiones de los alumnos. Como referencia, tomamos en cuenta el significado del término que denomina la categoría según el Diccionario Esencial de la Lengua Española (DRAE, 2001) con el propósito de explicitar el concepto desde el que se adscriben a una categoría en particular las expresiones tomadas de entrevistas y del cuestionario *ad hoc*.

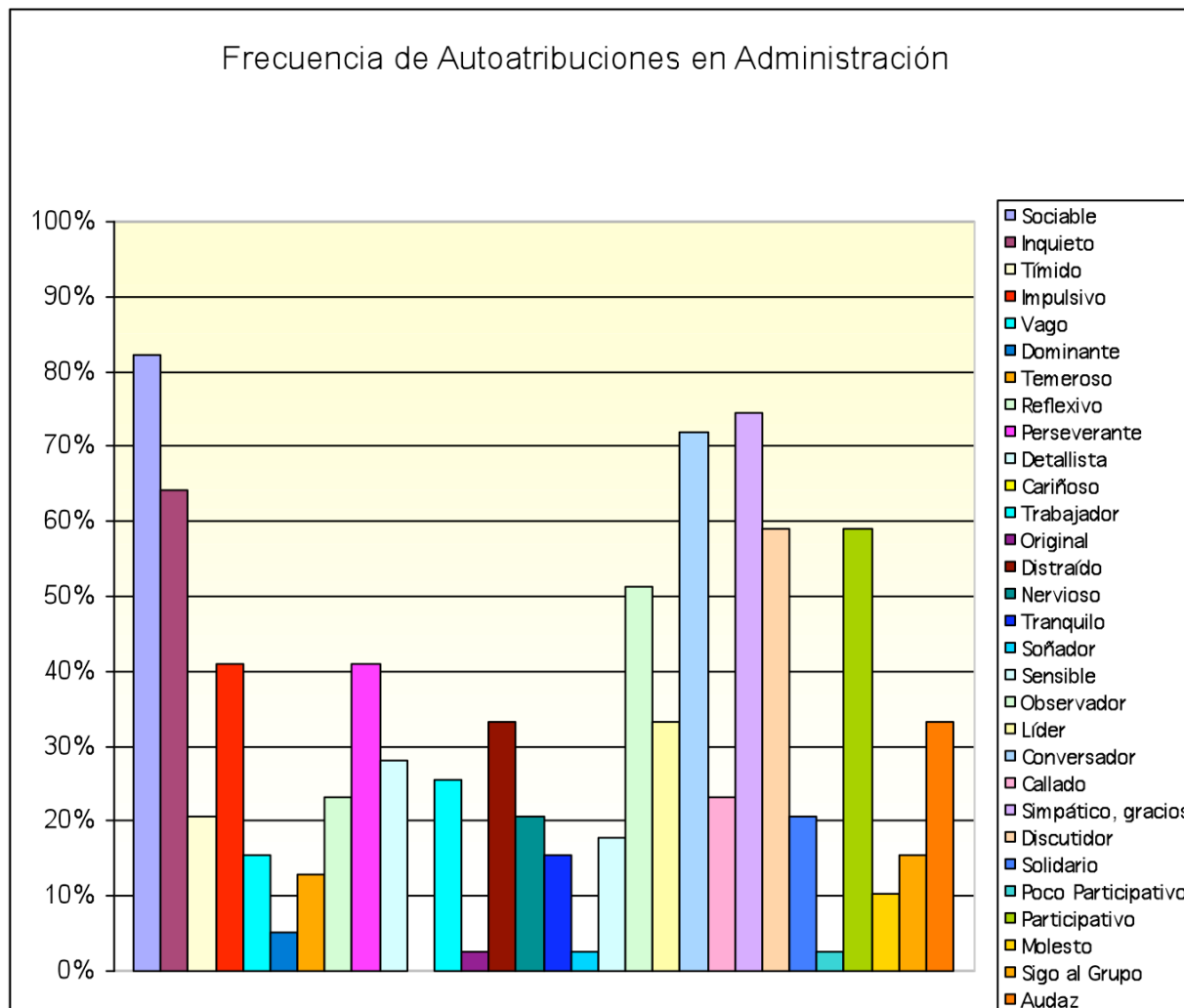
En función de la frecuencia de las características que el estudiante de las carreras en estudio considera distintivas de su modo de ser y actuar, se muestra el siguiente panorama:

Tabla N° 2 - Autoatribuciones más y menos frecuentes según Carrera

Carrera	Más frecuentes	Menos frecuentes
Diseño	Original Soñador Detallista Inquieto Vago Impulsivo Simpático, gracioso Observador Conversador Participativo	Sigo al grupo
Administración	Líder Conversador Discutidor Simpático, gracioso Participativo Inquieto Sociable	Poco participativo Original Soñador
Abogacía	Trabajador Simpático, gracioso Participativo	Tímido Solidario
Medicina	Impulsivo Observador Reflexivo	Líder Conversador Audaz
Ingeniería	Reflexivo Molesto Trabajador Inquieto Impulsivo	Vago Temeroso Sensible

Como ejemplo, en el siguiente gráfico se muestran las atribuciones más frecuentes en la carrera de Administración.

Gráfico N° 2. Frecuencia de las autoatribuciones en Administración



Para realizar la prueba estadística, como en el caso anterior, trabajamos con dos grupos, uno integrado por estudiantes que eligieron Administración y el otro por los de las otras cuatro carreras. Continuando con el ejemplo de Administración, podemos sostener que hay asociación con significación estadística entre esta carrera y las siguientes autoatribuciones: líder, conversador, simpático y discutidor.

Conclusiones para autoatribuciones

Los resultados muestran que hay relación de dependencia entre algunas atribuciones y la elección de determinada carrera; sin embargo, queda un porcentaje elevado de estudiantes que eligieron dicha carrera y que no se atribuyen las características de personalidad “esperadas”. Sobre esta base, tomamos distancia del postulado de Holland (1975), para quien personas con idéntica personalidad se sienten atraídas por una misma área profesional.

Por otra parte, recuperando nuestros referentes teóricos, consideramos insoslayable comprometer al estudiante en la reflexión sobre sí mismo y en la proyección de sus características personales al estudio y al trabajo en diferentes carreras.

Palabras finales

La doble línea, *desde* las experiencias de aprendizaje y la profundización del conocimiento de sí mismo *hacia* las elecciones futuras, representa una mirada dinámica de las decisiones vocacionales, en tanto procesos que se despliegan en el tiempo de la vida. De este modo, la historia vocacional se enlaza con la historia personal y el presente encuentra raíces en el pasado e ilumina el camino al futuro.

Fortalecer las elaboraciones que realiza el estudiante en relación con las experiencias que protagoniza en la escuela y ejercitar la capacidad de tomar conciencia, reflexionar, pensarse a sí mismo, adoptar y fundamentar puntos de vista propios, son aspectos que no siempre son valorados en su justa medida.

La relación entre materias escolares preferidas, características personales y carrera elegida impulsa a considerar la potencialidad que encierra la acción orientadora incardinada en el curriculum. Imprimir a las actividades escolares un sentido de autoconocimiento, resignificaría a los ojos del adolescente la propuesta escolar y tendería puentes entre el nivel medio y el nivel superior.

Desde otro ángulo, advertimos que nuestra propuesta remite a un docente dispuesto a adoptar las actitudes del facilitador rogeriano y a un joven que sienta la elección como algo propio, vinculado con las condiciones personales, accesible, motivador y valioso a la vez.

Bibliografía

- GUICHARD, J. (2002), “Problemáticas sociales, modelizaciones teóricas y finalidades de la orientación”, en: ELIZALDE, J. H. Y RODRIGUEZ, A.M. (comp.), *Creando proyectos en tiempos de incertidumbre*. Montevideo: Psicolibros, 12-39.
- HOLLAND, J. (1975), *La elección vocacional. Teoría de las carreras*. México: Trillas.
- HOYT, K. (1979), “Educación para la carrera”. Artículo sin datos editoriales presentado en el Seminario de Orientación Vocacional, U.Congreso, Mendoza, 2005, por Monedero, F. (UBA).
- IRIARTE-REDÍN, C. (2004), “Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera”, en: *Estudios sobre educación*, 7, 21-32.
- KRUMBOLTZ, J. (1996), “Una teoría del aprendizaje de Career Counseling”. Trabajo presentado en la 44ª Conferencia de la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSP): *Guidance and Counseling for the 21th century* (S. Morales y M.Castillo, trad.), Dublín.
- KRUMBOLTZ, J. (2009), “The Happenstance Learning Theory”, en: *Journal of Career Assessment*, 17 (2), 135-154.
- MORCHIO, I. L. (2009), *Hacia una aproximación multidimensional e innovadora de los pilares de la orientación vocacional* (Tesis de Doctorado en Educación). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección URL del informe: <http://bdigital.uncu.edu.ar/5305>.
- ROGERS, C. (1992), *El proceso de convertirse en persona* (5ª ed.). México: Paidós.
- SUPER, D. (1962), *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- (1967), *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1983), “Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling”, en: *The Personnel and Guidance Journal*, May 1983, 554-562.

As armas de Jorge – música e performance como elementos de afirmação identitária de comunidades religiosas afro-brasileiras

Lisandra Barbosa Macedo Pinheiro *

Hilton Fernando da Silva Pinheiro **

Nas manifestações religiosas de influência africana, a conexão com o sagrado se estabelece a partir de expressões que tem no canto e na corporeidade a sua principal representação. O canto e a dança são manifestações significativas dentro dos rituais afro-religiosos, que se tornam principal meio de comunicação entre os sujeitos, tanto dentro dos terreiros como nos diversos ambientes artísticos que se pautam nas expressões musicais e cênicas inspiradas na cultura afro-brasileira. Como afirma Reginaldo Prandi (2005) “Para os negro-africanos a música tem talvez um sentido mais amplo do que aquele que lhe é atribuído no ocidente. Não é simplesmente consumo estético para a fruição de sentimentos e emoções. É isso também, mas também é mais”.

O canto e a dança são condutores de axé e suas expressões acabaram se popularizando para além dos cultos aos orixás. Através das canções comerciais e das performances artísticas que se tornaram meios de divulgação e manifestação da cultura afro-brasileira em outros ambientes que não aqueles atrelados ao sagrado – como os terreiros. Mas como um fenômeno da diáspora africana e como mais um elemento difuso no que chamamos de cultura pós-moderna, percebemos também que as manifestações musicais e performáticas são apreendidas e ressignificadas pelas comunidades de terreiro, principalmente como elemento de afirmação de identidades. Com a diáspora africana, os elementos vão se hibridizando com as características culturais de outros povos. Ao longo do século XX percebemos nos discursos de mestiçagem e da fusão da cultura popular com erudita, ou ainda as culturas da periferia e dos centros urbanos a base para construção de uma identidade nacional, porém a situação é mais complexa e as novas relações impostas pela modernidade tem alterado essa visão. Stuart Hall

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. lisamacedo@gmail.com

** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. africa-banbata@hotmail.com

nos lembra que:

O velho modelo centro-periferia, cultura nacionalista-nação é exatamente aquilo que está desabando. As culturas emergentes que se sentem ameaçadas pelas forças da globalização, da diversidade e da hibridização, ou que falharam no projeto de modernização, podem se sentir tentada a se fechar em torno de suas inscrições nacionalistas e construir muralhas defensivas. A alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar processos mais amplos –o jogo da semelhança e da diferença– que estão transformando a cultura no mundo inteiro. Esse é o caminho da “diáspora”, que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna (Hall, 2011: 46-47).

E ainda tratando do caso específico da música africana na diáspora, Hall reforça esse conceito, ao salientar que as tradições musicais não podem mais ser traçadas em sua origem, dadas as descontinuidades de suas conexões e a complexidade de suas fusões:

A proliferação e a disseminação de novas formas musicais híbridas e sincréticas não pode mais ser apreendida pelo modelo centro/periferia ou baseada simplesmente em uma noção nostálgica e exótica de recuperação de ritmos antigos. É a história da produção da cultura, de músicas novas e inteiramente modernas da diáspora – é claro, aproveitando-se dos materiais e forma de muitas tradições musicais fragmentadas (Hall, 2011: 38).

A música, enquanto elemento representativo de expressões e sentimentos, pode tanto assimilar as ideologias impostas pela cultura dominante e divulgá-las entre as diversas camadas sociais, concordando e servindo como instrumento para inserção dos ideais das políticas e dos grupos sociais dominantes, como também pode ser um meio de contestação de uma cultura política imposta. No entanto, não basta examinar letras e melodias. Não só há uma necessidade de se conhecer mais profundamente os motivos que levaram seus autores a elaborá-las, como também perceber a forma na qual os receptores captaram e assimilaram a mensagem do autor. No caso da música africana e afrodescendente na diáspora, percebemos ainda através das palavras de Gilroy que:

[...] as tradições inventadas de expressão musical [...] são igualmente importantes no estudo dos negros da diáspora porque elas tem apoiado a formação de uma casta distinta, muitas vezes sacerdotal, de intelectuais orgânicos, cujas experiências nos permitem focalizar com particular clareza a crise da modernidade e dos valores modernos (Gilroy, 2001: 163-164).

Por isso, a musicalidade intrínseca às religiões de influência africana se torna uma importante fonte de pesquisa para entender a cultura política das comunidades afro-diaspóricas porque possui um caráter que vai além de uma apreciação estética e superficial.

As manifestações musicais dos rituais religiosos afrobrasileiros operam como recurso político à medida que manifestam de forma performática o pensamento filosófico das comunidades de terreiro, atuantes no âmbito da contracultura da modernidade.

Para melhor reflexão destas considerações, pegaremos como exemplo o culto ao orixá Ogum e todo seu simbolismo e representação, cantada e encenada por artistas e cultuadas pelas comunidades de terreiro.

Originário da cultura ioruba, na região, Ogum é considerado um orixá guerreiro que forja suas armas a partir do metal, apresentando variadas lendas que o aproximam de uma caracterização de conquista territórios.

[...] Ogum seguiu lutando e tomou para si coroa de Irê.
Que na época era composto de sete aldeias.
Era conhecido como o Onirê, o rei de Irê,
Deixando depois o trono para seu próprio filho.
Ogum era o rei de Irê, Oni Irê, Ogum Onirê.
Ogum usava a coroa sem franjas chamada acorô.
Por isso também era chamado de Ogum Alacorô.[...]
(Prandi, 2001: 89).

Nos pontos de umbanda também ocorre a conotação do Ogum e suas características de proteção e atividade bélica.

Se meu pai é Ogum vencedor de demandas
Ele vem de Aruanda para salvar filhos de umbanda
Ogum, Ogum Iara. Ogum, Ogum Iara
Salve os campos de batalhas
Salve a sereia do mar
Ogum, Ogum Iara

Ogum em seu cavalo corre
E a sua espada reluz
Ogum, Ogum Megê
Vem de Aruanda pra seus filhos socorrer
(Ogum – Clementina de Jesus, 1970).

Este caráter guerreiro e desbravador facilitou sua sincretização no Brasil com o santo católico São Jorge que, segundo a liturgia cristã, foi um soldado que viveu no século III d. C., na região da Capadócia (atual Turquia). Foi considerado o Santo Guerreiro por defender e pregar o Cristianismo diante da violência declarada pelo Imperador Diocleciano aos cristãos¹.

¹ Fonte: <http://www.saojorge.net/sj.htm>

Com a imposição dos preceitos católicos aos africanos e afro-descendentes escravizados no Brasil, houve a associação deste Santo Católico com o Orixá Ogum, que traz em sua mitologia características semelhantes.

Na música popular brasileira, diversos artistas utilizam tanto da crença em Ogum como em São Jorge. Artistas como Clementina de Jesus, Jorge Ben Jor, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Clara Nunes, Zeca Pagodinho, Arlindo Cruz, Criolo, Racionais Mcs, são alguns exemplos, entre outros. Esta inserção no mercado musical brasileiro representa, de um lado, uma utilização mercadológica dos conceitos trazidos da cultura brasileira e da religiosidade afro-brasileira e, por outro lado, uma desmistificação e popularização do orixá Ogum. Interessante é perceber, através das letras das canções, os momentos em que essa manifestação ocorre de modo mais “brando”, e como ela vai gradativamente se tornando mais evidente, até mesmo mais agressiva, conforme vão se modificando os processos de inclusão social do negro, seja através dos movimentos negros, dos processos de reafirmação das religiões de matriz africana e do estabelecimento de políticas afirmativas no âmbito das relações raciais.

A apropriação deste conceito arquétipo dos orixás, no caso do orixá Ogum, representa não só algumas escolhas por parte destes artistas, como reflete o momento histórico e as relações entre as comunidades de matriz africana e as elites políticas e intelectuais, no período em que essas canções são gravadas e/ou difundidas. Desde o Canto a Ogum, gravado por Mano Elói e Amor na década de 30², este orixá vem sendo reverenciado e popularizado através de diversas canções gravadas ao longo dos últimos dois séculos.

Clementina de Jesus, quando foi reconhecida e popularizada como cantora profissional, na década de 60 utilizava no seu repertório pontos de umbanda referentes ao Ogum:

Beira Mar auê, Beira Mar
Beira Mar auê, Beira Mar
Ogum já jurou bandeira
Na porta do Humaitá
Ogum já jurou bandeira
Vamos todos sarava
Ogum já jurou bandeira

² Mano Elói e Amor foram considerados os primeiros artistas a gravar discos com pontos de umbanda. Mário de Andrade, inclusive, fez anotações sobre essas gravações, referindo-se ao Canto a Ogum como “uma peça notável de macumba traz admiravelmente expressa essa liberdade rítmica”, fazendo referências às suas linhas melódicas e ao seu ritmo. Fonte: <http://www.goma-laca.com>

Na porta do Humaitá
Ogum já venceu demanda
Vamos todos saravá
(Ogum – Clementina de Jesus, 1970).

Clementina de Jesus se considerava católica, misseira, como ela mesma dizia³, mas respeitava os ritos e as crenças oriundas da cultura africana. Na letra desta música, que é um ponto de umbanda cantado até hoje em alguns terreiros, Ogum é um “vencedor de demandas”, aquele que, como um bom soldado, jura bandeira e cumpre o seu papel de protetor, defensor dos males, das demandas (vista aqui como os males, as energias nefastas que são direcionadas a determinadas pessoas) –perfil mais característico da entidade cultuada em terreiros de umbanda– e mais próximo, portanto, do perfil de mártir e guerreiro cultuado pela ideologia cristã.

Nas décadas de 60 e 70, as canções comerciais começaram a colocar, de maneira mais explícita, o culto aos orixás como temas principais. Parece que a modernidade internacionalizada da bossa nova, surgida no final da década de 50, já não dava mais conta de cantar somente os prazeres da brisa do mar e dos encantos de Iemanjá. No momento em que a música popular brasileira entra em seu período mais voltado para a contestação social, surgem outros orixás que trazem um caráter mais contestador, que não se prostram diante das “demandas”, mas que ergue a bandeira por uma causa e luta por seu povo. Assim, Ogum passa a ser cantado e evocado, tal como é realizado nos rituais religiosos afro-brasileiros, onde o canto e as letras tem esse caráter de chamar, evocar as forças dos orixás para se unir aos mortais. Prandi (2005: 199), nos traz um exemplo emblemático. A canção “Esse mundo é meu”, gravada por Nara Leão em 1963, saúda o orixá guerreiro e mesmo assim alerta: “Saravá Ogum [...] Santo Guerreiro da Floresta; se você não vem eu mesmo vou brigar”.

São os reflexos de uma crítica contra a exploração capitalista, e diria também que, mais tarde também se tornou um meio de contestação contra a ditadura militar. Segundo Prandi (idem), Ogum é conclamado a lutar junto com o homem comum. Este Orixá também é evocado, como forma de trazer as bênçãos aos que o veneram; também é elemento simbólico, que reforça as características de determinados artistas, como mostramos, respectivamente, pelas letras cantadas e gravadas respectivamente por Gilberto Gil e Clara Nunes:

³ Conforme depoimento de Clementina de Jesus, registradas no livro de Adriana Bevilaqua, intitulado “Clementina, Cadê você”, de 1988.

Omolu, Ogum, Oxum, Oxumaré
Todo o pessoal
Manda descer pra ver
Filhos de Gandhi
(Filhos de Gandhi – Gilberto Gil, 1975).

Se vocês querem saber quem eu sou
Eu sou a tal mineira
Filha de Angola, de Kêto e Nagô
Não sou de brincadeira
Canto pelos sete cantos
Não temo quebrantos, porque eu sou guerreira
[...]
E eu sambo pela noite inteira, até amanhã de manhã,
Sou a mineira guerreira, filha de Ogum com Iansã
(Mineira – Clara Nunes, 1978).

Jorge Benjor e Gilberto Gil, que na ocasião já eram artistas com carreira profissional já consolidada, uniram-se para criar o LP *Ogum, Xangô*, lançado em 1975, onde na música *Filhos de Gandhi* retratam Ogum e outros orixás do panteão africano. Já Clara Nunes grava em 1978 o disco “*Guerreira*”, onde, na canção-título, traz uma espécie de síntese da imagem e da personalidade de Clara, na ocasião já consagrada pelo mercado fonográfico como a cantora de um Brasil mestiço, num período onde a cultura afro-brasileira vivia momentos de contrastes em sua aceitação na sociedade, pois ao mesmo tempo em que era propagada pela arte, ainda vivia, em sua essência, a repressão declarada através de perseguições ideológicas de personalidades não adeptas e da repressão institucionalizada através de leis e ações policiais⁴.

Entre as décadas de 70 e 80, Jessé Gomes da Silva Filho inicia sua carreira nas rodas de samba dos subúrbios cariocas. Com o nome artístico de Zeca Pagodinho, teve como um dos seus maiores sucessos “*Patota de Cosme (1987)*”, onde se diz protegido por Cosme e Damião, santos católicos sincretizados como erês do candomblé, das calúnias de uma mulher inconformada em não ter seu amor correspondido. Em seu repertório encontramos várias músicas que trazem referências à umbanda (macumba) e aos orixás. Dentre elas, a canção “*Ogum*”, gravada em 2011:

⁴ Como informa Jocélio Santos (2005, p. 139 – 140), a busca pela legitimidade dos terreiros baianos, por exemplo, passava por vários embates, que passavam pela imprensa, pela repressão policial e pelas controversas relações entre políticos e membros de terreiros.

Eu sou descendente Zulu
Sou um soldado de Ogum
Um devoto dessa imensa legião de Jorge
Eu sincretizado na fé
Sou carregado de axé
E protegido por um cavaleiro nobre
Sim vou à igreja festejar meu protetor
E agradecer por eu ser mais um vencedor
Nas lutas nas batalhas
Sim vou ao terreiro pra bater o meu tambor
Bato cabeça firmo ponto sim senhor
Eu canto pra Ogum
Ogum
Um guerreiro valente que cuida da gente que sofre demais
Ogum
Ele vem de aruanda ele vence demanda de gente que faz
Ogum
Cavaleiro do céu escudeiro fiel mensageiro da paz
Ogum
Ele nunca balança ele pega na lança ele mata o dragão
Ogum
É quem da confiança pra uma criança virar um leão
Ogum
É um mar de esperança que traz abonação pro meu coração
(Ogum – Zeca Pagodinho, 2011).

A letra reflete a devoção dos adeptos à personalidade guerreira de Ogum, assim como o sentimento de proteção que emerge, ao evocá-lo perante as dificuldades enfrentadas por estes. Esta canção tem a participação de Jorge Benjor, outro artista que nunca escondeu sua devoção ao Santo Guerreiro:

Jorge sentou praça na cavalaria
E eu estou feliz porque eu também sou da sua companhia
Eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge
Para que meus inimigos tenham pés, não me alcancem
Para que meus inimigos tenham mãos, não me peguem, não me toquem
Para que meus inimigos tenham olhos e não me vejam
E nem mesmo um pensamento eles possam ter para me fazerem mal
Armas de fogo, meu corpo não alcançará
Facas, lanças se quebrem, sem o meu corpo tocar
Cordas, correntes se arrebentem, sem o meu corpo amarrar
Pois eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge
Jorge é de Capadócia, viva Jorge!
Jorge é de Capadócia, salve Jorge!
Perseverança, ganhou do sórdido fingimento
E disso tudo nasceu o amor
Perseverança, ganhou do sórdido fingimento
E disso tudo nasceu o amor

Ogam toca pra Ogum
Ogam toca pra Ogum
Ogam, Ogam toca pra Ogum
Jorge é da Capadócia
Jorge é da Capadócia
Jorge é da Capadócia
Jorge é da Capadócia
Ogam toca pra Ogum
Ogam toca pra Ogum
Jorge sentou praça na cavalaria
E eu estou feliz porque eu também sou da sua companhia
Ogam toca pra Ogum
Ogam toca pra Ogum
Jorge da Capadócia
(Jorge da Capadócia – Jorge Benjor, 1975).

A canção Jorge da Capadócia, gravada por Jorge Benjor em 1975, é uma das canções que marcaram a carreira do cantor. Foi regravada por alguns artistas, sendo uma das mais recentes regravações, a realizada pelo grupo de rap Racionais MC's, em 1998, e que consta no LP "Sobrevivendo ao Inferno". Esta gravação traz em sua essência a letra cantada por Jorge Benjor, porém seu início é emblemático, ao iniciar com a saudação a Ogum que é realizada nos terreiros de religiões de matriz africana como o candomblé: Ogunhê!

É como se a questão sincrética se desmistificasse já no início da canção. Ao contrário da versão gravada por Jorge Benjor, que traz a referência a Ogum – Orixá, somente no final dos versos.

Artistas como Jorge Benjor, Clara Nunes e Zeca Pagodinho trazem nas suas composições a sincretização da religiosidade brasileira. Ogum e São Jorge são trazidos por estes artistas nas suas respectivas qualidades e similitudes, estando juntos em quase todas as letras de canções gravadas (as mais conhecidas). Há uma gravação, porém onde encontramos Ogum despido de seu sincretismo:

Ogum adjo, ê mariô
(Okunlakaiê)
Ogum adjo, ê mariô
(Okunlakaiê)

Antes de Sabota escrever "Um Bom Lugar"
A gente já dançava o "Shimmy Shimmy Ya"
Chico avisara "a roda não vai parar"
E quem se julga a nata cuidado pra não quaiar

Atitudes de amor devemos samplear

Mulatu Astatke e Fela Kuti escutar
Pregar a paz, sim, é questão de honra
Pois o mundo real não é o Rancho da Pamonha

E pode crer, mais de quinhentos mil manos
Pode crer também, o dialeto suburbano
Pode crer a fé em você que depositamos
E fia, eu odeio explicar gíria

Tenho pra você uma caixa de lama
Um lençol de féu pra forrar a sua cama
Na força do verso a rima que espanca
A hipocrisia doce que alicia nossas crianças

Eu não preciso de óculos pra enxergar
O que acontece ao meu redor
Eles dão o doce pra depois tomar
Hoje vão ter o meu melhor

Eles pensam que eu vou moscar
Mente pequena... eu tenho dó!
Eu não preciso de Mãe Diná
Pra saber que é o seu pior

Ogum adjo, ê mariô
(Okunlakaiê)
Ogum adjo, ê mariô
(Okunlakaiê)⁵
(Mariô – Crioulo, 2011).

A evocação a este Orixá ao longo dos últimos dois séculos, através das canções comerciais, parece se confundir com a própria história das relações da sociedade brasileira com as culturas de matriz africana. As letras que falam de Ogum no início do século XX parecem mais relegadas a um registro folclórico, ainda mais associadas ao que muitos chamam de catolicismo popular ou ao sincretismo religioso, que não se resume apenas na associação de divindades com deuses ou santos de outras crenças. Talvez por tentar alcançar a sua legitimação pela cultura dominante, artistas e personalidades oriundos das comunidades religiosas de matriz africanas procuraram “amenizar” o impacto de suas expressões culturais através do sincretismo. O que se percebe principalmente nas últimas décadas do século XX, principalmente a partir dos anos 70, é que as religiões de matriz africana ganham força, talvez pelo apoio que passam a receber de alguns movimentos negros, que perceberam nos cultos

⁵ Segundo a tradução do idioma iorubá, citada por sacerdotes e adeptos de religiões de matriz africana, a frase diria: “Ogum se manifesta com seu Mariwô (folha do dendezeiro); Ogum é o senhor da terra”.

religiosos uma forma de resistência e afirmação de uma identidade afro-brasileira, tendo como reflexo, entre outras ações, o processo de reafricanização de seus cultos religiosos. Processo esse que pode ser sentido também na forma como o panteão afro-brasileiro vai sendo cantado por seus artistas.

Sendo assim, Ogum, aos poucos, deixa de ser o lado folclórico de São Jorge e passa a ser um Deus africano, legítimo e detentor de todas as duas características, entre seus cultuadores. Este é um exemplo de como as divindades africanas cantadas na música popular brasileira, não são, portanto, apenas alegorias que dão corpo a um elemento mercadológico – nesse caso, as canções comerciais, mas são uma forma de legitimar a cultura afro-brasileira por espaços onde ela nem sempre é bem vista ou bem vinda – caracterizando assim uma forma de resistência às ideologias dominantes. É como se as músicas consagradas aos orixás, gravadas e difundidas em rádios e shows, fizessem dos espaços comerciais uma extensão dos terreiros, quebrando os limites espaciais e comportamentais entre o sagrado e o profano. Ainda que esteja dotada de todas as influências da hibridização característica das culturas afro-diaspóricas e apesar de todo o aparato comercial que a sustenta, a música, nesse caso, continua sendo o elemento condutor de axé, tão caro e essencial às comunidades de matriz africana.

Referências:

Livros:

- BEVILÁQUA, Adriana Magalhães et al. (1988), *Clementina, cadê você?* LBA/FUNARTE.
- GILROY, Paul (2001), *O Atlântico Negro*. São Paulo: Ed 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- HALL, Stuart (2011), *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- PRANDI, Reginaldo (2005), *Segredos Guardados – Os orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, J. T. (2005), *O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil [online]*. Salvador: EDUFBA.

Sites:

<http://letras.mus.br/>

www.vagalume.com.br/

<http://www.goma-laca.com/portfolio/as-mais-antigas-gravacoes-de-temas-afrobrasileiros/>

A noção de “poemas negros” no discurso *Consciência e identidade da América*, de Alejo Carpentier

Geyza Conceição da Costa Pereira *

Alcione Corrêa Alves **

Resumo

A proposta desse trabalho é analisar sob quais condições o escritor e ensaísta cubano Alejo Carpentier (1904-1980), em seu discurso *Consciência e identidade da América* (Carpentier, 1987), circunscreve os poemas “negros” escritos por Sor Juana Inês de La Cruz (1651-1695), propondo uma relação destes com os poemas de Nicolás Guillén (1902-1989). Ou seja, esta comunicação busca, em uma primeira abordagem, investigar qual o conceito de poemas “negros” em jogo no discurso de Carpentier, evidenciando-o e relacionando esses dois autores, sejam obtidos subsídios a uma análise da obra de Guillén capaz de tomar as construções identitárias afrocubanas enquanto parte de uma possível “consciência e identidade de América”.

O presente artigo propõe um recorte da leitura do discurso *Consciência e Identidade na América* de Alejo Carpentier em 1975, a fim de investigar as noções de “poemas negros” onde o autor indica Sor Juana Inês de La Cruz precursora de Nicolás Guillén nesta prática de escrita. O discurso foi pronunciado por Alejo Carpentier na Aula Magna da Universidade Central da Venezuela a 15 de maio de 1975, por ocasião da homenagem que lhe renderam a própria Universidade, o Ateneu de Caracas, a Associação de Escritores Venezuelanos e a Associação Venezuelana de Jornalistas.

Carpentier, a partir de diversas etapas de sua vida apresenta suas memórias, descreve lugares que ficaram marcados e foram indispensáveis para atingir o grau de consciência das

*** Universidade Federal do Piauí, Brasil.

construções da América Real e Maravilhosa, sendo ele o constatador da estética do Realismo Maravilhoso em seu Prólogo conhecido tão quanto o livro *El Reino deste Mundo* (1949).

Esto se me hizo particularmente evidente durante mi permanência em Haití, al hallarme em contacto cotidiano con algo que podríamos llamar lo *real-maravilhoso* [...] Había respirado la atmosfera creada por Henri Cristophe, monarca de increíbles empeños, mucho más sorprendente que todos los reyes crueles inventados por los surrealistas, muy afectos a tiranías imaginarias, aunque no padecidas. A cada passo hallaba, lo *real-maravilhoso* (Carpentier, 1986:16).

O autor menciona as temporalidades históricas do século passado, claras em importantes cidades latino-americanas: Havana onde nasceu em 1904 antes da independência de Cuba e, sua infância com as primeiras descobertas, o ensino secundário acontece na França onde pretendia estudar Arquitetura e ao final, se inclina para os estudos culturais, se apropriando de Literatura, Música e Teatro, ainda na França imbui-se da teoria Surrealista. A Cidade do México que visita pela primeira vez em 1926, Caracas é onde vive a partir de 1945 e, na Venezuela lecionou música. O discurso autobiográfico, intensamente auto-reflexivo sobre as construções identitárias do Ser latino americano.

Logo no início do discurso *Consciência e identidade da América*, apresenta a referência de latino americano da geração de Alejo Carpentier, que cresceram sobre o concreto armado, ainda em formação da América que aos poucos olha para seu lugar, sua cidade estagnada quase que totalmente desde o ciclo do ouro e da prata do século XVI e XVII, evidenciando a diferença arquitetônica da Europa anacronizada. O Autor reclama o lugar de consciência, “homem, consubstanciado com a cidade, torna-se homem-cidade, homem-cidade-do-século-XX, quer dizer: homem-História-do-século-XX” (Carpentier, 1987: 1).

Nada mais fundamentado a Carpentier estudioso do profundo teatro se apropriar da expressão de Terencio (190? - 159 a.C.) em sua obra teatral *El verdugo de si mismo*: "Hombre soy: nada humano me es ajeno", a tradução nos leva a “Nada do que me cerca me é alheio” e, com êxito promulgar as inquietações que se estendem a: Como nos situamos? Como nos vemos? O quê de nos conhecemos? Conhecemos o lugar em que estamos? O que sou? Como nos definimos diferente dos que me nomeiam? Podemos enfatizar que o convite da tomada de consciência a história da América Latina deve ser diferente desde o começo. Já que fazemos parte do maior palco já visto neste mundo:

História diferente desde o começo, já que está terra americana foi o teatro do mais sensacional encontro étnico registrado nos anais do planeta: encontro do índio, do negro, e do europeu de tez mais ou menos clara, destinado, no futuro, a mistura-se, entremisturar-se, estabelecer simbiose de culturas, de crenças, de artes populares, na mais tremenda mestiçagem já vista... (Carpentier, 1987: 2).

O "sensacional encontro étnico" que deu lugar a "mais tremenda mestiçagem que nunca foi podido ser contemplada...", apreciando justamente a diversidade de fontes e a riqueza desta constituição intercultural (Bolaños, 2001: 2). Surge a produção artística literária latino americana, que se caracteriza por certa singularidade derivadas das circunstâncias que prevaleceram em nosso continente e, apontando a "consciência" dos nascidos neste palco miscigenado, se torna o momento de catarse do espetáculo de ser e sujeito latino-americano. Carpentier referência os autores frutos do Boom latino-americano, sensíveis à problemática que durante o processo de reescrita da história literária da América latina, possuem dedicação exclusiva ao ofício criativo, tanto de escrever e recriar, como basear-se nas estruturas herdadas e influências dos escritores canônicos, entre tanto, cabe a estes providenciar meios para que os subalternos falem por si, leiam e escrevam suas histórias. Os autores citados como Sor Juana Inés de La Cruz, Nicolás Guillén, Alexis Marques Rodríguez, Rubén Martínez Villena, Juan Marinello Vidaurreta, Pablo de la Torriente Brau, Raúl Roa, José Martí, todos autores que empunham do que os convém no movimento de manifesto social da escrita de dentro do continente, adotam uma nova consciência profissional, seus temas constantes são a fusão do real, do ideal, e do fantástico, se "inclinando a urgência de evidenciar uma literatura distinta, ajustada produção a propagação e reflexão sobre as possíveis soluções de problemas morais, psicológicos e sociais" (Chávez, 2000: 317).

Alejo Carpentier em seu discurso revive escritores de toda América, ante a impossibilidade de nos estendermos a todos em seu discurso, nos limitaremos aos primeiros citados e recortaremos os dois representativos, lembrando: não que os outros possuam menor valor artístico, entre tanto, o proposta do artigo é a investigação das relações entre Sor Juana Inés de La Cruz e Nicolás Guillén e os "poemas negros" não poderemos nos afastar desta missão. Assim, o recorte analisado neste artigo é:

E, indo aleatoriamente sem me deter nesta ou naquela mostra de nossa originalidade, caberia lembrar, neste ano que se denominou "Ano da mulher", que o primeiro documento energicamente feminista, firmemente feminista (documento onde se reivindica para a mulher o direito de acesso à ciência, ao ensino, à política, a uma igualdade de condição social e

cultural proposta ao "machismo" que muito se vê em nosso continente...), esse documento se deve (em 1695) à portentosa mexicana Sor Juana Inés de la Cruz -autora, diga-se de passagem, de poemas "negros" que, pelo tom, se antecipam de maneira incrível a certos poemas de Nicolás Guillén (Carpentier, 1987: 3).

De acordo com cada um deles veremos uma pequena bibliografia e um recorte sinóptico de suas escritas e começaremos pela primeira feminista da América eleita por Alejo Carpentier, seguido de Nicolás Guillén o mais contemporâneo dos poetas Cubanos.

Mulher, ademais...

Contraria ao seu tempo onde o papel da mulher em sua formação limitava-se ao matrimônio, produção na terra e no máximo trabalhava no comércio que o ajudavam a reforçar a posição social da família, Sor Juana Inés de la Cruz (Juana de Asbaje, 1648 - 1695) é destaque com uma das grandes figuras do barroco americano, sua origem é mexicana e não espanhola. A sua escrita contribuiu decisivamente para o desenvolvimento das letras hispano-americanas pela sua relação original com a literatura espanhola dos Séculos de Ouro. Segundo (Bolaño, 2001: 2): “Constitui uma complexa personalidade criadora, de notável profundidade reflexiva e sutileza de pensamento que se faz patente em distintos campos do trabalho intelectual e literário”.

Sor Juana Inés de la Cruz constituiu parte de uma minoria que recebeu formação elementar na arte de ler e escrever, graças ao seu avô que a instruí-o em casa. Ela almejou a universidade e foi podada, entretanto, renegou o casamento e a vida abundante (para algumas) de dama de companhia da la Virreina Marquesa de Mancera, utilizando do único recurso possível, entrou para o convento, onde nada poderia apartar-lhe de sua inclinação aos livros. Sua obra é formada por peças teatrais, poesia e os textos polêmicos *Carta Atenagórica* (1690) e *Carta Respuesta a sor Filotea de la Cruz* (1691), que Carpentier qualifica como "o primeiro documento energicamente feminista". Neste último, Sor Juana Inés defende o direito da mulher ao conhecimento aprofundado a filosofia, a teologia, astronomia, música, pintura e aos movimentos da humanidade, para além da aspiração de uma educação informal baseada nos certos conhecimentos dos princípios do catolicismo. Para tantos, em análise do recorte do alto sacramental *El divino Narciso*, neste encontram-se denúncias de como eram tratados os índios, primeiros povos escravizados pelos colonizadores que vieram tomar de assalto as Américas, em pontos de vista diferentes dos sacramentados pelos escritos canônicos da

literatura colonial, o auto sorjuanesco, representa o mundo Americano misterioso, enigmático, até por Sor Juana ser simpática e incluir os indígenas não como selvagens e irracionais como as primeiras descrições dos povos americanos.

Poeta e história Nicolás Guillén

Estudar este poeta é estudar também a história de seu país. Sua produção poética contribuiu para a construção de uma poesia negra em Cuba, ao passo que por meio dela se posicionava diante da realidade política - social e cultural cubana.

O poeta afrocubano Nicolás Cristóbal Guillén Batista (1902–1989), considerado um dos grandes poetas cubanos e da língua espanhola no século XX, realiza um significativo suporte ao desenvolvimento de uma poesia que concede a identidade de nossa cultura em sua integração das fontes africanas e espanholas (Bolaño, 2001).

“El apellido” ► Escrito entre 1951 e 1953.

Para tanto, observaremos o poema em consonância ao contexto em que está inserido, destacando a importância da obra como registro da fala dos negros de Havana, ao passo que representa o desejo do poeta de alcançar uma poesia cubana, uma formação de identidade, através da unificação de raças e culturas. Se dando com o registro de situações do cotidiano, assim recontando a história dos cidadãos cubanos, por tanto, grande parte desta população eram de negros cubanos. Essa preocupação de escritas se dá não só em registrar, mais também rompeu com os modelos narrativos do século XIX, na tentativa de superar os cânones europeus, registrando com maestria o Ser latino americano, que vive em sociedade complexa, em meio a formação de sua identidade nacional.

Por entender que esta obra representa uma forma de denúncia, no qual o poeta transcreve com seus versos ritmados, situações que poderiam ser encontradas a qualquer hora nas ruas de Havana em 1930. Proporcionando-nos suporte teórico para refletir sobre a imagem rígida de negro inferiorizado, a obra inicialmente não transparecia ter a intenção de combater o racismo na sociedade cubana, embora a autora Brito (2008) afirme que tanto na poesia como na música, eram expostas situações corriqueiras e detalhes isolados das condições de vida, que era relegado a grande parte da população negra de Cuba.

(In)conclusão a Comparação com a “poesia negra”

Em ambos autores, escrever os sujeitos americanos, sentido de formar construir uma identidade afrocubanas e/ou americana é romper com as normas de descrição colonizadores, focalizando no homem americano de uma sociedade complexa que perpassa entre as evoluções tecnológicas e um mundo rural e agrário.

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por *dentro* e por *fora* da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo (Ianni, 1988).

Referências:

- BOLANÑOS, Aimée G. (2010), *Dicionarios das mobilidades culturais: percursos americanos*. Zilá Bernd (organizadora). Porto Alegre: Literalis, pp. 129-145.
- CARPENTIER, Alejo (1987), *A literatura do maravilhoso*. São Paulo: Vértice, pp. 35-41. Consciência e identidade da América. (Tradução de Rubia Prates Goldoni e Sérgio Molina).
- GLISSANT, Édouard (2005), *Introdução a uma Poética da Diversidade*. Juiz de Fora: UFJF, pp. 13-39. (Tradução de Enilce Albergaria Rocha).
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2010), *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 19-47. (Tradução de Sandra Regina Goulart de Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa).

Nelson Mandela e a Reinvenção da Política na África do Sul

*Cristiane Mare da Silva**

Resumo:

A presente comunicação é um gotejo de minha pesquisa de mestrado, realizada na Puc/SP. Na área de concentração de História Social, intitulada A Poética Da Esperança: Um Estudo Sobre Os Sentidos Políticos Dos Pensamentos e Memórias De Nelson Mandela. O líder sul africano nos inspira, na medida em que seus pensamentos, textos e palavras advém da elaboração de suas próprias experiências e na repercussão de seus pensamentos e a reflexão que provocam. Na contramão do saber competente, que torna a vida em sociedade um problema de gestão técnica de pessoas, o líder sul-africano, seus pensamentos e memórias não se configuram como uma negação aos costumes ocidentais, porém ao empoderamento da realeza e tradições a qual pertence, e do qual forjou seus primeiros valores, a tradição oral veiculada pela sabedoria e experiência dos mais velhos possibilita que Nelson Mandela faça uma leitura a contra pelo do mundo em que viveu. Para tal empreendimento faremos um breve mergulho em Walter Benjamin e em autores como Kwane Apphia, e Antonieta Antonacci para pensar o lugar da tradição em Nelson Mandela.

A presente comunicação fruto do meu projeto de pesquisa intitulada A Poética da Esperança: Um estudo sobre os pensamentos e memórias de Rolihlahla Mandela, se desenvolve em meio à morte deste líder sul-africano que nasceu em 18 de julho de 1918 em Mvezo na cidade de Transkei e fez a travessia para a ancestralidade em 5 de dezembro de 2013 em Joanesburgo, parte de seus noventa e cinco anos de vida foi devotada a luta por direitos humanos daqueles cujos dias se entrelaçavam a homens que acreditavam serem melhores primeiro por sua conquista do território sul africano e em segundo momento pela crença por sua superioridade biológica e igualmente estamos em meio as comemorações dos

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. cristiane.mare.silva@gmail.com

vingte anos do término deste regime segregacionista. Portanto, ainda que meus colegas utilizem classificações de uma ciência que me desqualifiquem como crítica ou historiadora, já que os afros somos aqueles cuja ciência tampouco pode ser reconhecida, pois, ora somos demasiadamente apaixonados por nossas fontes deste modo, nos falta ainda a racionalidade necessária para a pesquisa, ora dizem que nos confundimos e somos presos a nossas próprias experiências. Assim é necessário também pontuar que não sou destas cientistas, posto que minha ética e direcionamento político jamais me permitiriam trabalhar nas mesmas bases de uma ciência universalista. Uma ciência que se desenvolveu em pleno séc. XIX, e que deixou uma herança profícua em nossa academia, herança está que enreda as populações de origem africana a um estigma de raça que se não é legal é estruturante na América Latina.

Sendo assim, a ancestralidade e oralidade que configuram os saberes de Nelson Mandela, não podem ser traduzidas ou carregadas de valores dentro deste circuito. Pois elas pertencem a mesma visão hegemônica que justificaram o encarceramento de Mandela por 27 anos na Robben Island ou ainda ao genocídio que ocorre hoje na faixa de Gaza. São fazeres políticos como o de Margaret Thatcher e de outros líderes do Ocidente coniventes com o governo do apartheid, com a democracia racial ou com o genocídio de uma população sobre outra que sustentaram aquelas décadas de extrema violência.

Nelson Mandela é inspirador, seus pensamentos, textos e palavras advêm da elaboração de suas próprias experiências e na repercussão de seus pensamentos e a reflexão que as mesmas provocam. Na contramão do saber competente, que torna a vida em sociedade um problema de gestão técnica de pessoas, o líder sul-africano, seus pensamentos e memórias não se configuram como uma negação aos costumes ocidentais, porém ao empoderamento da realeza e tradições a qual pertence, e do qual forjou seus primeiros valores, a tradição oral veiculada pela sabedoria e experiência dos mais velhos, um mundo em que o jovem sinaliza a importância dessa fala macia e outrora rompante dos anciãos a importância dos mesmos como o centro do clã, aquele que senta ao nosso lado disposto a compartilhar. Aponta-nos Nelson Mandela, como todas as crianças xhosa, adquiri conhecimentos fazendo perguntas para satisfazer a minha curiosidade enquanto cresci, aprendi com a experiência, observando os adultos e tentando imitar o que eles faziam. Nesse processo, é muito importante o papel dos costumes, dos rituais e tabus (Mandela, 2010: 31).

O sistema de políticas racializadas por meio do qual se defronta Nelson Mandela, possibilitou criar na África do Sul um Estado plurinacional, isolando os povos nativos da

nação sul africana e não reconhecendo seus direitos á cidadania (Guimarães, 1999: 106). O desenvolvimento desta política ficou conhecida no mundo todo como apartheid e marcou a vida dos sul africanos de 1944 até a década de 1990, tendo em 1994 seu primeiro presidente escolhido democraticamente. Embora compreendemos que o racismo se reinventa e que suas raízes marcam essas sociedades profundamente, principalmente no extrato social e nas posições de poder, este momento de transição foi de grande e significativa importância.

Ghandi, Marthin Luther King, e Mandela produziram leituras de mundo que caminharam na contramão destas veredas e como afirma Antonieta Antonacci, em seu livro *Memórias Ancoradas em Corpos Negros*

Na contramão da modernidade global, vozes e imagens, performances e literaturas insurgentes que vêm abalando o predomínio norte ocidental com seus sistemas de avaliações e classificações. Enquanto processo civilizatório, a modernidade capitalista europeia plantou seus cânones em ilhas e continentes (Antonacci, 2013: 239).

São nessas literaturas insurgentes, nestes caminhos e experiências pós-coloniais e pós-raciais que novas poéticas apontam para um mundo em que a esperança pareça ser possível, em que as diversas línguas e modos de pensamentos inseridos por povos outrora tidos como bárbaros e primitivos, apontam para renovações no pensamento político e nos campos de conhecimento produzindo o que Antonieta situa como abalos no predomínio norte ocidental.

De acordo a Walter Benjamin captar no pretérito a centelha da esperança só é dado ao historiador que estiver convicto do seguinte: se o inimigo vencer, nem mesmo os mortos estarão salvo dele. E esse inimigo ainda não parou de vencer (Benjamin, 1985: 156). Este passado que nos ajuda como inspiração e que impulsiona com desejo o futuro, futuro este que não chegou para Benjamin, o autor se suicida em 1940 ao pensar que estava sendo barrado na fronteira com a Espanha, quando tentava fugir da França ocupada pelos nazistas (Alter, 1993: 23). Embora este autor tenha se suicidado em 1940 e não conheça o que significou o apartheid na África do sul e como o passado parecia ser uma ponte para fugir da modernidade presente e aterrorizante, Benjamin igualmente experimentou a segunda guerra mundial, e as forças da barbárie do nazismo.

Com Walter Benjamin aprendemos que é da própria condição da tradição a renovação e a tradução do momento atual que o sujeito vive, percebi que Nelson Mandela não só renova as suas experiências como também as contextualiza a história é objeto de uma construção, que tem lugar não no tempo vazio e homogêneo, mas no repleto de atualidade. Assim para

Robbespierre, a Roma antiga era um passado carregado de atualidade e que ele destaca do contínuo da história (Benjamin, 1985: 161).

E para Madiba essa reiteração ao passado nos conduz a traçar caminhos entre a história e a memória como processos políticos que felizmente não se detêm lá no passado nos revisitam a todo instante, pensar na sensibilidade dos textos e acontecimentos, mais instigar em si esse próprio olhar crítico e sensível e ser capaz deste modo, em seu tempo de fazer uma crítica pertinente dentro de seu cotidiano, pois são nesses espaços em que se dá o político e não como algo sempre alheio a nossa vivência, perceber como estamos alinhados em uma rede de diálogos e de pensamentos que se cruzam e se complementam.

“Nada de cantar enquanto estão trabalhando”. Assim vocês realmente irão sentir a dureza do trabalho... E é claro incluíram no código disciplinar um regulamento que proibia cantar e forçavam seu cumprimento. Nós os escutávamos... e quando voltávamos para nossas celas, especialmente na noite de natal e do ano-novo, organizávamos concertos de canto e cantávamos. Assim eles finalmente se acostumaram com aquilo (Mandela, 2010: 47).

O canto e a memória, memória esta da qual Nelson Mandela tende a explicitar com grande veemência, “*nunca deixei meus costumes de camponês*”, costumes estes que elevavam a sua autoestima e dos outros companheiros, as canções lhes fortaleciam, igualmente a resposta do outro, a canção incomodava aos brancos donos de tudo, inclusive de seus corpos. O desejo do retorno a sua Qunu lugar onde viveu a infância, retorno a uma África pós-racialista, a raça, o negro, o primitivo, substantivos criados para prenderem as populações que não poderiam incluir-se na luta de classe, aqueles vistos como entretenimento de circos e encontros em uma memória que se rearticula com o presente e é capaz de produzir novos símbolos, desse modo a tradição é sempre constante e renovada pelos novos signos do presente. Igualmente de um espaço que como afirma Kazadi Wa Mukuna no prefácio do livro *Memórias Acoradas em Corpos Negros*.

Na África, a música tem papel fundamental e função em todos os aspectos da vida, do nascimento á morte. Para os vivos, é uma ferramenta didática usada para instruir os membros de uma geração mais jovem a seus papéis como membros efetivos de suas comunidades. Música e dança funcionam como um meio de comunicação e documentação e servem como ferramentas essenciais para a tradição oral (Mukuna, 2013).



Massacre de Shaperville 1960

Algo nos diz que a tradição não foi derrotada pela Modernidade, e que são as tradições da África do sul que renovam a política que é o cetro da modernidade. Conseguir afirmar que a tão almejada modernidade foi estéril de experiências capazes de solucionar problemas ou barbáries que a mesma produziu tais como a segregação, o Apartheid, a divisão humana por raças me parece um grande empreendimento. Mandela propõe a superação de uma das mais brutais e engenhosas formas de dominação política da modernidade, que combina terror, burocracia e racismo. A transformação ou esse período transitório veio das experiências de alguém que como Madiba pudesse beber de seu passado, e produzir apelos.

Nunca aceitamos de fato o multirracismo. Nossa exigência é de uma sociedade não racial porque, quando se fala de multirracismo, você está multiplicando raças, está dizendo que existem muitas raças neste país. De certo modo, isso é perpetuar o conceito de “raça”, e preferimos dizer que queremos uma sociedade não racial (Mandela, 2010: 125).

Há dois outros aspectos que me foram muito importantes nessa tomada que é a rejeição da noção de progresso e quanta barbárie essa modernidade foi capaz de produzir. Rejeição de progresso e barbárie são dois corpos que dialogam e se reiteram nas teses sobre a

história, aqui podemos voltar ao já citado terror que representou o Apartheid e como a modernidade caracterizou a desumanização de brancos sobre negros naquele país, a restrição do movimento de negros, o massacre de Shaperville de 1960, a baixa educação conferida aos não brancos e uma legislação racista. Portanto os pensamentos e memórias de Nelson Mandela não se configuram como uma dicotomia que pende ou para o racismo de brancos ou para o racismo dos negros, porém á renovação destas experiências e de culturas tão distintas da quais feitos históricos proporcionou que compartilhassem dos mesmos territórios.

Depois do jantar, ouvíamos extasiados minha mãe ou minha tia contando histórias, lendas, mitos e fábulas que vinham atravessando incontáveis gerações, todas contendo estímulos á imaginação e alguma lição de valor moral. Relembrando esses dias, sou inclinado a crer que o tipo de vida que levei em casa, minhas experiências trabalhando e brincando juntos nos campos, me introduziram muito cedo á ideia de esforço coletivo (Mandela, 2010: 31).

O zelar e o olhar carinhoso que o mesmo guardou para os seus, esses fragmentos são muito importantes para se compreender os caminhos de Mandela, capaz de flertar com dois mundos sem se embriagar na ilusão da superioridade ocidental. Esses novos espaços se constroem em processos de intervenções e são capazes de reescrever a nossa comunidade humana e inovam e interrompem a atuação do presente, essas literaturas e leituras passam a ser também a literatura do reconhecimento e de resistência.

Sobre a rejeição de progresso Benjamin afirma. Essa tempestade impele-o incessantemente para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até o céu. Aquilo que chamamos de Progresso é essa tempestade (Benjamin, 1985: 159). Essa tempestade significou á Mandela a própria vida e em seu julgamento de 1964 declara-se inocente mas culpado por lutar por direitos humanos e declara

Durante a minha vida, dediquei-me a essa luta do povo africano. Lutei contra a dominação branca e lutei contra a denominação negra. Acalentei o ideal de uma sociedade livre e democrática na qual as pessoas vivam juntas em harmonia de oportunidades iguais. É um ideal para o qual espero viver e realizar. Mas se for necessário, é um ideal pelo qual estou preparado para morrer (Mandela, 2010: 63).

Se tornaria prisioneiro até 1990, mas ao proferir este discurso Mandela não foi apenas contra o modelo de segregação racial ele se opôs ao modelo de pensamento ocidental engendrado pela modernidade, em que a raça foi estruturante para aquele país em que tinha na vigência de sua constituição a sua legalidade, ao afirmar lutar pela dominação branca e pela

dominação negra, acredito que inicia neste momento o caminho para a liberdade da África do Sul, a liberdade de brancos e negros ou pelo menos daqueles anos sombrios de sua história em que enforcar um homem em luta por direitos civis se tornou uma barbárie possível. Inaugura um modo de pensar a política e a produção de conhecimento na década de 60 e havia ali fragmentos de um político que antes mesmo que os estudos pós-coloniais nos apontassem para outros horizontes, Mandela já nos orientava para uma política que não se orientava nem pela raça e tampouco pela barbárie do colonialismo.

Suas percepções se apresentam como alternativas ao meio cultural em que vivemos dominado por uma desigualdade racial assustadora, porém como afirma Nelson Mandela Coragem não é ausência de Medo (Mandela, 2010: 29) logo, essa desigualdade não pode nos paralisar, não pode se tornar jamais maior que nossos sonhos, pois a coragem não é uma habilidade inata ela é a decisão cotidiana de persistirmos diante as impetuosidades e opressões cotidianas. Algo nos diz, que os estudos dos discursos do Velho Madiba, pode nos ajudar a compreendermos os dilemas do mundo contemporâneo, marcado pela globalização, pela hegemonia de ideologias neoliberais assentadas na precarização do trabalho, na desmontagem do Estado de bem estar social e na naturalização da desigualdade frutos do progresso e da modernidade.

Referências bibliográficas

- APPIAH, Kwane Anthony (1997), *Na casa de meu pai. A África na filosofia e na cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- ALTER, Robert (1992), *Anjos Necessários Tradição e Modernidade em Kafka, Benjamin e Scholem*. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- ANTONACCI, Antonieta Maria (2013), *Memórias Ancoradas Em Corpos Negros*. São Paulo: Educ.
- BARROS, Antonio Evaldo Almeida (2012), *As faces de John Dube: memória, história e nação na África do Sul*. Salvador. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- CERTEAU, Michel de (1999), *A invenção do cotidiano: 1 Artes de Fazer*. Rio de Janeiro: Vozes.
- COLEÇÃO GRANDES CIENTISTAS CLÁSSICOS. Organizador: Flávio R. Kothe (1985). *Walter Benjamin*. São Paulo: Ed Ática.

- D'ADESKY, Jacques (1997), "Pluralismo étnico e multiculturalismo". *Revista Afro-Ásia*, nº19/20, 165-182. http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n19_20_p165.pdf
- FRANÇA, Renné; CABECINHAS, Rosa (2010), "A cor da esperança": as representações de Nelson Mandela na Revista *Veja*. *Observatório Jornal*, vol. 4, n.1, 289-322.
- FANON, Frantz (1963), *Los Condenados de la Tierra*. México: Fondo de cultura Económica.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio (1999), "Combatendo o Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 14, nº 39 <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n39/1724.pdf>
- MANDELA, Nelson (1989), *Nelson Mandela A luta é minha vida*. São Paulo: Globo.
- (2010), *Conversas que tive comigo / Nelson Mandela*. Rio de Janeiro: Rocco.
- STENGEL, Richard (2010), *Os caminhos de Mandela*. São Paulo: Globo.
- SILVA, Márcio Seligman (2003), *História, Memória, Literatura O testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.

Tesouro Afro-Brasileiro: Uso estratégico para organização e recuperação de informação

Graziela dos Santos Lima *

Márcia Silveira Kroeff **

Divino Ignácio Ribeiro Junior ***

Resumo:

O Tesouro é uma linguagem documentária formada por descritores semanticamente relacionados que tem sido utilizado em diversos domínios do saber. Ao buscar-se tesouros que contemplam a área de estudos africanos e afro-brasileiros para auxiliar a recuperação da informação, percebeu-se que os únicos resultados voltam-se a Tesouros de Folclore e Cultura Popular Brasileira, não abrangendo muitos dos termos utilizados pelos pesquisadores no que se refere à cultura e história africana e afro-brasileira. Trata-se de estudo em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina tem por objeto identificar e organizar termos/conceitos da temática dos estudos africanos e afro-brasileiros para elaboração de um Tesouro que auxilie os bibliotecários e outros profissionais na indexação e recuperação da informação. A pesquisa tem enfoque bibliográfico, exploratório, qualitativo e quantitativo e deve ser concluída em 2016. Pretende-se construir um tesouro que integre as bases nas unidades de informação que contemplam a temática para fins de estudos e que seja relevante aos profissionais da área da informação, assim como aos pesquisadores da área da cultura e história africana e afro-brasileira.

1. Introdução

A presente pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina tem por objeto identificar e organizar termos/conceitos da temática dos estudos africanos e afro-brasileiros para

* Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Graziela.dsl@gmail.com

** Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. marcia.kroeff@udesc.br

*** Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. divinoirj@gmail.com

elaboração de um Tesauro que auxilie os bibliotecários e outros profissionais na indexação e recuperação da informação.

A preocupação em realizar este estudo surgiu quando, em uma pesquisa na web para identificar bibliografias na área em estudo, ao recuperar as informações, os resultados indicaram assuntos relevantes e irrelevantes, não satisfazendo adequadamente as necessidades de informação dos usuários.

Durante dois anos sendo assistente administrativa e financeira da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), organismo nacional que congrega cerca de noventa e seis núcleos de estudos afro-brasileiros das mais importantes instituições de ensino superior do país, e mil e duzentos associados de diferentes áreas do conhecimento, percebi uma oportunidade para estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisa sobre África e Diáspora Africana no Brasil.

Vivemos tempos de exaltação multiculturalista, de preocupação com a emergência de novos sujeitos de direito, com suas pautas, especificidades e reivindicações. A importância de se obter uma recuperação da informação relevante está na quantidade de documentação disponível após a explosão bibliográfica, a partir de 1980, e o tempo limitado dos pesquisadores para buscar e assimilar informação (Guedes, 1994 apud Lapa; Santos e Vieira, 2010).

Muitas bibliotecas estão vinculadas a Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos e muitas das publicações são oriundas de estudos e pesquisas em arquivos retirados de documentos dos séculos XVI a XIX. Os termos e os conceitos utilizados nesses séculos muitas vezes são termos desconhecidos pelos profissionais bibliotecários, em especial, os que lidam com a indexação, além de ser um produto inédito focado na temática em questão, o tesauro evitará erros relacionados com conceitos iguais, porém com significados correspondentes a uma época e evitará ambiguidade.

Um estudo detalhado para a construção de tesouros para estudos africanos e afro-brasileiros servirá como mecanismo de controle terminológico para facilitar a recuperação da informação em um Sistema de Recuperação de Informação, viabilizando a temática nos diversos suportes em uma unidade de informação. Desse modo, a análise dos termos para construção de um tesauro servirá para dar visibilidade à produção e ao mesmo tempo estimulará a multiplicação de estudos acerca da temática.

Este estudo, além de contribuir com a Ciência da Informação, na construção de um tesouro para uma área do conhecimento, facilitará na resolução de eventuais dúvidas com relação às palavras-chaves nas atividades de indexação em unidade de informação especializada e nas que contemplam a temática.

Por fim, essa pesquisa também objetiva contribuir como mais uma ação dentre muitas ações de caráter afirmativo desencadeadas pelo Estado nas últimas décadas, na área de Gestão de Informação. Buscamos contribuir, assim, para que a Ciência da Informação inscreva-se, de forma cada vez mais presente e completa, entre as áreas de conhecimento capazes de contribuir para a busca de uma sociedade mais igualitária.

O Tesouro é uma linguagem documentária formada por descritores semanticamente relacionados e tem sido utilizado em diversos domínios, tais como, ciência da informação, mecatrônica, folclore, jurídico, gênero e mulheres, dentre outras áreas do conhecimento. Além disso, é um instrumento de controle terminológico e sua estrutura possibilita processo de tradução. Vera Viana dos Santos afirma que “o princípio norteador desse trabalho traz a ideia de que os tesouros são construídos com função de organizar e representar o conhecimento registrado em áreas especializadas.” (Santos, 2011: 3).

Ao buscar-se tesouros, aqui entendidos por Sales e Café (2009: 232), como “vocabulário controlado formado por termos-descritores semanticamente relacionados e que atuam como instrumento de controle terminológico”, que contemplam a área de estudos africanos e afro-brasileiros para auxiliar a recuperação da informação, percebeu-se que os únicos resultados voltam-se a Tesouros de Folclore e Cultura Popular Brasileira, não abrangendo muitos dos termos utilizados pelos pesquisadores no que se refere à cultura e história africana e afro-brasileira. Curiosamente, apesar das tantas fontes existentes ainda não vislumbramos tesouros que facilitem a indexação e a recuperação das informações nas unidades de informação no que tange a temática em questão.

Em virtude do exposto, procura-se elaborar um tesouro afro-brasileiros que facilite a recuperação da informação e, ao mesmo tempo, auxilie os indexadores a selecionar termos adequados para documentos com essa temática.

2. Metodos de organização do conhecimento

Na era da informação, diversas áreas do conhecimento têm se preocupado com o modo de recuperar as informações, disponibilizadas de forma dispersas, seja em rede ou em base de

dados, além de distribuídas em diferentes suportes. As informações quando recuperadas são carregadas de informações relevantes e irrelevantes, dificultando a busca e o uso das informações por parte do usuário.

O vocabulário estruturado tem facilitado áreas específicas do conhecimento para a indexação e recuperação da informação. Segundo Jesus (2002: 5),

[...] o uso de um vocabulário estruturado permite o pesquisador recuperar a informação com o termo exato utilizado para descrever o conteúdo daquele documento científico, provenientes de termos consistentes, que permite ao usuário selecionar a informação de que necessita.

Dentro do vocabulário estão às linguagens documentárias que auxiliam na comunicação entre indexador, sistema e usuário, “são instrumentos de controle terminológico utilizados no processo de indexação e recuperação da informação” segundo Sales (2008: 16).

Das linguagens documentárias existentes, uma das mais comentadas são os tesouros, as ontologias e o sistema da classificação facetada, consistindo em “modelos de representação do conhecimento que, servindo como instrumentos de controle terminológico, auxiliam o processo de indexação e recuperação de documentos por assunto” (Sales; Café, 2008: 232).

Com a necessidade de recuperação da informação, os tesouros têm como característica específica estabelecer relações entre os termos que o compõem, ou seja, termos relacionados semanticamente.

[...] por meio dos conceitos, termos e relações semânticas que as linguagens documentárias adquirem o status de sistemas representativos do conhecimento armazenado no mundo das idéias. Estes sistemas são aplicados na organização da informação com vistas a aumentar a qualidade da recuperação da informação. Desta forma, funcionam como instrumentos de comunicação e contribuem para o processo de socialização da informação e do conhecimento. (Gheno, 2013: 14).

As ontologias, por meio de uma estrutura conceitual, também têm o mesmo objetivo do tesouro, representar e recuperar informação, porém viabilizando um acordo no uso do vocabulário compartilhado de uma maneira coerente e consistente (Sales; Café, 2008). Segundo Sales, Campos e Gomes (2008) as ontologias são mais que uma linguagem documentária devido à funcionalidade que permitem que a máquina possa processar o raciocínio automatizado, por meio de regras e inferências.

A Teoria de Classificação facetada, desenvolvida por Ranganathan em 1920, é um método de distribuição por categorização ou facetação de uma determinada área do conhecimento (Novaes, 2009). Considerando a necessidade de obter uma recuperação da informação de forma precisa utilizando os termos da temática africana e afro-brasileira, usaremos o Tesouro como método de organização do conhecimento.

2.1 Tesouro

O primeiro registro do Tesouro ocorreu em Londres em 1852 no dicionário de Peter Mark Roget, intitulado “Thesaurus of English words and phrases” (Jesus, 2002). Porém, este dicionário era agrupado de acordo com as ideias que os termos poderiam expressar (Coelho et al, 2004).

Na década de 1970, começaram a empregar princípios para a elaboração de tesouros possuindo duas linhas condutoras, conceitos e usos de categorias (Coelho et al, 2004).

Carlan (2010) informa que o tesouro tem uma estrutura sintética simplificada formando cruzamento lógico e hierárquico dos descritores. Jesus (2004: 4) afirma que o tesouro “possui uma relação associativa e sua estrutura não se baseia em conceito de palavras simplesmente, mas sim de termos conceituado e relacionados”.

No Brasil o termo tesouro empregado por Cavalcanti tem como principal definição,

Lista estruturada de termos associados, empregadas por analista de informação e indexadores, para descrever um documento com a desejada especificidade, em nível de entrada, e para permitir aos pesquisadores a recuperação da informação que procura (Cavalcanti, 1978: 27).

Na representação e organização do conhecimento, o tesouro tem auxiliado no controle terminológico e inserido, por conta dessa estrutura, nos sistemas de recuperação de informação das unidades de informação. Por conta disso tem o objetivo de “dar assistência ao usuário (pesquisador ou indexador) de maneira que ele consiga encontrar o termo que represente um determinado significado para o que se procura” (Jesus, 2002: 16).

Portanto, o estudo e aplicação de Tesouro na área africana e afro-brasileira pode ser de grande utilidade, proporcionando ao indexador e usuário uma recuperação da informação relevante.

2.2 Estudos Africanos e Afro-Brasileiros

Os estudos a cerca da temática africana e afro-brasileira são realizados à *priore* para dar suporte aos pesquisadores, profissionais do serviço público, principalmente professores das redes públicas de ensino em cumprimento a Lei Federal 10.639/03. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira têm em seu conteúdo termos/conceitos muitas vezes utilizados de acordo com a época, expressando um determinado sentido.

Com esses estudos, apresentaremos uma profusão de novos conceitos e revisão de velhas noções de termos como “negro”, “afrodescendentes”, “preto” e “crioulo”, termos caros que, quando não utilizados na indexação, de acordo com a informação descrita no documento, podem dificultar a recuperação da informação. Segundo Cardoso e Rascke (2014: 14) “os termos necessitam de uma explicação e análise histórica, pois termos e palavras possuem sentidos que se alteram ao longo do tempo”. Nesse sentido, surge a necessidade de verificar termos que auxiliem especialistas na área dos Estudos Africanos e afro-brasileiros, indexadores e usuários na recuperação de informações relevantes. A temática possui vários termos que, dependendo do documento ou texto, possuem significado relativo ao sujeito e ao espaço onde se encontram.

3. Materiais e métodos

Visando ir ao encontro do objetivo da pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, qualitativa e quantitativa, a ser realizada no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina.

A Pesquisa bibliográfica, segundo Cervo e Bevilan (2002), é a explicação de um problema a partir de um referencial teórico, “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema”. Por meio de referencial teórico buscaremos delinear definições acerca de linguagem documentária, entendimento para compreender a representação do conhecimento em diferentes metodologias de construção; definição como Tesouro termo principal que desencadeará esta pesquisa; além dos estudos africanos e afro-brasileiros.

Para fundamentar a construção utilizar-se-á materiais resultantes de pesquisas de mestrado e doutorado, livros e artigos científicos, bem como materiais organizados a partir de outras experiências de pesquisa acadêmica, sendo analisados documentos para abstração de conceitos que remetem às informações relevantes para os/as usuários/as. Portanto, serão

utilizadas fontes de informação primárias e secundárias, possibilitando maior abrangência e cobertura sobre a temática em questão.

Pesquisa exploratória, com o intuito de verificar termos, conceitos usados autores/as nas obras relacionadas com a temática africana e afro-brasileira, conforme o autor supracitado, a “pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma.” (Cervo; Bevilacqua, 2002: 69).

A pesquisa qualitativa compreende, “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar componentes de um sistema complexo de significados” (Neves, 1996: 2). A pesquisa quantitativa é “projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística” (Moresi, 2003: 64).

Após a leitura e coleta dos termos, os mesmos serão inseridos em um software específico para construção de Tesouros. A pesquisa, no momento está na fase de revisão de literatura para a fundamentação teórica e que deve ser concluída em dois anos.

4. Considerações finais

O interesse na presente pesquisa, esboçado nestas breves linhas, constitui em apresentar um instrumento que facilite na recuperação exata da informação evitando ambiguidades, além de visibilizar a temática em questão e gerar conhecimentos acerca destes estudos.

Como a área de estudos africanos e afro-brasileiros é ampla e abrange diversas regiões, pretende-se construir um tesouro que integre as bases nas unidades de informação que contemplam a temática para fins de estudos e que seja relevante aos profissionais da área da informação, assim como aos pesquisadores da área da cultura e história africana e afro-brasileira.

Referência

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (2014), “Lei Federal 10.639/03, discussão de conceitos: multiculturalismo, diversidade, ações afirmativas, racismo, preconceito, afrodescendente, negro, entre outros”, in: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (Org.), *Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana*. Casa Aberta: Itajaí.

- CARLAN, Eliana (2010), *Sistema de organização do conhecimento: uma reflexão no contexto da ciência da informação*, 195 p. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília. Pós-Graduação em Ciência da Informação, Brasília. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/7465/1/2010_ElianaCarlan.pdf>. Acesso em: 02 de fev. 2014.
- CAVALCANTI, Cordelia R. (1978), *Indexação & tesouro: metodologia e técnicas*. Brasília: Associação de Bibliotecários do Distrito Federal.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino (2002), *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Person Prentice Hall.
- GHENO, Tatiane Cristina (2013), *Estrutura de Tesouro em Ciência da Informação: análise de tesouros nas bases de dados Lisa e Lista*, 60 p. TCC (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de graduação em Biblioteconomia, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103711>>. Acesso em: 04 de fev. 2014.
- INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. *Tesouro de folclore e cultura popular brasileira*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.museudofolclore.com.br>> Acesso em: 02 de fev. 2014.
- MORESI, Eduardo (2003), *Metodologia de Pesquisa*. Universidade Católica de Brasília – UCB – DF. Disponível em < www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 22 de fev.2014.
- NEVES, José Luis (1996), *Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidades*. Caderno de pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, n.3, 2º Sem./1996. Disponível em:< <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 26 de fev. 2014.
- NOVAES, Denise Queiroz (2009), *A Hierarquia Semântica de Conceito de Tesouros*, 146 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_NovaesDQ_1.pdf>. Acesso em: 04 de fev. 2014.

- SALES, Luana Farias; CAMPOS, Maria Luiza de Almeida; GOMES, Hagar Espanha (2008), “Ontologia de domínio: um estudo das relações conceituais”, in: *Perspectivas em Ciência da informação*, v. 13, n. 2, 62-76, maio/ago.
- SALES, R.; CAFE, L. M. A. (2008), “Os tesouros e as ontologias sob um olhar terminológico”, in: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - ENANCIB, 9, São Paulo. *Anais... Diversidade Cultural e Políticas de Informação*.
- SALES, R.; CAFE, L. (2009), “O que há de comum entre tesouros e ontologias”, in: *Cibertextualidades* (Porto), v. 3, 231-241.
- SANTOS, Vera Viana dos (2011), “Construção de um tesouro especializado”, in: *Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, Sistemas De Informação, Multiculturalidade E Inclusão Social. Anais...Maceió, Alagoas*, 1-9.

Áfricas no Brasil: festividades na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos em Florianópolis (SC), século XIX

*Ma. Karla Leandro Rascke**

Resumo

No presente trabalho pretendemos apresentar a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos localizada em Florianópolis (Santa Catarina, Brasil), a fim de entender sua estrutura de funcionamento, suas atribuições, formas de organização e práticas festivas. Na tentativa de encontrar resquícios do passado que permitam conhecer aspectos culturais destes sujeitos históricos, o foco desta comunicação volta-se aos sons, performances e celebrações produzidas neste espaço de vivências africanas. Esta associação, fundada ainda no século XVIII, permite compreendermos experiências de africanos(as) e afrodescendentes nas Américas, atentando para práticas culturais, espaços de organização e momentos de encontro destes homens e mulheres da diáspora africana.

Aspectos introdutórios

O presente artigo explora resquícios da presença e atuação de uma Irmandade leiga organizada e gerida por africanos(as) e seus descendentes em Desterro, atual Florianópolis, no decorrer do século XIX. Procuramos apresentar apontamentos acerca de experiências e vivências africanas nesta agremiação, percebendo seu modo de funcionamento e os diferentes aspectos das festividades promovidas pelos Irmãos e Irmãs associadas.

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos de Desterro surgiu oficialmente em 1750, quando seu primeiro Compromisso foi aprovado. No entanto, a associação já realizava encontros e mobilizava os associados em período anterior a este, momento em que se estruturava para funcionar dentro das normas exigidas pela Coroa e pela Igreja¹.

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. karlaleandro@gmail.com

¹ No século XVIII, as irmandades remetiam seus compromissos a Lisboa, para aprovação da Coroa, motivando inclusive o cuidado com estes documentos, visto a demora na autorização e a viagem necessária a Portugal para aprovação. Até a República, “em função do Padroado Régio, estes estatutos compromissais deveriam ser

Longe da crença de que o catolicismo utilizado pela Igreja predominou nas manifestações de africanos(as) e seus descendentes no Brasil, optamos por compreender que essa manifestação intitulada “católica”, era múltipla, plural, repleta de significados e de embates. Diante disso, é possível questionar/refletir em que medida as populações de origem africana incorporaram elementos culturais europeus, de modo a atualizar suas crenças e visões de mundo. Neste sentido, compreendemos que o descortinar das palavras neste pequeno texto permitem vislumbrarmos vestígios de Áfricas no Brasil, em especial na antiga Desterro, atual Florianópolis, em Santa Catarina, Brasil, no século XIX.

Mas afinal, onde fica Desterro?

Nossa Senhora do Desterro, situada na Ilha de Santa Catarina (sul do Brasil), constituiu-se importante núcleo central de apoio ao processo de ocupação provido pela Coroa Portuguesa na região do Brasil Meridional.

Imagem 1: Localização de Santa Catarina com destaque para Florianópolis, antiga Desterro.²



aprovados tanto pela Igreja Católica quanto pelo Estado”, representando o poder temporal e o espiritual, respectivamente.

² Fonte: http://vereadores.wikia.com/wiki/Florian%C3%B3polis_no_mapa

Localizada no caminho entre Rio de Janeiro e Buenos Aires, seu porto era destaque e possibilitou a sua característica de base militar, inicialmente influenciando na escolha para sede da Capitania de Santa Catarina durante o século XVIII³, por meio do qual a elite mercantil, nos séculos XVIII e XIX, controlou a economia do centro-sul da região. Também os cargos administrativos e militares, responsáveis em um primeiro momento pelo abastecimento da Corte do Rio de Janeiro e, posteriormente, através do comércio de cabotagem, ampliaram os contatos entre Desterro e o Rio Grande do Sul, Pernambuco, Montevidéu e Buenos Aires.

A cidade tornou-se Capital da Província de Santa Catarina em 1823. Desterro, até 1900, esteve muito voltada para as atividades portuárias: a comercialização de farinha de mandioca, aguardente e de outros produtos vendidos para alguns estados ou para o exterior; os trabalhadores envolvidos em atividades da marinha, pesca, os marinheiros. O porto sempre foi lugar de trocas comerciais e também culturais, uma espécie de janela “para o mundo” (Cardoso, 2008; Malavota, 2007; Hübener, 1981). Era através do porto que o abastecimento da população se concretizava, além da ligação estabelecida com outras regiões.

Pensar na Desterro do século XIX implica situar brevemente quem fazia parte do contingente populacional da cidade. Relatório apresentado à Assembleia Provincial de Santa Catarina pelo presidente Adolpho de Barros Cavalcanti Lacerda no ano de 1867 e o Censo de 1872, do qual Fernando Henrique Cardoso (2000) se utilizou para observar a sociedade desterreense daquele período, aponta que, em 1866 a freguesia de Desterro tinha 4.361 brancos, 1.275 pretos⁴ e 838 pardos; em 1872, havia 5.884 brancos, 1.910 pretos e 1.296 pardos (Cardoso, 2000, p. 136). Tais números permitem considerar que a população afrodescendente nos dois períodos chegava, respectivamente, a 32,64% e 35,27%. Estes quantitativos apresentam indícios significativos da presença de origem africana numa cidade

³ Sobre Desterro no século XVIII e primeira metade do século XIX, especialmente discutindo laços de parentesco e relações de compadrio envolvendo africanos e também a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, num olhar africanizado sobre a cidade: Malavota, Cláudia Mortari, *Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Porto Alegre, 2007.

⁴ Segundo trabalho de Mattos (1998: 30); interpretação incorporada também por Cardoso (2005), ao pensar as populações de origem africana em Desterro no século XIX: a cor estava associada à condição social do indivíduo. Portanto, no entendimento de Mattos e Cardoso: mulato era a pessoa de origem africana de pele clara; o termo pardo significava o escravo descendente de homem livre (branco) ou nascido livre, mas com as marcas da ascendência africana; preto designava a origem africana; crioulo era o escravo nascido no Brasil. “Já a palavra ‘negro’ designava sempre a condição cativa do indivíduo”. Consultar: Cardoso, 2004: 203.

localizada ao sul do Brasil, marcada na memória hegemônica da região como branca e europeia.

O que são Irmandades?

As irmandades constituíam instituições leigas, surgidas no período medieval na Europa, constituindo-se “uma ‘sociedade de pessoas em virtude de um compromisso de debaixo da invocação de um santo se obrigam a fazer alguns exercícios espirituais’” (Reginaldo, 2011: 10). Tais instituições podem ser caracterizadas como fortemente marcadas pela presença de homens e mulheres comuns (não necessariamente ligados a alguma hierarquia religiosa da Igreja. Nos dizeres de Tinhorão, em pouco tempo, desde o período colonial, mulheres e homens pobres, escravizados, prostituídos e desamparados, começaram se organizar “à sombra das irmandades que funcionavam com o triplo caráter de entidade religiosa, órgão beneficente e clube recreativo” (Tinhorão, 1972: 43).

Cada Irmandade era composta por membros, Irmãos e Irmãs associadas. De acordo com o Compromisso, estatuto que regulamentava as normas da irmandade, e interesses da associação, o público frequentador também variava. Em Desterro/Florianópolis, um grande número de Irmandades com diferentes objetivos e perfis de associados/as fez-se presente e atuante na sociedade desde o século XVIII.

Performances Festivas - coroações e procissões

Em Desterro, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos manifestava sua devoção em procissões performativas homenageando santos padroeiros. Africanos(as) e seus descendentes, coroados com toda a pompa, desenvolviam pelas ruas da cidade e aos arredores da Capela do Rosário, com ritmos, sons e musicalidade, práticas devocionais de um catolicismo permeado de elementos incorporados por populações das diásporas nas Américas.

Segundo informações dispostas por Nirlene Nepomuceno, no Brasil o registro mais antigo encontrado até o momento referente à presença de reis africanos data da primeira metade do século XVII. Este caso não registra uma eleição ou uma entronização/coroação, como aconteceu em muitos lugares posteriormente, inclusive na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos de Desterro, mas representou o movimento de

uma apresentação ritual durante a visita de um embaixador do rei do Congo ao Recife, em 1642, então sob o domínio dos holandeses. O acontecimento, envolvendo “danças e simulação de lutas com espadas, foi imortalizado pelo cronista Gaspar de Barleus, encarregado de enaltecer os feitos do conde Maurício de Nassau nos trópicos” (Nepomuceno, 2011: 63).

Ao que tudo indica, no entanto, a prática associativa constituía composição anterior. Segundo estudo realizado por José Ramos Tinhorão (1972), já Mário de Andrade comentava acerca dos apontamentos registrados pelo Jesuíta Antonio Pires que noticiava, nos idos de 1552, que os “negros africanos de Pernambuco estavam reunidos numa confraria do Rosário, e se praticava na terra procissões exclusivamente compostas de homens-de-cor” (Tinhorão, 1972: 56).

Os estudos realizados sobre as irmandades leigas organizadas por pretos e pardos nos séculos XVIII e XIX sugerem formas de manifestação festiva, danças, músicas e performances, utilização de instrumentos musicais indicativos de uma configuração de festejar própria da diáspora africana no Novo Mundo. Extravasamento em “danças, ritmos e instrumentos musicais, não só na arte de fabricar artefatos sonoros com toques e tons em suas línguas, como em habilidades de comunicação audiovisuais que desafiam leituras ocidentais” (Antonacci, 2013: 14).

Em 1815, durante passagem pela Ilha de Santa Catarina, o viajante naturalista Louis Choris deixou um relato, permeado de detalhes, com suas impressões sobre festividades africanas realizadas na Ilha:

Os negros não trabalham aos domingos. Durante as festas de fim de ano gozam de uma liberdade quase ilimitada. Eles se reúnem em grupos de dez a vinte; seus senhores os vestem de seda com ornamentos bizarros que consistem em plumas, fitas, e pequenos espelhos. Cada grupo tem um chefe que está armado com uma espada; outros têm címbalos, flautas e tambores, pedaços de bambus talhados em cortes transversais; pulam por cima de uma vara com bastante ligeireza, produzindo uma espécie de som rouco.

[...] Estes grupos vão de casa em casa dançando; e quanto mais se aproxima o fim destes três dias, mais eles se extravasam em arrebatamento nos seus prazeres [...]. Os negros amam a dança, iniciando este divertimento pela tarde. Um negro e uma negra dançam sozinhos, muitas vezes ao som de um instrumento chamado “Carimba” pelos portugueses, e “Bansa” pelos negros. Este instrumento é formado de uma tabuinha com uma base longa, na extremidade da qual batutas de ferro aplanadas são fixadas umas ao lado das outras sobre um pequeno cavalete de ferro ou de madeira, que as sustém. Troncos colocados de cada lado servem para segurá-lo e também emitir um som. Pressiona-se a ponta das batutas de ferro com o polegar, resultando disso uma espécie de som queixoso. O homem que toca este instrumento serve-se de acompanhamento um canto que faz freqüentemente correr lágrimas

dos olhos dos negros, de maneira que se vêem os negros dançando e chorando ao mesmo tempo (Haro, 1996: 243).

A partir deste relato pautado em emoldurados detalhes, percebemos alguns instrumentos utilizados pelas populações africanas e seus descendentes na realização das festas, como flautas, kalimbas e tambores, presentes em documentos manuscritos e imagéticos sobre outras províncias do país nos séculos XVIII e XIX. A “carimba” ou “bansa” também é encontrada grafada de outras formas, como “kalimba”, “sanza” ou “likembe”⁵, por exemplo, de acordo com a região a qual pertenciam os povos africanos. Era um instrumento muito comum e utilizado na ocasião dos festejos. Produzido em madeira ou cabaça, tinham uma abertura e uma sequência de filetes de metal, produzindo som forte quando tocados. Os protagonistas da festa reuniam-se em grupos, aos olhos do viajante, dispendo de uma “liberdade quase ilimitada”, pois se tratavam de cativos com liberdade para festejar “entre os seus” (Rascke, 2014).

As festas eram momentos de catarse, de renovação de energias, muito além de meros divertimentos, constituindo encontros em que sensibilidades afloravam, onde choro e dança se encontravam ao celebrarem suas tradições em cativeiro. Esta manifestação possui traços de populações de origens africanas, que ao entrarem no “novo mundo” a partir do tráfico, trouxeram consigo experiências, expectativas, visões de mundo que se recriaram e ressignificaram nestes espaços diaspóricos. Aponta indícios de práticas de populações marcadas pelos “trabalhos da memória, mobilizando corpos e sentidos sob dinâmicas boca/ouvido” (Antonacci, 2013: 111). A partir do relato percebemos que os grupos produziam sonoridades em “som queixoso”, revelando seus estados emocionais e subjetividades na diáspora.

Segundo informações do viajante, os grupos estavam trajados com muitos ornamentos vestidos pelos próprios senhores, com seda e “ornamentos bizarros”, constitutivos de culturas diversas ao modo europeu de enxergar o mundo; além de festejarem dias seguidos – muito sintomático, serem três dias de festa, num final de ano, nas proximidades do Natal, semelhança que ocorreu posteriormente com os festejos de carnaval.

Chamou-nos atenção o fato de “um negro e uma negra dançarem sozinhos”, ao som da “kalimba”, acompanhados de um canto que não podemos identificar qual seja. Este trecho

⁵ Maiores informações em: <http://www.kalimba.art.br/kalimbas.html>. Acesso em 25 de setembro de 2012.

incita-nos a pensar nos elementos citados e semelhantes aos festejos da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, quando da ocasião das homenagens à padroeira, anualmente, em dezembro. Aproxima-se o fato de que, em ambas as festividades, “um negro e uma negra” dançavam ao som de instrumentos, cantos e um grupo de pessoas a acompanhá-los.

Este “casal” de africanos seria um rei e uma rainha coroados por ocasião da festa a Nossa Senhora do Rosário? Não podemos afirmar tal pretensão, mas os trajes ornamentados com plumas, fitas e outros adereços, indicavam um jeito de vestir próprio para as comemorações; um modo particular de trajar-se e dançar ao som de seus instrumentos. O fato de estarem “sozinhos”, “distanciados” dos membros dos demais grupos, pode ser sugestivo de algum tipo de distinção de comemoração em que um homem e uma mulher, africanos ou de descendência, tinham destaque, referência.

O viajante, ao ressaltar que o canto fazia “freqüentemente correr lágrimas dos olhos dos negros, de maneira que se vêem os negros dançando e chorando ao mesmo tempo”, permite-nos inferir que o canto causava tristeza/melancolia ao possibilitar lembrar vivências em África e a situação de cativo no Brasil. Cantavam e dançavam, ao passo que também choravam. Talvez o canto e o choro fossem revivências coletivas do passado e reatualizações culturais, experienciando uma memória comunitária em relação à terra que ficou para trás, do outro lado do Atlântico. A kalimba, tocada por um homem do grupo de pessoas a lembrar lembranças e reatualizar práticas culturais, é um instrumento africano, com um som próprio, descrito pelo viajante como “queixoso”, ou seja, produzindo som de lamento, sentimento, tristeza.

Interessante ainda a presença de dois personagens armados com espada feita de bambu. A “brincadeira”, protagonizada por dois “chefes”, um de cada grupo, assemelha-se muito ao cacumbi, manifestação de origem africana com presença marcante em Desterro/Santa Catarina até a segunda metade do século XX, e com características/elementos semelhantes aos destacados pelo viajante. Assim, cada um com sua “espada”, desenvolvia uma espécie de teatralização de práticas, envolvendo cantoria coletiva, ritmada e repetitiva. Práticas culturais existentes, talvez não da mesma forma, ainda no século XX; mas com elementos, cores, danças remetendo às vivências culturais africanas em Florianópolis⁶.

⁶ Sobre a presença de dois grupos de Cacumbi em Santa Catarina na segunda metade do século XX, consultar: Alves, Jucélia Maria; Lima, Rose Mery de; Albuquerque, Cleidi, *Cacumbi: um aspecto da cultura negra em*

Podemos compreender, nos dizeres de Antonacci, tratar-se de corpos negros “desenvolvendo *performances* compassadas por pulsões corporais a partir de sopros, batidas manuais, pressões de dedos no contato com instrumentos, marcando ritmos e breves momentos de pausa, que reativam a memória ou mesmo permitem improvisar” (2013: 118). Vislumbramos práticas de homens e mulheres de origem africana pautadas em vibrações, artimanhas e ritmos, na tentativa de cultivar manifestações culturais.

O momento da festa apresentava-se como destaque na vida de uma Irmandade, visto que muitos dos registros⁷ levantam esta atividade devocional e o compromisso como fundamental a cada ano. Assim, o festejo organizava-se antecipadamente, de acordo com as possibilidades financeiras. Missa solene, cantada ou rezada, de acordo com os recursos e pompa pretendidos na ocasião; procissão em via pública, levantamento do mastro com a bandeira da associação, coroação do rei e da rainha do Rosário, banda de música para animar a celebração e comidas para degustação após o enredo organizado. Nos dizeres de Célia Maia Borges, “tudo isso exigia encontros para produzir o ritual, como combinar a comida, prepará-la, confeccionar a indumentária dos participantes, ornamentar a via pública e o trono da realeza” (Borges, 2005: 181).

No caso da Irmandade tema deste trabalho, não temos elementos suficientes para informar quais os demais integrantes da corte que compunham o reisado, além do rei e da rainha, pois os documentos da Irmandade não nos fornecem tais dispositivos. Cremos que, assim como em milhares de associações leigas de africanos(as) e seus descendentes no Brasil, esta festividade do Rosário de Desterro compunha-se de cargos como príncipe, princesa, músicos, uma figura a conduzir o estandarte e o povo a prestigiar tal acontecimento solene em praça pública, aos olhos de todos. Sempre que possível - marcada pelas procissões, coroações, foguetórios e música -, a festa era momento de destaque e celebração de suas tradições na confraria.

Vislumbramos ser a rua o espaço principal ocupado pelas populações; bebidas e comidas congregavam o cortejo; além de percebermos a possibilidade de vivências múltiplas de inúmeras “nações africanas”, a dançar e folgar ao som de músicas, instrumentos ou cantorias próprias, onde os corpos produziam sons, *performances* e celebrações.

Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, Coedição Secretaria da Cultura e do Esporte de Santa Catarina, 1990.

⁷ Livros-Ata, Caixa e Compromissos.

Considerações Finais

No entendimento de João José Reis, a festa era “uma oportunidade para a celebração de valores culturais trazidos pelos africanos e de outros aqui criados”. Geradoras de tantas insistências por parte das populações de origem africana, as festas indicavam “um mundo que desejavam sempre mais ampliado em tempo, espaço, formas, gestos, jeitos, com abundância de dança, música, comida, bebida, dádivas e deuses” (Reis, 2002: 102). Espaço de batuques, sambas, danças e diferentes sociabilidades, as festas tencionavam o cotidiano, desde alianças e dissabores em disputa por espaço e legitimidade com setores eclesiásticos, da administração pública, autoridades policiais e mesmo conflitos com outras associações religiosas ou organizações afro.

Esperamos, por meio destas breves linhas, elucidar aspectos organizativos e de manutenção de práticas culturais e vivências africanas neste território de diáspora situado ao sul do Brasil. Pautando-nos especialmente nas práticas festivas vivenciadas por africanos(as) e seus descendentes no século XIX, vislumbrando códigos culturais performativos, vividos no cotidiano de uma associação católica. A partir destes elementos adentramos no universo cultural de populações de origem africana, percebendo batuques, festas, cortejos fúnebres e procissões enquanto movimentos de sociabilidade, encontro e devoção.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Naiara Ferraz Bandeira (2006), *Irmãos de cor e de fé: irmandades na Parahyba do século XIX*. João Pessoa. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- ALVES, Jucélia Maria; LIMA, Rose Mery de; ALBUQUERQUE, Cleidi (1990), *Cacumbi: um aspecto da cultura negra em Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, Coedição Secretaria da Cultura e do Esporte de Santa Catarina.
- ANTONACCI, Antonieta Martines (2013), *Memórias Ancoradas em Corpos Negros*. São Paulo: EDUC.
- BORGES, Célia Maia (2005), *Escravos e Libertos nas Irmandades do Rosário: devoção e solidariedade em Minas Gerais, séculos XVIII e XIX*. Juiz de Fora: Editora da UFJF.

- CABRAL, Oswaldo R. (1950), *Notícia Histórica da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito*. Florianópolis: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário.
- CARDOSO, Fernando Henrique (2000), *Negros em Florianópolis: Relações sociais e econômicas*. Florianópolis: Insular.
- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco (2008), *Negros em Desterro: as experiências das populações de Desterro na segunda metade o século XIX*. Itajaí: Casa Aberta.
- CORRÊA, Carlos Humberto P. (2005), *História de Florianópolis – Ilustrada*. Florianópolis: Insular, 2ª ed.
- HARO, Martim Afonso Palma de (org.) (1996), *Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX*. Florianópolis: Editora da UFSC/Editora Lunardi, 3ª ed.
- MATTOS, Hebe Maria (1998), *Das cores do Silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MALAVOTA, Cláudia Mortari (2007), *Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre.
- NEPOMUCENO, Nirlene (2011), *Celebrações negras do ciclo natalino. Teias da diáspora em áreas culturais do Brasil e Caribe*. São Paulo: PUC-SP. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.
- PRIORE, Mary Lucy Del (2000), *Festas e Utopias no Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense.
- QUINTÃO, Antonia Aparecida (2002), *Lá vem o meu parente: as irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e em Pernambuco (século XVIII)*. São Paulo: Annablume; Fapesp.
- RASCKE, Karla Leandro (2010), *Festas, procissões e celebração da morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos em Desterro/SC (1860-1890)*. Itajaí: Editora Casa Aberta.
- (2014), “Sons, Performances e Celebrações: Festas e Morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito em Florianópolis/SC”, *Revista da ABPN*, v. 6, n. 12, 150-176.

- REIS, João José (1991), *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil no século XIX*. São Paulo: Cia das Letras.
- (2002), “Tambores e Temores: a festa negra na Bahia na primeira metade do século XIX”, in: CUNHA, Maria Clementina Pereira da Cunha, *Carnavais e Outras F(r)estas: ensaios de História Social da Cultura*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, CECULT.
- SANTOS, André Luiz (2009), *Do Mar ao Morro: a geografia da pobreza urbana em Florianópolis*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.
- SCARANO, Julita (1978), *Devoção e Escravidão: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos no Distrito Diamantino no século XVIII*. São Paulo: Ed. Nacional, 2ª. ed.
- SIMÃO, Maristela dos Santos (2010a), *As Irmandades de Nossa Senhora do Rosário e os Africanos no Brasil do século XVIII*. Lisboa: UL. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Lisboa (UL), Lisboa.
- SIMÃO, Maristela Santos (2010b), “Lá vem o dia a dia, lá vem a Virge Maria. Agora e na Hora de Nossa Morte” - *A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, em Desterro (1860-1880)*. Itajaí: Casa Aberta.
- SOARES, Mariza de Carvalho (2000), *Devotos da Cor: identidade étnica e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SODRÉ, Muniz (1998), *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 2ª. ed.
- SOUZA, Marina de Mello (2002), *Reis negros no Brasil escravista. História da festa de coroação do Rei Congo*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- STAKONSKI, Michelle Maria (2010), *Da Sacristia ao Consistório: tensões da Romanização no caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos – Desterro/Florianópolis (1880-1910)*. Itajaí: Casa Aberta.
- TAVARES, Mauro Dillman (2007), *Irmandades Religiosas, Devoção e Ultramontanismo em Porto Alegre no Bispado de Dom Sebastião Dias Laranjeira (1861-1888)*. São Leopoldo: UNISINOS. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
- TINHORÃO, José Ramos (1972), *Música Popular de Índios, Negros e mestiços*. Petrópolis: Vozes.

Mulheres quilombolas, mulheres da comunidade do Morro do Boi, Balneário Camboriú, Santa Catarina

Camila Evaristo da Silva *

Resumo

Esta comunicação versa sobre os primeiros passos da pesquisa que envolve os papéis das mulheres na Comunidade Quilombola do Morro do Boi, localizada em Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. Pertencente ao Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), orientada pelo Professor Doutor Amailton Magno Azevedo, tal estudo, através de depoimentos e do levantamento socioeconômico, analisa protagonismos femininos experienciados pelas moradoras do Morro do Boi, tendo como eixos discutir as características matriarcais e matrilineares; os papéis femininos de liderança política no universo quilombola do Morro do Boi e as experiências das chefas de família. Em um tempo não contabilizado em epistemologias ocidentais: o tempo da matriarca.

Palavras-chave: História, Memória, Remanescente de Quilombo, Mulheres.

“Ela é uma heroína”¹

Sra. Sueli Leodoro a respeito de sua mãe, D. Guida

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

¹ Leodoro, Sueli Marlete, *Depoimento concedido a Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Ana Elisa Schlickmann e Mariana Schlickmann*. Balneário Camboriú, 2012.

Esta pesquisa conta com depoimentos concedidos ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC) entre 2010 e 2013, para o projeto “Experiências das Populações de Origem Africana no Pós-Abolição: Culturas Políticas e Sociabilidades”, finalizado em 2013, vinculado ao grupo de pesquisa Multiculturalismo: Estudos Indígenas, Africanos e da Diáspora (NEAB/UDESC). Projeto, iniciado em 2005, sob coordenação do Professor Paulino Cardoso, tendo contribuições de diversos/as pesquisadores/as - graduandos/as e pós-graduandos/as, objetivava dar visibilidade às populações de origem africana em Santa Catarina. Em 2010 o estudo passou a incorporar um novo eixo de investigação que se fez necessário e urgente: apreender aspectos das experiências das atualmente denominadas Comunidades Quilombolas, particularmente, a localizada no Morro do Boi, Balneário Camboriú, SC. Este estudo, iniciado em 2010, resultou em 2012 no Trabalho de Conclusão de Curso de Mariana Schlickmann, intitulado “Entre o campo e a cidade: memórias, trabalho e experiências na comunidade do Morro do Boi, Balneário Camboriú – SC” e em 2013 no meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Natal sem batucada não é natal: festas, morte e cura na Comunidade Quilombola do Morro do Boi, Balneário Camboriú – SC”, ambos orientados pelo Professor Paulino Cardoso. Durante a graduação em História, pela UDESC, tive a oportunidade de desenvolver pesquisas e projetos de extensão vinculados ao NEAB/UDESC.

Este texto versa sobre histórias e memórias de mães, avós, bisavós e filhas, agricultoras e assalariadas, chefas de família, entre mundos rural e urbano, entre suas culturas ancestrais e o ocidente que lhes bate a porta, entre o oral e o escrito. Mulheres negras, mulheres quilombolas, mulheres do Morro do Boi, heroínas. Protagonistas no palco do cotidiano.

Para entender estes papéis de heroísmo, é necessário compreender as opressões e exclusões socioeconômicas, de gênero e de raça, dimensões imbricadas em suas raízes históricas e, igualmente, relacionadas em suas reverberações no cotidiano do tempo presente. Muitos são os Brasis, muitas são as mulheres negras, no entanto, estes sistemas excludentes produzem experiências comuns. A população negra no Brasil -muito embora os avanços da luta antirracista nas últimas décadas, tais como a lei de Cotas nas universidades, a criminalização do racismo, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino e a própria legislação favorável às comunidades remanescentes de quilombos, ainda que colidam com os trâmites burocráticos e de racismo institucional- não se vê com representatividade na tevê, nos anúncios publicitários, nas revistas, nos bancos universitários e nos espaços de empoderamento em geral. Tais exclusões sistêmicas de raça e classe, somadas a um recorte de gênero, revelam um quadro – no mínimo – perturbador para a mulher negra brasileira. Segundo, Meira, Nunes e Silva:

A especificidade da mulher negra e trabalhadora se apresenta, com certa regularidade ora nos dados estatísticos que revelam a situação com que a mesma se encontra na base da pirâmide social [...], ora nos estereótipos e representações que as cercam e que, de algum modo, justificam os lugares e não-lugares a elas conferidos no mercado de trabalho, em que a “boa aparência”, por exemplo, torna-se fator de seletividade; para além da questão fenotípica, agregam-se elementos da ordem da “racialização da sexualidade [...] efeito de gerações de abusos sexuais seguido de calúnias contra a reputação das mulheres negras” (Bankole, 2009: 260) que as tornam para além de fenotipicamente “inferiores”, também, moralmente (Meira; Nunes; Silva, 2012: 2)

A dialogar com a mesma autora, percebemos² que um feminismo ocidental que bradava contra a proteção paternalista às mulheres não atende às especificidades da pauta de reivindicações das mulheres negras. Enquanto –o feminismo ocidental– invocava pelo direito de trabalhar, quituteiras, prostitutas, vendedoras, empregadas domésticas, babás, roceiras e lavadeiras experimentavam tal direito como um dever. Da mesma maneira que o clamor por

² Uso a terceira do plural pois compartilho das esperanças de um grupo de intelectuais engajados/as por promoção de igualdade racial e de gênero.

liberdade sexual, para as mulheres negras, ganha outros contornos, tendo em conta a hiperssexualização a qual são sujeitas.

Neste sentido, tornam-se heroínas de si mesmas e dos/as seus/suas em seus cotidianos, elegendo para si os papéis de protagonistas, comumente legado às personagens masculinas e brancas, resistindo e se contrapondo ao hegemônico, às opressões de gênero, raça e classe, construindo a manhã desejada, com a estranha mania de ter fé na vida.

A senhora Margarida Jorge Leodoro, carinhosamente chamada de Dona Guida, a quem a epígrafe deste trabalho é dedicada, é a matriarca da comunidade quilombola do Morro do Boi³. A senhora passou a morar no Morro do Boi após o seu casamento com o já falecido Almiro Leodoro⁴, aos 25 anos. Natural de Camboriú/SC, município limítrofe de Balneário Camboriú/SC, onde a comunidade do Morro do Boi está localizada⁵, Dona Guida habitava uma região chamada Macacos, possivelmente denominada assim devido à presença de pessoas de origem africana⁶. Este ano, Dona Guida completou 83 primaveras, mãe de dez filhos/as, avó, bisavó, carrega em seu corpo as memórias de seus ancestrais, as histórias do Morro do Boi, as marcas de uma vida de trabalho entre os mundos rural e urbano. De modo que este trabalho -na contramão do padrão eurocêntrico hegemônico, que tende marcar o tempo em algarismos- possui como recorte temporal um tempo não contabilizado em epistemologias ocidentais: o tempo da matriarca, o tempo de Dona Guida.

Figura 1: A matriarca Dona Guida



Imagem: Leonel Tedesco

³ Dona Guida e seus/suas descendentes é que requerem o reconhecimento de suas terras como comunidade quilombola. Suas terras totalizam um sexto do território total do Morro do Boi. Esta pesquisa diz respeito a este núcleo familiar.

⁴ “Almiro Leodoro” é como se chama a rua que atravessa o Morro do Boi, homenagem prestada a este ancestral.

⁵ A região se localiza no bairro Nova Esperança, Município de Balneário Camboriú, região litorânea de Santa Catarina, a 82 km de Florianópolis e a 6 km da sede do Município Balneário Camboriú, à margem esquerda da BR-101 (Almeida, 2001: 2).

⁶ Nas tensas relações raciais brasileiras é comum atribuir às pessoas de origem africana termos que atinjam o seu sentido de humanidade ou que distingam a sua humanidade da humanidade das pessoas brancas.

A Constituição Federal de 1988 garante às comunidades quilombolas, comunidades compostas pelos/as remanescentes das comunidades de quilombos, a propriedade definitiva e coletiva de suas terras. Reivindicações do Movimento Negro ao longo do século XX que foram contempladas após a abertura democrática. Hoje, remanescentes de quilombos não necessariamente são descendentes daquelas pessoas cativas que resistiram à escravidão por meio da fuga e da formação de grupos de cativos/as fugidos/as, como sugere o imaginário que se tem sobre quilombos. O termo “remanescentes de comunidades de quilombos” abriga uma diversidade de grupos constituídos por diferentes processos. Em 2009, a Fundação Cultural Palmares emitiu a certidão de autodefinição como remanescente de quilombo da Comunidade do Morro do Boi.

Em 15 de outubro de 2008 foi fundada a Associação Quilombola Morro do Boi, e, desde então, D. Guida e seus/suas descendentes pleiteiam a propriedade definitiva e coletiva de suas terras, conforme a legislação. Mostrando um potencial transformador perante o meio hegemônico, o que Raymond Williams chama de “mediação” (Williams, 1979: 102). Muito embora estes homens e mulheres exerçam tal mediação a todo o momento em seus cotidianos, em um universo que é ocidental, capitalista, urbano, do trabalho, da escola, branco -mas negro também-, dos movimentos sociais e, inclusive, quilombola.

Uma produção audiovisual disponível no *youtube*, intitulada “vídeo institucional de Balneário Camboriú”⁷, promovida pela prefeitura do mesmo Município, tem como foco o apelo turístico da cidade. Belas praias, festas, *shoppings*, hotéis de luxo, arranha-céus, pessoas brancas com alto poder aquisitivo são elementos do audiovisual, que ainda traz *slogans* como “onde você quer estar agora?” e “o seu melhor lugar”. Definitivamente, um paraíso.

Figura 2: Fotografia do audiovisual “vídeo institucional de Balneário Camboriú”.



Imagem: <https://www.youtube.com/watch?v=wWK2NurZMqc>

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wWK2NurZMqc>>. Acesso em: Jun./2014.

Muito bem já escreveu o professor José Bento Rosa da Silva⁸:

Quem trafega pela BR-101, em direção do sul para o norte do Estado de Santa Catarina e vice versa, ou quem veraneia na “Maravilha do Atlântico Sul e seus descendentes que existem no Morro do Boi. Histórias que aos poucos ressurgem do esquecimento qual Fênix das cinzas e que faz lembrar” raramente sabe das histórias subterrâneas dos africanos na condição de escravos um provérbio Acã: “nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para traz”. Em minha opinião é isto que a comunidade quilombola do Morro do Boi está fazendo lentamente com o auxílio de alguns intelectuais orgânicos ligados às instituições, que buscam a plena cidadania dos historicamente discriminados na sociedade brasileira (Silva, 2014).

A “Maravilha do Atlântico Sul” -nome dado à turística cidade de Balneário Camboriú, Santa Catarina- abriga uma comunidade negra rural com práticas dissonantes das que a envolvem, com uma cultura marcada pela oralidade e pelo ritmo da natureza, mas que também dialoga de forma ativa com o seu entorno.

A busca constante pelo branqueamento não é particular ao município de Balneário Camboriú, a imagem do Estado de Santa Catarina é reconhecida como branca e europeia. É veiculada nos canais midiáticos majoritários do Estado a imagem de que este representa “um pedacinho da Europa no Brasil”. Esta imagem nega as contribuições das populações de origem africana e indígena no Estado. Em 1900, Virgílio Várzea, poeta catarinense, escreveu:

De sorte, pode afirma-se, o povo catarinense é essencialmente ariano, como particularidade nos centros alemães ou italianos, como Joinville, Blumenau, Brusque, Nova Trento, Orleães e Nova Veneza, cidades e vilas que foram outrora colônias, e cujas populações hão de ser, no futuro, o fator de um novo tipo de brasileiro interessante, superior e perfeito [...]. (Varzea *apud* Cardoso, 2004: 17).

As histórias de D. Guida e seus ancestrais estão ausentes na memória institucional do Município e do Estado. O que é recorrente também na conjuntura da historiografia brasileira. Há uma lacuna nos estudos relativos ao período do pós-abolição, tendo em conta que ainda merece maior destaque a história dos sujeitos afrodescentes como escravizados, o que é perceptível inclusive em livros didáticos de história. O que Raymond Williams chamaria de “tradição seletiva”:

⁸ Historiador com ampla pesquisa sobre as populações de origem africana na região do Vale do Itajaí, Santa Catarina. Atualmente, leciona na Universidade Federal de Pernambuco.

Não obstante, dentro de uma determinada hegemonia, e como um de seus processos decisivos, essa seleção é apresentada e passa habitualmente como “a tradição”, “o passado significativo”. O que temos, então, a dizer sobre qualquer tradição é que nesse sentido ela é um aspecto da organização social e cultural *contemporânea*, no interesse do domínio de uma classe específica. É uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo (Williams, 1979: 119).

As lembranças da senhora Margarida Jorge Leodoro e seus filhos e filhas agora ecoam para a escrita de novos capítulos na história. Assim como o provérbio Acã - “nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para traz”, Walter Benjamin nos brinda com metáforas maravilhosas: “Foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente” (Benjamin, 1989: 223). Abordar a questão fundiária que envolve as populações quilombolas do Brasil é uma proposta presente e urgente. Há um conflito de interesses por terras que ocorre de norte a sul e de leste a oeste deste país.

Figura 3: Comunidade do Morro do Boi



Imagem: acervo pessoal de Mariana Schlickmann

A Comunidade do Morro do Boi já sofreu diversas investidas contrárias aos seus interesses em relação às suas terras. Outrora grande parte destas foi subtraída por conta da construção e a duplicação da BR-101, décadas de 70 e 90, respectivamente, além das casas danificadas sem indenização. Antes da construção, a grande maioria vivia com a agricultura de subsistência, e também havia a prática da caça. Depois que a BR-101 perpassou suas

terras, a comunidade teve sua rotina substancialmente alterada. Grande parte dos/as moradores/as foi procurar trabalho fora, alguns deles trabalharam na própria rodovia. A cachoeira, onde as mulheres lavavam roupas para si e para fora, secou. Cabe registrar que houve mortes de moradores por atropelamento na Rodovia, Valdivino, Armelindo, Aldemir, Sebastião, Olávio e Fernando, foram para junto dos ancestrais (Buti; Ramos, 2001: 103). Outra questão diz respeito à especulação imobiliária em Balneário Camboriú, que só tende a crescer. Casas que não são da comunidade foram levantadas ao longo da Rua Almiro Leodoro. No Morro do Boi, não existem mais engenhos de farinha e açúcar.

Desse modo, a aguerrida senhora Sueli Marlete Leodoro, filha de D. Guida, é a atual presidenta da Associação. Sueli é uma mulher de 49 anos, quarta filha de dez irmãos, com três filhos e casada com seu primo, Acácio Siqueira, nascido no Morro do Boi. Irradia entusiasmo, nascida em sexta-feira de carnaval, parto em casa, também nascida no Morro do Boi, quando não havia luz, em 20 de fevereiro de 1965. Com uma movimentação política intensa, organiza as reuniões da Associação em torno do pleito quilombola e de demandas por educação e transporte, além de possui um diálogo constante com as demais comunidades do Estado de Santa Catarina e participa de reuniões em torno da igualdade racial em Santa Catarina.

Sra. Sueli, assim como seus/suas familiares de sua geração, não concluiu o Ensino Fundamental quando adolescente. Outro dado que chama a atenção diz respeito ao fato de que, excetuando-se seus familiares, todos os seus colegas de escola eram brancos. Sra. Sueli relata sua relação e dos seus com os demais colegas: “quebrava pau, brigava porque diziam que a gente não tomava banho, porque a gente era negrinha, só molhemos as mãos e os pés” (Leodoro, 2012). O que nos faz refletir sobre alguns dos motivos por ela e seus/suas familiares não terem concluído o Ensino Fundamental. Efeitos do racismo, o que vai de encontro com o elevado número de defasagem da população negra nos sistemas escolares brasileiros. Sra. Sueli Leodoro parou de estudar aos treze anos para trabalhar como empregada doméstica em Itajaí/SC. Atualmente está cursando o Ensino Médio pelo sistema de Educação de Jovens e Adultos – EJA, e almeja cursar uma faculdade, além de ser a principal entusiasta para que os seus/suas voltem a estudar.

Figura 4: Sueli Leodoro



Imagem: Camila Evaristo, acervo pessoal

Voltando à epígrafe deste trabalho, “é batalhadora, tinha que criar os filhos todos, sem o marido por perto, praticamente, aturar os filhos todos brigando, tentar educar, tentar fazer ir pra escola, tentar trabalhar, eu acho que ela é uma heroína”, dita por Sueli Leodoro, concluímos e elegemos as mulheres as protagonistas do Morro do Boi, representadas pela matriarca D. Guida, pela presidenta da Associação Quilombola do Morro do Boi Sra. Sueli Leodoro e por todas as chefas de família⁹. Como aponta a Professora Georgina Helena¹⁰:

Produzem paradoxos em relação ao gênero não porque os homens negros não possuam lugar na luta quilombola, mas porque o lugar feminino se constitui, ao lado deles, imprescindível. Portanto, a relação entre feminino e masculino se constrói numa relação de complementaridades na busca de uma sociedade racialmente mais justa e igualmente comprometida com as outras instâncias da diferença (Nunes, 2010: 9).

Michele e Sayonara Leodoro Siqueira, nascidas em 1998 e 1999, respectivamente, filhas de Sueli e Acácio, netas de Dona Guida, carregam em seus nomes a descendência dos/as primeiros/as moradores/as do Morro do Boi que ali chegaram ao início do século XX, os casais Tomas Jovito Rebello e Ana Guilhermina Siqueira e Joaquina e Delfino. A Sra.

⁹ Da maioria das famílias do Morro do Boi são as mulheres as suas chefas.

¹⁰ Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Rural, Educação das Relações Raciais, Educação Quilombola e Gênero, Políticas Afirmativas no Ensino Superior.

Sueli Leodoro é tataraneta do casal Delfino e Joaquina. E o Sr. Acácio Siqueira é bisneto do casal Tomaz Jovito Rebello e Ana Guilhermina Siqueira. As adolescentes Michele e Sayonara, permeando culturas orais e escritas, fazem parte da geração de mulheres escolarizadas do Morro do Boi, fazem parte da geração de mulheres negras que almejam romper e estão rompendo com o ciclo de trabalhos e empregos comumente destinados a elas, às mulheres negras.

Figura 5: Sayonara e Michele



Imagem: Leonel Tedesco

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de [et al.] (Org.) (2011), *Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil: Quilombolas do Morro do Boi, Santa Catarina*. Manaus: UEA Edições.

BANKOLE, Katherine (2009), “Mulheres africanas nos Estados Unidos”, in: NASCIMENTO, Elisa L. do (Org.), *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro. (Sankofa. Matrizes Africanas da Cultura Brasileira; 4).

- BENJAMIN, Walter (1989), “Para um conceito de história”, in: *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense.
- BUTI, Rafael Palermo; RAMOS, Diego Faust (2011), *Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica e Sócio-Cultural: Comunidade Remanescente de Quilombo Morro do Boi (Balneário Camboriú/SC)*. Curitiba: ECODIMENSÃO Meio Ambiente e Responsabilidade Social Ltda.
- LEODORO, Sueli Marlete (2012), *Depoimento concedido a Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Ana Elisa Schlickmann e Mariana Schlickmann*. Balneário Camboriú.
- NUNES, Georgina Helena Lima (2010), “Mulheres negras em seu protagonismo: paradoxos em relação ao gênero”, in: MICHELON, Francisca F.; SENNA, Nádia da Cruz; SILVA, Úrsula da. (Orgs.), *Gênero, arte e memória: Ensaio Interdisciplinares*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária.
- NUNES, Georgina Helena Lima; MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Márcia Alves da (2012), “Mulheres Negras e Quilombolas: Trabalho, resistência e identidades na diáspora afro-brasileira”, in: SILVA, Márcia Alves da; MEIRA, Mirela Ribeiro (Orgs.), *Mulheres trabalhadoras: olhares sobre fazeres femininos*. Pelotas: Editora Universitária.
- SILVA, José Bento Rosa da, Tem um quilombo na “Maravilha do Atlântico Sul”. Disponível em: <<http://bchistoriaememoria.blogspot.com.br/2011/02/tem-um-quilombo-na-maravilha-do.html>>. Acesso em: jun. 2014.
- VARZEA, Virgílio *apud* CARDOSO, Paulino (2004), *Negros em Desterro: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX*. Itajaí: Casa Aberta.
- Vídeo Institucional de Balneário Camboriú. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wWK2NurZMqc>>. Acesso em: Jun./2014.
- WILLIAMS, Raymond (1979), *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar.

La educación en la Frontera. La globalización de los Nadies

Andrés González Novoa*

El presente estudio despliega su cartografía epistemológica desde la experiencia; la vida que te atraviesa, es decir, cuando la investigación discurre como un acontecimiento¹ que prodiga conversaciones memorables, tales ejercicios de escucha y desprendimiento alimentan una sensibilidad hermenéutica que diluye el “ellos” en el “nosotros”.

Vamos a interpretar un discurso que premie los adjetivos frente a la sustantivación colonialista del pensamiento neoliberal, renegar de los procedimientos tecno-científicos que inciden en el “cómo” o en el “qué”, para esbozar nuestro punto desde donde mirar, mediante el “porqué”; el “para qué”; el “quién”; el “dónde” y el “cuando”.

Romper con las estrategias de la causalidad para sembrar en el seno de la casualidad; de lo espontáneo; lo no documentado; lo externo a la estandarización o; lo excluido de los protocolos de verificación, lo que en otro trabajo hemos denominado pedagogías del zaguán².

La educación en la frontera representa las praxis que emanan de esas pedagogías hospedadas o del huésped que florecen, alrededor del mundo, en las denominadas por Wallerstein como zonas marginales y que esboza Boaventura en sus epistemologías del Sur.

El “dónde”, aparentemente secundario, cobra geopolíticamente un sentido primordial, aun más cuando en pleno proceso de globalización cibernética, los valores demográficos y los

* Universidad de La Laguna, España.

¹ “Esta actitud «auténtica», si la pensamos en términos de cómo ha de ser nuestra relación con la tradición, significa que la herencia a la que acudimos para «testar» las precomprensiones, y reconocer entre ellas las que son legítimas, no es una estructura eterna del ser metafísico, sino simplemente una herencia histórica transmitida de unos mortales a otros mortales; es decir, se trata de un *acontecimiento*”, Vattimo, G., “Historia de una Coma. Gadamer y el sentido del Ser”, en: *Endoxa: Series Filosóficas*, N° 20, 2005, p. 55.

² “Abandonar el atrio del magister occidental y compartir el escenario de las personas que co-aprenden con otras personas. No hablamos de un cambio de método, ni de una mera horizontalización (aunque sería un avance notable), sino de la ampliación ecológica del saber, la apertura (que no libertinaje) a los conocimientos no verificables (desde la maquinaria neopositivista), alejar la cultura del utilitarismo; del espectáculo; de los protocolos; de la burocracia... para revitalizar sus propiedades críticas, su temperamento y personalidad, su filia al disenso, su pasión por lo prohibido y su incapacidad de someterse a las normas. Pero lo que define a las pedagogías del Zaguán, es su cordialidad con la muerte, al no sentirse anfitrionas del mundo, de ningún espacio de los mundos, como huéspedes, la invitan al connubio, a la conversación, la hacen participe y así, se descubren en medio de la vida, como auténticos protagonistas de la trama. No como público”. Novoa, A., “Pedagogías del Zaguán”, *Jornadas de Debate: Problemas de Hermenéutica*, Facultad de Filosofía de la ULL, 2014.

índices de densidad poblacional conforman un mapa capaz de reflejar la anatomía de las desigualdades.

Las odiseas occidentales, bien proemiadas por Homero en su ejercicio pigmalioniano, desde el arquetipo interpretado por Ulises, ya nos muestra en el papel secundario de Penélope, lo que cronológicamente será recogido, sin tinta, en los márgenes de la historia.

Las sucesivas odiseas o colonizaciones definirán progresivamente las dinámicas migratorias que mediante la fuerza, el miedo y los instrumentos educativos de aculturación, configurarán rutas hacia los emplazamientos del poder diseñando un mapa poblacional centralizado y fertilizado desde el expolio, la desertización o el vaciamiento del resto del territorio.

Es relevante reseñar que el primer proyecto de educación pública institucional respondió a esta lógica de los “dónde”. El imperio romano, en tiempos de Domiciano, sitúa el epicentro de poder en Roma y, esta superpoblada megalópolis, alberga al selecto grupo de los vencedores sobre los subterráneos donde habitan los desplazados, esclavizados y desposeídos.

Cuando la violencia y el miedo no causan el efecto esperado y los “Nadies” comienzan a rebelarse, a tomar conciencia de su número y de sus potencialidades, aparece la figura de Quintiliano quién, a petición del César, diseña un sistema educativo de instrucción burocrática destinado a aniquilar la creatividad y a implantar, desde la tierna infancia, un modelo de sumisión basado en la *techné*, en la aplicación de protocolos basados en una división laboral que responda al sistema esclavista de producción sobre el que se sustenta el aparataje imperial³.

Tal sistema “liberal” de educación será complementado por un urbanismo monumental y unos procesos de uniformización de los símbolos culturales, mediante un arte mecenáico, que tornase las otras culturas en productos exóticos abocados al folclorismo, es decir,

³ “Esta sublimar urgencia por resultados, esta muy romana eficacia -que se intuye en el propio contenido del verbo *facere*-, explica en parte el desarrollo inicial de las Instituciones Oratorias. La vitalidad de aprender las letras antes de los siete años, la herencia de autores como Aristófanes o Eratóstenes, puentes de final de República hacia -diacrónicamente- la aniquilación artesanal del modelo de Hesíodo, el favorecimiento de los sistemas de instrucción pública, son tácticas para la estructuración, a través de una división profesional de la sociedad, de la maquinaria de producción en masa del Imperio”, Novoa, A., *Tradición y Modernidad*, Servicio de Publicaciones ULL, San Cristóbal de La Laguna, 2013, pp. 27-28.

integradas dentro del imaginario romano y engullidas a través de mecanismos de ocio espectacular.

De tal manera, en el hoy, los itinerarios profetizados desde el Consenso de Washington o desde el tratado de Lisboa, en materia educativa y a merced de las bajas pasiones de la razón bancaria, instrumentarán los procesos de alfabetización en clave de calidad y cantidad con el sospechoso objetivo de erradicar la pobreza, curiosamente, mediante mecanismos que primen la formación laboral especializada a través de parámetros que evolucionan desde la eficacia a la eficiencia.

En este “dónde”, la lógica de la globalización predica, entre líneas humanitarias y sustantivos mayúsculos, la reconquista de los espacios abandonados, de las periferias, para optimizar los planteamientos de Quintiliano en el Imperio romano, a mayor escala. Igualmente, las políticas educativas impuestas o sugeridas (dependiendo del escaso poder de intervención de los países del cuarto mundo o de la mayor resistencia de los países europeos) son complementadas, desde los mass media y la ciberrealidad con idéntico fin, la homogenización del pensamiento bajo los criterios de “qué” y del “cómo” y, la exotización y folclorización desde estructuras espectaculares que conducen la ética a la cosmética.

En resumen, el “dónde” responde aproximadamente a la propuesta de Bentham que interpretada por Foucault, nos ofrecen un panóptico educativo complejo y globalizador. Un mundo que extiende los mecanismos de vigilancia y control no solo desde las estrategias de seguridad, sino que las vertebrada, en una nueva fase colonizadora, mediante las bondades de una educación estandarizada y verificada por los informes PISA.

El “cuándo”, en tanto complemento circunstancial de tiempo nos ofrece el retrato arquetípico de la historia ejemplar, memorial y catártica que occidente ha escrito como metarrelato de los vencedores, una narrativa centralizada y ajustada en el formato libresco (hoy en el hipertexto) que ha dejado en los márgenes una leyenda del olvido y una necrópolis de los olvidados.

Analizando los procedimientos del capitalismo en sus fases mercantilista, industrial, colonialista, imperialista y globalizadora, descubrimos un tiempo vertiginoso y tecnológico en las zonas de seguridad y un tiempo circular y concéntrico en las zonas marginales.

De tal disposición geo-matemática podemos asignar un *kronos* pantagruélico, producto de ingenieros dedálicos, configurador de sendas pedagógicas favorables a la acumulación de capitales desde la eficiencia educativa que desprenden modelos no-histórico-pedagógicos

fundamentados en las competencias. Es más, estas, no aparecen en ningún tratado filosófico-pedagógico sino en la obra de Adam Smith “La riqueza de las naciones”.

El otro tiempo, más cercano al mito de Sísifo pero, con resistencias desde un *kairos* todavía no colonizado, representa el reloj de los “Nadies”, aquellos que viven cada día como un ejercicio de supervivencia, sin esperanza en el futuro y con un pasado tornado en folclore.

Lo que prima en ambos escenarios del sistema-mundo⁴ es un presente obnubilador, un *direct time* que convierte el conocimiento en información y, ésta última, en algo tan efímero que solo habita cómodamente en los *reality shows* donde lo íntimo se torna en espectáculo y lo realmente espectacular carece de audiencias.

El “cuándo” es ahora y ya o nunca o casi, un deseo de que todo se termine de una vez por todas, que el fin de la historia se consume y cercene toda esperanza de una segunda o tercera parusía⁵. La velocidad o la parálisis del tiempo, ya sea en el mundo exclusivo o en el mundo de los excluidos, genera un terrible escepticismo hacia el futuro que desemboca en la metástasis de la desesperanza, en una peligrosa nostalgia hacia las edades de oro de ese libro traducido por los vencedores⁶.

⁴ “Un sistema-mundo es un sistema social que tiene fronteras, estructuras, grupos miembros, reglas de legitimación, y coherencia. Su vida está compuesta de las fuerzas conflictivas que lo mantienen unido por tensión y lo desgarran en tanto cada grupo busca eternamente remoldarlo para su ventaja. Tiene las características de un organismo, es decir, tiene una vida útil en la cual sus características cambian en algunos aspectos y permanecen estables en otros. . La vida dentro de él es en gran parte autónoma, y la dinámica de su desarrollo es en gran parte interna”. Wallerstein, I., *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, Madrid, Siglo XXI de España Editores S.A., 2009.

⁵ “Todo permite presagiar que la historia acabará un día y con ella el ser, en detrimento del cual se ha edificado. Lo ha arrastrado fuera de sí mismo y asociado a sus convulsiones; constituye por tanto el terreno donde el ser no ha cesado de disgregarse y envilecerse. Este drama, que ha repercutido en la historia desde el principio, ¿cómo podría no determinarla ahora que se acerca a su término?, ¿y cómo no iba a reflejarse en nosotros, testigos de una fiebre de epílogo que, confesémoslo, no nos disgusta demasiado? Estamos ávidos de lo peor, como los primeros cristianos. Pero ellos sufrieron una gran decepción pues lo peor, a pesar de los escritos de la época rebosantes de vaticinios, no ocurrió. Cuanto más se multiplicaban los presagios, como para apremiar a Dios y forzarle la mano, más se enredaba él, descompuesto e indeciso, en sus propios escrúpulos. En plena confusión los fieles tuvieron que rendirse a la evidencia: el nuevo advenimiento no se produciría; no había ni salvación ni condena eternas en perspectiva. En esas condiciones, ¿qué podían hacer si no esperar, entre la resignación y la esperanza, de tiempos mejores, los tiempos del fin? Nosotros, más afortunados que ellos, disponemos de un final, lo tenemos a nuestro alcance, y no necesitamos ninguna intervención del cielo para precipitar su llegada. Por muy ineptos que seamos, parece poco probable que vayamos a desaprovechar semejante oportunidad”. Cioran, E. M., *Desgarradura*, Barcelona, Tusquets Editorial, S.A., 2004, p. 55.

⁶ El mito de la Edad Dorada ya presente en Hesíodo, *Los trabajos y los días* 109-126, Lucrecio, *Sobre la naturaleza de las cosas*, 5, 932 ss., y Ovidio, *Metamorfosis*, 1, 89 ss., es uno de los tópicos literarios más importantes y recurrentes a lo largo de la historia occidental. En el Renacimiento esa época se identifica, en parte, con la vuelta a los patrones filosóficos, literarios y artísticos clásicos.

Y frente al desánimo del *no-future post-punk* crece, desde la cosmética, una batalla de adictos a una inmortalidad quirúrgica muy bien reflejada por Charlie Broker en el segundo capítulo de *Black Mirror*; “15 millones de méritos”, donde el ciberespacio ha sustituido el mundo real en una especie de realidad integral orwelliana que absorbe lo espiritual, lo íntimo y lo personal, disolviendo las ilusiones humanas en adicciones de consumo insaciable.

Porque el tiempo, finalmente, ha sido, como el minotauro, encerrado en el laberinto virtual y ese monstruo mitológico, al modo borgiano, somos nosotros.

El siguiente caballero que acompaña el poema de Kipling es el “**quién**” que el capitalismo, el científicismo y el ciberespacio han mutado en el “**qué**”. Pues la condición de sujeto es un privilegio tan exclusivo que se aloja en territorios inaccesibles física o virtualmente. Los objetos; los Nadies; nosotros; la humanidad; (ese invento poético para definir los recursos humanos) los que malvivimos entre fronteras.

La epopeya pedagógica que heredamos, entre paideias, mayéuticas, humanitas, humanismos⁷... ha perseguido, desde los orígenes la conservación o replica de modelos o ideales narcisistas, héroes a la altura de los dioses capaces de salvar el mundo frente a los malvados. La zona vip pedagógica, ante el malestar de los extranjeros, amplió el campo de batalla educativo mediante programas de extensión de mini-modelos técnicos que debían transformar la esclavitud en lealtad y al no-ciudadano en patriota-consumidor.

El advenimiento de la globalización⁸ (siempre que sea real y no maquillaje neocolonialista) lejos de ampliar o extender los escenarios de la ciudadanía, los ha reducido a minúsculos reinos del lujo, a pequeños olimpos, expulsando, en un proceso de nuevo exilio

⁷ “Se podría entonces retrotraer el fantasma comunitario que subyace a todo humanismo al modelo de una sociedad literaria, sociedad en la que los participantes descubren por medio de lecturas canónicas su común amor hacia remitentes inspirados. En el corazón del humanismo entendido de este modo descubrimos una fantasía de secta o club, el sueño de fatal solidaridad de aquellos que han sido elegidos para poder leer. Para el viejo mundo, es decir hasta las vísperas de los Estados nacionales modernos, la capacidad de leer significaba de hecho algo así como la entrada en una élite rodeada de misterio [...] El conocimiento de la gramática era tenido antaño en muchos lugares como cosa de nigromancia: de hecho, ya en el inglés medieval la palabra grammar había dado lugar al glamour: al que sabe leer y escribir, le resulta fácil lo imposible. Los humanizados no son por el momento más que la secta de alfabetizados, que como muchas otras sectas dan a luz un proyecto expansionista y universalista”. Sloterdijk, P., Normas para el parque humano, Madrid, Ed. Siruela S.A., 2008, p. 10.

⁸ “Conceptos como internacional y relaciones internacionales se generalizaron a fines del siglo un diccionario enciclopédico en inglés en 1961; hasta mediados de los años 70 había aparecido en el título XVIII con el surgimiento de las naciones modernas. El término globalización apareció por primera vez en de muy pocos libros. Desde los años 80 la globalización se convirtió en una noción clave en el debate de las ciencias sociales y en los 90 entró en el léxico cotidiano”. Scholte, J., “The globalization of world police”, en: *Nueva Sociedad*, Caracas, Venezuela, 1999, p. 90.

bíblico, a los países del segundo mundo, a las clases medias y a todo aquello que cayó tras el muro de Berlín.

El “quién” nos sitúa sin el “ellos” en el “nosotros”, en los nuevos esclavos que confiamos, en lo educativo, para que como Morfeo hace con Neo del trasmundo⁹, nos deposite en ese espacio no virtual-occidental.

Desterrados del contrato social ilustrado, desempleados, sin derechos sociales o con éstos convertidos en papel de fumar, entramos en el escenario desconocido de las fronteras, ignoradas hasta ahora, pues antes nos protegían, ahora nos contienen¹⁰.

La debilitación de los Estados-Nación frente a las corporaciones transnacionales ha desvelado los discursos de la identidad y la diversidad como intencionados y manipulados. Las propuestas de Lisboa o Washington, desde las competencias, la calidad y la eficiencia, legitiman la falacia de los números, invirtiendo el valor matemático y transformando las mayorías en minorías y viceversa. De tal índole, las nuevas políticas educativas propagan modelos, supuestamente integradores, desde el norte hacia el sur, basados en estéticos discursos que encubren sistemas de formación profesional basados en la oferta y no en la demanda.

La multiculturalidad no cabe, de ninguna de las maneras, dentro de los centros educativos, solo podrá hallarse en las fronteras, en los escenarios donde la interacción cotidiana de las diferencias podría producir experiencias positivas capaces de erosionar el paradigma de los prejuicios.

Claro que estas comunidades de espontaneidad celular, resultan una amenaza para las intenciones homogeneizadoras y para los protocolos de estandarización, por lo cual, tales identidades son reforzadas en base a relatos fóbicos que las condenan al enfrentamiento del cual, siempre salen beneficiadas las minorías reales; las mayorías en las estadísticas.

⁹ "Te explicaré por qué estás aquí. Estás porque sabes algo. Aunque lo que sabes no lo puedes explicar. Pero lo percibes. Ha sido así durante toda tu vida. Algo no funciona en el mundo. No sabes lo que es, pero ahí está como una astilla clavada en tu mente y te está enloqueciendo. Esa sensación te ha traído hasta mí ¿Sabes de lo que estoy hablando?". Hermanos Wachowski, *Matrix*, 1999.

¹⁰ "Pero para los inmigrantes, las personas de color y otros marginados (los denominados el Sur del Norte) representa una fuente de inquietud relativa a la inclusión, el trabajo y una marginación aun más profunda. Y la inquietud de los marginados, como siempre en la historia del hombre, constituye un problema para las élites. En los restantes países del mundo, los subdesarrollados y verdaderamente indigentes, hay una doble preocupación: el temor a una inclusión ejecutada de forma draconiana, y el temor a la exclusión, pues ésta parece la exclusión de la historia misma". Appadurai, A., *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*, Barcelona, Tusquets, 2007, p. 51.

Sintetizando, el quién nos sitúa en una dicotomía, mal resuelta o nada pensada, entre el sentimiento tradicional y afectado de la comunidad a la que pertenecemos y el desarraigo virtual que experimentamos. En medio, vagamos desorientados, desarraigados, en un espacio abisal que nos rodea con miedo y soledad, impulsándonos, globalmente, a la necesidad de pertenencia lamentablemente; masiva y superficial.

¿Por qué?, cuestión propia de la hermenéutica, resulta, por el momento, incapaz de despertar el interés de esta sociedad del conocimiento establecida desde “inocentes” recomendaciones transnacionales y aconsejada por informes de agencias internacionales, difusoras del desarrollo integral y convivencial en el mundo de los cuentos de Disney.

La pregunta, sin embargo, es un dardo venenoso. Implica sospechar de un contrato social que excluye al medioambiente y a los pobres y los torna, sin cobertura legal, fuera de esa magnífica farsa que son los derechos universales del hombre.

¿Por qué aceptar unas políticas educativas basadas en la acumulación de capital? ¿Por qué no cuestionar el proyecto de la modernidad? ¿Por qué las competencias fundacionales, laborales, tecnológicas, profesionales, científicas, didácticas, pedagógicas y motrices? ¿Por qué se mueven billones de dólares al día en transacciones y solo el 20% de lo producido atraviesa fronteras?

El “porqué” sacude grietas y se aloja en las fronteras pedagógicas donde las experiencias educativas del extrarradio promueven la divulgación horizontal de buenas prácticas, el pensamiento crítico, la educación multidimensional¹¹, la cultura no estandarizada, el docente socio-cultural o la cultura escolar democrática.

En tales territorios desertizados por el expolio, las guerras y las enfermedades, el acontecimiento, el encuentro, la experiencia y la oralidad conforman escuelas sin muros, al aire libre, donde la tradición convive con la globalización en accidentes que generan alternativas. Los monstruos, como se advertía en Matrix, comienzan a utilizar los mismos mecanismos de colonización para descolonizar.

¹¹ “El FMI, el BM, la OMC y la UNESCO lanzaron el modelo por competencias y éste se implementó de forma general y exitosa, una razón puede ser el financiamiento a la educación, el cual no se aplica a otros modelos de mayor trascendencia pedagógica como: el modelo de la Espiral dinámica (Ken Wilber), el modelo de Inteligencias múltiples (Howard Gardner), el modelo de Ensamblaje cognitivo polímata (R. y M. Root-Bernstein) y el modelo de Escuela del sujeto (Alain Touraine), los cuales apuestan por el desarrollo multidimensional, y no por el unidimensional”. Moreno, P., “La política educativa de la globalización”, *Horizontes Educativos*, UPN, México, 2010, p. 19.

¿Para qué? Para liberar al sujeto de su condición de objeto, para establecer diálogos interculturales y para activar una gestión democrática escolar. La educación en las fronteras activa resistencias frente al otro “para qué” ya explicitado desde razones bancarias desde los grandes consensos educativos del siglo XXI.

El foro de Porto Alegre, contra lo exhibido en Davos, anuncia la necesidad de establecer una nueva forma de vida que tenga en cuenta el medioambiente, que defienda el principio de vida para construir otras maneras de habitar el mundo con el mundo, y entre todos los mundos.

La globalización patrocinada o publicitada, como denuncia Susan George¹², resulta con claridad una vertiginosa mundialización de flujos financieros¹³, la cobertura geográfica planetaria y la universalización simbólica en una versión *macdonalizada* de valores y estilos culturales estandarizados, fetichizados y de baja calidad.

En este sistema in-mundo, entre los sistemas vertebrales desestabilizados, ante la incapacidad de las democracias liberales de contener la globalización y, los sistemas celulares causantes del terror y la incertidumbre, en esta lucha por la captación de personas, recursos y lealtades, en esta batalla por el espacio público y la opinión publicitaria, desde el lenguaje de máscaras y las máscaras de la cotidianidad, los “Nadies” que resisten hasta tornarse en mártires suicidas, no dejan de ser producto de un capital financiero que ha generado, exponencialmente, más riquezas y también, más perdedores.

Y frente a este escenario pantagruélico capitaneado por el FMI, el BM y la OMC, como reproducciones antitéticas¹⁴, surge la globalización de los “Nadies”, procesos que

¹² “El mes pasado comenzaron las negociaciones del acuerdo de libre comercio más importante jamás firmado. El TTIP o Sociedad Transatlántica de Comercio e Inversiones, cuyas reglas para el cálculo del PIB se aplicarán a la mitad de la economía mundial. El comercio anual de bienes y servicios entre EE.UU. y Europa alcanzará un montante de un billón y medio de dólares, pero hay poco que negociar sobre barreras directas como aranceles aduaneros, ya que estos son de un promedio del 3%. Los objetivos son, en cambio, la eliminación de BBB o “barreras de detrás de las fronteras”, incluyendo regulaciones y servicios públicos, así como la consecución de una absoluta libertad para los inversores TNC, particularmente los de la cláusula inversor-Estado”. George, S., “La democracia en peligro: el auge de la autoridad ilegítima”, 27 de septiembre de 2013, p. 2.

¹³ “La suma diaria que circula por los mercados financieros internacionales es de 1.2 billones de dólares (casi una quinta parte del PNB de Estados Unidos). En solo siete horas tales mercados transan una cifra equivalente al Producto Interno Bruto (PIB) total de México. Además se establece una fuerte desconexión entre flujos financieros y economía real, originando el término de ‘economía de casino’ ”. Moreno, P., op. cit., p. 19.

¹⁴ “Cuando bajaban las aguas del Orinoco, las piraguas traían a los caribes con sus hachas de guerra. Nadie podía con los hijos del jaguar. Arrasaban las aldeas y hacían flautas con los huesos de sus víctimas. A nadie temían. Solamente les daba pánico un fantasma que había brotado de sus propios corazones. Él los esperaba, escondido tras los troncos. Él les rompía los puentes y les colocaba al paso las lianas enredadas que los hacían tropezar.

alejados de los núcleos de poder, desencantados con las instituciones nacionales, en los escenarios de la regionalidad, invirtiendo los accesos terroristas, configuran acciones y discursos horizontales, solidarios y concretos, transforman realidades que mediante las redes sociales atraviesan las fronteras y se comunican, se alimentan, se escuchan y se acercan, a pesar de las distancias y de los tiempos.

Brotan las epistemologías del sur de lo caído del suelo; algo urdido en las alcantarillas; en las catacumbas; en los subterráneos del mundo, que comienza a abonar e hidratar un terreno devastado por los paradigmas de la exactitud.

Afirmaba la princesa Leia frente a Dart Vader, que podrán apretar el universo entero, que se les escapará, grano a grano, entre los dedos. Y esto que sucederá, ya está pasando. Se avecina la globalización de las bases.

Como el espejo de Alicia, la estructura del ciberespacio se está tacitando en las fronteras. Los “Nadies” se están, nos estamos globalizando. Entrópicamente se esta generando la misma energía de emancipación que de colonización. Porque como afirmaba Gabo: frente a la opresión, el saqueo y el abandono, la respuesta de los “Nadies”, a lo largo de la otra historia, es la vida. Tal vez, como soñara Alexander Dubceck antes de ser aplastado por los tanques rusos en la Primavera de Praga de 1968, le estemos poniendo rostro humano a la globalización.

La incómoda inquietud, si aún estamos a tiempo, pues la cuestión que sobrevuela este ensayo o exabrupto, es si aún, siendo conscientes de la necesidad de un diálogo de saberes, de una política del reconocimiento, de la complicidad y la comunalidad, de la biodiversidad y la ecosostenibilidad, no estaremos llegando tarde. Si está en las manos de la humanidad pagar la factura de los últimos quinientos años. ¿Existe como en los cuentos, la posibilidad de un final feliz?

Para recuperar ese tiempo que a día de hoy, no nos pertenece, tendremos que practicar, con verdadero dolor histórico, el arte del desprendimiento, aunque todo lo que nos han enseñado, apunte en el sentido contrario. Y no hablamos de lo escrito en los fabulosos libros

Viajaba de noche; para despistarlos, pisaba al revés. Estaba en el cerro que desprendía la roca, en el fango que se hundía bajo los pies, en la hoja de la planta venenosa y en el roce de la araña. Él los derribaba soplando, les metía la fiebre por la oreja y les robaba la sombra. No era el dolor, pero dolía. No era la muerte, pero mataba. Se llamaba Kanaima y había nacido entre los vencedores para vengar a los vencidos”. Galeano, E, *Memorias del Fuego. Los Nacimientos*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2003, p. 44.

ni lo que se ha dicho de forma proverbial, sino lo que hemos visto día a día, a nuestro alrededor.

La escuela de los “Nadies”; la educación en la frontera, depende no solo de poderosas palabras, sino de maravillosos desprendimientos, de acciones creativas e imaginaciones activas que en cada segundo, lo pongan casi todo a disposición del otro.

La posibilidad de crear una red de intercambios, de interculturalidades, de contactos y complicidades... es tan real... que uno llega a comprender la propia paranoia del poder. Sus coletazos, excentricidades, manías y torpezas, lejos de in-visibilizarlo, como así pretendía, lo están mostrando, en el seno de las acotaciones, como un señor Scrooge, a punto de ser visitado por los tres fantasmas: Un pasado pre-capitalista, en sinergia con el medioambiente, un presente in-mundo y un futuro donde nadie irá a visitar su lápida, en la que no habrá ni siquiera palabras para recordarlo.

La globalización de los perdedores, el gran triunfo del sistema in-mundo neoliberal, se tornará en su cáncer, cuando todos, nos demos cuenta primero, lo aceptemos, después, actuemos en consecuencia, un poco más tarde, de que los verdaderos enemigos son pocos, comunes y cobardes.

O no...¹⁵

¹⁵ “Es necesario seguir estos movimientos de cerca, pues la crisis futura del Estado-nación podría encontrarse no en el sombrío carácter celular del terror sino en el utópico carácter celular de estas otras nuevas formas organizativas transnacionales. Estas constituyen un recurso vital que podría contrarrestar la tendencia al etnocidio y al ideocidio que se registra a escala mundial, y también constituyen la respuesta, aunque incipiente, confusa y tentativa, a la tensa relación entre paz y equidad en el mundo que habitamos. En cualquier caso, esperemos que esta forma utópica de celularidad sea el escenario de nuestras luchas. De lo contrario, habremos de despedirnos de los ciudadanos y de la ciudadanía”.

Sinfonía en Re Mayor: Re-pensarnos, Re-inventarnos.

Ensayo desde el desconcierto

*M^a Lourdes C. González Luis (Kory)**

Resumen

Para caracterizar la crisis es necesario evidenciar que si bien el capitalismo se encuentra en una crisis civilizatoria, económica, política, no se está cayendo, no estamos asistiendo a su fin; es más, nos va a costar mucho trabajo despedirnos de él. Por otro lado, el capitalismo no es el Estado, ni puede ser visto solamente a través del Estado, aun si este es su espacio de institucionalización y es, a la vez, una figura que permite echar a andar mecanismos de regulación global. El sujeto hegemónico, el sujeto dominante hoy en día está formado de muchas cosas que no son un Estado, hay incluso una especie de maraña que se forma entre capitalistas de nacionalidades distintas. En su fase neoliberal, este capitalismo de hoy alimentó la idea del retiro del Estado, de la desregulación en términos generales, pero a la vez que soltó algunos sectores se fue creando una especie de zonas grises, zonas que no están reguladas ni por el Estado ni por la sociedad. Efectivamente, el capitalismo está en crisis civilizatoria, ha puesto en jaque la vida del planeta y no ofrece oportunidades ni para los seres humanos, ni para la naturaleza. Estamos en un momento de urgencia, al borde de una catástrofe ecológica y de catástrofes sociales de diferente dimensión.

Indudablemente esta crisis está propiciando un capitalismo de nuevo tipo, que no va a absorber todo lo que expulsó, que no es capaz de restablecer los niveles de empleo que tuvo en otro momento, porque sus propias condiciones, su propia estructura no lo va a permitir, entre otras razones, porque el grado de concentración de la riqueza del capital impide que ello sea posible. Estamos, entonces, ante la urgencia de provocar bifurcaciones, de provocar dislocamientos en el capitalismo y de construir otras realidades. El reto es pensar en cómo trastornar el modelo mundo que padecemos, cómo alterar, transgredir el sistema actual, cómo abrir puertas de salida, posibilidades de divergencia. Para esto hay que empezar por fracturar las estructuras de poder, tanto aquellas que tienen que ver con las relaciones con los poderosos, como también las que traemos en nuestras propias cabezas y hasta en la médula

* CEILAM, Universidad de La Laguna, España. korygl@gmail.com

espinal, esas estructuras de poder que nos hacen pensarnos de la manera como el poder nos ha pensado, ubicarnos dentro del esquema que el poder nos ha impuesto, penetrado, invadido y secuestrado.

Reinventar lo político, en primera instancia...

La angustia en el siglo XX era la posibilidad de que el sujeto se abriera y hallara un nuevo lugar, de que construyera nuevos lazos sociales; hoy esta ha sido sustituida por el miedo, que significa no hacer nada porque todo lo que venga puede ser peor.

Jorge Alemán, "El nuevo malestar en la cultura. Políticas para un sujeto dividido"

Para caracterizar la crisis es necesario evidenciar que si bien el capitalismo se encuentra en una crisis civilizatoria, económica, política, no se está cayendo, no estamos asistiendo a su fin; es más, nos va a costar mucho trabajo despedirnos de él. El hecho de que el capitalismo esté en crisis puede significar que nos lleve a todos al desastre, y no necesariamente que esta crisis sea superada por otras fuerzas más inteligentes, más oportunas o con mejores propuestas.

Por otro lado, el capitalismo no es el Estado, ni puede ser visto solamente a través del Estado, aun si este es su espacio de institucionalización y es, a la vez, una figura que permite echar a andar mecanismos de regulación global. El sujeto hegemónico, el sujeto dominante hoy en día, está formado de muchas cosas que no son un Estado, hay incluso una especie de maraña que se forma entre capitalistas de nacionalidades distintas. En su fase neoliberal, este capitalismo de hoy alimentó la idea del retiro del Estado, de la desregulación en términos generales, pero a la vez que soltó algunos sectores se fue creando una especie de zonas grises, zonas que no están reguladas ni por el Estado ni por la sociedad.

Si miramos en un mapa desde arriba, vemos cómo todas las interconexiones nos permiten trazar nuevas figuras, que son los nuevos espacios de articulación entre fronteras. Esto disloca los modos y las políticas que se establecen nacionalmente. Se rompe así con los pactos sociales y políticas que las sociedades van construyendo históricamente. Y si el desarrollismo ha demostrado que no es una salida, el estatismo tampoco lo es. No es ni ha sido hasta hoy el Estado quien ha resuelto los problemas de la humanidad; el Estado (al menos el que diseñó aquella Modernidad hoy rota y que aún persiste aunque también en fase agónica) es una institución diseñada para resolver los problemas de los grupos de poder locales e internacionales.

Estos hechos nos hacen pensar que si bien el capitalismo atraviesa por ‘una crisis’ no está en crisis. Lo que está en crisis es cierto modelo capitalista, pero se está reconvirtiendo, reconstituyendo y fortaleciendo otra modalidad de dominación, otra modalidad de extracción capitalista, que es la que se está abriendo paso, e incluso rompiendo el sistema financiero actual, porque empieza a ser una camisa de fuerza.

Pero si esta crisis es un momento de mutación, de gran transformación, de oportunidad para el propio capitalismo, ¿por qué el empeño en salvar un capitalismo enfermo, que ha condenado a la mayoría, que las mayorías no quieren? No tenemos por qué salvar un capitalismo que no queremos, no tenemos por qué preocuparnos de que funcione el sistema financiero, de que no quiebren los bancos, de rescatar las empresas. ¿Por qué no pensar que es tal vez un momento similar para las resistencias, para la organización social, para que pensemos en futuros distintos?

Efectivamente, el capitalismo está en crisis civilizatoria, ha puesto en jaque la vida del planeta y no ofrece oportunidades ni para los seres humanos, ni para la naturaleza. Estamos en un momento de urgencia, al borde de una catástrofe ecológica y de catástrofes sociales de diferente dimensión. Indudablemente esta crisis está propiciando un capitalismo de nuevo tipo, que no va a absorber todo lo que expulsó, que no es capaz de restablecer los niveles de empleo que tuvo en otro momento, porque sus propias condiciones, su propia estructura no lo va a permitir, entre otras razones, porque el grado de concentración de la riqueza del capital impide que ello sea posible.

En ese sentido, las propuestas de volver al desarrollismo, llamar a las inversiones ofreciendo mejores condiciones a la inversión privada, obviando las reglas ambientales y los derechos sindicales, con el pretexto de dar soluciones a la crisis, solo agrava ‘nuestras crisis’. Pero si el desarrollismo no es una salida, el estatismo tampoco lo es. Especialmente cuando lo que conocemos como Estado se rediseña como mecanismo de control y vigilancia, filtro de resolución de problemas de los grupos de poder locales e internacionales y garante de su impunidad.

Estamos, entonces, ante la urgencia de provocar bifurcaciones, de provocar dislocamientos en el capitalismo y de construir otras realidades.

El sociólogo peruano Aníbal Quijano, un gran intelectual latinoamericano, plantea desde hace tiempo la necesaria descolonización del pensamiento; esto implica pensar de otra

manera, pensarnos nosotros mismos, no como nos han pensado otros y nos han hecho pensar a nosotros mismos.

El reto, entonces, es pensar en cómo trastornar el modelo mundo que padecemos, cómo alterar, transgredir el sistema actual, cómo abrir puertas de salida, posibilidades de divergencia. Para esto hay que empezar por fracturar las estructuras de poder, tanto aquellas que tienen que ver con las relaciones con los poderosos, como también las que traemos en nuestras propias cabezas y hasta en la médula espinal, esas estructuras de poder que nos hacen pensarnos de la manera como el poder nos ha pensado, ubicarnos dentro del esquema que el poder nos ha impuesto, penetrado, invadido y secuestrado.

Uno de los grandes problemas que nos impide descolonizar el pensamiento es esta idea de que todo tiene que regirse por un modelo estructurado, en que sus partes se acomodan entre sí. Pero ¿dónde está el lugar de lo diverso, de lo nuevo, lo distinto? ¿Dónde el espacio de lo no incluido en los modelos? ¿Dónde está la fuerza viva de la sociedad, de nuestros pueblos? ¿Y el territorio de los sueños? Esto tiene que fluir, no lo podemos enmarcar en modelos, mucho menos en modelos que reproducen un esquema prefijado, que marcan destinos no queridos.

Entre otras cosas, esto tiene repercusión en la manera como establecemos las relaciones entre nosotros, en la manera como pensamos las articulaciones de los movimientos, casi siempre desde la verticalidad, desde el racionalismo. Habría que ir creando un sistema, un ámbito donde la democracia no sea la pensada centralizadamente, donde podamos pensar en democracias descentradas, no representadas, directas y con condiciones de horizontalidad suficientes para permitir que todo quepa dentro.

Aquella figura Zapatista ‘del mundo en el que caben todos los mundos’ plantea una idea muy clara acerca de cómo lograr la unidad en la diversidad, de cómo efectivamente hacernos cargo de la diversidad que somos y admitir que todas esas diversidades tienen peso equivalente dentro de una estructura democrática. La creación de esa democracia descentrada implica entonces una transformación de las organizaciones, de los modos de establecer incluso relaciones jerárquicas entre intelectuales, movimientos, políticos, y otros. Pero también tiene que ver con lo personal. Como dijera George Sand “lo personal, es político”.

Y deconstruir es como decolonizar...

La crisis actual está creando dos procesos paralelos: la emergencia de nuevos sujetos que son punto de ruptura y antagonismo, y la apertura a políticas más pragmáticas y redistributivas. Esto se ve claro en el marco latinoamericano.

Ernesto Laclau, "El regreso de los antagonismos"

América Latina está, por lo menos en los últimos años, buscando romper obstáculos, abrirse nuevos caminos. Hay una sensación compartida de que es un momento de la historia en que son posibles las bifurcaciones, no hay un solo camino, no hay una sola alternativa; hay muchas posibilidades, hay muchas maneras de caminar hacia esas otras sociedades, siempre con horizontes que se mueven, nunca con un horizonte fijo, no hay corpus establecidos, no hay sistemas, hay búsquedas.

Eso es algo que ha sido levantado en América Latina, por luchadores y luchadoras sociales, por pensadores y pensadoras críticos, y es justo reconocer la aportación fundamental de los pueblos indígenas en este pensamiento y en el mismo proceso de acción. Son luchas muy diferentes a las de períodos anteriores, porque vienen desde un 'lugar' mucho más profundo de la sociedad, desde mucho más abajo y, por lo mismo, van muchísimo más lejos. Se han incorporado algunas dimensiones ocultas en el quehacer político, dimensiones que no se tomaban en cuenta al referir a una sociedad de clases, vista solo por la opresión relativa a las relaciones de producción, olvidando que son sociedades que cargan el lastre de una opresión anterior, que se instituye con el colonialismo.

La colonialidad ha marcado la historia de parte de Asia, África y América Latina, digamos que por más de 500 años -porque la historia de esos pueblos es muchísimo más larga, más antigua. Pero esos 500 años han marcado a fuego la memoria y el devenir, con unas relaciones que todavía incluso no han sido incorporadas cabalmente en las problemáticas de lucha y que están llamando a recordar que no son solo pueblos dominados por el capitalismo, sino también pueblos a los que se les ha negado la posibilidad de ser de otra manera, la posibilidad de mantener otra cultura, otra visión del mundo. Aun así, los pueblos han estado en resistencia, se han mantenido y hoy emergen con vitalidad y creatividad, con unas propuestas que no dejan de sorprender, porque no estaban presentes en nuestros escenarios políticos, que se han salido de las rutas e itinerarios establecidos, que están

fecundando en las orillas, al margen de las agendas. Esas son las pautas que nos están abriendo otro futuro.

Reivindicamos así la emergencia de nuevos saberes desde las nuevas miradas del Sur.

Al hilo de estos necesarios nuevos saberes, seguimos y suscribimos el pensamiento de Boaventura da Sousa Santos:

Una cosa que llama la atención del contexto sociopolítico de nuestro tiempo es que no es fácil definirlo, porque depende mucho de la posición que uno tenga dentro del sistema mundial; también existen diferencias entre las posiciones políticas [...] Hoy en día, sobresale de la agenda de muchas organizaciones y movimientos progresistas la dificultad de imaginar el futuro poscapitalista, al mismo tiempo que el presente capitalista se vuelve más y más salvaje, más discriminador, más desigual [...] Las crisis se profundizan y no existen grandes alternativas. Si estas se formulan, lo hacen más por la vía negativa que por la vía positiva. Tenemos claro lo que rehusamos: la injusticia, la discriminación, la humillación, la indignidad, etc., dependiendo de los diferentes movimientos. Pero ¿cuál es la alternativa?

Las Epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre.

El contexto intelectual presenta cuatro grandes áreas de interés: 1) preguntas fuertes y respuestas débiles, 2) contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizatorio, 3) pérdida de los sustantivos y 4) relación fantasmal entre la teoría y la práctica

Las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado.

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva.

Las Epistemologías del Sur son profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de Occidente. Podemos hablar de dos procedimientos centrales de las Epistemologías del Sur: la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias.

No hay una escuela, hay formuladores [...] Tal vez sería bueno llegar a ser una escuela mundi, es decir, una escuela mundial para los oprimidos, por decirlo de alguna manera [...]

En este momento, tenemos una aspiración de universalismo. Pero es desde abajo que debemos construir, de una manera subalterna, insurgente [...] ¹.

Ante estos desafíos hay que destacar que lo que ha ido ocurriendo con los movimientos sociales en nuestros continentes de referencia va más allá de relatar cuáles son las luchas que se han ido dando en diferentes lugares; supone que, junto con las luchas por defender un espacio, por impedir que se saqueen algunos recursos naturales, por defender la esfera de lo público, se dé la emergencia de un pensamiento otro, un pensamiento de la emancipación, que surge de una matriz diferente. Y ello, a su vez, revoluciona las concepciones del saber, altera la relación del binomio saber-poder, marca una nueva arquitectura, deconstruye, abre líneas de fuga. Se asoma la transdisciplinariedad, la complejidad, la colectividad de saberes y el saber colectivo, el saber incalculable que se enfrenta a la instalada razón del mercado, la emergencia de un nuevo saber transformado y transformador que se opone a la lógica global...esto se traduce, necesariamente, en una reconsideración de lo pedagógico, del discurso y la acción educativa desde una radical novedad. Se trata, pues, de asumir el compromiso y la responsabilidad de una formación que trans-forma. Un diálogo de saberes y una política del reconocimiento.

Y el horizonte de esas nuevas aperturas trasciende las propias vidas individuales, tiende a la creación de condiciones propicias para la felicidad de todos/as, condiciones propicias para recuperar esa complicidad, esa capacidad para construir comunalidad.

Nuevos corredores epistemológicos

La sociedad de control es una sociedad en la cual los mecanismos de mando se vuelven immanentes al campo social y se distribuyen por los cerebros y cuerpos de las personas. Lo que está en juego es la producción y reproducción de la vida.

Chantal Mouffe, "La política democrática en la época de la postpolítica".

Desde nuestra perspectiva, las soluciones a la crisis van por el lado de la autogestión, de la autosuficiencia, de la búsqueda de condiciones de vida digna sin dependencias, sin sumisiones políticas ni económicas, incluso sin sumisiones consumistas; es necesario pensar qué es lo que realmente necesitamos para vivir bien, para el Buen Vivir. Qué contenido dar a ese Buen Vivir, que si bien es una propuesta boliviana y ecuatoriana, es similar a las

¹ De Sousa Santos, B. (2009), *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO / Siglo XXI Editores, 160-209 (Fragmentos seleccionados).

propuestas de autonomía Zapatista y también a otras visiones. Es esa la propuesta inclusiva que es necesario levantar, no puede haber Vida Buena de unos si no hay Buen Vivir de todos y todas.

Hay que buscar nuevos contenidos para esa 'vida buena' anunciada, tomar la realidad, el presente y el futuro en nuestras manos. Hay que limitar las inversiones capitalistas, ponerles más restricciones, impedir la destrucción que generan. Debemos proveer la llegada del momento en el que no sea gran preocupación que el capital se vaya de nuestros países, así podremos organizarnos nosotros mismos. Mientras más lejos esté el capital, más posibilidades tenemos de pensarnos autogestionariamente.

Tenemos las propuestas del Vivir Bien y del Buen Vivir, que todavía tienen un contenido muy elemental, muy esbozado, y sin embargo son ya una idea muy fuerte acerca de cómo avanzar por otros caminos. Lo más fuerte de estos planteamientos es la posibilidad de pensarnos en una sociedad no capitalista, lo que es muchísimo, porque hasta ahora hemos estado pensando en sociedades capitalistas menos malas, un capitalismo con rostro amable, un capitalismo con política social, queremos ganar algunas cosas, pero por supuesto no podemos quedar satisfechos con eso, porque mantenemos las mismas relaciones esenciales.

A partir de ahí, se van avanzando pensamientos en todos lados, estas ideas no se circunscriben a un lugar específico, son ya patrimonio y producto de la lucha de los pueblos. En este corredor epistemológico, se avanza del nivel de cuestionamiento a lo político, a un cuestionamiento a lo reproductivo, a lo social, a la propia vida, cómo estamos haciendo la vida y cómo queremos hacer la vida, cómo tenemos que establecer nuestras relaciones con lo vivo y entre los seres vivos, para hacer una vida diferente. Entonces pasamos al universo en donde se plantea el problema de los modos de uso de los territorios, de los modos de construcción de comunidad, de los modos políticos internos a las comunidades y del restablecimiento de la relación armónica con la naturaleza.

Esta es, en síntesis, una idea que está siendo impulsada por muchos pueblos, movimientos de resistencia y organizaciones alternativas. Necesitamos encontrar el modo de incorporarnos a ella, sobre todo quienes vivimos en las ciudades, que no somos campesinos, que no sabemos autosustentarnos, que estamos aprendiendo pero vamos lento, que quizá no tenemos las condiciones de lograr ese tipo de autosustento. Tenemos que pensar qué son para gente urbana la autonomía, el Buen Vivir; qué implican en términos de romper todas las separaciones que el capitalismo y el poder nos han ido imponiendo. Se trata, en definitiva, de

reconsiderar el contenido de la felicidad, nuestras vidas personales y nuestros modos de habitar y co-habitar el planeta.

Es preciso rebatir la separación campo-ciudad, política-economía, Estado-sociedad; hacer que la política camine con la sociedad, en lo cotidiano, en los ámbitos locales, desde donde podamos controlar los procesos, impulsar alternativas propias y con eso enriquecer un concierto global. Porque no se resuelve nada con una autogestión local aislada, no podemos hoy pensar el mundo como si fuéramos un punto olvidado en el planeta, no hay puntos olvidados ya, todo es importante para la rentabilidad del capital y todo es importante para la construcción de las alternativas.

Son propuestas muy sugerentes, sobre todo en el terreno de cómo crear otro tipo de relaciones entre las personas, cómo revalorizar las relaciones intersubjetivas, cancelando las relaciones sujeto-objeto que son las que se establecen en el capitalismo, para transitar hacia relaciones intersubjetivas en las que vamos a ser sujeto siempre y a tener un intercambio permanente. Entran en juego tres grandes ejes de giro epistemológico: el de la producción/reproducción; la condición bioeconómica (que contendría toda una revisión, replanteamiento y viraje del mundo del trabajo, desde los modos y relaciones de producción, pasando por toda la trama organizativa desde la extracción, la mediación y la distribución de los recursos hasta el objeto último de la reproducción de la vida en biodiversidad y ecosostenibilidad, su mantenimiento, satisfacción y dignificación); la convivencia / habitabilidad, que tiene que ver con la condición ética de reformular, desde una nueva perspectiva dialógica, de equidad y mestizaje, las categorías de igualdad, libertad y fraternidad (contendría todo un replanteamiento del binomio conflicto/consenso en cuanto a pluralidad étnica, ideológica, religiosa, cultural, sexual...); por último, pero tal vez como primera instancia desde donde cruzar el resto de los ejes, emerge la condición política donde será necesario repensar la gobernanza, la institucionalidad, recuperar el sentido de lo público, la comunalidad, reformular la democracia como estrategia descentrada, directa y participativa, compartida, universal. Democracia de horizonte y, por tanto, horizontal.

No se trata de invertir la dominación, se trata de revertirla.

Para acabar sin concluir...

¿Qué es lo común? Algo que se pone en juego antes de los que enseñan y aprenden, antes de los que mandan y obedecen [...]. Hay que volver a pensar lo común, el ciudadano debe reinventarse.

Jorge Alemán, “El nuevo malestar de la cultura. Políticas para un sujeto dividido”

Es imposible hablar de globalización desde ciudadanías nacionales, es complejo conformar un escenario transnacional de convivencia, si no proyectamos, cooperando, en escenarios interculturales, esa ciudadanía transnacional. El propio proyecto integrador europeo parece también anacrónico, cuando contemplamos realidades insostenibles. Por ejemplo, en Suecia alardean de tener el mayor centro de integración educativa de inmigrantes, al cual no acude ningún alumno sueco. Es decir, que tenemos tan arraigado el espíritu del capitalismo, que se encarna una profunda fobia a la pobreza económica. Solo genera confianza lo rentable e inmediato; lo contrario provoca extrañeza, rechazo y a veces, mediáticamente, curiosidad. Tal religiosidad económica nos conduce a mirar el mundo en búsqueda de negocios, no de relaciones humanas y aun menos para la construcción de proyectos de convivencia. La globalización es la ampliación de los mercados, no la apertura de miras o la ampliación de perspectivas. Y esta cartografía que intentamos globalizar tiene valor bursátil. Hasta la cooperación debe ser una inversión. Se mantiene a través de ella un sentimiento de trampa, de verticalidad, que requiere un trabajo discursivo radicalmente novedoso.

Integrar la palabra del otro distinto y distante desde una mirada archipelágica es un ejercicio de sostenibilidad. Es afrontar la crisis no como algo doméstico, sino como un profundo proceso de decadencia civilizatoria. Occidente no termina de occidentalizar el mundo, no por falta de recursos o de energía sino porque, progresivamente, ha dejado de encandilar. La mirada que ofrecen los otros pueblos, los otros escenarios, los otros pensamientos, son terriblemente críticos. Nos entienden como depredadores, como epidemia, como inmorales y suicidas. Nos ven consumiendo como adictos y produciendo como esclavos. Lejos de quedar aturdidos por tantas luces, ahora preocupa el precio del artificio, que esos ‘otros’ están sempiternamente condenados a pagar. Estos discursos de los otros tienen sus propias palabras, su propia experiencia, su propio proyecto de mundo. Hay que dialogar.

Estamos impelidos a desaprender/nos, repensar/nos, reinventar/nos.

Ante las agonías inconfesables del capitalismo, parecieran asomar como condición de por-venir (expresión de justicia poética, por otra parte) los lugares de la esperanza... precisamente aquellos que habían sido expulsados de la historia. Dialogar para construir otra manera de mirar al otro, al extraño, desde el vértice ignorado de la Ilustración, la fraternidad. Los nuevos lugares desde donde visitar la memoria, desde donde deconstruir, decolonizar, desde donde imaginar otros futuros posibles.

Presunción de Humanidad y comunalidad: refundación del vínculo Educación y Política

Natalia Pais Álvarez*

“Me gusta ver un rictus forzado dibujarse en la cara del condenado bajo el efecto de la hoja que le estira la piel del cuello”.

“Me gusta ver un rictus forzado (...)” es un breve extracto de uno de los comentarios que algún enmascarado, bajo algún avatar, escribe en la Red. Como este, existe todo un despliegue de fervorosos manifestantes de su derecho a la libertad de expresión, sin límites. En dos meses, este foro sobre el video de degollación de Nicholas Berg contaba con diez mil lectores, nos revela Michela Marzano en un libro cuyo título, *La muerte como espectáculo*¹, nos da cuenta ya de lo que denominará la *indiferencia ante la barbarie*. Indiferencia esta que nos hace pensar en aquel vasto desierto de lo real, aquel que deja campo libre para el imperio virtual del mal, que denunciara Jean Baudrillard. Se trata de la ultrarrealidad, del fin de la realidad y del final de la ilusión.

Es posible que tras esta indiferencia se esconda un problema de mayor calibre y que la indiferencia ante la barbarie se torne en la barbarie de la indiferencia; una nueva forma de totalitarismo que no sería político ni económico sino el totalitarismo de los bárbaros en que nos convertiremos por uso -una moral bárbara, podríamos decir- a la que llegaríamos por un proceso de normalización paralizante: “Y la costumbre, esa costumbre que permite aceptar lo inaceptable, que incluso puede convertir un ‘alma sensible’ en más o menos insensible”, como confesó haber experimentado Marzano después de empaparse la vista asumiendo el reto de tener que familiarizarse con las películas *snuff* y los *happy slapping* para documentar su texto.

* Universidad de La Laguna (ULL), España.

¹ Marzano, Michela (2007), *La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en Internet y sus implicaciones éticas*. Barcelona: Tusquets Editores.

Testimonios de este tipo dan cuenta también de que la dialéctica civilización barbarie, ese poderoso psicodrama histórico, continúa y de que, en lo esencial, hemos desperdiciado un tiempo magnífico.

La indiferencia es una doble negación, es una disyuntiva negativa (ni...ni...), es un repliegue del yo que impide tomar partido ante cualquier situación. Es también indicio de ceguera en la medida en que impide ver la diferencia entre dos opciones y sus consecuencias prácticas; es acaso una de las grandes patologías de nuestro tiempo.

Por otra parte, también la virtualidad que denuncia Baudrillard deviene indiferencia. Confundir realidad y virtualidad implica la anulación del límite y esta anulación resulta un problema porque allí donde está el límite, está la propia *tentación* de rebasarlo, es decir, que contiene tanto la posibilidad de acción contra la indiferencia como su reverso, la propia indiferencia. La cuestión radicaría entonces en plantear qué límites son franqueables y cuáles no, porque cuando se rebasa el límite de lo real, y se cruza esa abstracción que comúnmente denominamos delgada línea, lo que parece que vislumbramos no es acción, sino todos los imaginarios imaginables convertidos en realidad virtual. Esto niega la posibilidad de lo que no es real, de la ilusión, de lo que podría ser, de la potencia, en tanto cosa que existe ya en la realidad virtual. Es la consumación total de lo posible y de lo imposible.

Y si todo es posible en la virtualidad, cabe preguntarse qué sentido podría tener la propia realidad, esa que exige el compromiso del acto. Se agota así la capacidad de inventar cualquier proyecto de acción social. Este es el espacio del sujeto fascinado-diluido-seducido y son testimonios como el que acabamos de exponer los que reabren la necesidad de detenernos, un siglo, un milenio más, en una reflexión sobre la condición humana en un estadio (ya no sabríamos si podría denominarse histórico, puesto que la hiperrealidad implica el final de la historia -la historia pertenece al plano de la realidad-) marcado por el signo de la incertidumbre en el que ya no vale solo denunciar.

Así que lamentamos con Baudrillard un “bienvenidos al desierto de lo real” (lo virtual), y nos sumamos a su otra hipótesis (acaso la más optimista del autor) que dice así: “(...) el mundo nos es dado. Ahora bien, la regla simbólica dicta que lo que es dado hay que poder devolverlo”².

² Baudrillard, Jean (2008), *El pacto por la lucidez o la inteligencia del mal*. Buenos Aires: Amorrortu, 27.

Lo que se perfila con la llegada de la globalización es el establecimiento de un poderío integral, de una Realidad Integral del poder y de una desintegración, de una claudicación de ese poderío, igualmente integral y automática. Lo que se perfila es una forma dramática de reversibilidad. Una suerte de vuelco, de revancha y de ironía devastadora, de reacción negativa del propio mundo contra la globalización³.

Abstracta afirmación esta, que intentaremos concretar en adelante.

Lo que se perfila con la llegada de la globalización (llamémosla desierto ya no “de lo real”, sino “real”) es la gran ironía de que, cuando se consigue generar un estado, una situación, un contexto con tal potencialidad como este, irónicamente nos venga devuelto invertido: tirar flores y caer piedras. Claro que esto no se explica con un modismo. Con la llegada de la globalización, explotó la crisis. ¿Pero de qué globalización y de qué crisis hablamos?

De una crisis que arranca de un nuevo tiempo sobre las ruinas dejadas por una Modernidad germinada en otra crisis. ¿Pero se trata de la misma crisis, del mismo concepto? Parece claro que la crisis envuelve desde el principio la idea de progreso moderno y las convicciones dogmatizadas que articulan las redes de legitimación social; convicciones que se hacen eco de una sociedad racional fundada en la ciencia y la técnica, y que hacen confluír razón y emancipación.

Podríamos considerar pues la crisis actual como una trama social histórica de dimensiones planetarias, por lo que podríamos denominarla crisis cultural de civilizaciones en la que apreciamos numerosos signos: desintegración de diversos mitos salvacionistas, disolución de la fuerza legitimatoria de los proyectos teóricos y políticos con pretensiones de universalidad, desconcierto e indiferencia ante la pérdida de credibilidad, poder de convicción y de convocatoria de los discursos que llenaban los escenarios de confrontación político-ideológica, la progresiva pérdida de los sentidos de pertenencia a identidades colectivas, mientras se acrecienta, al decir de Lipovetsky, el *individualismo total*.

Wallerstein⁴ afirma que se trata de una “crisis sistémica”. Y un sistema que ingresa en una crisis sistémica es colocado en un punto de bifurcación. Del sendero por el cual se opte dependerá ya no solo la economía, el ecosistema, la política o la cultura sino que es la propia

³ *Íbid.*, 17.

⁴ Wallerstein, I. (2005), *La decadencia del imperio. EE.UU. en un mundo caótico*. Tafalla (País Vasco): Txalaparta. 246.

civilización lo que está en juego. Ahora parece pertinente preguntarnos cómo hemos llegado hasta aquí.

Con las modificaciones sufridas en los principios reguladores de la vida y del mercado en los últimos treinta años, se ha inaugurado la era del *Neoliberalismo*, esto es, la irrupción de un capitalismo ortodoxo fundado sobre la privatización de los servicios, el libre comercio y la desregulación económica.

Esta preeminencia del mercado nos ha conducido a la globalización, es decir, a un sentido global vital regido por leyes económicas. Es cierto que la globalización no es estrictamente económica y autores como Beck⁵ plantean que, junto a la económica, asistimos a una globalización informativa, una globalización financiera, una globalización de la cooperación de trabajo respecto a la producción, una globalización cultural. Sin embargo, parece que ha sido su variante económica la que finalmente no solo se ha globalizado sino también universalizado incuestionablemente.

Así que no nos parece arriesgado plantear que para conseguir y mantener una racionalidad mercantil se haya puesto en marcha, durante el siglo XX, una campaña propagandística macro-dimensional sin precedentes y que la caída del muro abrió paso a la hegemonía de un pensamiento único velado por una apariencia de pluralidad y sin la «marca autoritaria» que había definido la dominación precedente. Ello ha servido asimismo de estrategia en el pulso entre los antagonismos, aniquilándolos. La opinión pública⁶, conformada ahora por los sujetos diluidos-seducidos-fascinados, ha hecho de la hegemonía capitalista una praxis cultural, una conciencia, un sentido de la vida, un modo de habitar.

Estas marcas de hegemonía constituyen auténticos símbolos de una época. Y esta nueva simbología destrona a las viejas y determinadas nociones o representaciones con que acostumbrábamos leer el mundo, entre ellas, la política.

Tal y como señala James Martin, “una hegemonía lograda intenta llegar a ser indiscutible”⁷. Consideramos que los condicionamientos histórico-filosóficos que han configurado esa entidad con vocación de permanencia dependen de tres elementos clave: el

⁵ Beck, Ulrich (2008), *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós, 49-53.

⁶ Opinión pública que no es más que la nueva traducción de aquel proletariado del que Gramsci decía que habría de aspirar a ocupar el lugar político-económico-social de la burguesía.

⁷ Citado en: Cypher, James M., “Del keynesianismo militar al militarismo global-neoliberal”, en: VV.AA. (2007). *25 años de Neoliberalismo*. Barcelona: Hacer editorial, 139.

triunfo de la razón de mercado, los estados al servicio de las corporaciones y la desaparición del sujeto histórico.

1. La razón del mercado

La razón económica se ha convertido en el centro del Sistema-mundo, casi en una nueva teodicea cuyo tótem es el mercado. Su triunfo se sostiene en dos atribuciones básicas que los ejecutivos e ideólogos del capital se han encargado de conferirle:

- a) Definiéndolo como un sistema de naturaleza cibernética, cuando existen numerosas evidencias de su irracionalidad.

Si entendemos como característica básica de la cibernética su propiedad de «autorregulación», el capitalismo sería un sistema cibernético insólito, dado que la lógica de su origen, evolución o variaciones no proviene de fuerzas ajenas a la influencia humana; por el contrario, está determinado por decisiones e intereses humanos.

Este nuevo totalitarismo no requiere de un líder carismático, ni de un partido político de masas. Emplea de modo intensivo y diversificado todos los medios de comunicación, y de producción y difusión de representaciones, para difundir un «pensamiento aquiescente», mediante una propaganda intensiva y diversificada de internalización de la ideología neoliberal que justifica y presenta como racional la creciente irracionalidad del sistema.

Pero hoy constatamos que la pretendida racionalidad unificadora del mercado es, a todas luces, una *contradictio in termini*: si el mercado se sostiene en la especulación es, consustancialmente, irracional. Así, podríamos convenir que no existe ninguna disposición metafísica que impida su alteración, modificación, reconducción o eliminación. No en vano nos recordaba Dieterich que «si el capitalismo [global] no responde a los intereses de las mayorías no es porque su constitución sistémica lo imposibilite, sino porque los intereses y poderes de las élites lo hacen inmutable a las necesidades de las mayorías»⁸.

- b) Otorgándole un grado de eficiencia incomparable frente a cualquier otro sistema.

Se trata de eso que se ha dado en llamar neoliberalismo, y que no es, como plantea Chomsky, ni «nuevo», ni «liberalismo»; es una resemantización conceptual de un proceso

⁸ *Ibíd.*

propiciado por las élites corporativas que ostentaban el dominio transnacional del capital, con la complicidad y legitimación política y mediática, de la tríada imperial, que han redimensionado su posición en el gran tablero del sistema-mundo siguiendo la estrategia de «tirar la escalera de una patada: primero violamos las normas para subir hasta arriba, luego damos una patada a la escalera para que los demás no puedan seguirnos y proclamamos justamente indignados: ‘juguemos limpio y en igualdad de condiciones’»⁹, inspirada en aquella máxima según la cual el objeto de igualación se reduce a la distribución de riesgos y costes: los beneficios no se reparten (socialización de los costes y privatización de los beneficios)¹⁰.

Los países crecen con medidas proteccionistas y, una vez que adquieren una posición favorable en el mercado, estimulan el libre comercio e impiden que otros países compitan en igualdad de condiciones.

Para Foster está claro que la economía mundial se ha *financiado*, pero no considera que los brazos económicos del Estado global, esto es, FMI, BM, OMC y OCDE, constituyan un Estado supranacional que ostenta un poder sin sociedad, mientras las sociedades reales han sido desprovistas de poder. Estos y otros «brazos» siguen estando controlados, a juicio de Foster, por las grandes potencias y por sus intereses económicos.

En realidad se trata de un vínculo que sirve a unos intereses que, si bien entran con frecuencia en conflicto, son compartidos o son el común denominador de la tríada «grandes corporaciones», esto es, grandes transnacionales de los señores del dinero, «instituciones internacionales», que son los brazos transpolíticos de las corporaciones y las encargadas de mediar con los Estados y «la red de Estados-naciones del sistema mundo capitalista», que han devenido sistemas despolitizados de aquellas.

Los neoliberales consideran que son fundamentales para asegurar un futuro a la población mundial y especialmente a la que vive en condiciones de pobreza. El primer director general de la OMC, Renato Ruggiero, llegó a declarar, como nos expone Hart-Landsberg, que los esfuerzos de liberalización de la institución que representa tienen “la potencialidad necesaria para erradicar la pobreza global en la primera parte del próximo siglo [el XXI], idea utópica hace unas décadas, pero que hoy es una posibilidad real»; a estas declaraciones añade las de un alto funcionario del *Institute for International Economics*, quien

⁹ Chomsky, Noam (2010), *Esperanzas y realidades*. Barcelona: Ediciones Urano S.A., 99.

¹⁰ La ley del embudo, como señala Chomsky.

afirmaba, en 2005, que «si se eliminaran todas las barreras del comercio mundial, en quince años se podría sacar de la pobreza a aproximadamente 500 millones de personas»¹¹.

En escenarios concretos de algunos países desarrollados, se ha asistido a períodos de auge económico. Titulares de prensa internacional cuentan al mundo que viven en una especie de cuento de hadas. Se alardea de economía de ensueño a través de resultados estadísticos que han mostrado diagnósticos muy saludables, pero mediante lecturas que no tenían en cuenta a los destinatarios de esos balances. Desde 1991, por ejemplo, EE.UU. se había vendido como «la América gorda y feliz» pero, como señala Chomsky, el milagro económico había sido el milagro para un 11% de los norteamericanos¹². Eslóganes que encierran las desigualdades flagrantes; titulares que no cuentan que la mayoría de la población se ha quedado al margen, que ha sido un *boom* que excluye a dos tercios de la población, cuyas rentas medias son más bajas que a finales de la década de los setenta del siglo XX.

Hoy, el plazo de previsión está próximo a vencerse y es obvio que, o bien sus presupuestos se constatan inválidos puesto que sus previsiones no solo son inexactas, sino que el número de pobres se ha incrementado, lo que debería traducirse en una lectura deslegitimadora de tales presupuestos; o bien mienten muy mal y hay un abismo entre discurso y praxis, lo cual también debería llevarnos a cuestionar la legitimidad y performatividad de los presupuestos neoliberales en lo que respecta a una ética que tenga en cuenta a la mayoría de un planeta donde se ha globalizado todo, excepto los Derechos Humanos. Conviene tener en cuenta aquí aquello que decía Ricoeur, que el derecho no contiene la ética, solo la norma.

¿Es realmente un sistema eficiente? ¿Para quiénes?

2. Los Estados al servicio de la Corporación

Durante el siglo XX, con el proceso de Globalización se ha redefinido el vínculo política-Estado o, para ser más exactos, entre soberanía y Estado. Entran en escena nuevos «actores no estatales» (organizaciones internacionales y supranacionales) que rivalizan con los Estados en la lucha por la soberanía. No parece posible prever con exactitud los efectos de la Globalización en el papel que habrán de desempeñar los Estados-naciones en lo sucesivo

¹¹ *Ibíd.*

¹² Chomsky, Noam (2000), “Poder en el escenario global”, en: VV.AA. *op.cit.*, 242.

pero, si bien hay numerosas tesis, todas parecen tener un denominador común: que la globalización tiene una condición inequívocamente supranacional.

Para Liliana Buschiazzo: «El nuevo Estado está en construcción: es un Estado que ha claudicado en ciertas obligaciones fundamentales (educación, salud, investigación, cultura) pero se ha fortalecido en otros (seguridad, vigilancia, represión)»¹³.

Lo que se ha fortalecido, digámoslo sin ambages, es la violencia. Esto deja en evidencia el incumplimiento de las posiciones contractualistas heredadas y pone en entredicho la propia legitimidad de la representatividad democrática. En los Estados modernos, la ley venía a sustituir a la violencia; hoy engendra nuevas formas violentas (participan del imperio del Mal que apuntábamos al inicio).

En primer lugar, podríamos hacer referencia a la guerra y las múltiples variantes en que hoy se plantean en el marco de la globalización: guerra contra el terrorismo, guerras en nombre de la ideología exclusivamente o guerras en las que se derriban las fronteras civil y militar.

La guerra se ha convertido [plantea Negri] en una operación policial, de biopoder (...) la operación de biopoder, aunque se exprese en términos geopolíticos, pero no con la violencia ideológica de la ideología nazi de la Lebensraum, tiene hoy una función ordenadora [para expresarlo siguiendo a Carl Schmitt]»¹⁴.

Otras formas de violencia relacionadas con las prácticas de Estado tienen que ver con la manipulación conceptual que se ha venido haciendo de la identidad. Esta es una de las grandes ironías de nuestro tiempo: frente al gran discurso de la universalización de los derechos, en el gran marco de la globalización, se potencian los discursos que reclaman las diferencias étnicas, raciales, culturales, de las minorías. Claro que cabe preguntarse qué relación puede tener esto con la “violencia de estado”. Bien, no solo han servido para captar votos sino que estos discursos han alimentado (cuando no inventado) odios y rivalidades étnicas.

Estamos así ante otro nuevo concepto de guerra que nos parece más apropiado comentar aquí que en el punto anterior: las guerras ya no son entre Estados (o no solo entre estados), sino que los conflictos interregionales se han incrementado en numerosos puntos del

¹³ Buschiazzo, Liliana (2003), *El Estado precario. De la utopía republicana a los dictados del mercado*. Buenos Aires: Ed. Longseller, 12.

¹⁴ Negri, Antonio (2007), *Goodbye, Mr. Socialism. La crisis de la izquierda y los nuevos movimientos revolucionarios*. Barcelona, Paidós, 49.

planeta como consecuencia de la exaltación de sentimientos nacionalistas. Estos discursos, no lo olvidemos, son auspiciados por los mismos dirigentes estatales que invocan la Globalización económica para hacer las cuentas.

Así, muchos de los discursos integradores inspirados en conceptos como el “Crisol” o “mosaico de razas” o “pluralismo cultural”¹⁵, a la postre han devenido prácticas segregadoras. Podríamos detenernos también aquí en las políticas de inmigración en el Mediterráneo, pertinentemente denunciadas por Negri cuando dice que este se ha convertido « (...) en un mar absurdo, surcado por autopistas de inmigración en las que un ‘genio maligno’ arroja de vez en cuando piedras y clavos para hundir hasta el fondo del mar los vehículos que allí transitan (...) el uso del terror para disminuir el coste del desarrollo y para aumentar, al propio tiempo, la cantidad del beneficio»¹⁶.

Se trata de un terror fundado desde un entramado sutil e hipócrita y de regulación a la medida de los intereses «*de estado*»: por una parte, los Estados permiten (no regulan) un discurso mediático fundamentado en una serie de falacias en torno a las amenazas que supone la inmigración¹⁷; estas falacias tienen, asimismo, serias repercusiones en la opinión pública. Como plantea Negri, “(...) la percepción de la alarma social que se estrecha en torno a estas personas es cada vez más preocupante. Una alarma social no vinculada a los índices de criminalidad real, sino a la supuesta por los órganos de prensa, poder y dominio, unida a un alto nivel de ignorancia y a una presunción *de indigencia*”¹⁸.

Consideramos que la idea de “genio maligno” de que hablaba Negri es aquí metáfora de un Estado que no se define contestatario como garante de los derechos fundamentales, y más concretamente, de unos derechos sociales que podrían servir de marco legal para la resistencia al mercado. Los estados regulan, limitan, amplían o cierran las fronteras en función de criterios estrictamente económicos.

Las incertidumbres generan miedo y una forma común de afrontar esos miedos es recurrir a la demostración de certezas. Para Appadurai, la violencia extrema es una manera de

¹⁵ ‘The Melting Pot’ fue el nombre con el que se conoció el proceso de integración cultural, racial y religioso en EE.UU.

¹⁶ Negri, *op. cit.*, 88.

¹⁷ En: Añón, María José (2002), “Ciudadanía social: La lucha por los derechos sociales”, en: *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, núm. 6.

¹⁸ Negri, *op. cit.*, 90.

producir esa certeza y nos recuerda el aforismo de Philip Gourevitch sobre Ruanda: “el genocidio, después de todo, es un ejercicio que construye sentimiento de comunidad”¹⁹.

No se trata de la desaparición del Estado-nación moderno (esa idea de un “territorio soberano y estable, de una población controlable y cuantificable, de un censo digno de confianza y de categorías transparentes y estables, pero se resquebrajan algunos de sus principios y procedimientos esenciales, como plantea Appadurai; y añade: “la certeza de que pueblos diferentes y singulares han tenido origen en determinados territorios nacionales -y que los controlan- ha sido decisivamente desestabilizada por la fluida circulación a escala global de riquezas, armas, personas e imágenes”²⁰.

Tal vez, debido a esta pérdida de la ilusión de la soberanía económica nacional y del bienestar, la globalización exacerbe tales incertidumbres y produzca incentivos nuevos para la purificación cultural. La violencia global puede ser más que un efecto de simples choques entre entidades antagónicas, puede ser un recurso con el cual intentar contrarrestar las incertidumbres acerca de las identidades.

En última instancia y en su versión más radicalizada, esta nacionalización del odio, que choca con la internacionalización económica que esos mismos falsos patriotas utilizan como modo de crear certidumbre y completitud, aboca en los cada vez más numerosos y autolegitimados etnocidios.

En la cartografía social de nuestra época, hablar de clases no parece tener ya mucho sentido, al menos en su concepción clásica ni mucho menos si se hace panorámica del mundo. Quizá queden como reductos claros y aún definidos en determinados países desarrollados, pero es posible que debamos hablar más bien de visibles, de invisibles y de visibles no gratos, es decir, de esos que, como plantea este autor, “se trata de algo necesario [o al menos inevitable], es a la vez, “nosotros” (podemos ser su dueño, controlarlo y utilizarlo, en la visión optimista) y no es “nosotros” (podemos evitarlo, rechazarlo, vivir sin ello, negarlo y eliminarlo, en la versión pesimista). (...) Y la globalización, puesto que es una fuerza sin rostro, no puede ser objeto de etnocidio. Pero las minorías sí” (62).

La respuesta en materia de política de seguridad no es mucho más alentadora y sigue claros criterios de mercado, de manera que si las zonas donde se han de aplicar medidas frente

¹⁹ Appadurai, Arjun (2007), *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona, Tusquets, 21.

²⁰ *Ibid.*, 20.

a la violencia contra las minorías son ricas, “invocan al fantasma de la globalización de la élite”, mientras que cuando son pobres, “son símbolos cómodos del fracaso de numerosas formas de desarrollo y asistencia social”²¹.

Por último, para culminar con estas formas de expresión de la violencia de Estado cabe decir que no se trata solo de violencia física. Otra variante importante tiene que ver con la idea de estado-control, y esto atenta claramente contra un derecho fundamental: el derecho a la privacidad y que ha sido objeto de crítica (desde Foucault, cuanto menos): la biopolítica transfigurada en biocontrol.

Los dispositivos de control foucaultianos se amplían en las sociedades posmodernas en sincronía con los avances tecnológicos. Junto a la eclosión de numerosas redes sociales, que se leen con frecuencia como apertura comunicacional -como de hecho son-, se ha creado toda una red de espionaje en línea (Echelon, PRISM, Carnivore, Sitel...) Estas redes no son, por otra parte, nuevas. Algunas son heredadas de la Guerra Fría, pero han reelaborado sus objetivos. Cabría preguntarse entonces cuál es el verdadero sentido de dichas redes de control en unas sociedades en las que aparentemente no hay enemigo, en las que el orden social parece consolidado, qué agentes las conforman y qué intereses defienden. ¿Podríamos hablar quizá también de guerras por la información? Bienvenidos al desierto real²².

3. El sujeto seducido-diluido-fascinado

El sujeto ensimismado se torna sujeto aquiescente y aun pudiendo estar en desacuerdo con el *nomos*, con la *ley*, con el *sistema*, la fascinación deviene en una suerte de Síndrome de Estocolmo social:

Se ha producido una confiscación generalizada –de la soberanía y de la guerra, de los deseos y de las voluntades secretas, del sufrimiento y de la rebeldía- a través de una inmensa simulación, un gigantesco reality show, en el que todos nos limitamos a interpretar un vergonzoso papel²³.

La trampa de esa ilusión se desarrolla en el *backstage* de este escaparate donde se ha universalizado la idea de derecho y el discurso de la integración y pueden constatarse con toda lucidez las miserias de un sistema de facto desigual o, como lo expone Wallerstein:

²¹ *Ibíd.*, 63.

²² Véanse los recientes casos de Assange o de Edward Snowden.

²³ *Ibíd.*, 12-13.

El universalismo es un "obsequio" de los poderosos a los débiles que pone a estos últimos frente a frente en una doble encrucijada: rechazar el regalo supone una pérdida; aceptarlo también. La única reacción plausible del débil no es ni rechazarlo ni aceptarlo, o tanto rechazarlo como aceptarlo a un tiempo. En definitiva, el zigzagueo aparentemente irracional (tanto cultural como político) de los débiles que ha caracterizado la mayor parte de la historia del siglo XIX, y sobre todo la del XX»²⁴.

Esa universalización no incluye a los marginados, ni a las minorías, que cada vez son más. Y a esto, como se ha visto, habríamos de sumar el deterioro imparable del planeta.

Ante tal situación, el sujeto en unos casos inconsciente, en otros conscientemente, parece consentir ese engaño, no objeta. No hay nada que le permita luchar contra su lógico deseo de proyección de persona reducida a *avatar* de la mascarada. La tecnología le ha servido la posibilidad de vender una imagen de sí maquillada; para decirlo con Instagram: esa es la medida de su libertad y de su felicidad. Su vida simulada es más ilusionante que la asunción de su condición de base en una pirámide que no se sostiene.

Sin sujeto histórico *capaz de* ya no solo cuestionar sino ni siquiera percibir una estabilidad falsa, difícilmente pueden acometerse empresas emancipatorias: la aquiescencia niega cualquier posibilidad de reversión de ese orden prefabricado.

La Pedagogía tiene mucho que plantearse en este marco. Y podría comenzar por intentar redefinir el concepto de saber, de un saber que contenga saberes que a nuestros sistemas nacionales de educación no les ha interesado incluir en sus currículos; la creatividad como valor, por ejemplo, ha sido anulada; las disciplinas han ido adquiriendo un carácter tribal liderado por cabecillas que han dejado de plantearse por qué hacen lo que hacen y a quiénes sirven. No se trata de una apuesta por la metafísica frente a la ética, de la lógica frente a la matemática, de una batalla entre culturas. Está en juego la conformación de un sujeto histórico que parte de una visión del hombre como *bios* y como *politikos*, de su experiencia en el mundo y desde una relectura de la Bildung en la medida en la que el sujeto histórico que habría de constituirlo, acaso ya no sea el burgués clásico para el que se pensó inicialmente la Bildung (*bildungsbürgertum*). Pero hemos preferido el filosoficidio.

Una vieja idea de Bildung deberá ser repensada para la conformación de un nuevo sujeto en las sociedades posmodernas, un sujeto que tenga en cuenta la diferencia y lo común pero que, sobre todo, tenga clara la condición humana.

²⁴ Wallerstein, Immanuel (2007), *Geopolítica y geocultura*. Barcelona: Editorial Cairós, 300.

Como señala Negri,

(...) el que pueda hacerse una gestión del capital correcta e igualitaria parece, sin embargo, una idea loca: el capital no puede sobrevivir sin explotación (...) No hay espacio para una relación justa entre desarrollo y dirigismo, ni para un capitalismo “equitativo y sostenible”. El mismo concepto de verticalización capitalista del poder es lo que está en crisis, más allá de las formas, medidas y figuras concretas en las que este se desarrolla²⁵.

Cuando plantea la necesidad de redefinición de lo común, no va a la teoría del Estado moderna sino a la misma raíz:

Cuando se habla de “común” no se piensa en lo público, sino en algo que ni es privado ni público. El socialismo real (como antes el jacobinismo) confundió lo común con lo público. Lo redujo a propiedad del Estado, o a servicio del Estado. Un dispositivo, este, que se desarrolla en toda la práctica socialista y bienestarista. El proyecto y la definición de lo común consisten, en cambio, en superar tanto el concepto de privado como el de público, sobrepasando las dos categorías dentro de una gestión común: es el todos juntos, y esto no es una utopía²⁶.

Bibliografía

- AÑÓN, María José (2002), “Ciudadanía social: la lucha por los derechos sociales”, en: *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. Nº 6.
- APPADURAI, Arjun (2007), *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets.
- BAUDRILLARD, Jean (2008), *El pacto por la lucidez o la inteligencia del mal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BECK, Ulrich (2008), *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- BUSCHIAZZO Liliana (2003), *El Estado precario. De la utopía republicana a los dictados del mercado*. Buenos Aires: Ed. Longseller.
- CHOMSKY, Noam (2010), *Esperanzas y realidades*. Barcelona: Ediciones Urano S. A.
- MARZANO, Michela (2007), *La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en Internet y sus implicaciones éticas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- NEGRI, Antonio (2007), *Goodbye, Mr. Socialism. La crisis de la izquierda y los nuevos movimientos revolucionarios*. Barcelona: Paidós.

²⁵ NEGRI, *op. cit.*, 24.

²⁶ *Ibid.*, 33.

VV.AA. (2007), *25 años de Neoliberalismo*. Barcelona: Hacer editorial.

WALLERSTEIN, Immanuel (2005), *La decadencia del imperio. EE.UU. en un mundo caótico*. Tafalla (País Vasco): Txalaparta.

----- (2007), *Geopolítica y geocultura*. Barcelona: Editorial Kairós.

El conflicto intercultural: ¿derrota o posibilidad?

*Pedro Perera Méndez**

Los habitantes de un país siempre tratarán a sus allegados con más atención y amor que a los desconocidos. Sin embargo, estos no dejan de ser hombres y mujeres como los demás. Les alientan las mismas ambiciones y padecen las mismas carencias; solo que, en mayor medida que los primeros, son presa del desamparo y nos lanzan llamadas de auxilio. Esto nos atañe a todos, porque el extranjero no solo es el otro, nosotros mismos lo fuimos o lo seremos, ayer o mañana, al albur de un destino incierto: cada uno de nosotros es un extranjero en potencia.

Tzvetan Todorov

Preámbulo

La “s” es en castellano más parecida a la lemniscata¹ que una simple consonante. La creadora de los plurales por excelencia es el signo que deja entrever la verdad escondida bajo la capa del concepto.

Es la que supera la visión de lo único dada por Parménides y la amplía hasta los límites de lo no dicho. Abre las palabras a las incertidumbres de las posibilidades no conocidas, no encontradas, no dadas. El plural nos transporta a la realidad realizando una mutación metonímica de sentido acercándonos a lo empírico, a lo concreto, apostando por la incertidumbre de lo posible y huyendo de lo abstracto y universal. La “s” y los plurales que encierra nos alejan de la enseñanza inmovilizadora basada en la herencia esencialista definidora del Ente.

Estas primeras líneas atentan contra la forma determinada del sustantivo singular, la transnominación fundamental que define y ejecuta la conciencia del ser occidental, pero hacerla nos abre posibilidades varias centradas en fundamentaciones caleidoscópicas venidas de espacios, tiempos y gentes promotores, en su propia existencia, de la equivocación inicial del único.

* Universidad de La Laguna, España.

¹ Curva plana de forma semejante a un 8. En lenguaje matemático es el símbolo de infinito.

El propio título de este trabajo se antoja erróneo con el planteamiento expuesto, pero cada uno de los conceptos utilizados, como significantes, necesita un plural en su significado.

El conflicto y su necesidad de plurales

La impresionante mayoría de las personas actualmente vivas percibe como valor tan solo aquello que resulta exitoso y apropiado para sobrepasar al prójimo en la competencia despiadada. Cualquier medio que sirva a este fin aparece engañosamente como un valor en sí mismo.

Konrad Lorenz

Según Pratt Fairchild, el conflicto es el “proceso-situación en el que dos o más seres o grupos humanos tratan activamente de frustrar sus respectivos propósitos, de impedir la satisfacción de sus intereses recíprocos, llegando a lesionar o a destrozar al adversario. Puede ser organizado o no, transitorio o permanente, físico, intelectual o espiritual”². Acercándonos a la senda de la política y de acuerdo con Moreno Rodríguez, el conflicto se define como la “situación que opone uno o varios estados con otro u otros, o con grupos de individuos o también con individuos aislados protegidos por el derecho de gentes respecto de la satisfacción de un interés simple o por la existencia, extensión o ejercicio de un derecho”³. Por no acotar la definición se afirmará genéricamente que el conflicto es una “colisión u oposición de intereses, derechos, pretensiones. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida”⁴.

Existe una afirmación inicial casi obvia que se puede hacer sobre el tema: no existe conflicto político alguno sin la existencia previa de un plural. Ya sea respondiendo a la necesidad de la existencia de humanos, de intereses, propósitos, estados, derechos, etc., la idea de conflicto y su realidad barajan el plural como parte de su naturaleza. Referir una situación conflictiva es referir la existencia de conjuntos de entes y además aludir a su situación relativa: están encontrados.

Aparte de este designio de plural, en la propia idea de conflicto prevalece una tendencia generalizada a entender el conflicto como algo negativo, rechazable, eludible. Una de las razones que sustenta esta tendencia es identificar el conflicto con la forma en la que

² Pratt Fairchild, H. (1949), *Diccionario de sociología*.

³ Moreno Rodríguez, J. (1978), *Vocabulario Derecho y Ciencias Sociales*.

⁴ Diccionario Enciclopédico Ilustrado “Océano Uno”.

habitualmente se suele enfrentar o "resolver". Se equipara la violencia a la anulación, a la destrucción de una de las partes, a la renuncia resignada sin garantía de resolución o al menos, sin seguridad de alcanzar acuerdo satisfactorio para las partes en contienda. Además supone, habitualmente, una travesía por situaciones desagradables que generan una notable pérdida de energías. Otro motivo de huida al conflicto tiene que ver con el apego generalizado a espacios y tiempos de "normalidad"; al intento de control de las alteraciones, por mínimas que sean, de nuestros entornos en aras de un cómodo discurrir en lo cotidiano. La resistencia al cambio es más habitual que la predisposición al cambio. Aunque las cosas no estén bien y lo veamos claro, muchas veces preferimos mantenerlas así antes que asumir los riesgos que significa meternos en un proceso de transformación. Por otra parte, siguiendo la línea marcada en la introducción de este escrito, es indispensable abandonar la concepción esencialista del conflicto, o sea, afirmar que este por sí solo produce los cambios, como si fuera capaz autónomamente de dinamizar la experiencia humana o provocar la peor catástrofe. Una concepción que genera, en el uso común y cotidiano del lenguaje, valoraciones del conflicto en términos de bueno o malo, como si estuviera predispuesta esa naturaleza en el hecho. Es necesario pensarlo como una construcción social que ayuda en la configuración de lo humano pero, al mismo tiempo, la mayoría constatamos que no hemos sido educados para enfrentar los conflictos de una manera positiva y que, por tanto, nos faltan herramientas y recursos.

El conflicto es consustancial a las relaciones humanas. Las interacciones entre personas y colectivos humanos con sus singularidades, discrepancias, necesidades e intereses contrapuestos, es inevitable. El conflicto es ineludible. Son dinámicas vivas que siguen su curso a pesar de las cegueras, sorderas o cualquier mecanismo de evasión que se utilice.

La Interculturalidad y la diversidad: las caras del conflicto.

Cuántos ciegos serán precisos para hacer una ceguera.
José Saramago, Ensayo sobre la ceguera.

La resultante de cualquier conflicto entre grupos humanos es un orden de cosas. No se plantea que sea siquiera distinto al anterior y de ninguna manera puede considerarse el definitivo. La cuestión que nos plantea la propia redacción del título de este trabajo es hacia dónde deviene el proceso del conflicto más que a abordar la o las finalizaciones del mismo.

Lo plausible dentro del conflicto es, por un lado, que el orden establecido se recree de forma casi automática utilizando mecanismos más o menos eufemísticos de fagocitación, de apropiación, de seducción, etc. Se puede plantear que los órdenes son sistemas tendentes a la conservación desde un entendimiento casi biológico de la trascendencia.

En el otro lado de lo probable, se encuentra el cambio. Frente a los intentos reactivos de un sistema, siempre aparecerá el elemento perturbador. El conflicto se plantea, es el estado normal de lo social. La superación de hechos, verdades y discursos al referenciarlos de distinta forma, los reconocimientos de espacios, gentes y hechos no tenidos en cuenta u olvidados. Es la afirmación de que los sobreentendimientos elaborados por los propios órdenes generan ficciones escritas que tienden a considerarse historia; que las hendiduras de los entresijos de dichas ficciones hacen ver que el pasado no es solo eso que cuenta el relato, que existen pasados no contados; que las propias, por contemporáneas, condiciones socioeconómicas están imbricando el relato; que los esquemas y relaciones de poder-saber no están de ocioso paseo por las estructuras del orden establecido.

Ambas respuestas pueden ser admisibles frente al conflicto. Una como confianza generada desde la costumbre y la otra como sospecha frente a la misma. Una utilizando las respuestas al uso dentro del sistema y la otra, desde la pregunta sobre lo que ocurre con nosotros.

La noción de interculturalidad es, como mínimo, controvertida. Y lo es no porque sea un concepto difícil de explicar sino porque la realidad de la cual intenta dar cuenta es un complejísimo escenario de batallas superpuestas en el que se confrontan grupos sociales, económicos, políticos y culturales muy diversos. Si bien cada grupo construye, discurre o transforma su propia identidad, también tuerce y se deja influir por otros grupos, estableciéndose entre ellos intercambios, sea en lo referente a los conocimientos, las técnicas, el arte o a sus lenguas. Tales intercambios, sin embargo, no se dan desde posiciones compensadas y mutuales. En toda relación humana se tiene que determinados grupos resultan hegemónicos, generándose situaciones de opresión, exclusión o discriminación que, con frecuencia, conducen al debilitamiento o la eliminación de algunas opciones socioculturales.

La interculturalidad puede ser concebida como paradigma o como estado de cosas. En tanto paradigma o utopía, la interculturalidad significa un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad. En tanto estado de cosas, la interculturalidad implica la

existencia de relaciones asimétricas entre los diversos grupos y poblaciones, en todos los dominios: económico, social, político, lingüístico y cultural. Esto genera situaciones de conflicto cuyos efectos son la intolerancia, la marginación, la discriminación social, la dominación ideológica, la usurpación de derechos (lengua, tierras, educación, servicios) y la desigualdad económica que se expresa en las relaciones de y con el mercado.

La diversidad es un concepto complicado porque en su referencia a la diferencia, a las diferencias, hace hincapié en la creación de un orden tendente a conformar un constructo aún más ontológico que su propio significado. La diversidad es hija del orden que conforma la normalidad. Desde los discursos sobre la diversidad se hace mención al otro desde un promontorio que al final es la cúspide de la campana gaussiana. La diversidad está siendo la contesta reactiva del sistema a los estadistas etnográficos y sociológicos.

El propio concepto, cuando se lo interroga, plantea una obviedad: la diversidad existe. Esta afirmación genera una linealidad respecto al otro que deja fuera toda posible complejidad del propio ser del otro. Esencialistamente valora la existencia y la remarca aportando datos sobre las diferencias del ser nombrado y ordenado. Unas diferencias que parten de la observación del Yo. En este sentido, Téllez plantea:

[...] la diversidad se encarna en una afirmación simple de la existencia del otro: “hay diversidad”, confesando entonces su propia naturaleza descriptora, vuelta hacia afuera y emparentada, por lo tanto, con una referencia explícita a que la diversidad son los demás, son ellos y ellas. Así el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada que nombra y visibiliza al otro⁵.

Es la objetivación del sujeto “otro” que se presenta ya no como un medio de conocimiento de la persona que nos encara sino que se vuelve un fin explicativo de la persona. Así, la diversidad esconde el conflicto bajo las amplias alas de las tematizaciones en la que hemos transformado al otro. Téllez lo explicita diciendo:

[...] se confunde y se hace coincidir permanentemente la pobreza con el pobre, la drogadicción con los drogadictos, la locura con los locos, la discapacidad con los discapacitados, entre otras. [Y sigue, concluyendo] [...] Así, la experiencia de la diversidad del otro acaba por ser simplificada y/o tipificada de un modo artificial y, con esa banalización, se estaría creando la ficción de que la experiencia del otro puede ser rápidamente capturada, ordenada en categorías, definida y descripta sin demasiado esfuerzo”⁶.

⁵ Skaliar, C. y Téllez, M. (2005), *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc, p. 109.

⁶ *Ibíd.*, p. 116.

La imposible superación de la paradoja inclusión-exclusión

El lugar ideal para mí es aquel en que es más natural vivir como extranjero.
Italo Calvino

Partiendo de lo dicho hasta ahora, las categorías utilizadas para la referencia del otro han ido generando una idea, una designación del otro, partiendo de un eje de coordenadas donde el Yo y el Nosotros son los puntos referenciales. Bauman afirma que:

[...] cada acto de designación divide al mundo en dos: entidades que corresponden al nombre y el resto que no. Determinadas entidades pueden ser incluidas en una clase -hechas una clase- solo en la misma proporción en que las otras entidades son excluidas, apartadas. Invariablemente, semejante operación de inclusión/exclusión es un acto de violencia perpetrado al mundo y requiere el soporte de una cierta coerción⁷.

Y es la coerción misma del sistema la que, preocupada en su eterna legitimación como la única posible, reniega de la propia inclusión de algo que no es lo “mismo”. Frente a la alteridad, el sistema trabaja en claves de mismidad. La otredad solo puede referir categorías de pensamiento cargadas de posibilidades tanto exportadas como recordadas. La paradoja social nace de lo que Skaliar expresa así:

[...] la crítica del presente viene siendo sustituida por obsesiones que buscan persuadir e imponer la convicción de que las salidas están en el “funcionamiento adecuado” de las instituciones como soporte de la democracia, con lo cual el discurso de la política apoya sus construcciones en el andamiaje de las instituciones, las normas, el contrato y el consenso, al tiempo que proceden a vaciarlos de su historicidad y de las concretas relaciones de poder que allí funcionan, y a suprimir la presencia de los cuerpos vivientes y sufrientes sometidos a las más diversas formas de abandono. Allí, en la repetición de esas metáforas muertas construidas por palabras sin cuerpo, no hay “Otro” no “Diferencia”, solo hay repetición incesante de lo Mismo.

El seguimiento del hilo ofrecido por Skaliar nos lleva a entender que, para incluir al otro, hace falta primero llegar a una autoexclusión del entramado actual que tergiversa la tolerancia desde unas perspectivas verticales donde el sentimiento de la aceptación pasa por su sometimiento al eje referencial del sistema. Nos lleva a que la exclusión del otro nos hace cada vez menos yo, dado que la coerción ejercida arrastra las experiencias que, a fin de

⁷ Extraído de Skaliar, C. y Téllez, M. (2005), p. 107.

cuentas son nuestra lesa humanidad, las vacía de contenido, las maquilla y las vende, las difumina.

El otro reconocible

Ser objetivo es tratar al prójimo como se trata a un objeto, a un muerto, es comportarse con él como un sepulturero.

Emil Michel Cioran

Occidente ha creado una filosofía preocupada por el ser (la esencia) y ha ignorado al ente (al sujeto). Se ha olvidado de la diferencia, de los sentimientos. Apoyándose en las ansias por el conocimiento, el gusto por la sabiduría nos ha abocado a un constructo ontológico que aparta la realidad por incierta y se ha escondido en un palacio racional de explicaciones cartesianas. El sujeto, convertido en yo como unidad ontológica perdida en planos ahistóricos, sin imbricaciones varias para con los tiempos, las edades, las casualidades, ni siquiera con los propios cambios de autpensamiento. Más aún, distintos pensamientos del Yo aparecen desde distintos autores que se refieren a su propio yo en un ejercicio egocéntrico de carácter filosófico para dar lógica a las explicaciones dadas. La razón era apuntalar el edificio. Mejorar las ornamentaciones. Este hecho nos lleva a la construcción, lógica ciertamente, de una dualidad dialéctica entre Yo y Tú. Se amasa una antítesis metódica, indiscutible y evidente entre el Yo y el Otro.

Emmanuel Lévinas, al igual que harían Heidegger y Nietzsche, advierten que a causa de esta filosofía se había conseguido más aspectos negativos que positivos, ya que había conducido a una sociedad en la cual lo más importante era el ser, el *ego* cartesiano, el ensimismamiento; es decir, a consecuencia de esta idea se había creado un mundo en el que se habían olvidado factores imprescindibles de la persona, como son las pasiones y los sentimientos, o aspectos básicos de carácter ético por los que se puede hablar realmente de personas, como, en palabras de Lévinas, el decir "buenos días".

Este último autor, Lévinas, reconoció que la base de la violencia era el interés, ya que resulta imposible el poderse afirmar todos, por ello advirtió que este *inter-és* se debía convertir en *des-inter-és*, es decir, el yo debía ponerse en el lugar del otro sin esperar nada a cambio. Por consiguiente, plantea un surgir del *ego* cartesiano y ver más allá de nosotros

mismos; aceptar que somos, tal y como señalaba Aristóteles en su *Política*, animales cívicos; aceptar que a mi lado se encuentra el Otro, gracias al cual soy yo quien soy.

Con esto, Lévinas subraya la idea de alteridad, rechazando de este modo lo anunciado por la ontología. Esta se caracteriza por reducir a lo Mismo todo lo que se opone a ella como Otro. El conocimiento representaba así, una estrategia de apropiación, de dominación. Por el contrario, inspirándose en la tradición hebrea, Lévinas buscó otro modo de pensar esta relación ya que, como señala, no somos tan solo hijos de los griegos sino también de la Biblia⁸. La filosofía occidental había mirado hasta el momento únicamente a Grecia, olvidándose de Jerusalén. Así el autor propone pasar de un yo cerrado (*ego* cartesiano) a un yo abierto. Plantea una filosofía que a partir de ahora no empezará en el Yo, sino en el Otro. Pues, ¿cuándo soy yo? Cuando otro me nombra. Si nadie nos nombra no somos nada. Podemos sustituir de esta manera el "*pienso, luego soy*", que enunciaba Descartes, por "*soy amado, soy nombrado, luego soy*".

Pero, ¿quién es el Otro?

El Otro no es otro con una alteridad relativa como, en una comparación, las especies, aunque sean últimas, se excluyen recíprocamente, pero se sitúan en la comunidad de un género, se excluyen por su definición, pero se acercan recíprocamente por esta exclusión a través de la comunidad de su género. La alteridad del Otro no depende de una cualidad que lo distinguiría del yo, porque una distinción de esta naturaleza implicaría precisamente entre nosotros esta comunidad de género que anula ya la alteridad⁹.

El Otro representa “la presencia de un ser que no entra en la esfera del Mismo, presencia que lo desborda, fija su ‘jerarquía’ de infinito”¹⁰. Es decir, el Otro responde a aquello que no soy yo, a aquello que es anterior a mí y, gracias a lo cual, yo soy quien soy. Pero la relación que se establece entre el Yo y el Otro, no se da en términos de reciprocidad como el Yo-Tú, donde ambos están en posición de igualdad. Tampoco en la relación Yo-Otro puede entenderse al otro como otro yo, ni siquiera como una relación cognoscitiva. En la relación Yo-Otro de Lévinas, el yo llega siempre con retraso, este se presenta como algo infinito. La autonomía del yo, su principio de individualidad es, de algún modo, consecuente

⁸ Lévinas, E. (1989), “Somos hijos de la Biblia y de los griegos”, en: *El País.*, 13-VI-89, p. 39; entrevista con J. Méndez.

⁹ Lévinas, E. (1977), *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ed. Sígueme, p. 207.

¹⁰ *Ibid.*, p. 209.

y también posterior a la configuración del otro. Sin embargo, la relación con el otro se hace más evidente a través de elementos como la proximidad, la responsabilidad y la sustitución.

Políticas del reconocimiento

Amaré al prójimo, solo si no se acerca más.
Valeriu Butulescu

El Otro no existe. Ante el Yo se abre un cosmos de otros infinito y potente. No hay ente ontológico capaz de signar lo Otro; ni como significante ni como significado. Al igual que debe cambiar la filosofía, debe cambiar la política y plantearse frente a qué necesidad debe proponer la política para poder reconocer al Otro.

Como se plantea en este trabajo, de acuerdo con Lévinas, el punto de partida del pensamiento no ha de ser el conocimiento sino el reconocimiento, pues a través de los otros me veo a mí mismo. Esto conducirá a este autor a sustituir las categorías tradicionales por otras nuevas como la mirada o el rostro:

La mejor manera de encontrar al rostro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos [...] La piel del rostro es la que está más desprotegida, más desnuda [...] Hay en el rostro una pobreza esencial. Prueba de ello es que intentamos enmascarar esa pobreza dándonos poses, conteniéndonos [...] Al mismo tiempo, el rostro es lo que nos prohíbe matar”¹¹.

Esta sustitución conlleva hacer aparecer a la ética como la única vía para la salida del ser, es decir, Lévinas considera que la ética es la filosofía primera ya que nos permite pensar en el Otro, pensamiento que resulta imposible mediante la ontología. Cambio en la forma de pensar que promueve cambios profundos en la forma de actuar: las políticas.

En política, en el estar en la vida pública, el punto de partida debiera ser un replanteamiento de la ciudadanía. Como dice Carlos Skliar, “una ciudadanía que se abre como un campo plural, heterogéneo, múltiple e incompleto, como un espacio múltiple de articulación de posiciones que se construyen siempre de manera precaria y temporal, involucrando la capacidad de habitar y ser habitado por las diferencias”¹².

Acercarnos al otro para reconocernos desde posturas imperfectas y con convencimiento de las imperfecciones y limitaciones propias, que finalmente serán más que

¹¹ Lévinas, E. (2000), *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros, pp. 71 y 72.

¹² Skliar, C. y Téllez, M. (2005), p. 238.

diferencias, las condiciones de igualdad de todos los seres humanos. Mirar al otro para vernos desde una vida necesariamente trágica, superando las situaciones conflictivas o, al menos, transitándolas. Oír al otro para escucharnos y así confrontar y resistir las formas de dominación y control que actualmente instauran las democracias.

En definitiva, generar una ciudadanía

[...] que haga suyo el dolor y la alegría de vivir, que atienda a la fragilidad de sí misma y de la vida democrática, que se hace y rehace en su devenir siempre otra; que, asumiendo los límites de la vida, construya singularidades democráticas tanto individuales como colectivas. Y, sobre todo, una ciudadanía que, sabiéndose contingente, aprende a vivir en la tensión trágica inmanente a [...] la libertad”¹³.

¹³ *Ibíd.*

Políticas del reconocimiento: el compromiso con la justicia

*Ángela Sierra González**

Resumen:

En esta aportación enfocamos cómo enfrentan hoy las sociedades democráticas latinoamericanas el desafío del multiculturalismo y la política del reconocimiento, si bien las cuestiones éticas elementales son un lugar común de muchas de nuestras democracias. Ese desafío debe librarse al interior de la caracterización democrática implementada desde el liberalismo y mediatizada por las políticas neoliberales de las últimas décadas. Democracias comprometidas, en principio, con la igual representación para todos que han declinado dicho compromiso en favor de intereses contrapuestos. Nos cuestionamos qué cabe en estas democracias en la que las grandes instituciones no tienen en cuenta las identidades particulares; nos cuestionamos también cómo revierte en desencanto esta circunstancia. El objeto de este trabajo es desentrañar el falso consenso, el falso reconocimiento en la representación como iguales de ciudadanías diversas, asumiendo que se comparten intereses universales en cuanto libertades civiles, políticas, educativas y sanitarias. Desde estas cuestiones es preciso debatir sobre el reconocimiento de las diferencias culturales de los subgrupos identitarios que conforman nuestras sociedades plurales. El debilitamiento progresivo de las instituciones públicas ha venido a contribuir al exacerbamiento de las posiciones que reclaman la desprotección o la indiferencia de las ciudadanías vulnerables. En el nuevo marco estratégico sobrevenido por la crisis de la globalización es precisa una reflexión sobre la incidencia de las políticas públicas en la gobernabilidad democrática, la sostenibilidad ambiental, la competitividad, la inclusión y cohesión sociales, así como en la estructuración de la concepción de justicia. La vulnerabilidad actual de la ciudadanía ante las acciones de los gobiernos, el creciente distanciamiento de ésta con respecto de las instituciones colocan en el centro del debate social la cuestión de la justicia. Así pues, es pertinente reflexionar sobre el antagonismo de la justicia procedimental y la equidad social y los peligros que genera tal antagonismo para la democracia como sistema de gobierno y como orden social, así como las derivas populistas que tienen sus orígenes en estos antagonismos.

* CEILAM, Universidad de La Laguna, España.

En muchos países, es menos probable morir a manos de otro que en cualquier otra época de nuestra historia.
(Pinker)

1.- Cuestiones Previas

A pesar de que el renombrado psicolingüista de Harvard, Steven Pinker¹, comentó recientemente dentro de la conferencia “Science Writers 2011”, que la violencia y la injusticia -en todas sus manifestaciones- se encuentra a la baja, si comparamos esta época con otra:

Hay toda una serie de prácticas que han sido abolidas con carácter irreversible. Dudo mucho que vuelvan los sacrificios humanos. Tampoco creo en una vuelta a la costumbre de torturar sádicamente a los condenados a muerte antes de ejecutarlos. No creo que se restauren la crucifixión ni la práctica de arrancar las entrañas a los reos cuando aún estaban vivos. No creo que se vuelva a legalizar la esclavitud, aunque Napoleón la restauró, de modo que en Francia hubo que abolirla dos veces².

Sin embargo, hay tres tipos de antagonismos. En primer lugar hay que reconocer que las situaciones de violencia moral y física existen bajo la forma de discriminación contra los individuos en razón de su color de piel, creencias religiosas, origen nacional o pertenencia étnica en el seno de sociedades en proceso de liberalización. En segundo lugar -y salvadas las distancias- frente a los procesos anteriores, que afectan, particularmente, a los individuos se encuentran, las identidades colectivas, sean estos pueblos, etnias o confesiones, que no batallan por un trato igualmente liberal a sus miembros, particulares y concretos, sino por un reconocimiento a su colectividad a partir de la diferencia. Mientras los dos primeros tipos de antagonismos enfocan sus objetivos a reformas políticas y legales, el tercer tipo orienta sus objetivos a un plano más simbólico y cultural que opera en el terreno de los patrones sociales y, en consecuencia, provoca disidencias en las conductas y en las creencias. Este hecho suscita que estos sujetos colectivos protagonicen acciones en pro de cierto reconocimiento a su acervo cultural, usualmente estigmatizado, ridiculizado, desconocido o simplemente en vía de desaparecer. En general, estos tres antagonismos son los que se hallan

¹ Steven Arthur Pinker (Montreal, 18 de septiembre de 1954) es un psicólogo experimental, científico cognitivo, lingüista y escritor canadiense. Es profesor en el Harvard College y titular del “Johnstone Family Professorship” en el Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard. Es conocido por su defensa enérgica y de gran alcance de la psicología evolucionista y de la teoría computacional de la mente. Afirma el declive de la violencia en su libro *The Better Angels of our Nature. Why Violence Has Declined* (Viking, 2011), hay traducción castellana, *Los ángeles que llevamos dentro*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2012.

² Entrevista concedida al cultural de *El País*, <http://cultura.elpais.com/cultura/2012>.

en el origen de las “políticas de reconocimiento”, convertidas éstas, en el vehículo para la consecución de una “democracia entre culturas”.

Pero, el tipo de afirmaciones como las de Pinker o sus análogos hablan del fin de cierta clase de violencia e injusticias relacionadas con gestos de crueldad individual. Podría decirse que se sostienen sobre la idea de que los instrumentos de la inteligencia han avanzado sobre todo a partir de la Ilustración y han hecho retroceder la violencia a los territorios de la religión, la superstición y la ideología dogmática. Hay, según este autor, en la contemporaneidad múltiples ejemplos de su razonamiento³.

Pinker asegura en su libro *Los ángeles que llevamos dentro* (2011) que la evolución social ha reducido los alicientes para ejercer la violencia y para incurrir en injusticias cambiando las sensibilidades modernas. Lo que distinguiría ésta respecto de la sensibilidad clásica consiste en que la sensibilidad moderna se nutre de problemas morales y aquella de problemas metafísicos. Este cambio es el resultado de un proceso de transformación cultural y psíquica, que ha modificado el concepto de “castigo”⁴ y la aparición de los Derechos Humanos como referente jurídico en Occidente. Da la sensación de que Pinker tuviera en mente la descripción de un castigo público según lo describe Foucault, cuando dice:

[...] el cuerpo en el teatro del castigo, ofrecido en espectáculo mientras es supliciado, descuartizado, amputado, marcado, expuesto vivo o muerto, al cuerpo obediente en las instituciones del poder moderno, [está] dispuesto para ser enderezado por las disciplinas y aumentar así su utilidad⁵.

Foucault anota el desplazamiento hacia la disciplina, como inicio de la preocupación por la productividad del cuerpo y sus implicaciones en el proceso socio-económico. ¿Cómo entiende Pinker qué las cosas han cambiado, aunque subsistan ciertos problemas generados por formas de violencia e injusticias contra las minorías?⁶

³ En la guerra de Siria, la crueldad ha reaparecido con el cuerpo del Otro, bajo la forma de canibalismo. De este hecho han dado cuenta los medios de comunicación. En BBC-Mundo se recoge: “El reciente caso de un rebelde sirio dándole un mordisco al corazón de un enemigo es impactante y perturbador. ¿Pero es acaso este incidente más inhumano que todas las innumerables atrocidades que ya han ocurrido en esta guerra?” (16/05/2013).

⁴ El castigo puede verse como un medio instrumental para lograr un fin, como una relación coercitiva del estado con el transgresor de las leyes, o como una acción moral. Así, es como lo entiende David Garland, en su libro *Castigo y Sociedad Moderna*, publicado por la editorial Siglo XXI, en segunda reimpresión en el 2006, en Buenos Aires.

⁵ “El cuidado de la verdad”, entrevista de Michel Foucault con F. Ewald, en: Michel Foucault. *Obras esenciales. Volumen III. Estética, ética y hermenéutica*, Ángel Gabilondo (ed.), Barcelona, Paidós Ibérica, 1999, p. 376.

⁶ En el mundo académico, han aparecido dos intentos de solución al problema, que aparece tratado por dos filósofos que lo plantean de forma distinta: Charles Taylor, quien tiende a identificar el multiculturalismo con la

Las causas de ese cambio las sitúa en el terreno de la política, el comercio y la cultura. Así, sostiene que el declive de la violencia se debe: 1º) a la consolidación de los gobiernos – como describió Thomas Hobbes en *Leviatán* (1651)– como monopolizadores de la violencia legítima y del arbitraje de las disputas reduciendo la necesidad de la venganza privada; 2º) al auge exponencial, por la globalización, de lo que Pinker denomina la aparición del “comercio apacible” que produjo los beneficios mutuos del intercambio entre sociedades y culturas; y, 3º) a la aparición de una ética secular como resultado de una progresiva mejora en la inteligencia y en el pensamiento crítico que ha dado lugar a la consecución de una mayor “bondad” en las nuevas generaciones en su conjunto⁷, y que en el terreno del derecho ha provocado la universalización de los Derechos Humanos.

¿Podemos asumir estos argumentos? Pinker toma como referente para decir que nos hallamos en una situación histórica de declive de la violencia y la injusticia, la disminución de la violencia interpersonal y, menos, la existente entre los colectivos. Pero, ¿realmente ha declinado la violencia? La violencia no se limita solamente a la agresión física o a la crueldad absurda⁸. El hecho de tratar a un individuo -a una persona- como si fuera una cosa, como un medio para nuestros fines, también es violencia, puesto que es una violación del respeto que merece como persona según los Derechos Humanos. Así que, podríamos decir que la violencia, incluso, en el “comercio apacible” reaparece bajo nuevas formas y estas nuevas formas engendran, de paso, también, nuevos modos de resistencia colectiva. De hecho, las resistencias están geográficamente segmentadas o “territorializadas”; o subjetivamente definidas, involucrando a actores nuevos no incorporados hasta entonces como minorías étnico-raciales y culturales, que demandan nuevos marcos dialógicos de justicia.

política del reconocimiento, y Will Kymlicka, quien, desde una perspectiva liberal, ha tratado de responder a las demandas de las minorías nacionales y étnicas a través de una propuesta de ciudadanía multicultural. Mientras Taylor enfatiza más el problema de las actitudes y las relaciones entre culturas, moviéndose más en el plano de lo simbólico y de las representaciones.

⁷ Como se ha señalado por Adolf Tobeña, “Angels de la guarda pinkerians”, en *Mètode* (nº 73, Primavera de 2012), pero, también, ha abordado la cuestión en su libro *Anatomía de la Agresividad humana: de la violencia infantil al belicismo*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2001. Para Tobeña, Pinker no ha prestado atención a parámetros importantes como los cambios demográficos, la evolución de los saltos tecnológicos, los índices sanitarios, la evolución de flujos comerciales interestatales y locales y, lo que es particularmente importante cuando se trata de violencia y agresividad, las cifras comparativas sobre el incremento de funcionarios dedicados al control de la delincuencia, la evolución de las prisiones y la población reclusa o tecnologías basadas en la prevención del crimen.

⁸ Un hecho de crueldad absurda es aquella que no conduzca a obtener los fines que se persiguen con la misma.

2.- Algunos factores específicos de la violencia

Algunas de estas demandas de justicia y equidad emergen en situaciones en que se presentan determinados factores específicos que generan la violencia y la injusticia, que, desde una perspectiva quizá incluso reduccionista, podrían considerarse que son los siguientes:

1.- La inestabilidad del sistema de cohesión interna, social y territorial, (debida principalmente al declive o crisis del Estado nacional en el marco de las dialécticas contrahegemónicas).

2.- El colapso o la debilidad de algunos territorios o minorías por tensiones socio-económicas, pero, también culturales.

3.- La intensificación de los procesos de antagonismo cultural en los estados pluriétnicos y pluriculturales.

4.- La aparición de una conciencia en minorías étnicas y/o culturales de ser consideradas subalternas y estar marginadas a poderes hegemónicos monopolizados por otras minorías.

5.- Por la consolidación de la democracia representativa, como una democracia “verticalista”, estructurada, de manera que hay quién manda y quién es mandado. Pero siempre los que mandan, -que representa el criterio mayoritario-, son una minoría⁹.

Estas condiciones o factores, sin caer en ningún determinismo estructuralista, pueden considerarse como variables independientes cuya confluencia -aunque con obvias variaciones en el peso específico de cada una de ellas, según la coyuntura histórica de que trate- explica la aparición de la acción política violenta y de la injusticia como acción de desconocimiento de los valores e intereses de las minorías. Apareciendo conductas reactivas, particularmente, cuando la violencia y la resistencia nace de la crítica a la distribución del poder y a sus intervenciones en el cuerpo social.

¿Cuál es el resultado? No solo el cuestionamiento de los poderes políticos establecidos sino de la propia democracia como sistema. Las asimetrías aparecen como causa originaria de las tensiones intrasociales, intraterritoriales e intraculturales. De hecho, son precisamente

⁹Por eso le parece a Giovanni Sartori, que la pregunta fundamental sobre el desarrollo del criterio democrático no es cómo ni cuándo, sino quién. Es decir, la pregunta fundamental es “¿Quién es el elegido?” (Giovanni Sartori, *¿Qué es la democracia?*, Madrid, Taurus, 2003).

estas tensiones que enfrentan a territorios centrales y periféricos o a minorías culturales hegemónicas y contra-hegemónicas, las que provocan la erosión de las instituciones democráticas que pierden su capacidad de persuasión y, a veces, el descrédito de los cuerpos de coerción efectiva, vistos como cuerpos dóciles que responden a los intereses de la élite dirigente, despojados de toda autoridad moral, en un sistema político partidario, como es actualmente el sistema representativo, caracterizado por oligarquías políticas¹⁰. Hay que reflexionar, de nuevo, sobre el papel que juega en la democracia representativa el individuo y las identidades colectivas convertidos en “cuerpos dóciles” en permanente disponibilidad ante los mecanismos de un poder que ellos mismos con su sumisión contribuyen a mantener.

En la medida en que el sentimiento de ser objeto de un trato injusto facilita el cuestionamiento de los poderes establecidos, erosiona la capacidad de las instituciones tanto de persuasión como de coerción efectiva. Toda vez que deterioran la legitimidad de las instituciones que esos mismos poderes promovieron en su momento para asegurarse un alto grado de hegemonía a nivel interno, puede decirse que la injusticia, en sus plurales interpretaciones, desestabiliza la gobernabilidad, sustentabilidad y legitimidad de la democracia. En particular, de la democracia representativa, que sufre actualmente *una doble ofensiva*, la de los mercados y la de la corrupción. Ambos vulneran los procedimientos e invalidan los propósitos que los inspiran. Uno de los efectos de esta ofensiva es la desaparición de los patrones ético-políticos¹¹.

De manera que, en principio, podemos someter a crítica la idea de Pinker. Consistente en que ha habido un declive de la violencia y la injusticia, al menos un declive que no puede ubicarse en esta última década de crisis sistémica, en donde una nueva geometría del poder del mercado y de la cultura, ha engendrado nuevas formas y modulaciones del sufrimiento humano, tanto individual como identitario. Es más, las políticas de reconocimiento no han contribuido a cambiar esta situación.

¹⁰ Diversos dirigentes políticos advierten sobre la aparición de graves signos de oligarquización y de intolerancia en el interior de los partidos. La endogamia, el clientelismo, las “guardias pretorianas” han sido reforzadas. La pobreza política, ética e ideológica actual de los partidos es grande. Los partidos, unos más que otros, se muestran incapaces de neutralizar el sistema de oligarquías y minifundismo interno.

¹¹ El resultado de esta ofensiva ha terminado por provocar que se considere a la democracia en amplios sectores sociales de nuestro marco cultural, como una utopía vacía, a la hora de la configuración del poder social y de la fijación de las expectativas vitales de la ciudadanía. El considerable y persistente aumento del abstencionismo en los procesos electorales, el distanciamiento crítico con el ejercicio del poder y la generalización de la corrupción, han puesto en entredicho la democracia como “buen gobierno”, o “gobierno justo”, así como han puesto en entredicho su capacidad para abrir vías de inclusión y para la consecución de un devenir positivo.

A mi juicio, no se puede banalizar sobre el declive de la violencia y la injusticia, cuando territorios, etnias y minorías las sufren bajo diversas máscaras. Depende de la clase de violencia e injusticia a la que nos refiramos. La relación entre el binomio democracia-justicia social se ha quebrado, como ha quebrado asimismo el modelo socialdemócrata de “sociedad justa” basada en el principio de la igualdad de oportunidades. Los conflictos que se generan parten de esa quiebra y a resulta de ello, la violencia política y social, forma parte de nuestra historia presente. Si a esto se añade la conciencia de que hay centros de poder que están dentro del Estado democrático, pero que no se identifican inmediatamente con él. Esta circunstancia nos lleva a pensar que la democracia es más “ficcional” que real. Por lo menos se pueden señalar tres ficciones —acerca de la formación de una voluntad colectiva, acerca del equilibrio virtuoso de poderes como garantía de libertad y acerca de la posible vigilancia crítica del poder por parte de la opinión pública— y tres funciones, igualmente, “fccionales” —representar, limitar, controlar— que se han vuelto especialmente inestables en el marco de sociedades complejas. Así, que parece inevitable -al referirnos a la oligarquización de los partidos políticos- que el problema de la democracia se encuentre, o por decirlo así, abarque, asimismo, al problema del *pluralismo* y su significado, de manera que igualmente afecta la ineficacia, en el terreno de los hechos, de las políticas de reconocimiento aunque éstas estén formalmente vigentes. En el debate actual sobre el pluralismo se escucha decir con frecuencia que la sociedad pluralista y la sociedad democrática son la misma cosa. Pero según Norberto Bobbio, esto no es verdad, se puede dar una sociedad pluralista que no sea democrática y una sociedad democrática que no sea pluralista¹².

Estos hechos han provocado una reflexión diversa y desigual sobre lo que significa la democracia y la violencia e injusticia, como problema y los modos de resolverlo e, igualmente, una reflexión sobre qué políticas de reconocimiento son viables y efectivas. En un momento, como el presente de desaparición de los patrones ético-políticos, entre otros, ha llevado a considerar el término ‘democracia’ como vacío de contenido. La reflexión obliga a considerar cuáles son sus limitaciones. En especial, se ha hecho considerando el momento político actual de crisis sistémica¹³ que atraviesan las democracias. Sobre todo, sus

¹² Bobbio, Norberto (1984), *El futuro de la democracia*, México, FCE, traducción de la edición castellana 1986.

¹³ La crisis ha provocado la aparición de relatos contrapuestos que difieren, sustancialmente, sobre cuestiones tales como en qué momento nos encontramos, quiénes son los protagonistas de las historias y qué acontecimientos han marcado sus acciones y destinos. Se ha pretendido “individualizar” la crisis, hacerla imputable a casos concretos, cuando tiene, obviamente que ver con el propio sistema.

instituciones representativas. Pero, los intentos de examinar el problema de cara a la formulación de una nueva perspectiva, enfocando las asimetrías engendradoras de injusticias, desde diversos ángulos, ha conducido de paso, a formular interrogantes sobre el sentido y la función de un orden social justo y cuál es el sistema político en que se puede ubicar este. Obviamente, la respuesta ha sido, en muchos casos, un orden democrático. Pero, ¿qué tipo de orden democrático es válido para alcanzar este fin?

3.- La democracia en jaque: críticas y sinergias

Para responder a las preguntas anteriores, ha habido, por un lado, el abandono de teorías de la justicia muy idealizadas que se auto-postulaban como la justificación necesaria y universal de todos los proyectos e instituciones políticas. Y, por otro, las teorías de la democracia que se han empeñado en demostrar que esta -como sistema político- debía desvincularse de la idea de “progreso social” y de la relación de interdependencia con el Estado del Bienestar, promovido por los socialdemócratas, basado en políticas de igualdad de oportunidades, de organización del tiempo de trabajo, de los horarios, la configuración de los servicios y de los espacios físicos de las ciudades. Políticas públicas que respondían a la voluntad de superar las desigualdades, territoriales, culturales y sociales. Ante el modelo socialdemócrata comprometido con un ideal de bienestar social, se contraponen el modelo neoliberal, que cuestiona la idea de “bien común” y propugna como solución la dinámica empresarial del mercado. A tenor de este posicionamiento ideológico, los servicios institucionales y las prestaciones sociales “se cobran” o deben de cobrarse, no para cubrir los costes que generan, sino para obtener beneficios¹⁴. Sin entrar a valorar las condiciones de las minorías vulnerables que por sí mismas no pueden acceder a los servicios por falta de recursos. En este contexto, en que la discusión sobre las asimetrías en relación a la justicia y a la equidad y sus consecuencias, implican un traslado de la discusión de la justicia y de cómo se vehiculiza en el derecho positivo, al propio sistema democrático. Así las cosas, los relatos políticos están sujetos a revisión, pues, en general, no es más democracia lo que se propugna, sino menos democracia, de ahí que se vuelva necesario referirse a los relatos originarios y los acontecidos sobre la democracia y haya una voluntad de recuperación de sus valores, en especial, de los valores de equilibrio de poderes de la democracia representativa.

¹⁴ Algunos ideólogos neo-liberales entienden las políticas públicas como instrumentos para vehicular subsidios gubernamentales a las clases vulnerables.

Las razones son obvias, en los sistemas democráticos la finalidad más evidente, a lo largo de su historia, ha sido mantener el equilibrio de los poderes y crear sinergias estructurales, territoriales, así como, culturales. Pero, en las últimas décadas ha sucedido lo contrario, la progresiva aparición de las asimetrías políticas han ido ensanchándose, de modo que las estructurales y territoriales¹⁵ han dejado en evidencia la inexistencia del equilibrio de los poderes, de los sujetos colectivos, los territorios y las culturas. Estas circunstancias han originado antagonismos y acciones políticas de resistencia, empeñadas en subvertir las condiciones de desigualdad. Tales acciones son la otra cara del poder, si se atiende a Foucault, para quien el poder es una dinámica constante, una relación de fuerzas que sin detenerse se enfrenta en lo cotidiano en una guerra sin pausa entre intereses y necesidades, en lo trivial y en lo trascendente. No es algo que tenga una expresión horizontal, vertical, o viceversa, sino que atraviesa toda la sociedad, a la vez constituyéndola y transformándola¹⁶. Desde luego, la violencia forma parte de ese proceso. Una clase de violencia particular es la existencia misma de la asimetría, como realidad social y como realidad política, pero la respuesta a dar a estas y, a su vez, a las acciones hegemónicas de quienes las imponen provocan respuestas variadas y resistencias identitarias en las minorías culturales¹⁷ que son estigmatizadas como violentas, aunque se limiten a la crítica racional del funcionamiento del sistema. Todas las asimetrías profundizan la desigualdad. Algunas de estas, como las territoriales, están fundadas en realidades históricas y otras se basan en sistemas inerciales de dominación de minorías, étnicas y culturales que se mantienen operativos. En todo caso, guardan una relación de correspondencia con la configuración de un escenario favorable a la extensión y generalización del uso de la acción política violenta por parte de ciertas instituciones representativas que han asumido derivas autoritarias.

¹⁵ El neo-liberalismo, como ideología, deja en manos de la iniciativa social y del mercado la prestación de servicios. Se basa en la libre competencia, pensando que favorece que se den mejores servicios y se mantendrán las organizaciones que sean más eficaces, ya que serían las elegidas por los “clientes”. En este supuesto las organizaciones serían alternativas al Estado. Mercado e Iniciativa Social entrarían en libre competencia. Precisamente, la iniciativa social se enfrenta con los fallos que el mercado presenta y con sus efectos no deseados que impiden una asignación equilibrada de recursos, actuando como correctores de las leyes que tradicionalmente lo definen: interés individual, exclusividad y oferta-demanda.

¹⁶ Así, lo describe Miguel Ángel Cortés Rodríguez, en su libro *Poder y resistencia en la Filosofía de Michel Foucault*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

¹⁷ Son minorías que pretenden el reconocimiento de sus formas tradicionales de autoridad y autogestión, de manera que estas sean institucionalizadas.

4.- La resistencia de las asimetrías

No cabe tampoco olvidar cómo, en cada país, las asimetrías generan estigmas que pueden verse mitigados y debilitados o bien mantenidos y reforzados, según factores diversos, que articulan procesos políticos de larga duración y generan la acción política violenta con el fin de compensar estas en el contexto de un conflicto. En la mayor parte de los estudios desarrollados sobre las causas de las asimetrías no se han soslayado estas como generadoras de conflictividad. Al contrario, se ha intentado entrar en las causas específicas de estas. Algunas asimetrías estructurales son permanentes o inalterables (posición geográfica, extensión territorial) y otras son plausibles de ser modificadas (calidad institucional, calificación de la mano de obra por ejemplo). Pero hay una cierta tendencia a “naturalizarlas”. Así, a pesar de las supuestas buenas intenciones de las políticas públicas y de las políticas de reconocimiento, para mitigar las asimetrías, estas persisten.

En todo caso, se ha observado una disociación real entre los imperativos de la justicia y el orden político democrático, lo cual, por cierto, contradice tanto las expectativas sociales como el imaginario emancipador que desde el siglo XIX ha venido vinculando las promesas de democracia con la de justicia social. Actualmente, los argumentos sobre la democracia y la justicia están más profundamente entrelazados que en otros momentos históricos. Y, aunque la democracia no es suficiente para garantizar la justicia, deviene en fundamento de esta y no al revés, de modo que la democracia condiciona las múltiples teorías de la justicia; pero, también, sus propios distintivos aportan un potencial normativo suficiente tanto para poder evaluar el rendimiento de los diversos modelos de democracia que están funcionando, como para calibrar la calidad de aquellos otros que aspiran a funcionar.

Se trata de una cuestión que, en los últimos años, ha suscitado un renovado interés. Pero la introducción de la calidad democrática, vinculada forzosamente a la justicia, se debería a una reivindicación social creciente. Se pretende recuperar al proceso político, es decir, re-politizar la democracia y, al mismo tiempo, determinar que el propio término ‘democracia’, recupere su significado original, tal como evoca su propia acepción etimológica: *pertenencia del poder (kratos) al pueblo (demos)*.

Precisamente esta problemática constituye uno de los retos más acuciantes del constitucionalismo actual, por lo que no parece ocioso esbozar una consideración sumaria

sobre su significado y alcance. Se presenta también como un vehículo tendente a posibilitar el desplazamiento del protagonismo político desde los partidos a la ciudadanía.

En la mayor parte de las ocasiones, los temas y momentos en los que se reflexiona sobre la democracia directa y la representativa, suelen coincidir con la crítica a las principales insuficiencias de la democracia representativa. Pienso que incurriría en un exceso si intentara hacer una relación pormenorizada de todos los motivos de crítica y denuncias de crisis del sistema parlamentario invocadas en esas reflexiones. De ahí, que limite esta referencia a aquello que estimo constituye su asunto principal: la ineficacia de un poder democrático real y efectivo, frente a cuanto ha supuesto la democracia representativa parlamentaria, que, presuntamente, es responsable de haber vaciado de contenido el ejercicio del poder por el pueblo. Para Ted Becker¹⁸ la democracia representativa ha secuestrado el poder político para depositarlo en manos de los partidos; es hora de que los sistemas democráticos restituyan al pueblo ese poder que le ha sido arrebatado. Por una parte, que la representación sería eficaz a la hora de expresar intereses generales y de dar una impresión de consenso mediante la formulación de estrategias dirigidas al “bien común” pero ineficaz en la mediación e integración de los concretos intereses empíricos de los territorios y minorías, lo que provocaría una descomposición del nexo entre sociedad y estado que se intenta recomponer a través de procedimientos fragmentarios de concertación y participación. Se presenta, también, como un vehículo tendente a posibilitar el desplazamiento del protagonismo político desde los partidos a la ciudadanía. La constatación de un abusivo protagonismo de los partidos en el proceso político de las sociedades libres es señalada por algunos estudiosos del Estado democrático y social de derecho. Uno de ellos, Antonio Enrique Pérez Luño, señala:

Los partidos políticos han devenido, en régimen de cuasi monopolio, los actores de la vida política democrática. Los partidos funcionan como muchas veces, al margen de lo que son las inquietudes, necesidades y expectativas de los ciudadanos. Los partidos se han convertido en máquinas burocráticas, carentes de democracia interna y dirigidos a la fabricación de liderazgos y, por tanto, a estructurar el culto personalista y hegemónico de sus dirigentes¹⁹.

¹⁸ Ted Becker, “Teledemocracy: bringing power back to people”, *The Futurist*, December 1981, 6 ss.

¹⁹ Antonio Enrique Pérez Luño, *Democracia directa y democracia representativa en el sistema constitucional español*, pág. 66.

Las críticas inciden en una transformación del mundo en que vivimos en el cual la sociedad global ha transformado la relación entre los individuos y entre estos y las instituciones representativas²⁰.

5.- A manera de conclusión

Hoy no es posible entender la democracia sino como expresión del Gobierno Justo y las políticas de reconocimiento como derivación de este. Y, en consecuencia, no se puede postergar indefinidamente la resolución de las tensiones entre territorios, minorías y culturas vulnerables. Por lo tanto, habría que repensar la propia democracia. No tanto para revisar sus presupuestos teóricos sino los instrumentos mediante los cuales la democracia se ha universalizado, convertida en nuestra área cultural en Estado Democrático y Social de Derecho. Hay que recuperar el consenso de las voluntades y las culturas pero no un consenso en el cual los vulnerables tengan que renunciar en nombre de una cohesión nacional ante unos presuntos intereses superiores representados por el Estado. Detrás de la renuncia sistemática ha estado el sistema común y obligatorio del derecho positivo, de normas impositivas, que regulan las relaciones entre las voluntades y las culturas, pero hoy no se pueden invocar ennobleciendo este sistema de imposiciones mediante las tradiciones y las costumbres y la religión nacional, para mantener relaciones de jerarquía social. Podría decirse, como conclusión final, que el futuro de la democracia está en la resolución de las asimetrías y en la horizontalidad de la ciudadanía. Y, respecto de esta última habría que añadir que la única vía posible es la ampliación de los derechos vinculados al concepto en sí, de tal manera que su ampliación suponga una vía abierta a la “*ciudadanía universal*”, no solo al reconocimiento de los derechos de colectivos culturales particulares, que trasciende diferencias nacionales, religiosas o culturales. Para pasar de sociedades identitarias y excluyentes a sociedades plurales y multiculturales que primen identidades sociales múltiples.

Solo siguiendo esta senda se puede cambiar de una ciudadanía vertical a una horizontal, en la que las identidades no se heredan automáticamente, sino que se articulan de manera individual. Pasado, presente y futuro de la ciudadanía están vinculados a la evolución

²⁰ Particularmente esto se deba a la aparición de las nuevas tecnologías y la posibilidad que estas tienen de ofrecer canales o vías para forjar redes. El signo de nuestro tiempo se distingue por la omnipresencia de las nuevas tecnologías (NT) en todos los aspectos de la vida individual y colectiva. En los últimos años se ha ampliado decisivamente la incidencia de las NT en amplios sectores de la experiencia jurídica y política, ello no ha dejado de tener una puntual repercusión en el alcance y ejercicio de la ciudadanía en las sociedades democráticas y en su capacidad de control.

de la democracia, de la política y de la ética social. Por otro lado, el concepto de ‘ciudadanía’ está ligado al Derecho, sobre todo en lo que se refiere a los derechos políticos. La ciudadanía exige al individuo como un habitante de la ciudad, como dice la raíz de la palabra, que cumpla sus deberes, y como un individuo de acción que pueda llevar a cabo tareas para la consecución de sus objetivos y, también, para el desarrollo de la comunidad en la que vive. La idea del "ciudadano total", ese que toma parte en todos y cada uno de los asuntos que atañen a su existencia, no es más que una utopía. En realidad, tan imposible es dejar de participar - porque aun renunciando se participa-, como tratar de hacerlo totalmente. De modo que la verdadera participación, la que se produce como un acto de voluntad individual a favor de una acción colectiva, descansa en un proceso previo de selección de asuntos en los que intervenir de acuerdo con los propios valores e intereses²¹.

²¹Se reflexiona ampliamente sobre estas cuestiones en el texto de Juan Antonio Horrach Miralles, titulado “Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos”, publicado en la revista *Factotum*, n° 6, 2009, págs. 1-22.

Participación ciudadana regional y democracia post-liberal: nuevas alternativas desde la noción política de esfera global

*Karina Cárdenas Moraga**

Resumen

En agosto del 2014 se realizó en Cochabamba, Bolivia, el 1er. Foro de participación ciudadana¹ de la Unión de Naciones Suramericanas, UNASUR. Esta reunión convocó a más de 150 delegados de organizaciones sociales de los países miembros, que dialogaron principalmente sobre los siguientes temas: establecer un espacio de intercambio que promueva y garantice los procesos de integración regional en la formulación de políticas de integración suramericana; priorizar el ingreso de grupos de personas migrantes, pueblos originarios indígenas, campesinos, mujeres, jóvenes, niña/os, personas mayores y con discapacidad, afrodescendientes y formular lineamientos de trabajo interno del Foro. Este hecho se inserta dentro de una relación de la ciudadanía y el sistema político en constante tensión, donde la injerencia ciudadana en las decisiones de sus representantes es limitada e impide un mayor protagonismo ciudadano en los asuntos públicos nacionales y regionales de nuestro continente. En este sentido, observar la entrada de movimientos sociales y políticos, nacionales y transfronterizos a espacios regionales de integración se convierte en un asunto clave e innovador en la temática del empoderamiento ciudadano, pues no solo permite comprender la presión de la “calle” y ahora “de la región” al sistema político sino también comprender cómo se mueve la acción y/o voluntad política de los Estados por validar (o no) como actor clave a la ciudadanía regional organizada. Para la exploración de este hecho, se utilizará el enfoque de democracia post-liberal y de archipiélago político de Benjamín Arditi, con el fin de revisar las nuevas alternativas regionales que tendría la participación ciudadana para incidir de manera global y articulada en los asuntos latinoamericanos. En este contexto, se visualizan tres esferas en donde la participación ciudadana puede transitar y ampliar su

* Trabajadora Social. Magister en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos. Estudiante post-grado, Diplomado Economía social y comercio justo, Universidad Alberto Hurtado (Chile). kacarden@uc.cl

¹ <http://www.unasursg.org/inicio/centro-de-noticias/archivo-de-noticias/concluy%C3%B3-el-primer-foro-de-participaci%C3%B3n-ciudadana-de-unasur-con-una-directiva-y-propuestas-desde-las-organizaciones-sociales>

acción, estas son: la “Esfera electoral”; “Esfera social” y “Esfera global”, esta última como alternativa más novedosa a poner en discusión.

Participación ciudadana y democracia post-liberal

Desde finales del siglo XX en Latinoamérica, las crisis económicas, sociales y políticas han visibilizado de manera global las desigualdades y las crisis de representación que en mayor o menor escala se han instalado en diferentes países y que han ido poniendo en entredicho la gobernabilidad y la democracia de la región y que incluso hoy cuestionan a aquellos gobernantes que se asocian al llamado movimiento progresista y/o de izquierda del nuevo siglo.

En este sentido, la demanda social por mayor participación buscaría la legitimación de nuevos discursos, espacios, identidades y posibilidades que permitan cruzar las fronteras del mero espectador y/o beneficiario del quehacer político, motivación que explicaría la organización de muchos movimientos sociales y políticos, nacionales y transfronterizos con demandas medioambientales, educacionales, de género, étnicas entre otros. En este escenario se puede observar un reclamo regional por la apertura de la política y una mudanza hacia una democracia participativa que permita la entrada de múltiples voces que emerjan desde diferentes lugares de enunciación (Arditi, 2005).

Se puede establecer entonces que los movimientos ciudadanos que irían desde la protesta a una organización social mayor, como en el caso de la últimas protestas en Brasil en reclamo por los gastos excesivos del mundial de futbol o las protestas en Chile por un sistema educativo de calidad y gratuito, traspasan la frontera y se atreven a acorralar al sistema político, desafiándolo a girar hacia un modelo más horizontal de democracia. Desde Arditi (2005) se visualizaría el desplazamiento de la ciudadanía hacia otras esferas de participación (electoral, social y global) que dibujaría un mapa o archipiélago de la participación, entendida dentro de una democracia post-liberal, donde interactúa de manera sustantiva el ciudadano con sus representantes, lo cual podría ser constituir una oportunidad para validar la gestión pública al incluir de manera efectiva al ciudadano en la implementación, por ejemplo, de políticas públicas que estén en mayor sintonía con una sociedad que necesita de cambios profundos en búsqueda de mayor justicia y equidad.

Por tanto, la protesta social nos mostraría un importante descontento e insatisfacción con el quehacer político que ha cerrado las puertas a la ciudadanía, lo cual - en palabras de

Félix Tezanos- se explica porque: “Cuando los ciudadanos tienen que salir a la calle para plantear algún objetivo o reivindicación, o cuando tienen que acudir a otros procedimientos no convencionales, es porque los sistemas democráticos establecidos no proporcionan todos los cauces adecuados para expresar sus reivindicaciones, reclamaciones o puntos de vista (Tezanos, 2002: 65).

Así, la democratización en el espacio de la integración regional se comprenderá como la entrada y participación de la ciudadanía de manera más directa en la toma de decisiones. Para ello, se plantea que la ciudadanía transitará por diferentes espacios de la política desde donde configurará sus demandas, acciones y propuestas mediante un diálogo con el sistema político nacional y regional.

El tránsito de la participación ciudadana se explicará mediante la metáfora del “archipiélago político” de Benjamín Arditi, quien propone la configuración de la participación ciudadana en tres esferas, o circuitos, que se organizan como una red de comunicación y de interacción dentro de un sistema democrático post-liberal.

Estas esferas del archipiélago político son la “esfera electoral”, que es la base primaria de la democracia; la “esfera social”, que está conformada por movimientos sociales y grupos de interés organizados y finalmente la “esfera global”, donde se encuentra la política exterior realizada principalmente por el Estado, pero que ahora también experimenta la entrada de la ciudadanía a través de la organización ciudadana transfronteriza.

En ese sentido, la democracia post-liberal promueve la configuración del ejercicio ciudadano a partir de la solidaridad, la inclusión y la civilidad. Ahora bien, en términos prácticos, los cambios que se formulan para alcanzar la post-liberalidad democrática se centran principalmente en revisar los modelos de representación, en donde se deben reformular las formas de ejercer el poder, la participación ciudadana, la corresponsabilidad y la posibilidad de participar en los debates de los temas públicos.

Archipiélago post-liberal de la democracia: lo social y lo global de la participación política

La emergencia de la democracia post-liberal se inscribe en directa relación con la crisis de representación de la democracia tradicional de corte liberal. Sin embargo, serán las condiciones históricas las que permitirán la mudanza de la democracia o, como señala Arditi (2005), de la migración de ella a otros territorios.

Arditi (2005) distingue tres arcos migratorios de la política que son relevantes para comprender el escenario democrático actual. El primero, que se distingue en el *Leviatán* de Hobbes, donde se inaugura la modernidad y en donde el Estado soberano hegemoniza lo político. El segundo, con la instauración del liberalismo, que habría reducido la política solo al terreno de las elecciones y a la competencia entre los partidos, en otras palabras, la política es hegemonizada por la representación dentro de las fronteras del Estado-nación. Y el tercero, en donde la sociedad civil obtiene mayor protagonismo y donde aparece el ámbito global de intercambios supranacionales que propone una política fuera del territorio Estado-nación.

Ahora bien, para profundizar en la democracia post-liberal debemos situarnos en este tercer proceso o arco migratorio emergente, en donde se pretende terminar con la hegemonía de la representación en la política. Así, la política ya no se entenderá como un sistema primario de participación electoral, sino que se diversificará en múltiples formas de participación o subsistemas que Arditi (2005) nombra como “archipiélago político” y que está compuesto por lo menos por tres ámbitos: “esfera política concebida como circuito primario de la política en su dimensión electoral, el segundo circuito o nivel de movimientos sociales y grupos de interés organizados y la arena global de la política supranacional” (226).

En esta perspectiva, lo global opera como tensión hacia la territorialidad del Estado-nación que, según Arditi (2005), desafía la noción tradicional de los derechos y obligaciones del Estado, además de poner en entredicho la elección como única herramienta de validación democrática. Así, el archipiélago político ofrece otros ámbitos no revelados aún en donde exista una dispersión de lugares de enunciación para la participación de la política.

Pero Arditi (2005) aclara que estos cambios migratorios no proponen un simple paso de lo liberal a lo antiliberal; por lo tanto, la democracia post-liberal no es la negación de la democracia liberal representativa sino que más bien nos muestra la conquista de la ciudadanía en otros territorios, más allá de la base primaria de lo electoral, que se descentra de la mera representatividad territorial.

Comunidad universal “cosmopolita” y organización transnacional: de la esfera social a la esfera global post-liberal

Cuando hablamos de establecer organizaciones regionales estables en donde la participación ciudadana global o regional latinoamericana tenga nuevas posibilidades de ser

reconocida y con ello encontrar nuevos derechos, podemos plantear la posibilidad de generar una organización global o tal vez una comunidad cosmopolita.

En este caso, Held (1997) señala que las constelaciones de derechos o facultadas garantizadas están relacionadas intrínsecamente con el proceso democrático. Por lo tanto, los derechos que componen una democracia deben quedar claramente distinguidos de cualquier reducción de la ciudadanía y la universalidad; pueden ser defendidos independientemente de la noción de ciudadanía nacional pues se justifican desde el concepto de la democracia.

En este escenario se moverían los movimientos transnacionales del final y comienzo de siglo; se han identificado generalmente con protestas contra el modelo neoliberal en donde se pueden agrupar diferentes demandas sociales. Para Della Porta & Diani (2011), las opiniones y preocupaciones individuales se han transformado generalmente en formas de participación política y social. Algunos de los casos nombrados por los autores son organizaciones ciudadanas como ATTAC y Greenpeace, los foros sociales mundiales de Porto Alegre, Mumbai y África. Además, nombran aquellos grupos identificados con movimientos por una justicia global; en este grupo se organizan sindicatos, organizaciones de agricultores, campesinos, poblaciones indígenas, inmigrantes, grupos ecologistas o asociaciones de consumidores que se ven enfrentadas a multinacionales, entre otros.

En este contexto, Della Porta & Diani (2011) señalan que:

Los cambios en la estructura social y el orden normativo se interpretan como derivaciones de un proceso de evolución cultural a través del cual nuevas ideas afloran en la mente de los individuos. Cuando las normas tradicionales no son capaces de proporcionar una estructura satisfactoria para su comportamiento, el individuo se ve forzado a desafiar el orden social mediante diversas formas de disconformidad (34).

La organización y participación de los movimientos sociales se ha dado preferentemente en ámbitos de acción espontánea, realizando asambleas, foros, encuentros etc. que les han permitido levantar sus demandas y reivindicaciones. Sin embargo, los movimientos transnacionales se entienden como movimientos sociales globales que se interconectan entre distintos países o unidades nacionales, compartiendo lazos de orden

simbólico con alcances regionales configurándose como actores políticos con demandas y acciones colectivas (Bohórquez, J. & Pérez, T., 2011)².

Esfera social de la democracia post-liberal

La esfera social de la democracia post-liberal es el espacio de conformación de la ciudadanía organizada en donde se apuesta por el giro de una democracia representativa hacia una participativa que permita democratizar el espacio de la política. Para ello es necesaria la conquista de nuevos territorios de participación por parte de la ciudadanía, lo cual no está exento de dificultades, pues la búsqueda de nuevos derechos y deberes, la instalación de diversas demandas y reivindicaciones sociales, políticas, económicas y culturales, debe lidiar muchas veces con conflictos de interés y la deliberada invisibilización por parte de los representantes del mismo sistema político.

Ahora bien, la conquista de nuevos territorios de participación no se queda en los límites nacionales sino que ahora alcanza territorios externos existiendo un cruce entre la esfera global y la esfera social, configurándose demandas regionales o transnacionales en donde se manifiestan con mayor fuerza movimientos sociales y organismos articulados desde la sociedad civil.

En este caso, para Korzeniewicz & Smith (2004), la configuración de organizaciones locales en espacios transfronterizos se debe a la necesidad de buscar aliados externos con los cuales puedan formar coaliciones transfronterizas, que les permitan luchar contra la exclusión social, para lo cual ejercerán presión internacional para intentar obligar al Estado a cambiar sus políticas internas y regionales.

Sin embargo, estas configuraciones se han dado principalmente en el espacio extra-institucional, por lo cual se han presentado generalmente como movimientos de protesta ante la falta de inclusión en la toma de decisiones de la política nacional e internacional. Ahora bien, es importante buscar el reconocimiento institucional de la ciudadanía en la esfera global, lo cual puede expresarse a partir de convenios internacionales, tratados o proyectos de integración regional.

² Entre los movimientos transnacionales latinoamericanos con mayor presencia se encuentra el Foro social mundial, la vía campesina, Coordinadora Latinoamericana de organizaciones de campo, Cumbre de los pueblos entre otros, que toman diferentes temas claves a la hora de repensar el desarrollo latinoamericano.

Esfera global de la democracia post-liberal

Cuando Ardití (2005) estructura la esfera global de la democracia post-liberal, nos plantea la observación de la política “desde afuera” y señala que en este sentido se ha considerado tradicionalmente la actuación del Estado como el único protagonista de las relaciones internacionales, dejando a la ciudadanía en los asuntos públicos internos. Sin embargo, esto ha comenzado a cambiar, pues se estarían abriendo espacios más allá del territorio físico del Estado nación.

Es así que el autor utiliza dos ejemplos globales entre los cuales se puede observar la participación de la ciudadanía en los asuntos internacionales señalando que, tanto los derechos humanos como la opinión pública, se han liberado de la jaula de lo territorial a medida que se ha expandido el campo de lo que hemos llamado “lo global”.

De esta forma, las fronteras dejarían de ser espacios de contención rígidos, pasando a ser espacios permeables, debilitando la diferencia del adentro y del afuera, es decir, “sea a través de las redes de defensa internacionales o de los movimientos de resistencia a la propia globalización, la política comienza a rebasar sus viejos topoi o lugares dentro de las fronteras nacionales y a dislocar la cartografía política centrada en el Estado nación” (Arditi, 2005: 235).

Arditi (2005) refiere que, para este caso, existe un tipo de ciudadanía de la esfera global, o del tercer circuito. En este caso, especifica que cuando existe un nivel supranacional, las decisiones o convenciones internacionales son vinculantes e intervienen en los Estados.

Así, el ámbito global estaría desafiando las nociones tradicionales que existen sobre derechos y obligaciones que dependen del Estado y acá escapa la validación de su quehacer mediante el sistema electoral de la democracia. Por tanto, esta esfera sería una oportunidad para la ciudadanía para presionar al Estado a ingresar o introducir temáticas de interés nacional y global al debate y agenda interna. Por otra parte, también es un espacio propicio para los movimientos sociales, por ejemplo para llevar adelante demandas de manera autónoma (Arditi, 2005).

“Foro de participación ciudadana”: La esfera global en UNASUR

Desde la perspectiva de una participación global, podemos rescatar el proyecto UNASUR, que tiene entre sus objetivos la meta de construir una ciudadanía suramericana, promocionando la participación ciudadana a través de mecanismos de interacción con

diversos actores sociales en la formulación de políticas de integración suramericana. En el año 2012 se aprobó la creación del “Foro de participación ciudadana de UNASUR”³, que busca la participación de la ciudadanía en la construcción de la integración regional.

El foro estará compuesto por los actores sociales, nacionales y regionales, los cuales podrán estar agrupados en torno a espacios nacionales de coordinación y articulación entre los Estados y la ciudadanía, de conformidad con la legislación interna de cada Estado Miembro, siendo coordinado por el Estado que tenga la Presidencia Pro-tempore. Además, los actores sociales serán invitados a las sesiones de UNASUR en sus diferentes consejos, teniendo voz y voto, dejando abierta la modalidad presencial o virtual de la asistencia de estos participantes.

Se dispondrá de un fondo económico que financie la participación de los actores sociales convocados, con el fin de promover la asistencia a las reuniones del organismo. Para ello se creará un registro de participantes que mantenga activas la información de los actores sociales, redes comunitarias, nacionales y regionales, así como plataformas de la ciudadanía, que participen y/o expresen su interés en participar en el Foro de Participación Ciudadana de UNASUR.

Los objetivos principales que se establecieron para esto son: garantizar y promover la participación plena y con incidencia de los actores sociales en la formulación de políticas de integración suramericana; fortalecer las identidades y diversidades suramericanas en el marco del respeto a los derechos humanos; dar seguimiento y evaluar las políticas públicas que promuevan la participación ciudadana; garantizar y promover la participación y representatividad, en todos los niveles, de los grupos de atención prioritaria, entre otros, personas migrantes, pueblos originarios, mujeres, jóvenes, niñas y niños, personas mayores, personas con discapacidad, campesinos, afro-descendientes, etc.

Uno de los principios primordiales del foro es que la participación ciudadana y el pluralismo son principios rectores de la integración y unión suramericana. De esta manera, se abre un espacio de control ciudadano y/o monitoreo, en donde la integración regional tiene la oportunidad de mantenerse vigente, evitando el estancamiento producido por otros proyectos de integración.

³ La aprobación se encuentra en el siguiente documento:
<http://www.unasursg.org/uploads/ec/6d/ec6d2361a78211e8599442972eb20548/Decision-7-Foro-participacion-ciudadana-Lima-30-noviembre-2012.pdf>

Finalmente, es interesante hacer el ejercicio reflexivo acerca de los procesos de integración latinoamericanos del nuevo siglo y de su vínculo con la ciudadanía. En este sentido, la reflexión nos invita a analizar la construcción de nuevos proyectos de integración y cómo estos permiten la participación de la ciudadanía, quiénes son o han sido beneficiarios indirectos, pero que hoy pueden tomar un rol activo y crítico de los acuerdos regionales tomados entre los Estados.

Es evidente que hay mucho camino por transitar y que hoy vemos un discurso post-liberal incipiente y las posibilidades concretas de mayor participación ciudadana “institucional” son limitadas, a pesar de que se han dado algunos pasos por ejemplo en UNASUR con el Foro de participación ciudadana, recientemente creado, y que despliega distintos pasos para concretar mecanismos de participación.

Ahora bien, históricamente y al no existir una entrada directa en los procesos de integración regional, la ciudadanía se ha valido de medios no institucionales para articular sus demandas y reivindicaciones. Estos son la protesta, movimientos sociales organizados, actividades de instancias institucionales - como el encuentro de todos los pueblos, encuentros de integración desde abajo, entre otros.

Estas alternativas son fundamentales para empoderar a la ciudadanía y socializar temas regionales que afectan a nuestros países, siendo que dan voces distintas a las institucionales, revelándonos situaciones que muchas veces no son contempladas por el sistema político representativo.

Así, la inclusión de la ciudadanía en los proyectos de integración no ha dependido solo de la voluntad política sino también de la presión ejercida desde abajo, que busca incidir y existir en las decisiones que afectarán de manera interna y externa a la ciudadanía y a nuestro entorno. Sin embargo, nuestro sistema económico actual despolitizó el espacio público relegando a los ciudadanos como actores secundarios del desarrollo y principalmente limitándolos a la participación electoral.

Bibliografía

ARDITI, B. (2005), *¿Democracia post-liberal? El espacio político de las asociaciones*.
Barcelona: Editorial Anthopos.

- ALTMAN, A.; ARAVENA, F; BEIRUTE, T. (2011), “Integración política: Un nuevo camino hacia la integración latinoamericana”. FLACSO. Extraído desde: http://www.flacso.org/fileadmin/usuarios/documentos/Policy_memo_Integración_Política
- BARZAGA, M. & REGUEIRO, L. (2012), *UNASUR: proceso y propuesta*. Quito: FEDAEPS. Extraído desde: http://www.fedaeps.org/IMG/pdf/Libro_UNASUR.pdf
- BOHÓRQUEZ, J. & PÉREZ, T. (2011), “Tiempo y lugar de los movimientos sociales transnacionales”, en: *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*. XIX (1). Extraído desde: <http://www.redalyc.org/pdf/909/90922732009.pdf>
- DELLA PORTA & DIANI (2011), *Los movimientos sociales*. Madrid: Editorial Complutense. Colección Debate social.
- GUÁQUETA, M. (2013), *Por una ciudadanía plena para América Latina*. Conferencia Permanente de Partidos Políticos de América Latina y el Caribe COPPPAL. Extraído desde: <http://www.coppal.org.ar/sites/default/files/COPPPAL-Verano-2013.pdf>
- HELD, D. (1997), *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Editorial Paidós.
- KORZENIEWICZ & SMITH (2004), “Redes regionales y movimientos sociales transnacionales: Patrones emergentes de colaboración y conflicto en las Américas”, en: *Revista de Ciencias Sociales* (Universidad de Salamanca, Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal), 36, 101-139.
- MOUFFE, CH. (1992), *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós.
- SERBIN, A. (2003), “Desafíos y obstáculos políticos de ALCA”, en: *Nueva Sociedad* N° 186, 7-8 / 2003, 86-100. Extraído desde: <http://www.cries.org/boletin/NSSerbin186.pdf>
- (2009) “¿Convidados de piedra? Ciudadanía e integración regional”, en: *Anuario de la Integración de América Latina y del Gran Caribe*. Extraído desde: <http://www.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2009/02450.pdf>
- (2010) “Regionalismo y soberanía nacional en América Latina: los nuevos desafíos”. Extraído desde: <http://www.nuso.org/userView/notas/serbin.pdf>
- TEZANOS, F. J. (1996), *La democracia postliberal*. Madrid: Editorial Sistema. Colección Politeia.

----- (2002), *La democracia incompleta, el futuro de la democracia postliberal*. Madrid:
Editorial Biblioteca Nueva.

Una revisión de los lineamientos epistemológicos en el proceso de aprendizaje- enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Nuevas alternativas metodológicas desde los estudios descoloniales

*Javier Galarce Muñoz**

Introducción

La propuesta del giro descolonial está basada en los acontecimientos ocurridos en el período conocido por la historiografía tradicional como colonia, la cual posee su génesis en 1492 con la llegada de Colón a “América” y se extiende hasta las revoluciones independentistas latinoamericanas; lo que nos lleva a la necesidad de desmitificar esta periodización eurocéntrica y el occidentalismo hegemónico que se expresa como universal desde aquella tradición que se ha perpetuado hasta el día de hoy. Todo ello para cumplir tal objetivo y tener una visión crítica de nuestro continente y del mundo en términos generales.

Los estudios descoloniales, más que renovar, proponen reivindicar los saberes invisibilizados desde el siglo XVI -o, como diría Boaventura de Sousa Santos, han sido víctimas de *epistemicidio* (2013)- y que han cimentado las bases para posicionar la cultura moderna occidental como universal, única e incuestionable (Santos, 2009: 133)

En este sentido, podemos afirmar que la colonialidad mental que se expresa y transmite hoy en día en las Ciencias Sociales y disciplinas que estudian la sociedad, como el caso de la “Historia”, están precedidas por la violencia y el ejercicio del poder hegemónico que se ha ido perpetuando en el ámbito académico eliminando la opción pluriversal para instalar un verdadero universalismo que se ha mostrado como único a nivel epistemológico, ontológico y prácticas cotidianas, alejando toda alternativa que pueda coexistir con este, como es el caso del conocimiento de las comunidades originarias o de los descendientes afro-americanos. Esta observación, desde el ámbito de la filosofía, es manifestada por Enrique Dussel, quien sostiene que los grandes “intelectuales” del ámbito académico que ha tomado tanto las

* Licenciado en educación y estudiante de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Viña del Mar, Chile. javier.galarce.munoz@gmail.com

ciencias humanas como las disciplinas sociales reproducen una asimetría entre centro y periferia mental, reproducida por los primeros:

El colonialismo teórico mental, de las filosofías políticas de los países periféricos (la otra cara del eurocentrismo de los países geopolíticamente centrales), que leen e interpretan, por lo general con excepciones, las obras de la modernidad política europea y anglosajona desde la territorialidad postcolonial, dentro de la problemática de los filósofos del centro (H. Arendt, J. Habermas, etc), sin advertir la visión metropolitana de esta hermeneútica, y no desplegando, como filósofos localizados en el mundo postcolonial, una lectura crítica de la metrópolis colonial. No han llegado al giro descolonizador. Es frecuentemente una filosofía políticamente colonizada (Dussel, 2007: 235).

Esta línea argumentativa nos muestra que se debe marcar una ruptura epistemológica para repensar las disciplinas humanas, pedagogías y Ciencias Sociales en general, para comenzar a contribuir en la construcción de una sociedad libre y democrática que integre en la estructura misma a aquellos que han sido excluidos, pero no en términos “cosméticos”, sino en las prácticas reales, para lo cual es fundamental criticar y (re)articular en el proceso aprendizaje-enseñanza en la formación de sujetos que son partícipes de una sociedad que pensamos democrática, pluriversal e intercultural. De tal manera, los distintos saberes y conocimientos podrán dialogar interculturalmente creando espacios pluriversales que permitan reivindicar a los “otros” que han estado en las sombras y subalternizados por aquellos que han adoptado una posición hegemónica a nivel mundial. Por lo tanto, no se critica a “Europa” en sí o a la “cultura anglosajona”; lo que se intenta evidenciar con estas reflexiones es que existen diversas culturas con múltiples saberes y conocimientos que han sido subsumidas por las dos predominantes que hemos nombrado, silenciándolas e imponiendo sus cánones en la producción científica del conocimiento tildando a las demás como extra-científicas, tradiciones o meras costumbres, olvidándose el *locus enuntiationis* desde el cual se pronuncian y, por ende, se presentan como universal siendo la única verdad y descartando cualquier alternativa posible. Esta situación debe ser considerada a la hora de establecer los estudios sociales, pedagógicos e históricos para lograr tanto una liberación y democratización material-mental desde el mundo académico que debe ampliar sus espacios hacia la sociedad misma.

De las propuestas del grupo modernidad/colonialidad a descolonizar el saber

Los debates que ha levantado el grupo apelado por Escobar (2003) como “el programa de investigación de modernidad/colonialidad” se centran en las relaciones entre mundo eurocéntrico/moderno/colonial con lo que su percepción llama periferia, lo que Boaventura de Sousa Santos (2013) denomina *pensamiento abismal* cuyo saber es limitado por su comprensión del mundo centrado en su ego ‘*cogito ergo sum*’ que, a su vez, va silenciando las culturas con que se encuentra, destruyendo lo existente, por medio del ‘*ego conquiro*’ (Dussel, 1994). Sin embargo, esta condición solo tiene la posibilidad de existencia al relacionarse con el “yo exterminio” que enfatiza Ramón Grosfoguel, lo que conlleva, desde una perspectiva de larga duración, la Idea de América Latina y la herida colonial, tal como como indica Walter Mignolo (2007).

Sobre el punto de vista eurocéntrico, se establece esta relación que es conceptualizada por Mignolo como la *diferencia colonial*, la cual se refiere al pensamiento hegemónico que inferioriza los conocimientos, seres, poblaciones y territorios que son colonizados, esta genera jerarquizaciones que clasifican poblaciones y se crean mecanismos, dispositivos y tecnologías para su subalternización. Como señalan Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010): “La diferencia colonial se propone como concepto para ese ‘Ser-otro’ (producido por la modernidad y la colonialidad del poder). Exterior constitutivo del Ser, es la alteridad de Dussel y Levinas” (Restrepo & Rojas, 2010: 133).

Esta idea de diferencia no se queda solamente en el campo de las representaciones, sino que se sitúa en el campo de batalla ideológico mediante el discurso. Son múltiples los debates producidos desde 1492 en adelante, que fundamentan y justifican “teóricamente” la colonización, la inferiorización, la dominación y el genocidio de los habitantes de Abya-Yala¹. En este sentido, Mignolo (2003) señalaría lo siguiente:

La diferencia colonial o las diferencias coloniales fueron enmascaradas y vendidas como “diferencias culturales” para ocultar el diferencial de poder; esto es, la “colonialidad del poder” (citado por Restrepo y Rojas, 2010: 133) Es decir que la inferiorización de los sujetos y poblaciones de Abya-Yala fueron categorizadas como “diferencias culturales” para ocultar

¹ Abya Yala es el nombre acuñado por las “cunas” de Panamá para referirse al territorio y las naciones indígenas de las Américas. Significa “tierra en plena madurez”. Para Muyulema (2001), esta forma de nombrar tiene un doble significado: como posicionamiento político y como lugar de enunciación, es decir, como manera de confrontar el peso colonial presente en “América Latina” entendida como proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje.

el verdadero plano en el que funcionan estas diferenciaciones coloniales, el plano del Poder, el cual legitima y da funcionamiento a este “dispositivo colonial”.

Para explicarlo se hace necesario revisar previamente el trabajo de Santiago Castro-Gómez, especialmente “La estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (2007: 79-80). Para este autor, la primera instancia de la estructura de la colonialidad que fue puesta en cuestión fue la del poder. Quijano expone que el Poder es una relación social en la cual se articulan la dominación, la explotación y el control de las áreas de la existencia humana las cuales son el trabajo, el sexo, la autoridad colectiva y la subjetividad/intersubjetividades. (Quijano, 2002).

De la colonialidad del poder, específicamente del control de las subjetividades/intersubjetividades, el imaginario y el modo de producir conocimiento, se desprende la colonialidad del saber, que -según Restrepo y Rojas- es la “subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo & Rojas, 2010: 136). En definitiva, la colonización del saber es la instancia “[...] epistémica de la colonialidad del poder y, por tanto, es un aspecto constitutivo (no derivativo o accidental) de la colonialidad” (Restrepo & Rojas, 2010: 136). En última instancia, en la estructura triangular de la colonialidad de Castro-Gómez, encontramos la colonialidad del ser, para lo cual encontramos los aportes a las aclaraciones del concepto en Nelson Maldonado-Torres (2007), quien cita a Mignolo, para señalar que la colonización deriva de la coacción de la colonialidad del poder y del saber:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son solo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser (Mignolo, 2003: 669; citado por: Maldonado-Torres, 2007: 130).

Dentro de las conclusiones de Maldonado-Torres encontramos que define la colonialidad del ser como “la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter.” (Restrepo & Rojas, 2010: 150).

A la estructura triangular de la colonialidad de Castro-Gómez, como en trabajos anteriores, hemos añadido la colonialidad de la Naturaleza con la cual se hace “referencia a la

división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, una división que descarta por completo la relación milenaria entre seres, plantas y animales como también entre ellos, los mundos espirituales y los ancestros (como seres también vivos). De hecho, esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de Abya Yala y América Latina” (Walsh, 2007: 106).

La naturaleza es el sustento de la cosmovisión de las culturas del continente y de cualquier sociedad, la omisión de la colonialidad de esta es quitarle el contexto geográfico a los procesos históricos que dieron forma a la colonialidad/modernidad.

Estas cuatro instancias configuran el dispositivo colonial, el lado oscuro de la modernidad como tecnología de invisibilización, dominación y explotación. Esta tecnología devastó los saberes ancestrales de los pueblos de Abya-Yala en lo que Boaventura de Sousa Santos llama el *epistemicidio* del siglo XVI, que no acabó con el fin del colonialismo político, sino que continuó destruyendo conocimientos “en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología” (Santos, 2013: 10). El autor nos advierte que mantengamos una “distancia transgresiva” de las producciones epistemológicas del Norte, ya que incluso las teorías críticas occidentales son colonizadoras; para enfrentar esto, propone las “epistemologías del Sur”, que se basan en “des-pensar para poder pensar” desde los *locus* marginales, periféricos y subalternizados, lo cual pretendemos realizar en este escrito desde y para la historiografía y la enseñanza de la historia.

Reinventar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales como práctica para la libertad

En la actualidad, no existe una correlación entre la disciplina historiográfica y las ciencias sociales, con lo enseñado en las aulas de clases en los establecimientos de educación obligatoria por los Estados Latinoamericanos. En estos establecimientos se transmiten habilidades, conocimientos y actitudes que más bien responden a la reproducción de un individuo que le es funcional a los sistemas hegemónicos que en el presente subyugan las poblaciones. Los debates que se formulan hoy por hoy han abierto paso a *indisciplinar las ciencias sociales*, lo cual hemos querido extender a la historiografía, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la formación de sujetos mediante la pedagogía. Este cuestionamiento de las bases teóricas y epistemológicas de las disciplinas mencionadas nos da

la oportunidad de renovarlas para prolongar una significación práctica a las bases formativas y constituyentes de la sociedad de la cual somos partícipes.

El despertar social que hoy se evidencia debe ser sostenido por una fundamentación teórica que lo respalde y viceversa, los planteamientos teóricos deben ser fundamentados desde una práctica y sustento en la realidad donde convergen los ideales de cada sujeto. Por lo cual es necesario entregar a los educandos las herramientas que les serán útiles en su cuestionar de forma crítica y proponer opciones al devenir social, teniendo como objetivo que sean capaces de (re)articularse y desvanecer la idea del caos y catástrofes que proponen algunos intelectuales para el porvenir de la humanidad.

La disciplina Historiográfica y las Ciencias Sociales están en constante cuestionamiento y sufren diversos cambios paradigmáticos, los cuales han derivado en muchas formas de historiar y de investigar las sociedades, pero en la mayoría de estas formas se ocultan sujetos -a los cuales educamos- para legitimar las injusticias, los poderes que reprimen y los saberes que se ocultan. Nos cuestionamos entonces ¿qué forma de hacer historia podemos utilizar para historiar a los sujetos invisibilizados por patrones de poder?, ¿qué nuevas perspectivas de las ciencias sociales nos develarán qué camino seguir en este vivir en sociedad?, ¿qué debe ser enseñado a los educandos para que no sigan siendo oprimidos y alcancen la libertad? Preguntas que responderemos con el enfoque de los Estudios Descoloniales que consideramos visibiliza críticamente fisuras que otras teorías o enfoques no son capaces de distinguir.

Los estudios descoloniales nos aportan dos estrategias pedagógicas -que al mismo tiempo son habilidades- en el proceso de enseñanza-aprendizaje que consideramos idóneos para alcanzar nuestros objetivos. El primero que trabajaremos es la enseñanza-aprendizaje intercultural crítica de la historia, que no debe ser considerada como hechos y procesos monumentales descritos por hombres que objetivan su subjetividad. La segunda estrategia es el aprendizaje-enseñanza significativo inmanente, enfocado en las experiencias y saberes subjetivos y situados en el *locus* de los educandos.

Los debates producidos en la disciplina historiográfica, principalmente entre las décadas de los 1970 y 1980 en la academia inglesa, generaron lo que sería conocido como la historia social y popular, la cual vincula una historización “desde abajo” con un fuerte compromiso político, según Pilar Cuevas (2013); esto es evidenciable en los trabajos de autores como Edward Palmer Thomson con su obra *La formación de la clase obrera en*

Inglaterra (1963); Eric Hobsbawm con *Rational Left: political writing* (1977) y Raphael Samuel con su libro titulado *Historia popular y Teoría socialista* (1981). Estos intentos historiográficos enfrentaron la corriente marxista-estructural que reducía los fenómenos sociales a simples leyes económicas que determinaban los comportamientos sociales. Los principales objetivos de las Historias desde abajo eran “conocer la ‘realidad’” de los sectores populares para lo cual la “recuperación” de su historia era indispensable y [el segundo], cómo a partir de estos procesos de recuperación histórica se podía dar cuenta de “otras” narrativas históricas que confrontaban la considerada como oficial. (Cuevas, 2013: 72).

En las Ciencias Sociales podemos encontrar las aportaciones de Pierre Bourdieu, especialmente con sus conceptos de *Habitus*, el cual corresponde a las subjetividades socializadas para la construcción de límites o reglas sociales de convivencia y *Campo* que es la red de subjetividades que han sido objetivizadas a través de la historia validando poderes o capital donde están situados los sujetos. En su obra la *Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970) podemos encontrar sus aportaciones sobre la reproducción de la sociedad, texto clave para la sociología como disciplina desde la fecha. Otro cientista social que destaca es el funcional estructuralista Niklas Luhmann, quien fundamenta la ‘Teoría Social Comunicacional’ en la cual realiza un análisis sistémico de las relaciones sociales basado en la simetría o la asimetría en las jerarquías y en el orden social. Una de sus obras del período estudiado es *Comunicación Ecológica* (1986). Estos autores y sus aportes serán la base de las teorías críticas de las Ciencias Sociales y la Historiografía.

Estas narrativas desde abajo y críticas han terminado convirtiéndose en las historias oficiales de hoy y en las teorías sociales que fundamentan el actuar político-económico, es claro ver cómo los historiadores y científicos sociales coetáneos vinculados a los partidos de izquierda han narrado y, mediante ese ejercicio, legitimado la detención del poder de las izquierdas partidistas latinoamericanas, siendo contradictorio, ya que la teoría marxista en la cual dicen basarse propone como sujeto histórico y revolucionario el proletariado industrial que, en el caso del continente, tiene una presencia mínima y no es significativa de revolución. En cambio, los sujetos invisibilizados por la colonialidad del poder, el ser, la naturaleza y el saber cómo lo son los campesinos y los indígenas son los causantes de las revoluciones ocurridas en Latinoamérica. Es por eso que hemos de proponer una forma descolonial de hacer historiografía, en la cual se narren las historias “otras” de los sujetos subalternizados y oprimidos por el dispositivo colonial. La llamaremos “*Historia desde la periferia*” la cual

opera en contra-sentido de Modernidad /Colonialidad. Desde los márgenes del dispositivo colonial hacia el centro -el lugar de enunciación de las geopolíticas del conocimiento experto- se realiza la *Operación Historiográfica* (De Certeau, 2006) sobre la premisa de que el historiador, al igual que la historiografía, es subjetivo, el historiador realiza interpretaciones sobre un proceso y no es posible que deje su corporalidad y su situación contextual²; por consiguiente, el trabajo de historiar y del cientista social debe ser realizado desde una esfera coetánea, contextual e inmanente y ese trabajo confrontarlo de forma crítica con los trabajos historiográficos y sociales realizados con anterioridad y/o con otras corrientes disciplinares, para lograr un diálogo intercultural. El principal esfuerzo historiográfico y de las Ciencias Sociales debe estar puesto en la realidad de la cual se es partícipe, por ello son tan válidos los saberes desarrollados por el académico como el de quien, siendo un sujeto cargado por el “no ser” definido por el poder hegemónico/ eurocentrado/ occidentalizado/ moderno/ colonial/ elitista, tiene un llamado desde su corporalidad, su contexto situacional y su intelectualidad a historiar sus vivencias para ser parte de la memoria colectiva que sea narrada, socializada e historiada.

Por ello la pertinencia de una enseñanza de la historia en clave descolonial, debido a la relevancia de enfrentar, desafiar y derribar la colonialidad, es un trabajo esencial para el campo y el accionar pedagógico. De manera que intentamos abandonar la noción eurocentrada, moderna y colonial de pedagogía, con la intención de generar acciones pedagógicas necesarias para transgredir e interrumpir las prácticas, impuestas y heredades, por los colonizadores. La propuesta del giro descolonial en el aprendizaje-enseñanza de la historia implica ir a un más allá de la pedagogía crítica, apuntando a las necesidades de pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social política transformadora, la conciencia en-oposición, pero también una intervención en los campos del poder, del saber y del ser. Asimismo, este desafío implica poner en diálogo los saberes propios de la pedagogía con las ideas provenientes del denominado giro descolonial en ese abrir de nuevos horizontes, sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo. En esta propuesta se resalta que la desconolización se trata más de rescatar que de inventar, nuestra innovación se basa en recuperar pensamientos e

² No como proponen los cánones eurocéntricos universalistas, que señalan que el conocimiento experto escapa del cuerpo y trasciende, por lo cual puede ser considerado ciencia y utilizar sus leyes y métodos para observar, describir, problematizar, comprender y criticar la realidad observable.

imaginarios silenciados y oprimidos para dar a luz a un nuevo acto de creación colectiva. Lo que significa crear una práctica de descolonización, socialización y democratización del poder, que implica una auto-producción y coproducción creativa, mediante un diálogo simétrico entre el maestro/pedagogo y el discípulo/estudiante que relacione la mayor magnitud de saberes posibles de composición transdisciplinar, con un enfoque crítico de la realidad otorgada y en un proceso de enseñanza y aprendizaje significativos para construir un camino, un proceso sustentado por una pedagogía descolonizadora la cual, a su vez, sea guiada por una cultura radicalmente democrática.

Por esto es fundamental que en la formación de sujetos constructores de sociedad se les entreguen herramientas disciplinares y valóricas que cumplan con los objetivos planteados.

Estrategias pedagógicas “otras” para la Historia y las Ciencias Sociales

Como señala José de Sousa Silva, “muchos educadores confunden la pedagogía con la didáctica, y la manejan como un conjunto de ‘técnicas educativas’, sin percibir los valores, intereses y compromisos incorporados en dichas técnicas” (2013: 497). Tomando lo que señala el autor se puede decir que la didáctica es la tecnificación instrumental de la educación -educación entendida como mecanismo de dominación para la reproducción de una sociedad determinada- para lograr un objetivo planteado por el docente/profesor, establecimiento educativo y/o Ministerio de Educación, cargado de un funcionalismo ideológico. Según de Sousa Silva, la *pedagogía de la dominación* responde a lo que sería una “educación para el desarrollo” (*Ibid.*). Boaventura de Sousa Santos nos aclara que si existe una categoría denominada ‘desarrollo’ es solo “para que la gran mayoría de los pueblos del mundo sean considerados, de un día para otro, subdesarrollados” (2011: 14); del mismo modo, si existe una *educación para el desarrollo*, es para que en la educación existan subalternos, como diría Gramsci, condenados según Fanon u oprimidos según los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, que respondan a las lógicas de colonización Poder, Saber, Ser y Naturaleza de un sistema hegemónico dominante.

Es así como Alicia Camilloni, en “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”, cuestiona los supuestos epistemológicos y el carácter positivista de las ciencias considerando que las Ciencias Sociales, al igual que la Didáctica, son disciplinas que se centran en la práctica y la reflexión sobre esta. Pese a criticar a las ciencias fácticas pretenden

ser parte de este *status*, señalando que tanto las Ciencias Sociales como la Didáctica deben “adoptar una postura normativa, sin perder su potencial para construirse como disciplina científica” (Camilloni, 1994: 34). El carácter normativo señalado es la mayor contradicción en que han situado sus esfuerzos las Humanidades. Al tratar como objeto de estudio a seres humanos existe un gran número de variables que no son consideradas ni aisladas al momento de realizar una investigación; también hay que tener en cuenta que el conocimiento se forma a través de la conjunción de la interpretación de subjetividades que cada autor va encajando de la forma que le plazca, justificado mediante un método, para mostrar su perspectiva sobre un tema específico y validarlo como lectura correcta de la realidad o, como señalaría Michel de Certeau, “la escritura, la imagen invertida de la práctica”.

Camilloni señala que “la didáctica se ocupa no solo de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad, sino también de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos” (1994: 38); con eso lapida los saberes considerados *extra-científicos*, que poseen el mismo valor que un saber producido en un laboratorio o en un escritorio, solo que la colonización del saber los ha colocado en una situación periférica, invisibilizándolos.

La misma autora, en un texto llamado “Justificación de la Didáctica”, expone que existen formas legítimas de enseñar y otras que no; de esta forma transgrede las formas de educar que no concuerdan con su perspectiva y sobrepone la forma que ella considera correcta por sobre el resto. Camilloni dice: “Si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación...” (2007: 20); en esa frase queda evidenciada su jerarquización e inferiorización de alguna forma de educar específica; además, integra el concepto *eficacia* que, en términos neoliberales, significa la utilización mínima de recursos para alcanzar un objetivo. Objetivos que son predefinidos por la educación obligatoria-formal para la construcción de sujetos al servicio de los fines de los sistemas hegemónicos que actualmente sustentan esta educación. La autora enfatiza que “tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus realidades sociales, como ciudadanos y como trabajadores” (2007: 21-22); preponderando y limitando la educación a la construcción e instrucción de trabajadores y ciudadanos, deslegitimando otras formas de vida y otros fines pedagógicos de la educación.

Quienes defienden la didáctica concuerdan con Susana Barco cuando esta narra que “el objetivo que cumple aquí [el docente es] una función orientadora en la selección de las situaciones didácticas, como campo propicio de actividades en las que emergen las conductas deseadas para que el alumno las desarrolle en un sector de vida previamente seleccionado y para cuya operativización se le brindan los conocimientos apropiados”. Es evidente que la educación y la labor pedagógica se limitan a una funcionalidad, tras una repetición de ejercicio el estudiante³ debe internalizar cómo reaccionar -tanto con habilidades, conocimientos y actitudes valóricas- frente a determinadas situaciones, disciplinándolos en su actuar cotidiano.

En definitiva, al hablar de “didáctica” nos referimos a tecnologías de dominación por las cuales se instrumentaliza a los sujetos partícipes de una sociedad, integrándoles competencias (habilidades + actitudes/valores + conocimientos) con un fin preestablecido. Es así como la didáctica como disciplina se ha desarrollado en los distintos contextos socio-culturales respondiendo a la dominación interna de los Estados Moderno/Coloniales, ya sean “desarrollados” o “subdesarrollados”, mediante la reproducción de saberes de carácter científico, técnico y experimental en las distintas universidades que acogen la configuración geopolítica de los Estados.

En este trabajo se han desarrollado dos estrategias pedagógicas para un estudio y comprensión de la historia en clave descolonial.

La primera es la que hemos denominado el aprendizaje-enseñanza intercultural crítico de la historia y las ciencias sociales. Esta se basa en que el pedagogo debe integrar habilidades a los estudiantes que permitan una observación crítica de la historia que ya se ha escrito y es la que opera en todos los sistemas educacionales; por ello, no se trata de negar esta historiografía sino más bien de usarla en contra de la misma epistemología eurocéntrica. Ya veíamos en 1958 los primeros vestigios de una historiografía crítica en el trabajo de Edmundo O ‘Gorman titulado *la invención de América*, donde realiza un análisis que mezcla la hermenéutica y la deconstrucción. O ‘Gorman se encontraba leyendo los trabajos de Martín Heidegger sobre *el Ser y el Tiempo*; con esto se integra la metodología de la hermenéutica,

³ Es de destacar que Alicia Camilloni, como el resto de las autoras que colaboran con ella, hablan de “alumno”, término que la gran mayoría de los pedagogos sabe que significa “sin luz”; con esto hacemos referencia a la metáfora óptica de Nietzsche, donde el autor evidencia que en la sociedad que él habitase privilegia lo luminoso (apolíneo) a lo oscuro (dionisíaco) generando una jerarquía de valores y realidades donde la luz se relaciona con el saber, subalternizando los saberes que no provienen del sentido de la visión.

donde la comprensión del mundo se da mediante la interpretación de este, interpretación que ya debe tener contenida la comprensión que va a interpretar, creando una metodología circular de la comprensión de mundo donde existir es comprender. Del mismo texto de Heidegger, Jaques Derrida extrae el concepto de *Destruktion*, la deconstrucción sería considerada como una estrategia de lectura donde el lector se vuelve una suerte de escritor en el mismo acto de lectura, al indagar el contexto socio-histórico y aspectos psicológicos de los autores de los documentos estudiados en el momento de su producción. Este contexto histórico-metodológico habría logrado que Edmundo O 'Gorman tuviese las herramientas necesarias para comenzar a deconstruir la invención de la idea de América, llegando a la conclusión de que Cristóbal Colón nunca descubrió un continente por más fundamentados que estén los argumentos de sus defensores.

A pesar de los logros de O 'Gorman, este es consecuencia de su contexto; el autor mexicano termina validando algunas categorías de subalternización del continente a la hegemonía europea desde las perspectivas del poder, ser, naturaleza y saber; por ejemplo, siempre habla de continente americano o subcontinente latinoamericano y no cuestiona que estas denominaciones provienen desde fuera del Ser del continente -por nosotros tratado como Abya-Yala-, construcciones conceptuales que provienen de una matriz colonial de dominación. Pero este es un caso primigenio en el cual nos hemos basado para construir una estrategia pedagógica y una habilidad que debe ser internalizada por los educandos para una comprensión crítica de la realidad que los rodea y de las bases históricas que legitiman el funcionamiento del actual sistema de vida. A esta estrategia/habilidad de aprendizaje le hemos añadido el carácter de intercultural que Catherine Walsh nos entrega:

[...] la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la decolonialidad. (2010: 2).

La segunda estrategia/habilidad es el aprendizaje-enseñanza significativo inmanente la cual se centra en que todo objetivo de aprendizaje-enseñanza debe ser significativo para el educando, no tiene justificación la enseñanza de contenidos, habilidades y actitudes que no serán útiles en la vida cotidiana y práctica del estudiante ante las problemáticas que antepone la vida en sociedad. En los currículos educativos y programas/planes de estudios de la enseñanza de la historia que se aplican actualmente en nuestra sociedad se hace evidente el

carácter nacionalista legitimador de poder y saberes que adopta la historia en sus contenidos, además de la ocultación y fosilización de seres, todo para integrar en los educandos las denominadas “competencias” -concepto que claramente proviene de lógicas capitalistas en su fase neoliberal- que se derivan en habilidades y actitudes (valores adoptados). La puesta en cuestión de qué enseñamos como historia es elemental para este punto, porque nos moviliza al cuestionamiento de qué debemos enseñar que, desde la propuesta historiográfica que hemos abierto en este escrito, la *Historia desde la periferia*, respondemos diciendo que el rol de la historia en la formación de educandos sea la de generar la capacidad de historiar el contexto del cual el sujeto/objeto es partícipe y su historia desde las categorías abiertas por el programa Modernidad /Colonialidad como lo son la raza, el género, la sexualidad, etnia, clase y/o conocimientos , las cuales pueden ser utilizadas como un análisis por separado o integrar todas estas categorías a la vez; a estas categorías -a excepción de la clase- las hemos denominado el *punto ciego de Marx*, lo que consideramos le da una comprensión más total de las condiciones de Ser de los oprimidos y abre las posibilidades de, como diría Fanon, en *Piel negra, máscaras blancas*, la construcción de un “nuevo hombre” lo cual sería el punto *sociogénico* del surgimiento de una humanidad “otra”.

Con la perspectiva inmanente en esta estrategia/habilidad nos referimos a lo planteado por Bernardo Rengifo en 2007, en su libro *Naturaleza y etnocidio; Relaciones de saber y poder en la conquista de América*, donde señala que la colonialidad fue y es un

[...] proceso sistemático de fragmentación [que] se produjo desde el momento en el cual se clausuró un probable orden de la inmanencia, es decir, la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, para implantar un orden de la trascendencia, anclado en la negación de las condiciones senso-corporales y espacio-temporales (citado por: Cuevas, 2013: 96).

Por ello hemos de rescatar el carácter inmanente del estudio y comprensión de la historia desde un enfoque descolonial con la finalidad de que el *aprendizaje-enseñanza significativo inmanente* posea significación práctica para el educando. Al confrontarse con su situacionalidad corporal, cultural y natural buscando que este reflexione sobre su medio y sobre su ser y sea capaz de criticar las instancias del dispositivo colonial –ser, poder, saber y naturaleza– para lograr la libertad de su ser y de su pueblo.

Una justificación *sociogenética*

Las escuelas tradicionales de la psicología tienen sus bases en los modelos genéticos del psicoanálisis, los cuales son la filogénesis y la ontogénesis. La filogénesis plantea que existe una herencia de rasgos psicopáticos que se ha transmitido a lo largo de la evolución humana, de acuerdo a lo planteado por el zoólogo alemán Ernst Haeckel, quien difundió la obra de Charles Darwin. Por su parte, la ontogénesis hace referencia al nivel psíquico individual del desarrollo humano en el psicoanálisis freudiano. Para el filósofo Paúl Ricœur, ambos modelos genéticos son interpretaciones textuales del devenir psicológico de los sujetos; señala que la conjetura de ambos modelos es “una única historia fundamental que podemos llamar historia del deseo y de la autoridad” (1990: 154), el deseo respondiendo al modelo ontogenético y, la autoridad, al filogenético.

Ambos modelos están basados en teorías biológicas sobre la reproducción de células y especies, lo cual demuestra el esfuerzo porque pasan muchas de las disciplinas y las ciencias llamadas humanas por entrar en la categoría de ciencia como tal, asimilándose forzosamente mediante el lenguaje y las metodologías a las ciencias naturales.

La humanidad posee variables que no pueden ser cuantificadas, mensuradas o experimentadas, como lo son las variables manipuladas por las ciencias naturales. El accionar humano deviene de la dialéctica de cada sujeto y cada sujeto posee una carga ideológica, cultural, lingüística, histórica, racial, socio-económica, étnica, etaria, psicológica, simbólica y de género que son únicas en cada uno de los partícipes de una sociedad, por lo cual establecer leyes en lo que Émilie Durkheim llamaría el *hecho social*⁴ contrae contradicciones y dificultades epistémicas, analíticas, metodológicas y teóricas.

Los principales lineamientos de este ensayo se fundamentan en los escritos del psiquiatra y filósofo autóctono de la isla de Martinica –que para su época era colonia de Francia– Frantz Fanon. La tesis de este escrito es que *un análisis sociogenético dispondría a la psicología los elementos disciplinares para aportar a la producción de una humanidad otra después de facilitar la liberación y formación de un hombre nuevo.*

⁴ Sobre el *hecho social* véase: Durkheim, Émile (2001), «¿Qué es un hecho social?», en: *Las reglas del método sociológico*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 38-59.

El primer argumento que será expuesto es el de que un *sociogénético*⁵ permite evidenciar los dispositivos⁶ de dominación de la Modernidad/Colonialidad en las estructuras sociales por medio de un diagnóstico individual de los sujetos partícipes de la estructura social estudiada. Nelson Maldonado-Torres enfatiza que “la sociogénesis es una perspectiva que pretende dilucidar la estructura social a la luz de las elecciones individuales, y las elecciones individuales a la luz de las opciones que ofrece la estructura social” (2009: 300-301). Los dispositivos de dominación de la Modernidad/Colonialidad pretenden que los sujetos coloniales internalicen las desigualdades sociales –Fanon lo llama *epidermizar*– dentro de la psiquis de su sociedad y de este modo reducir el cuestionamiento y la explicación de esta desigualdad a sus comportamientos individuales. Ramón Grosfoguel señala:

Para Fanon, el complejo de inferioridad psico-racial es el resultado de un doble proceso: primero, económico, y subsiguientemente, de internalización –epidermización– de su inferioridad en las estructuras psíquico corporales de los sujetos. La sociogénesis (socio-diagnóstico) como método y perspectiva precede y es constitutiva de la ontogénesis (el nivel individual o psíquico del psicoanálisis de Freud) (2009: 263).

Por esto la sociogénesis no aportaría una visión primigenia de los fenómenos psicológicos de los sujetos colonizados y, a la vez, al analizar psicológicamente a los sujetos colonizados podremos vislumbrar los dispositivos de dominación en las estructuras sociales/coloniales.

La psicología trata de situarse como ciencia humana capaz de generar leyes naturales que, como hemos señalado al plantear la problemática, es una contradicción el estudiar a humanos con toda una carga que los lleva a tomar decisiones en su actuar social y generar leyes que regulen el estudio metodológico de sujetos y sociedades. Esta característica es típica de la episteme producida en el mundo eurocéntrico/ occidental/ anglosajón, es propicio evitar caer en esta lógica y reconocer otras formas de estudiar y producir conocimiento que aporten a la psicología como productora de humanidades otras; es importante

[...] refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento únicamente en la academia, entre académicos e intelectuales dentro del cientificismo, los cánones y los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el

⁵ Concepto elaborado por Fanon que, al igual que sociogénesis, es hallable en: Fanon, Frantz (2009), *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: AKAL.

⁶ El concepto de dispositivo es el de Michel Foucault, aclarado por Gilles Deleuze, en: Deleuze, Gilles, «¿Qué es un dispositivo?», en: *Michel Foucault, filósofo*, de G. Deleuze, A. Glucksmann, M. Frank y E. Balbier (1990). Barcelona: Gedisa, 155-163.

conocimiento mal llamado experto, negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante (Walsh, 2007: 104).

De esta forma se abren los horizontes de comprensión de las subjetividades para transformar la psicología en una ciencia verdaderamente humana, más cualitativa-emergente que cuantitativa-metodológica; Fanon es enfático diciendo: “Es de buena educación prologar las obras de psicología con un punto de vista metodológico. Vamos a faltar a la costumbre. Dejamos los métodos a los botánicos y los matemáticos.” (2009: 45).

Como última argumentación, es relevante realizar el trabajo de Fanon –y de sus lectores/practicantes– desde su enfoque interdisciplinario. Con el cambio de paradigma científico que se produce en el siglo XX, se lleva a la división de las humanidades en las distintas ciencias sociales, esto concorde al método de simplificar las complejidades para hallar la autodefinición por la atomicidad de cada una de las partes, método ya propuesto por René Descartes en *El discurso del método para conducir bien la propia razón y buscar la razón en las ciencias*, obra publicada en Holanda el año 1637, en el cual señala un punto del método científico que dicta la división y reducción de la problemática a su más mínima expresión hasta que sea reconocible por los propios sentidos. Además, con el nuevo paradigma científico, como lo llamaría Thomas Khun en *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), se normaría tanto la psicología como el resto de las ciencias sociales.

La particularización de las humanidades creó un variado conjunto de estas, cada una diferenciándose de la otra, problema que acota la visión del investigador de la totalidad de la problemática, con esto solo se puede llegar a resultados parcelados que pierden su relación directa con los objetos de estudio: el hombre y la sociedad.

Fanon está convencido que «por muy psicológica» que sea la «alienación psíquica del hombre negro», ella produce «consecuencias que se extienden a los dominios de otras ciencias». Esto no significa, no obstante, que Fanon abogue tan solo por la interdisciplinariedad, dado que su apuesta constituye más bien un «esfuerzo sin tregua por una concreta y nueva comprensión del hombre», que supone en realidad un empeño transdisciplinar, esto es, un proyecto que requiere la reformulación y reconfiguración de las disciplinas existentes y la creación de otras nuevas (Maldonado-Torres, 2009: 303)

Como observamos en la cita anterior, se hace necesario no solamente un trabajo interdisciplinar, sino uno transdisciplinar porque las consecuencias de la colonización de los

sujetos es una problemática que debe ser abarcada por todas las ciencias humanas y por lo mismo deben ser reformuladas para lograr comprender la totalidad del *hecho psico-social*.

Finalmente es necesario llegar a reflexionar sobre el impacto potencial de la aplicación de análisis sociogenético en la sociedad por parte de la psicología. Fanon, además de presentar a través de la sociogénesis, cuestionamientos epistémicos, teóricos y metodológicos nos hace un llamado a descolonizar la *colonialidad del Ser*, la *colonialidad del Poder* y la *colonialidad del Saber* y que, a partir de la sociogénesis, se cree una *ciencia otra* la cual posea fines propedéuticos y en la que gobierne la ética y la política por sobre la epistemología (mucho menos una epistemología universalista como la occidental eurocentrada), con el fin de liberar a oprimidos, como diría Paulo Freire y a los condenados, como llama Fanon a los sujetos subalternizados por el dispositivo de la Modernidad/Colonialidad. De este modo surgiría lo que Fanon llamaría el “hombre nuevo”, quien sería el responsable de la “humanidad otra” libre de opresiones, ambiciones individualistas, verdaderamente democrática e inmanente, es decir con conciencia y respeto de la corporalidad del ser, con la naturaleza como contexto situacional y con la cultura.

Conclusión

Las propuestas del programa Modernidad/Colonialidad nos muestran una variedad de categorías de análisis de dominación de lo eurocéntrico/moderno/occidental y por sobre la realidad de Abya-Yala colonial/extremo oriental (Dussel, 2011), lo cual nos permite visibilizar problemáticas para la búsqueda de un futuro más justo, de diálogos interculturales y del buen vivir, en lo cual la disciplina historiográfica y las ciencias sociales están en deuda ya que su vasta tradición y corrientes son acotadas en la actualidad a lo que llamamos el *punto ciego de Marx*; por eso la relevancia de proponer una historiografía en clave descolonial o *historiografía desde la periferia*, objetivo por el cual estamos conscientes de que será un desafío en términos de fundamentación teórica y la obligada crítica de nuestro pares provenientes de otras corrientes, lo cual consideramos necesario para levantar el andamiaje teórico de lo propuesto en los términos de la historiografía. Por el lado de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en clave descolonial, nuestro fin fue incluir dos estrategias/habilidades en clave descolonial para poder llevar al estudiantado las aportaciones a la comprensión de la realidad y entramado social realizadas por el giro epistemológico

descolonial, teniendo como finalidad última un diálogo intercultural alter-modernidades (Dussel, 2011).

Aún nos quedan cuestionamientos para nuestros trabajos futuros como: ¿no es necesario descolonizar las Ciencias Sociales y la Historiografía para pensar y comprender nuestra propia realidad y que nos permita desenvolvernos en mejores términos en el ámbito mundial? Es una pregunta que grafica la responsabilidad del mundo académico que debe eliminar la división ficticia entre teoría-práctica, la cual conduce a la *decadencia disciplinaria* (Gordon, 2013), ya que ambas se encuentran unidas intrínsecamente al ser la teoría una práctica por sí misma y en último término esta debe encontrarse al servicio de la contingencia práctica de la vida cotidiana. Esto es de suma relevancia para los pueblos originarios y descendientes afro-latinos de Latinoamérica, tal como lo expresa el Cacique de la Comarca Emberá Wouman de Panamá, Bethanio Chiquidama en el ámbito de la historia:

Para dignificar la participación del indio se debe empezar por cambiar esa historia distorsionada que aún puede leerse en los libros de historia. Los historiadores europeos, americanos y panameños deben hacer las correcciones y ubicar en el lugar que corresponde a nuestros antepasados. (Chiquidama, Bethanio, citado por: Dussel, 2007: 332).

Ante estas palabras, podemos concluir que la descolonización de las ciencias humanas y disciplinas sociales, incluyendo en estas últimas el estudio de la Historia, es necesaria para dar voz a aquellos que la han perdido a lo largo del devenir histórico y, a su vez, posibilitar los elementos para que se vuelvan actores protagónicos por medio de los análisis sociales auténticos que permitan visibilizar la diversidad de los oprimidos integrándolos en un verdadero diálogo intercultural, pero para ello se debe colaborar, si consideramos esta perspectiva analítica, en la construcción de espacios pluriversales donde convivan relaciones inter-epistémicas que contribuyan a desmitificar el mito histórico de la universalidad instalado por la modernidad occidental.

De acuerdo a las consideraciones de Fanon, nuestro compromiso es la búsqueda de un nuevo hombre, proveniente de la liberación de la colonialidad, para que sea la base constituyente de una *humanidad "otra"*, desafío que no podría ser llevado a cabo sin las propuestas del pedagogo brasileño Paulo Freire en textos como la *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica libertaria*, textos muy bien tratados por pedagogos (de)coloniales, como es el caso de Catherine Walsh. De momento, nos hemos centrado en el trabajo de renovar la historiografía para que tenga una significación práctica en la

cotidianidad de los sujetos constructores de sociedad y realidad, y nos hemos enfocado en llevar estas nuevas y significativas formas de historiar y comprender el presente a las aulas de los sistemas de enseñanza obligatorios, pero el fin tiene que ver más bien con lo planteado por Freire: lograr crear una educación popular en clave descolonial; el camino, hoy por hoy, es oscuro por la sombras de la Modernidad/Colonialidad pero el anhelo de una sociedad más consciente, despierta y dispuesta a (re)existir y (re)surgir nos mantiene en vela con el fin de abrir posibilidad a utopías “otras”.

Bibliografía

- CAMILLONI, A. (1994), *Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales*, en: AISENBERG, B. & ALDEROQUI, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 25-41.
- (2007), “Justificación de la didáctica”, en: CAMILLONI, A.; COLS E.; BASABE, L. & FENNEY, S. *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 19-22.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007), “Descolonizar la Universidad: La hibris desde el punto cero y el diálogo de saberes”, en: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, G., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 79-92.
- CUEVAS, P. (2013), “Memoria Colectiva. Hacia un proyecto descolonial, en: WALSH, C. (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 69-104.
- (2011), “Introducción: Las epistemologías del Sur”, 9-22.
- (2013), *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM.
- DUSSEL, E. (1994), *El encubrimiento del Otro. Hacia el "mito de la Modernidad"*. Conferencias de Frankfurt. Octubre 1991. La Paz: Plural editores, 6-186.
- (2007), *Política de la Liberación. Historia Mundial y Crítica*. Madrid: Trotta.
- (2011), *Filosofía de la Liberación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2003), “Mundos y conocimientos de otro modo”, en: *Tabula Rasa* (01), 51-83.
- FANON, F. (2009), *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: AKAL.

- GROSFOGUEL, R. (2009), “Apuntes hacia una metodología fanoniana para la decolonización”, en: FANON, F., *Piel negra, máscaras blancas*. Barcelona: AKAL, 261-284.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007), “Sobre la colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en: CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFOGUEL, R., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 127-167
- (2009), “Desigualdad y ciencias humanas en Rousseau y Fanon”, en: FANON, F., *Piel negra, máscaras blancas*. Barcelona: AKAL, 285-308.
- MIGNOLO, W. (2007), *La idea de América Latina. La Herida Colonial y la Opción Decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- QUIJANO, A. (2002), “El regreso del futuro y las cuestiones sociales”, en: WALSH, C., SCHIWY, F. & CASTRO-GÓMEZ, S., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 45-60
- RICOEUR, P. (1990), *Freud: una interpretación de la cultura*. México D. F.: Siglo XXI.
- RESTREPO, E. & ROJAS, A. (2010), *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Pompayán: Editorial Universidad del Cauca.
- SANTOS, B. de Sousa (2009), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México D. F.: CLACSO y Siglo XXI.
- SILVA, J. de Sousa (2013), “La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida”, en: WALSH, C. (ed.), *Pedagogías Descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 469-507.
- WALSH, C. (2007), “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías descoloniales”, en: *Nómadas* (26), 102-113.
- (2010), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surguir, re-existir y re-vivir”, en: CANDAU, Vera, *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: 7 Letras - Educação on-line, 1-29.

Modos de autorización intelectual en la obra tardía de Manuel Ugarte

Marcos Olalla *

En 1943 Ugarte publica *Escritores Iberoamericanos de 1900*, una obra que había terminado de escribir en 1942 en Chile. Esta obra constituye un balance de la literatura iberoamericana de principios del siglo XX a partir de una semblanza de los principales cultores de lo que el escritor denomina “generación de 1900” (Ugarte, 1947: 9). Rubén Darío, Amado Nervo, Enrique Gómez Carrillo, Delmira Agustini, Francisco Contreras, José Santos Chocano, José Ingenieros, Leopoldo Lugones, Belisario Roldán, Alfonsina Storni, Florencio Sánchez y José María Vargas Vila son los escritores que Ugarte caracteriza desde un registro en el que predomina el enfoque social y biográfico en desmedro del análisis crítico de su producción literaria. Es notorio el esfuerzo ugarteano por articular esta mirada sociológica sobre el fondo de su preocupación principal para esos años como es la ausencia de reconocimiento para los hombres de esta generación. El despliegue de esta dimensión de su análisis muestra una cierta continuidad con el *locus* de su obra crítica de la primera década del siglo XX¹, en la medida en que se halla centrada en la cuestión de la autoridad del discurso literario. Aunque el elemento que en aquella obra permitía la relocalización de la autoridad literaria, en esta se convierte en la principal fuente del presunto desconocimiento. En la obra temprana de Ugarte el discurso literario se legitimaba por su productividad política. Sin embargo, cuatro décadas después de este impulso inicial el balance acerca de la efectiva articulación entre producción literaria y práctica política había dejado de ser auspicioso. Ugarte retoma en *Escritores...* sus expectativas iniciales al analizar en bloque la “generación de 1900” y caracterizarla en función de cuatro rasgos que la habrían definido.

En primer lugar destacaba el esfuerzo de esta generación por “hacer surgir una cultura” (257). Las condiciones objetivas para la promoción de esta experiencia resultaban aseguradas por la comunidad de rasgos culturales, cuya intuición aparecía acrecentada desde la distancia europea. La inhibición de los provincialismos, producto de la experiencia

* UNCuyo / INCIHUSA-CCT Mendoza-CONICET, Argentina. marcosolalla@hotmail.com

¹ El itinerario de la obra de Ugarte desde sus inicios en 1895 hasta 1924 ha sido minuciosamente examinado en el excelente trabajo de Margarita Merbilhaá (2009).

metropolitana de estos autores, ocasionó efectos en cierta medida paradójicos, puesto que al tiempo que promovía el despliegue de una clave cosmopolita para su literatura, habilitaba sus pretensiones de creación de una cultura latinoamericana. Aunque es evidente que las elecciones simbólicas presentes en este presunto acto de creación constituyen modos de intervención política, Ugarte explica la unidad de este esfuerzo -a pesar de la multiplicidad de posiciones al interior de este grupo de escritores- en el hecho de que el plano en el que se construye esta experiencia es el “sentimiento” y que este es suscitado por la interpelación “lírica, representativa de realidades profundas y durables” (257). Es interesante notar aquí un cierto repliegue del examen del escritor argentino sobre el código rubendariano de la intuición literaria de una dimensión arquetípica solo asequible por el saber poético, del que había tomado distancia en su producción temprana².

En segundo lugar, Ugarte destaca entre los rasgos de esta generación un dato caro a sus reflexiones tempranas sobre el impacto de la producción literaria en la estructura social como es una cierta “humanización del arte” (258). Este rasgo mienta las funciones “intuitiva, orientadora y profética” (258) de la literatura. El escritor sobre este fondo había postulado una vocación epistémico-política para el quehacer literario que, en su modo de hacerse cargo del examen de la coyuntura histórica, era pensado en términos de una dilucidación del curso progresista de la historia como acrecentamiento del espesor institucional por vía del continuo reconocimiento de las demandas de sujetos subalternos. Ahora, la pulsión unificadora de su reivindicación generacional desplaza a un segundo plano el carácter doctrinario del enfoque precedente en beneficio de un genérico interés por “captar las voces del siglo” (258) por sobre los contenidos de la tradición clásica y sus mitologías. Aquello que antes fungía como una suerte de *existenciario* pero que, con claridad, constituía una referencia al ideario socialista y antiimperialista ugarteano, se desliza ahora hacia la cenagosa superficie de “episódicas aplicaciones políticas” (258) que se explican por los entusiasmos epocales de intelectuales y obreros, una sociología romántica y una juventud impresionable.

El tercer rasgo con el que Ugarte caracteriza su generación es su capacidad de representar “la íntima esencia de nuestra América” (260). La especificidad de la operación novecentista en esta dirección habría consistido en poder representar la experiencia americana

² Hemos analizado esta toma de distancia en términos de la existencia de dos modelos de representación de formas de subjetividad subalternas en nuestro artículo: “Modelos de representación de los actores subalternos en las crónicas del viaje a Europa de principios del siglo XX: Rubén Darío y Manuel Ugarte” (Olalla, 2013).

en un registro que desborda el tono criollista, al que le adscribe una vocación meramente fotográfica, enfocada en los aspectos exteriores de aquella. Esta condición es comprendida en términos de un “balbuco” todavía incapaz de horadar la dimensión axiológica y emocional de la “nacionalidad espiritual”. Nuevamente aquí se puede percibir un cierto desplazamiento en el discurso ugarteano más enfocado en su obra crítica temprana a dar cuenta de la carencia de historicidad de las representaciones de lo americano que en destacar su posible rusticidad o vulgaridad³. El resultado de este tipo de expresión continental debía ser el ingreso de la literatura iberoamericana en un mismo nivel que “las otras literaturas”. Así pues, el eventual desconocimiento del aporte de la generación del 900 se despliega en estas dos direcciones. Por un lado, en la pérdida del sentido de lo americano por parte de sus propios escritores y por otro, en la impugnación, siempre operante en la obra del argentino, de la representación en clave folclórica de la historia latinoamericana por parte de Europa.

En último término, Ugarte refiere como rasgo de esta generación la iniciación de una “renovación dentro del idioma” (261), retomando así sus previos desarrollos críticos sobre el modernismo en los que afirmaba su “libertad de lenguaje” (Ugarte, 1908^a: 151). El escritor argentino había concebido el modernismo como un movimiento de transición cuyas virtudes estribaban en su desmitificación de las formas clásicas sin disolver aquella operación en esquemas decadentistas. Dicha corriente constituía una reacción frente al decadentismo que hacía posible la modificación de la mentalidad presente en beneficio de un conjunto de intuiciones libertarias todavía desarticuladas. Sin embargo, destacaba la ausencia de una expresión literaria definitiva que diera cuenta de la condición progresista del curso histórico. De la inicial aseveración, claramente enfocada a destacar el elemento doctrinario y su impacto en el modernismo, Ugarte pasa a considerar exclusivamente el aspecto formal de esta renovación afirmando la amplificación de la disposición idiomática en términos de su capacidad para hacer circular las ideas (262).

Sobre el fondo de esta analítica retrospectiva se despliega una serie de movimientos en el conjunto de semblanzas ugarteanas. El primero de ellos consiste en destacar las especificidades inherentes a la condición del escritor invocando ciertos atributos que configuran una cierta idea de autenticidad. Así, Ugarte celebra la condición de “poeta

³ La rusticidad del elemento costumbrista del criollismo era comprendida por Ugarte (1908b) en la forma de un “síntoma” de autonomía cultural todavía insuficiente. El análisis de este tópico de la obra ugarteana puede hallarse en los trabajos de Claudio Maíz (2003: 84-87), Marcos Olalla (2006: 201-211) y Margarita Merbilhaá (2005 y 2009: 359 ss.).

auténtico” (227) en una operación que se nutre de la presunta diferencia entre poesía y literatura (68), así como entre cierto provincialismo cultural y una “cultura auténtica” (150). La autenticidad funge pues como un significante que permite invocar un orden otro, un lugar que al menos formalmente se percibe fuera de la historia. La existencia de dicho orden actúa como fundamento del quehacer poético. Las intuiciones poéticas lo reflejan. Por ello evocan formas en cierta medida numinosas de la experiencia:

Al poeta —al escritor, en general— no hay que exigirle la lógica de un mozo de almacén. Hay que dejarlo vivir en el plano del milagro y de la inverosimilitud. No sirve para una oficina. No tiene meticulosidad de relojero. Es inutilizable para muchas pequeñas cosas que adquieren gran importancia en la efervescencia urbana. Pero estas inferioridades las rescata como remero del espacio y como piloto de la eternidad (230).

La posibilidad de representación de un plano que desborda la historicidad, ahora caracterizada como expresión de un ciclo cuyo patrón es una cierta circularidad, aparece como condición de la autorización literaria. Solo al interior de sus modos de invocación debe comprenderse la potencial presencia de un evento. Este movimiento se direcciona hacia la producción de un efecto paradójico como es la pretensión del discurso literario de informar la historicidad desde fuera de ella, desde la “eternidad”, desde la “senda oscura del bien” (252). Además del evidente desplazamiento así concretado por la obra tardía de Ugarte respecto de sus posiciones de juventud, se puede percibir su intensidad en el despliegue de la serie “mozo de almacén-oficinista-relojero” en un mismo horizonte axiológico. La reserva ugarteana frente a la eventual distracción del lector lo mueve a destacar lo que a esta altura resulta obvio en su discurso: la condición “inferior” de aquel ciclo. Pero todavía más ceñida se torna la mudanza ugarteana hacia posiciones conservadoras. La matriz espiritualista que siempre tuvo su discurso ahora no solo da cuenta de cierta pulsión estética por el “absoluto” (252), sino que también se concreta sobre una cuadrícula en la que opera el vector político de su promoción de la integración latinoamericana, el vector moral de su integridad humana y el vector religioso de su fe católica (251). Ugarte identifica estas convicciones con “idealismos anacrónicos” en un movimiento que es rigurosamente consecuente con el desplazamiento que describimos puesto que la noción de “idea” poseía en su obra temprana el atributo específico de la producción de las condiciones objetivas para el cumplimiento del imperativo racional de la historia (Cfr. Ugarte, 1905). Aquí, no obstante, se predica la condición anacrónica del ideal, un evidente oxímoron para el discurso del joven Ugarte. El escritor argentino localiza su

enunciación en un espacio en el que se percibe la huella de un desplazamiento que va de la fuerza de la idea y su potencial historizador a un tipo de idealismo que renuncia a dicha potencia en beneficio de ciertos “aletazos líricos” (Ugarte, 1947: 251). Se afirma así una concepción de la historicidad de la labor literaria que se presume ahora incapaz de comprender los aspectos coyunturales de la realidad política mientras se configura un tipo de discurso cuya referencia exclusiva está puesta en el futuro. Señala Ugarte:

[S]i el escritor desprecia al político profesional a causa de su tendencia utilitaria, el político profesional aborrece al escritor a causa de su impulso lírico. Hay entre ellos incompatibilidad integral. El político persigue, dentro de la ciudad y el momento en que actúa, la conveniencia propia y de su grupo electoral, mientras el escritor abarca otros horizontes en la geografía y en el tiempo, sirviendo ideales en calidad de precursor. El primero se afana en usar las cosas de hoy, sin preocuparse por las de mañana. El segundo, a la inversa, se equivoca, acaso, en el presente, pero acierta en el porvenir. Es por eso que los mejores políticos tienen algo de poetas y los peores poetas tienen siempre mucho de políticos (101-102).

Ugarte reedita la tensión recurrente entre la dimensión programática de la política y sus instrumentos de coyuntura. La resuelve mediante una doble agencia predominantemente desarticulada entre escritores y políticos. Es significativa su renuncia a la posibilidad de determinar los aspectos emancipatorios del presente, uno de los tópicos en que afirmativamente se anclaba su obra temprana. La noción de “idea” operaba en ella como el elemento articulador de ambas formas de práctica social, la escritura y la militancia política. Tal vez para no prescindir definitivamente de aquellas expectativas es que destaca el carácter profesional de la política como un dato relevante de su caracterización en un movimiento problemático en la medida en que sustrae, como decíamos previamente, la historicidad de la práctica política de coyuntura y la deposita en el territorio del ideal, pero este último cada vez más desacoplado de la historia.

El escritor cierra el itinerario de estos deslizamientos con una notoria minusvaloración de la noción de democracia. Como un síntoma más de que aquel desacople destaca como un criterio de comprensión del *locus* ideológico en términos de la configuración de una posición política conservadora. Han quedado aquí muy lejos las reflexiones en torno a las democracias latinoamericanas de su célebre ensayo de 1910 *El porvenir de la América latina*. Las evidencias, para entonces, de las defecciones de la democracia en América Latina lo habían inclinado a determinar el curso histórico de su concreción y las proyecciones por dicho proceso esbozadas. En clave dialéctica, interpretaba Ugarte el predominio de la condición

elitista de la democracia en América Latina como el antecedente de una forma de emergencia apenas atisbada, proveniente de la creciente presencia de los sectores populares (Ugarte, 1953: 121). El carácter transicional así determinado era representado por el escritor como la bisagra entre la afirmación de los intereses de la burguesía, al interior de un sistema que incluye el fraude y la historia efectiva de la dominación española creadora de una “multitud sumisa”, guiada por la fuerza de la tradición, que explicaba la existencia de gobiernos autoritarios. El perfil formalista de la democracia en América Latina -expresado en la distancia entre la letra de las constituciones y la “bajeza de la vida política”- podría ser cuestionado por la “educación política”, intersticio capaz de asignarle un sentido sustantivo a una democracia todavía atravesada por la corrupción y el personalismo. La formación y acrecentamiento de la esfera pública constituía el índice clave de una superación democrática del fraude y la corrupción. Esta superación no debía ser solo un problema definible en términos del par legalidad-ilegalidad, sino también en función de la efectiva capacidad de cada pueblo de asegurar la ampliación de una esfera pública. Era la lenta emergencia del interés del “gran público” por lo político lo que habría de permitir objetivación de la naturaleza conflictiva de este proceso. El proceso democratizador poseía un vértice cultural consistente en una cada vez más cercana identificación entre la obra de arte y las expresiones históricas y simbólicas de la nacionalidad latinoamericana.

La semblanza sobre Belisario Roldán constituye un documento significativo de la reflexión ugarteana sobre el destino de la generación del 900 porque lo obliga a incorporar en dicho balance la dimensión ideológica. La respuesta a la pregunta por los resultados de la labor literaria desplegada en el tiempo al servicio de los sectores dominantes es del mismo tenor que la de quienes pudieron haberlos enfrentado. Roldán “fue arrollado y sacrificado como los otros” (Ugarte, 1947: 191). El destino que Roldán comparte con el resto de los miembros de su generación, según Ugarte, es el resultado de la incapacidad estructural de aquellos sectores para reconocer el valor de la inteligencia. La dificultad radica en que en torno de ella se desarrolla una cierta forma de “superioridad moral” (213) frente a la que existe una “coalición de muerte” (191). Afirmaba Ugarte respecto de la experiencia común de Roldán y de sí mismo como intelectuales:

Los dos éramos “hijos de familia”, como se dice en mi tierra, mitad en son de burla, mitad en señal de desprecio. Con la única diferencia de que mientras él se mantenía inmóvil, yo me dejaba llevar por las rebeldías que cobraron auge en Europa a raíz del asunto Dreyfuss y se

propagaron al conjuro de la elocuencia de Jaurés. Fuimos sinceros los dos en la discrepancia como lo fuimos en la coincidencia que nos reconciliaba alrededor de un sentimiento antiburgués. Huelga confesar que en el fondo nos equivocamos uno y otro. Roldán, al dar por sentado que las sociedades no evolucionan. Yo, al aceptar el error, generalizado en aquel tiempo, de que con la democracia podían ser redimidas nuestras repúblicas (203-204).

Ya en su referencia a Alfonsina Storni, Ugarte no duda en acentuar esta desvalorización de la democracia como forma histórica de reconocimiento de demandas de sectores subalternos en su deslizamiento hacia el territorio de la dotación natural de los sujetos.

[S]e puede parafrasear la leyenda de la Universidad de Salamanca (lo que Natura no da, sufragio universal no presta), una falsa interpretación de la democracia se impone gritando desde todos los rincones: ¿por qué él y no yo? La desatinada igualdad de valores crea igualdades en el vacío a riesgo de que se reflejen mañana en nulidad colectiva. Falta de responsabilidad artística y la fiscalización de una opinión preparada que obstaculice el fraude (227-228).

Si bien es evidente la continuidad de ciertos ejes de su discurso como la propensión a instalar la producción literaria como objeto de examen moral, el deslizamiento provocado por la experiencia de la falta de reconocimiento a la tarea incansable de promoción de la integración latinoamericana y la denuncia del imperialismo el deslizamiento es notable y su prenda es la democracia.

Consideraciones finales

Intentamos demostrar que la persistencia de ciertas formas de autorización del discurso intelectual posee el previsible decurso que se percibe en la obra de Ugarte. La pretensión de ser portadores de formas de intelección relativamente exclusivas de la coyuntura histórica conduce, tarde o temprano, al desarrollo de formas de corrección posteriores —exigida por el curso efectivo de los acontecimientos—, cuyo peligro consiste en una degradación de la función crítico-historizadora del propio discurso. En un movimiento de esta índole se tiende a desvalorizar el potencial emancipatorio de la coyuntura original en virtud de la defeción de algún elemento de la serie articulada de demandas. La articulación que supo habilitar los entusiasmos libertarios es luego subsumida en la reflexión tardía, en la que la prevalencia de la dimensión idealista de aquel discurso puede ser sostenida, pero al precio de negar sus aportaciones más interesantes en materia política.

Bibliografía

- MAÍZ, Claudio (2003), *Imperialismo y cultura de la resistencia. Los ensayos de Manuel Ugarte*. Córdoba: Corredor Austral-Ferreira.
- MERBILHAÁ, Margarita (2005), “Últimos coletazos de barbarie: representaciones del campo y la ciudad en los *Cuentos de la Pampa* (1903) de Manuel Ugarte”, en: *Anclajes*, IX.
- (2009), *Trayectoria intelectual y literaria de Manuel Ugarte (1895-1924)*, en línea: www.memoriafahce.unlp.edu.ar/tesis/te.462/te.462.pdf
- OLALLA, Marcos (2006), “La literatura nacional en la crítica de Manuel Ugarte”, en: JALIFF DE BERTRANOU, Clara (comp.) *La Argentina en el espejo 1900-1950; Sujeto, nación y existencia en el medio siglo (1900-1950)*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- (2013), “Modelos de representación de los actores subalternos en las crónicas del viaje a Europa de principios del siglo XX: Rubén Darío, Manuel Ugarte y José Ingenieros”, en: *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, N° 7/8, Mendoza.
- UGARTE, Manuel (1905), *El arte y la democracia*. Valencia: Sempere.
- (1908a), *Burbujas de la vida*. París: Ollendorf.
- (1908b), *Las nuevas tendencias literarias*. Valencia: Sempere.
- [1943] (1947), *Escritores iberoamericanos de 1900*. Santiago de Chile: Zig zag.
- [1910] (1953), *El porvenir de la América latina*. Buenos Aires: Indoamérica.

Colonización y descolonización, pérdida y recuperación de la voz por parte del indio

Néstor L. Osorio *

Usando como pretexto el comercio, Europa no solamente conquistó América, sino que impuso una dominación hegemónica basada en la ocupación y explotación de las tierras, además del sometimiento de su población indígena. Con este trabajo pretendemos reflexionar en torno a coincidencias y divergencias entre Silvia Rivera y Boaventura de Sousa Santos, acerca de la colonización y descolonización, la hegemonía y contrahegemonía. Haremos hincapié en el proyecto de *Nuestra América* y sus intelectuales invisibilizados -no leídos por los cultivadores de la filosofía académica. En adelante, nos basaremos en las ideas de Juan Ginés de Sepúlveda, expresadas en su obra *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*, para mostrar que la invisibilización y enmudecimiento del indio se debió al prejuicio que el europeo tenía de considerarse superior.

En su libro *Una epistemología del sur*, De Sousa Santos nos recuerda que Hegel opinaba que la historia universal transcurre de Oriente a Occidente, se inicia en Asia y culmina el proceso civilizatorio en Europa (Cfr. De Sousa Santos, 2009: 225). Se trata de una idea rectora en el sentido de que afirma la civilización como un proceso que encuentra en Europa su más acabada expresión; más allá de Europa '*Non plus ultra*', no más allá. La irrupción de América no hizo más que dar prueba de ello:

Y siendo esto así, bien puedes comprender ¡oh Leopoldo! Si es que conoces las costumbres y naturaleza de una y otra gente, que con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como los niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas, de los prodigiosamente intemperantes a los continentales y templados, y estoy por decir que de monos a hombres” (Sepúlveda, 1994. 101).

* UCA, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Mendoza. nestosorio@gmail.com

Descubridor, conquistador, colonizador

Como si se tratara de una metamorfosis, el europeo inició un cambio a partir de la condición de simple comerciante que salió de un puerto de España, en busca de nuevos mercados. Al llegar a América se convirtió primero en descubridor, lo que supuso una acción que le favoreció, "Porque siendo el descubrimiento una relación de poder y de saber, es descubridor quien tiene mayor poder y saber y, en consecuencia, capacidad para declarar al otro como descubierto" (De Sousa Santos, 2003: 69). El europeo no propuso una simetría de relaciones con el habitante del Nuevo Mundo, sino que lo declaró inferior, un casi hombre.

Compara ahora estas dotes de prudencia, ingenio, magnanimidad, templanza, humanidad y religión [de los españoles], con las que tienen esos hombrecillos en los cuales apenas encontrarás vestigios de humanidad; que no sólo no poseen ciencia alguna, sino que ni siquiera conocen las letras ni conservan ningún monumento de su historia sino cierta obscura y vaga reminiscencia de algunas cosas consignadas en ciertas pinturas, y tampoco tienen leyes escritas, sino instituciones y costumbres bárbaras (Sepúlveda, 1994: 109).

El concepto 'hombrecillo' empleado por Sepúlveda no es de carácter afectivo, representa al ser inmaduro, añinado, inferior, del que no se puede aprender nada porque solo hay en él "vestigios de humanidad". El europeo descubre que todo está por hacerse en América y que lo debe hacer él. Deberá humanizar al 'hombrecillo' y de esta manera comenzaba la tarea de invisibilizarlo.

La segunda transformación fue la que lo convirtió en conquistador. La tierra, las riquezas, los hombres, la religión, todo lo que el europeo encontraba se presentaba como una buena excusa para adueñarse de ello. Que la tierra en algunos lugares estuviese deshabitada era ocasión de ocuparla como propia. En los lugares en los que estaba habitada, como los indios no eran cristianos, se debía dominarlos para así convertirlos y enseñarles a trabajar. Si se negaban, era lícito hacerles la guerra y obligarlos a pagar los daños, porque la guerra a los indios

[...] tiene por fin el cumplimiento de la ley natural para gran bien de los vencidos, para que aprendan de los cristianos la humanidad, para que se acostumbren a la virtud, para que con sana doctrina y piadosas enseñanzas preparen sus ánimos a recibir gustosamente la religión cristiana; y como esto no puede hacerse sino después de sometidos a nuestro imperio, los bárbaros deben obedecer a los españoles, y cuando lo rehúsen pueden ser compelidos a la justicia y a la probidad (Sepúlveda, 1994: 93).

En realidad, era una forma de apropiarse por la fuerza de lo que el indio no podía defender. Como conquistador, empuñó las armas y doblegó a los pobladores del Nuevo Mundo, esto implicó que debieran aceptar lengua, religión y explotación. De preguntarnos el porqué de esta forma de acción, encontraríamos la respuesta en lo que De Sousa Santos señala en torno al descubrimiento: “La especificidad de la dimensión conceptual de los descubrimientos imperiales es la idea de la inferioridad del otro. El descubrimiento no se limita a establecer esa inferioridad, sino que la legitima y la profundiza” (De Sousa Santos, 2003: 70). El descubridor devenido en conquistador no tiene dudas en cuanto a su superioridad, él sabe que es hombre, toda la tradición filosófica lo proclama; a partir de esta premisa considera que el mayor bien que les puede hacer a los indios es dominarlos para luego cristianizarlos y hacerlos súbditos del Rey. “Hay otras causas de justa guerra menos claras y menos frecuentes, pero no por eso menos justas ni menos fundadas en el derecho natural y divino; y una de ellas es el someter con las armas si por otro camino no es posible, a aquellos que por condición natural deben obedecer a otro y rehúsan su imperio” (Sepúlveda, 1994: 81).

La acción de conquista trajo como consecuencia la necesidad de fundar pueblos y ciudades siguiendo la línea de urbanización europea; así se fue desplazando la organización política de los naturales de América. De esta manera, lo conquistado pasaba a ser ocupado, es decir, se sentaban las bases de la “propiedad” del Nuevo Mundo. Los recién llegados venían para quedarse y exteriorizaban su voluntad en la fundación de ciudades con planos, distribución de tierras y autoridades con su correspondiente registro, de acuerdo con las leyes del Estado que había dado origen a la colonia. El descubridor–conquistador se transformaba en colonizador y propietario de lo descubierto y por descubrir. Ni siquiera admitió algún derecho de propiedad a los pobladores que encontraba, estos territorios le pertenecían por “donación pontificia” y era su derecho asentarse en ellos y usufructuarlos. “Pero hoy ya por el derecho de gentes, que da el derecho de las tierras desiertas a los que las ocupen, y por el privilegio del Pontífice máximo se ha conseguido que el imperio de estos bárbaros pertenezca legítimamente a los españoles” (Sepúlveda, 1994: 81).

Colonizar es una acción que emprende un Estado y que no está desprovista de *telos*. Se trata de una empresa planificada, a la cual se le asignan recursos humanos, económicos, estratégicos y de la que se espera una ganancia. Quizá la excusa de la civilización sea la más absurda de las que se han dado para justificar el apropiarse de las propiedades de los vencidos

y sin embargo en torno a ella se escribieron una enorme cantidad de obras, tal vez porque lo absurdo necesita mucha explicación.

Colonizar para llevar civilización significa asumirse como superior frente al inferior que obtendrá el beneficio de ser en adelante un civilizado. No será un 'igual' puesto que lo civilizador es más un ropaje externo que una forma de ser. Siempre existirá la diferencia entre el que 'es' civilizado y el que originariamente era salvaje y ha sido civilizado. Podríamos encontrar una explicación de esto en la afirmación de De Sousa Santos sobre la necesidad de producir inferioridad, con el objeto de sustentar el descubrimiento imperial (Cfr. De Sousa Santos, 2003. 70). Descubrir, conquistar y colonizar son acciones que se apoyan en la idea de la inferioridad del otro, plantean el control y la sumisión como formas que identifican al descubridor del descubierto, al conquistador del conquistado, al colonizador del colonizado.

El colonizador argumenta en torno a las bondades que adquirirá el salvaje cuanto más se asemeje al europeo, e incluso puede justificar lo bueno de hacerle la guerra en caso de que se resista a aceptar de buena gana este don de ser colonizado. Pero primero debe aceptar ser inferior y para ello se le ha aplicado una enorme cantidad de estrategias de inferiorización, es decir, de aquella acción que tiende a sustentar el descubrimiento-ocupación a partir de la afirmación de la inferioridad del otro. Veamos las que nombra De Sousa Santos: "Entre estas estrategias podemos mencionar la guerra, la esclavitud, el genocidio, el racismo, la descalificación, la transformación del otro en objeto o recurso natural y una vasta sucesión de mecanismos de imposición económica (tributos, colonialismo, neocolonialismo y *por* último globalización neoliberal)" (De Sousa Santos, 2003: 70). Esta larga lista de estrategias la padeció y padece Nuestra América, son formas políticas que se siguen reproduciendo porque los procesos emancipatorios de las colonias no generaron la unidad de los criollos que se liberaban con el indio, el mestizo, el negro y las distintas mezclas de razas que se dieron. En muchos lugares de América, el criollo siguió dando el mismo trato a los indios, es decir continuó reproduciendo la misma conducta, el mismo pensamiento, las mismas estrategias de inferiorización. Por lo general, los indios cambiaron de "amos" y el lugar de los españoles lo ocuparon los criollos; esta parece ser la experiencia de Bolivia según Silvia Rivera.

En síntesis, podemos decir que en torno al Nuevo Mundo y sus hombres se generó un debate en el que detractores y defensores desarrollaron un diálogo. Participaron hombres como Sepúlveda, Oviedo, Las Casas, de Vitoria, Motolinía y otros, pero el hombre americano no. Cuando algunos europeos lo consideraron casi hombre, otros europeos asumieron su

defensa, en la disputa sobre América y sus hombres solo dialogaron los europeos. Al indio no se le permitió hablar en su defensa; desde que el europeo llegó al Nuevo Mundo, el indio perdió la voz. Lamentablemente, en la emancipación de las colonias americanas no siempre se lo incluyó al indio, creemos que aún hoy debe luchar mucho para que su discurso sea escuchado.

Descolonizar, divergencias y coincidencias

Nos dice Rivera Cusicanqui que “[...] el impulso modernizador de las elites europeizantes en la región andina se tradujo en sucesivos procesos de recolonización” (Rivera Cusicanqui, 2010: 53) La reproducción de la conducta colonizadora, aprendida por los criollos de los españoles, se convirtió en recolonización, es decir, en la aplicación de las estrategias de inferiorización de acuerdo con la nueva realidad de Estado “emancipado”, pero cuyas elites europeizantes ahora copiaban del antiguo señor. El indio seguía siendo silenciado, invisibilizado.

La recolonización permitió reproducir modos de dominación señoriales y rentistas, que se asentaban en privilegios adscriptivos otorgados por el centro del poder colonial. Hoy en día la retórica de la igualdad se convierte en una caricatura que encubre privilegios políticos y culturales tácitos, nociones de sentido común que hacen tolerable la incongruencia y permiten reproducir las estructuras coloniales de opresión (Rivera Cusicanqui, 2010: 56-57).

Es decir, el nuevo Estado no hizo la ruptura con el antiguo régimen, sino que en algunos casos lo perpetuó porque probablemente pensaba más en la estabilidad que en la posibilidad de iniciar lo nuevo. Desde este punto de vista y en varias oportunidades, Rivera Cusicanqui insiste en la necesidad de la descolonización de la sociedad como condición necesaria para que se dé una reforma que posibilite una nueva forma social. Un discurso o una teoría de la descolonización no alcanzan como ruptura de los procesos de arcaización y conservadurismo. Descolonizar es aplicar prácticas descolonizantes, no donde hay pueblos “originarios”, sino pueblos con sus realidades cotidianas, no minorías, sino comunidades dueñas de su voluntad y su historia (Cfr. Rivera Cusicanqui, 2010: 62). Desde el tránsito por el umbral de la palabra, el colonialismo ha construido una estructura de poder donde legitima lo que teoriza. El colonizado no tiene palabras propias; cuando peticona, usa palabras que no son suyas, debe hablar el lenguaje del civilizado (recuérdese lo que afirmaba Sepúlveda). También esto es una estrategia de inferiorización donde el intelectual suele arrogarse el papel

de intérprete y vocero del indio, del excluido o del marginado. El colonizado aporta ideas, estas son como insumos o materia prima y desde Europa esto vuelve como producto elaborado, como filosofía académica. Así, lo que tenemos es una nueva estructura de poder, en este caso el académico: “A través del juego del quién cita a quién, se estructuran jerarquías y acabamos teniendo que comer, regurgitando, el pensamiento descolonizador que las poblaciones e intelectuales indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador habíamos producido independientemente” (Rivera Cusicanqui, 2010: 67-68). El resultado es un pensamiento postcolonial que visibiliza algunos temas e invisibiliza otros, pero siempre legitimados por el centro de poder. En esto coinciden Silvia Rivera y De Sousa Santos quien, además, cita a Fernández Retamar:

A diferencia de lo que deseaba Martí, la universidad europea o estadounidense nunca abrió paso a la universidad americana, ello lo atestigua el “patético bovarismo de escritores y académicos [...] que conduce a algunos latinoamericanos [...] a imaginarse como metropolitanos exiliados. Para ellos un trabajo producido en su órbita inmediata [...] merece únicamente cuando ha recibido la aprobación de la metrópolis aprobación que les da ojos para mirarlo” (Fernández Retamar, 1989: 82)”. (Citado en De Sousa Santos, 2009: 254).

Según ellos, la consecuencia es la misma que apreciábamos cuando en tiempos de Sepúlveda se disputaba sobre el indio; la queja de Rivera Cusicanqui es que hoy algunos intelectuales -sin conocerlo ni haberlo escuchado e ignorando el debate que los propios aludidos hacen sobre sí mismos- teorizan y escriben sobre las problemáticas del indio para las universidades del norte.

Globalizaciones contrahegemónicas y ecología de saberes

Sin embargo, existen divergencias entre Rivera Cusicanqui y De Sousa Santos; este define la globalización como: “el proceso por el cual una condición o entidad local dada logra extender su alcance por todo el globo y, al hacerlo, desarrolla la capacidad de designar como local a alguna entidad o condición social rival” (De Sousa Santos, 2009: 230). Es decir, se trata de una entidad local exitosa que extiende su influencia por todo el globo.

Dentro de la globalización se dan relaciones de poder asimétricas, entre las que se pueden señalar el cosmopolitismo y la herencia común de la humanidad. Estas dos son entendidas como relaciones contrahegemónicas, porque a los procesos hegemónicos de exclusión se enfrentan diferentes formas de resistencia que abren espacios para la

participación y construcción comunitaria a favor de la inclusión. La apertura de espacios necesita de saberes, de una concepción contrahegemónica de la ciencia e implica como conocimiento una intervención en la realidad, es decir, intervenciones en el mundo real de los modos de vida, como por ejemplo las sabidurías para sobrevivir en condiciones hostiles que están basadas en la tradición oral y otras que integran lo que se llama ecología de saberes (Cfr. De Sousa Santos, 2010: 36-37).

Desde su posición, Rivera Cusicanqui interpela a De Sousa Santos en una entrevista que tienen ambos dentro del proyecto ALICE, *Conversa del Mundo*, el 12/03/2014 y que lleva adelante el pensador portugués. A propósito del conocimiento colonizado, observamos el dominio de la lengua legítima que en apariencia incorpora conceptos indígenas, pero a manera de sonidos sin contenidos. Es una falta de coherencia porque es un nombrar sin hacer, son palabras vacías que se pronuncian por moda o falsa identificación. Por el contrario, en la idea de ecología de saberes como algo inédito, completamente nuevo, Rivera Cusicanqui entiende que eso todavía no tiene palabra; ella pregunta: ¿en qué idioma se va a hablar?, ¿cuál será la lengua “franca”?, ¿cómo se van a reconocer los saberes corporales que no tienen expresión verbal? (Cfr. De Sousa Santos, 2014, minuto 36 y ss.). Eso no tiene todavía palabras, es decir, la teoría que expone De Sousa Santos está construida sobre principios separados de cierta praxis; desde el punto de vista del indio, aún es eurocéntrica. El tema de la descolonización es común a muchas instituciones: “los departamentos de estudios culturales de muchas universidades norteamericanas, han adoptado a los ‘estudios postcoloniales’ en sus currícula, pero con un sello culturalista y academicista, desprovisto del sentido de urgencia política que caracterizó las búsquedas intelectuales de los colegas de la India” (Rivera Cusicanqui, 2010: 57). La diferencia está en el sentido de urgencia política que, a manera de praxis, impide la existencia de una palabra sin contenido.

La posición de De Sousa Santos deja claro que la ecología de saberes es un diálogo entre los saberes de los oprimidos, pero no entre opresores y oprimidos. Es una forma de salir de la propia cosmovisión, en busca del diálogo con los excluidos, entre excluidos. Lo que no comparte Silvia Rivera es que, en la reunión de grandes epistemes, pueda quedar afuera el legado europeo porque hay ideas que no existen en las formas indígenas de organización o pensamiento y otras que contradicen la lógica eurocéntrica del tercero excluido: “La noción *ch’ixi*, como muchas otras (*allqa*, *ayni*) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido” (Rivera Cusicanqui, 2010. 69) Para Cusicanqui,

esta inclusión de epistemes europeas sería como epistemología *ch'ixi*, donde tienen que convivir creativamente saberes del opresor y del oprimido.

A manera de conclusión

En una conferencia pronunciada en la Universidad de Río IV, Argentina, De Sousa Santos narra que un intelectual africano opina que el universalismo es una manifestación del tribalismo occidental, solo que a ese intelectual nadie lo va a oír. Se trata de un excluido sin voz, su condición de intelectual no alcanza para que la universalidad europea escuche su discurso. Aunque, ¿cómo puede tratarse de universalidad, si tan solo es europea?

La respuesta es sencilla si hemos estado atentos al pensamiento de Ginés de Sepúlveda. Las estrategias de inferiorización que enumera De Sousa Santos no son simples palabras, ni acciones políticas de la era industrial. Pertenecen al siglo XVI y se aprecian claramente en el discurso de Sepúlveda que hemos trabajado. Para este pensador, la superioridad del hombre europeo (el español en su caso) no solo no puede ser puesta en duda, sino que los hombres inferiores por naturaleza deben obedecerle.

Podríamos decir que en nuestros días esta posición no ha variado si se tiene en cuenta que el discurso de los intelectuales excluidos, por la razón que sea, no es escuchado por el europeo pues este sigue seguro de dominar los conocimientos académicos. Pero más que una desventaja esta puede ser la oportunidad de elaborar un concepto de “ciudadanía multicultural” que implique una nueva identidad, sin entender por ello “inventar” una identidad. Aludiendo a Rivera Cusicanqui, esa sociedad de mestizos e indios deberían convivir en igualdad de condiciones y reciprocidad, sobre la base de redistribución y reconocimiento. El desafío consiste en aprendernos a nosotros mismos, en no constituirnos en interpretadores de la realidad del otro cuando ni siquiera hemos iniciado un diálogo, sea el indio, el excluido o el marginado. En otras palabras, el desafío apunta a la construcción de lazos sur – sur para recuperar saberes y también reinventarlos en una epistemología del sur que no excluya saberes del opresor porque solo son saberes, pero que nos deben enseñar a evitar que apliquemos al otro las estrategias de inferiorización que ha sufrido Nuestra América.

Bibliografía

- DE SEPÚLVEDA, J. G. (1996), *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. 3ª reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2003), *La caída del Angelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.
- (2009), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI / CLACSO.
- (2010), *Para descolonizar Occidente; Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO / Prometeo Libros.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010), *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Modernizaciones en conflicto. Sobre la genealogía de la lengua nacional en Juan L. Ortiz

*Agustín Lucas Prestifilippo**

Que la idea de nación no es ajena a los debates político-culturales sobre la lengua de los pueblos es algo que puede constatarse a lo largo de la historia de la literatura argentina. Se suele afirmar con razón que la disputa por el idioma de los argentinos fue realizada paradigmáticamente por autores como Lugones, Borges y Arlt. El modo legítimo de hacer uso de la palabra ha sido objeto de un sinnúmero de discusiones entre los poetas y narradores de las primeras décadas del siglo XX, dejando en claro que esas polémicas exceden el perímetro delimitado de las preocupaciones estéticas. Así lo ha entendido desde un comienzo Juan L. Ortiz; sin embargo, su poética aún no ha sido analizada a la luz de estas controversias. En su obra tardía podemos corroborar que la lengua nacional aparece como problema; más precisamente, en *El Gualeguay*. Al revisar los innumerables versos que componen este libro-poema, tropezamos reiteradamente con la aparición de vocablos en guaraní que interrumpen el sentido del castellano con el que pareciera forjarse en principio el pacto de su lectura. Pero esas apariciones cobran relevancia cuando se toma en cuenta en qué contexto se hacen visibles: el de una "narración" cuya determinación esencial consiste en trazar una genealogía de los conflictos de los que procede la fundación política de la provincia de Entre Ríos. En esta ponencia desearíamos precisar el lugar y la función sintáctica de esas apariciones lexicales a los fines de indagar qué tensiones culturales registra el poema en los procesos de modernización en nuestro país.

I

La obra de Juan L. Ortiz se encuentra marcada de comienzo a fin por una pregunta acerca del alcance político de la imagen poética. Esa marca puede rastrearse en sus testimonios otorgados en entrevistas, en sus ensayos publicados en distintos medios editoriales y, también, en la puesta en práctica de su poesía. Quizás sea en el recorrido de los procedimientos que organizan sus poemas donde la lectura logra reconocer la especificidad

* CONICET – IIGG / UBA. alprestifilippo@gmail.com

que adoptan las preocupaciones que la motivan y que la vuelven objeto de insistentes interrogaciones.

Esa puesta en práctica, que en Ortiz da lugar a una radical experimentación poética con las palabras, se entiende bajo el prisma de una genuina y apremiante práctica política. Sin embargo, aun cuando esa visión sea el eco de una pulsión revolucionaria que permite pensar a su obra como fiel ejemplo de aquellas experiencias poéticas que han buscado transformar la vida desde la poesía, aquella idea de revolución -acaso heredera de una concepción lineal de la historia que hace de las palabras "progreso" y "final feliz" la clausura de su pensamiento- es sometida a una serie de operaciones textuales que la transforman internamente, volviendo irreconocible su sentido. Sin lugar a dudas, la revolución poética evoca el momento de una escritura futura, una escritura de emancipación en la que lo no escrito se "hará carne, y latidos, y acciones, más allá de los pronombres". Sin embargo, el seguimiento de los procedimientos que organizan su poesía permite notar que eso no escrito aparece como algo pendiente, una lesión profunda que reclama por justicia. Así lo atestigua Ortiz en un verso citado de Shelley: "habéis sido ultrajados y esto exige recuerdo"¹. Por lo tanto, la revolución poética supone una actitud irrenunciable de apertura hacia el pasado.

Para Ortiz la revolución poética no puede ser entendida sin una noción de vinculación del poeta con su pueblo. De allí su desconfianza ante "ciertos replegamientos" poéticos en los que "se cortan o se pierden los hilos sostenedores, flotando en un vacío lleno de espejos con la sola propia imagen".² Su poesía se proyecta contra el "movimiento evasivo" de un "narcicismo" "que está condenado a girar sobre sí mismo". Semejante posicionamiento conduce a Ortiz a revisar el género que históricamente ha hecho de esa relación el núcleo de sus pronunciamientos. De esta forma, la épica regresa en la lírica ortiziana. Sin embargo, el género épico se caracterizó por la identificación sin restos del poeta y su pueblo:

La poesía entonces era la voz de la comunidad, pero en el sentido de una relación que trascendía los intereses inmediatos de la comunidad, que relacionaba a esa comunidad con todo lo que era operante en ella, es decir, cierta dependencia o relación con todo el universo. [...] Si nos remitimos a eso, entonces podemos decir que el poeta es la voz de un pueblo, de una sociedad³.

¹ Ortiz, Juan L., "La poesía como desvelo o una actitud de la sensibilidad poética", en: *Obra Completa*, p. 1086.

² *Ibíd.*, p. 1087.

³ Ortiz, Juan L., "El silencio de un poeta grande. Entrevista de Jorge Conti", p. 62.

Por el contrario, la sociedad en la que la lírica de Ortiz se inscribe e interviene dista mucho de aquella posibilidad de identificación. No reconocerlo, implicaría escribir poesía de manera tal de no tomar en consideración la injusticia que desplaza a nuestro presente de sí mismo, del mismo modo en que se subestimarían las dificultades políticas y conceptuales que se presentan a la hora de definir positivamente la categoría de pueblo. Por lo tanto, tal como pudimos observar, el regreso de la épica en la lírica no puede ser el retorno de lo mismo, sino que al ser des-contextualizada de sus situaciones de origen, la épica se vuelve otra cosa: lírica narrativa.

II

No existe una única manera de descontextualizar al género de la épica. O bien se entiende ese desplazamiento en los términos de una modificación interna que lo transforma, o bien se lo entiende bajo el horizonte de una traducción en la que es posible trasladar sin pérdidas su contenido a latitudes temporales y espaciales completamente diferentes. Un ejemplo de esta segunda manera de hacer presente el pasado de la épica la encontramos en la concepción xenófoba del "poema épico como vida heroica de las razas" que se deja leer en *El payador*⁴. Allí Lugones traduce el poema homérico a los fines de dar con un proceso de civilización que colabore en la fundación de la "patria".

De esta suerte, la poesía que transforma un idioma en obra de arte, lo impone con ello entre los organismos vivos de la naturaleza; y como el idioma es el rasgo superior de una raza, como constituye la patria en cuanto esta es fenómeno espiritual, resulta que para todo país digno de civilización, no existe negocio más importante que la poesía⁵.

Lugones hace depender "la importancia nacional" del género épico del hecho de que "el idioma es el rasgo superior de una raza". Y puesto que el género poético de la épica se funda en "ejemplares humanos superiores", por eso mismo este género adquiere una relevancia de envergadura a la hora de evaluar dónde descansa el idioma legítimo de los argentinos.

De las hazañas violentas y vengativas de los héroes, el género épico adquiere su identidad: "Al ser ella la expresión heroica de la raza, se define por los conceptos de patria y civilización". El poema aparece como la expresión heroica de una raza "y no de otra". La

⁴ Lugones, Leopoldo, *El payador*, p. 7

⁵ *Ibíd.*, p. 22.

selección entre, lo que Lugones denomina, razas que, por su "honor", merecen la recuperación en la configuración de la "la patria en cuanto (...) fenómeno espiritual" depende de la "calidad viril" de la que son capaces; esto es, de su fuerza para ser "combatientes de la libertad" y de su capacidad para la "risa", pues "la alegría exalta la función vital"⁶.

La "otra raza" a la que *El payador* hace mención no es sino la posición indígena en el territorio de la "vaga inmensidad" pampeana. La imposibilidad de hacer depender el poema épico, y por lo tanto la "fundación espiritual de la patria", de los pueblos nativos de la llanura se explica, según Lugones, por sus rasgos "característicos": "el ocio constituido en felicidad suprema, sin ningún estímulo personal de progreso, sin curiosidad ante la naturaleza ni ante los demás hombres, sin esa amplificación de la simpatía engendrada por el gozo de vivir". Concluyendo que "esas razas sin risa, lo cual es significativo, nunca gozaron de la vida"⁷. A diferencia del gaucho, quien "no respetaba moralmente sino el valor, cultivado con pasión caballeresca" y que "vivía de su guitarra y sus versos", la ausencia de la risa sumado al "desaseo espantoso, el arte rudimentario del tejido y de la joyería" hicieron del indio un problema. Dado que "la civilización no podía ofrecer al indio nada superior a los malones como medio de vida", "aquel problema no tenía otra solución que la guerra a muerte"⁸. Por el contrario, "el payador constituyó un tipo nacional"⁹. Y es sobre esa figura que será posible reescribir el poema épico de *nuestra patria*.

En la lírica narrativa orticiana la épica no es el género a partir del cual la poesía podría representar la auténtica esencia de nuestro pueblo, precisamente porque la posibilidad de asumir sin restos su voz figura más como motivo de indagaciones que como presupuesto. Por ello, a diferencia de las exclusiones que permiten justificar al poema nacional como épica heroica, la lírica narrativa de Juan L. Ortiz aparece teñida por el tono prudente y amoroso con el que sus poemas suelen relacionarse con la singularidad de las personas y de las cosas del mundo. La lírica narrativa de Ortiz hace de los lamentos silenciados por los géneros poéticos que justifican el sufrimiento ajeno el objeto privilegiado de su escucha. Así se presenta en el extenso libro-poema *El Gualeguay*, en donde las voces que emiten las lenguas suprimidas por el proceso de fundación y modernización política de Entre Ríos aparecen como palimpsestos interrumpiendo la lectura cuyo pacto había sido forjado en base a la lengua castellana.

⁶ *Ibíd.*, p. 13.

⁷ *Ibíd.*, p. 26.

⁸ *Ibíd.*, p. 27.

⁹ *Ibíd.*, p. 36.

III

Pero entonces, ¿de qué modo regresa la épica? A esta pregunta cabría responderla con un comentario de Juan José Saer que bien permitiría entender el sentido de ese retorno: "El tema casi exclusivo de su poesía era el escándalo del mal y del sufrimiento que perturban necesariamente la contemplación de un mundo que es al mismo tiempo una fuente continua e inagotable de belleza"¹⁰. En esta lectura de Saer se ilumina un estrato distinto, *reticente*, el cual parte del reconocimiento orticiano de una imposibilidad. De la imposibilidad de un reposo poético que apacigüe el "escándalo del mal y el sufrimiento".

Pero, de nuevo, su sensibilidad no podía ser la del cristal: [v. 1761]
no era el "idilio", no,
o al menos sólo el "idilio", siempre,
eso que doblaba, todavía, su palidez de orilla
al volverse, indecisamente, sobre sí: [...]
y sabía, además, que para algunas de esas vidas, [v. 1768]
los tributos a las "aspas" eran, a su vez, también de sangre, [...]

En un contexto como este, "mirar", como se afirma en el poema "Para que los hombres", de 1940, "y tocar sin pudor / las flores, sí, todas las flores" se vuelve una tarea sobrecargada de obstáculos. "[...] eso que doblaba, todavía, su palidez de orilla" impidiendo todo "idilio", exige al poema "volverse, indecisamente, sobre sí". Esa vuelta reflexiva del lenguaje poético sobre sí mismo es una determinación esencial en la experiencia de su lectura. Reflexión que profundiza un sentido de la responsabilidad de la firma poética que termina por dificultar "La contemplación de la belleza" de los paisajes. Un olvido de la adherencia del poeta al mundo haría que éste se vuelva cómplice de sus injusticias, quitándole legitimidad a la misma existencia de su arte. Evasión o vergüenza: he aquí los extremos entre los que la tarea poética se mueve.

Por eso, si en la lírica narrativa de Ortiz se dejan ver rémoras del género épico, no es a los fines de sobreimpimir sobre el estado actual una situación de representación clásica en la que el poeta es capaz de decir lo que *es* y desea su pueblo. Precisamente porque ese pueblo figura no como un dato de la realidad sino como "rumor a cuyo origen, [...] / tendemos, por nuestra parte, el oído" ("Preguntas al cielo", v. 165-167). El rescate de la épica que realiza la lírica narrativa supone la preocupación por la experiencia individual y colectiva del dolor al

¹⁰ Saer, Juan J., *El río sin orillas*, p. 228.

interior de un pueblo. Si "el poeta es el que ve el sufrimiento de una planta, de un insecto, el drama de la luz, cómo no va a ver el sufrimiento del hombre"¹¹.

Sin embargo, y por más que en varios lugares así lo exprese el poeta, esa noción de un sufrimiento adquiere para Ortiz una dimensión de especificidad histórica que lo aleja de cualquier posicionamiento metafísico injustificable. El título del libro-poema al que hacíamos mención así lo confirma. *El Gualeguay* es el nombre de un río cuya sonoridad deja ya flotando el recuerdo de la lengua indígena. El extenso poema, que alcanza los 2639 versos (o 2640 si se cuenta la línea del "continúa" en paréntesis) será escrito en castellano. Y sin embargo las resonancias del título se derraman en la estructura del poema, diseminando palabras de manera tal que la lectura no se verá reflejada en lo que lee. Es que a lo largo del texto se confronta una y otra vez con palabras en guaraní. El hecho de que las transcripciones poéticas de las composiciones indígenas de fonemas, que en su mayoría aluden a la flora y a la fauna de la zona en donde el poema se inscribe, sean introducidas en el cuerpo de un texto que promete su comprensión en base a un idioma compartido por el lector -aunque también a una historia conocida de conquista, evangelización, masacres, independencia y guerras civiles-¹², revela su rechazo no solamente a ser un ejemplo más de la lengua del poder, sino que también se niega a ser un ejemplo más del "mito de la autoctonía".¹³

En las imágenes poéticas que presenta la lírica narrativa de Ortiz se dejan ver las voces suprimidas por los procesos de modernización cultural de la lengua nacional. Por ello, su poesía efectúa una genealogía de los imperativos en pugna que tensionan la modernización social, política y cultural en nuestro país. Aquello que se trasluce en las palabras que compone el poema es el fondo olvidado por la lengua castellana en el trazado del mapa de las distintas regiones que componen el subcontinente. El regreso de esas voces mutiladas escapa al "idilio" de un origen puro y ajeno a la fuerza colonizadora, puesto que aparecen como ausentes, en su carácter mediado por el ejercicio de la violencia. Es en este sentido que la formalización poética radicalizada que operan los versos de Ortiz pretende evidenciar la imposibilidad de una manifestación transparente de voces prehispánicas puras e intactas. De esta forma, las operaciones textuales que repliegan a los versos sobre sí mismos, indagando acerca de sus

¹¹ Ortiz, Juan L., "Las arrugas son los ríos. Entrevista de Tamara Kamenszain", p. 45.

¹² Delgado, Sergio, "El nombre innombrable: Garibaldi o el tema del héroe en Juan L. Ortiz", en: *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, N° 11, 2003, pp. 1-13.

¹³ Mattoni, Silvio, "Juan L. Ortiz y el idioma originario: sonoridades del otro en la zona de la lengua nacional", en: *Telar*, Universidad Nacional de Tucumán, N° 10, 2012, p. 41.

estructuras y funcionamientos, habilitan en la lectura que transita por ellos algo así como una elegía, una "conciencia desgarrada" de la lectura en la que se muestra el incalculable costo de participar en la formación cultural de un idioma de la que no puede escapar sin sacrificarse a sí misma. Nos referimos, claro, a los ineludibles presupuestos violentos en los que se origina el idioma de los argentinos del que la lectura extrae sus certezas.

Cuando "su palidez de orilla / al volverse, indecisamente, sobre sí" torna al poema incomprensible, en ese momento, precisamente, "su sensibilidad" hacia los desposeídos la vuelve "elegía combatiente"¹⁴. La "revolución" de la que son capaces las imágenes literarias de Ortiz sólo puede entenderse como este proceso de rememoración genealógica, que pone en conflicto a la misma idea de nación y cuyo horizonte aparece como el de una justicia para con el "drama silencioso de los desheredados"¹⁵.

¹⁴ Ortiz, Juan L., "El paisaje en los últimos poetas entrerrianos", en: *Obra Completa*, p. 1072.

¹⁵ *Ibid.*, p. 1082.

La reconstrucción de dos conceptos en la obra de Roberto Esposito: comunidad, persona*

*Norma Fóscolo***

La obra de Roberto Esposito, por la profundidad de sus indagaciones y el atrevimiento de sus propuestas, ha puesto en el banquillo a los principales conceptos de la filosofía y la ciencia política. Un cambio de paradigma en la filosofía política actual ya comienza a vislumbrarse como necesidad en torno a la visibilidad de los problemas contemporáneos relacionados con el biopoder y la biopolítica. Trabajos como los de Esposito nos exhortan a tornar los ojos hacia lo aún no expresado, poner en conceptos “la ontología de la actualidad” y acercarnos con mirada crítica a los acontecimientos que presenciamos. En esta presentación, nos referimos especialmente a las argumentaciones de Esposito en torno a los conceptos de “comunidad” y “persona”. El método de desconstrucción empleado por el autor permite pensar los grandes conceptos del léxico político como “términos”; en este sentido, este procedimiento conduce al análisis de los mismos hasta su confín, “donde se los encuentra jugando con sus conceptos opuestos, en relaciones contradictorias, no dialécticas, sino de inclusión/exclusión”. El procedimiento “pone en discusión la posibilidad de enunciación ‘positiva’ de su objeto, difiriéndola más bien a la individualización de su “no”, del cono de sombra del cual surgía y del margen diferencial que la atravesaba como una alteridad irreductible” (Esposito, 2006b: 7-8).

Así, el concepto “comunidad” oculta el paradigma inmunitario sobre el que se basa la organización político-jurídica de nuestras sociedades. El concepto “persona”, fundamental en la formulación teórica de las declaraciones de los Derechos Humanos, muestra su tangencia con el concepto de soberanía, su pertenencia al binarismo hombre-cosa y su equívoco juego de superposición con el concepto de “humanidad”.

* Versión abreviada del trabajo presentado en el marco del proyecto de investigación: “Legitimidad, biopolítica y bioética: la vida como criterio de racionalidad” (06/E039), dirigido por la Dra. María del Carmen Schilardi de Bárcena. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.

** Dra. en Filosofía y Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Cuyo. normafoscolo@yahoo.com.ar

Comunidad y violencia

Cuando se interroga sobre el origen de la política y de la ley, no podrá evitarse ponerla en relación con su aparente opuesto: la guerra, la violencia, en un encuentro incluyente/excluyente de ambos miembros de la oposición.

En *El origen de la política*, Esposito enfrenta los argumentos de Hanna Arendt y de Simone Weil a propósito de su común objeto: el estar en el mundo, es decir, la comunidad humana, a través de la contrastación -conexión y oposición- de las categorías de *pólemos* (guerra) y *pólis* (ciudad). La guerra puede ser superada por la política, según Arendt. Por el contrario, Weil argumenta que aquella se encuentra en la línea de continuidad dominante en la historia occidental, historia de poder y dominio. La guerra no se puede superar pues el rostro de los enemigos es el invisible rostro de la comunidad. Esposito sigue atentamente la noción de comunidad de Weil y el talante impolítico de sus reflexiones.

Comunidad y política

En *Comunitas*, el concepto de comunidad es llevado a su significación límite. Comunidad, para Esposito, remite a *munus*: “don que se debe dar y no se puede no dar” (Esposito, 2003: 28) que, por lo tanto, nos obliga a agradecer, a ponernos en disposición respecto de aquel que me otorga su don. “Lo que prevalece en el *munus* es en suma la reciprocidad, la mutualidad, *munus-mutuus* del dar que determina entre el uno y el otro un compromiso, y digámoslo también un juramento común” (*Id.*). La comunidad es pues el conjunto de personas a las que une, no una propiedad, sino un deber, una deuda (*Id.*).

Desligada la comunidad de todo vínculo religioso, ella aparece, en la filosofía política moderna –siempre atrapada en el paradigma hobbesiano- inevitablemente unida y contrapuesta a la categoría de “inmunización”; esto es porque los individuos modernos se consideran ab-solutos (absueltos de toda obligación), liberados de la “deuda” que los vincula mutuamente. Se encuentran encerrados en límites que los aíslan y los protegen, “a salvo del contagio de la relación” (Esposito, 2003: 40). La política instala, para contenerlo dentro de los límites aceptables, este potencial de aniquilación. “Contenerlo, se ha dicho, pero no eliminarlo, dado que la política lleva dentro de sí su lucha, y en cierto sentido, deriva de ella”. Hay aquí un aspecto “sacrificial”. Para convivir, los hombres han debido renunciar, precisamente al *cum* que los uniría (Esposito, 2003: 42-43).

No solo es la comunidad irrepresentable por la política, sino que ella es, además, imposible. No es algo por fuera, por encima, preexistente o trascendente a la política. Hay una falta original en el origen (ausente) de la comunidad. Por ello, la comunidad no puede hacerse obra. Y sin embargo, no se trata de algo impensable o pensable solo en negativo. De alguna manera, podríamos decir -aunque no es esta una expresión empleada por el autor- que la comunidad es el horizonte de sentido de la política (Cf. Esposito, 2006b: 27).

El paradigma inmunitario

En *Inmunitas*, Esposito se propone investigar la categoría de inmunización, pues advierte que fenómenos que aparecen en ámbitos muy separados entre sí pueden ser referidos a esta categoría interpretativa que tiene la capacidad de cortar transversalmente diferentes lenguajes. Así, recorrerá a lo largo de la obra, la deriva de la categoría en el derecho, la política, la antropología filosófica y la biología.

“Inmunización” aparece como respuesta de protección ante un peligro. Es decir, señala una intrusión, “alguien o algo penetra en un cuerpo –individual o colectivo- y lo acecha, lo transforma, lo corrompe” (Esposito, 2005: 10).

De esa manera, el “fondo de sentido” en el que aparece la categoría de inmunización es el de la comunidad, encontrándose con ella en situación dialéctica o de oposición o de inclusión/exclusión. Es decir, el término *inmunitas* tiene un contenido negativo, pero se refiere al *munus*: obligación. Inmune es aquello que no debe nada a nadie (*vacatio, excusatio*). Pero es, por otra parte, un “privilegio”. Dispensa y privilegio: “la inmunidad es percibida como tal si se configura como una excepción a la regla que, en cambio, siguen todos los demás” (Esposito, 2005: 15). Por lo tanto, en este sentido, el antónimo de *inmunitas* es la comunidad de los que se hacen portadores del *munus*. La inmunidad sería por lo tanto la condición de la particularidad; es decir, hay en su acepción un carácter antisocial y anticomunitario; “la *inmunitas* no es solo la dispensa de una obligación o la exención de un tributo, sino algo que interrumpe el circuito social de la donación recíproca al que remite, en cambio, el significado más originario y comprometido de la *communitas*” (Esposito, 2005: 16).

Así pues, si inmunidad es una categoría privativa, una modalidad negativa de la comunidad, hoy la comunidad parece estar engullida por el universo inmunitario. Inmunidad,

entonces, es constitutiva y destitutiva de la comunidad, la constituye –o reconstituye– precisamente al destituirla.

La función inmunitaria del derecho

Una categoría utilizada en el lenguaje jurídico, un mecanismo inmunitario que es función del derecho, ha convertido al derecho en la función del mecanismo inmunitario. Esta es la precipitación de un recorrido que tiene su origen en la relación estructural entre ley y violencia.

Esta relación, lejos de limitarse al papel, desempeñado por la ley, de inmunización de la comunidad respecto de la violencia que la amenaza, caracteriza a los procedimientos inmunitarios en sí: más que eliminada, la violencia es englobada por el aparato destinado a reprimirla, una vez más, violentamente (Esposito, 2005: 20).

La estructura del derecho moderno supone que el riesgo del conflicto se conjura con la norma fundamental de la absoluta disponibilidad de las cosas para ser usadas, consumidas, etc., por quien puede reivindicar legítimamente su posesión. Por lo tanto, argumenta Esposito, el vínculo afirmativo de la posesión común se invierte en el derecho negativo de todo individuo de excluir a cualquier otro de la utilización de lo que le es propio. Es decir, solo es común la reivindicación de lo individual y solo la salvaguarda de lo privado es el objeto del derecho público.

El derecho que rige nuestras sociedades, es decir, el que las conforma y pretende organizarlas jurídicamente como comunidad, tiene la imagen del *proprium* (público o privado), señala Esposito. Se refiere siempre a una persona jurídica, se trate de un sujeto particular o institucional como el estado. Tiene una tonalidad mercantil, de reparto de lo que es común; por lo tanto, se realiza en el enfrentamiento con la comunidad porque se trata siempre del derecho de parte y nunca del todo. El derecho está, por lo tanto, apresado en una pretensión contradictoria: generalizar lo que es particular. Con lo que no puede evitar atribuirse y ejercer una función inmunitaria.

El derecho ejerce su función inmunitaria (en el sentido bio-médico del término) con respecto a la comunidad en cuanto que debe salvaguardar la convivencia de un conflicto destructivo y garantizar la supervivencia. Pero esto no lo puede alcanzar por vía afirmativa de modo directo; lo hace por medio de un instrumento que contradice –parcial o temporalmente–

el objetivo: resguarda a la comunidad de algo interno pues concibe que el peligro está en la relación que constituye la comunidad en cuanto tal.

Aunque se pretendiera haber eliminado la guerra, dejándola fuera de los confines de la comunidad política, la violencia reaparece en esta última, presente pero oculta en su misma constitución jurídica.

De ahí que se asocie el derecho con la violencia. Invocando a W. Benjamín, por ejemplo, asume Esposito que el derecho es una forma de control violento de la vida; la fuerza apoya al derecho y el derecho legitima la fuerza. Ambas son pues modalidades o figuras de una misma sustancia.

En definitiva, la violencia no precede ni sigue al derecho: lo acompaña en su movimiento pendular, a través de tres pasajes: al comienzo, un hecho de violencia - jurídicamente infundado- funda el derecho; luego, el derecho instituido tiende a excluir toda violencia que no venga de él; finalmente, esta exclusión se realiza mediante una violencia ulterior, ya no instituyente, sino conservadora del orden establecido.

“En última instancia, el derecho consiste en esto: una violencia a la violencia por el control de la violencia” (Esposito, 2005: 46). Por lo tanto, el derecho puede ser definido como el procedimiento de interiorización de aquello que permanece externo a él: su hacerse interno; hay indistinción más superposición; el derecho es racionalización de la violencia.

La noción de persona y los derechos humanos

En *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*, la tarea de deconstrucción se centrará en el concepto de “persona”. Un concepto al que se atribuye valor universal. Que se considera evidente, pero que se utiliza sin elaboración conceptual para sostener luchas jurídicas, políticas, económicas y sociales. Un concepto que intenta unificar los opuestos: hombre/ciudadano; cuerpo/ alma; derecho/vida.

En filosofía, se otorga a la persona una absoluta primacía ontológica y la prevalencia de lo personal sobre lo impersonal.

En derecho, la persona define y se identifica al sujeto de derecho y justifica los derechos subjetivos, como el derecho a tener derechos. Es un concepto que, al llenar el hiato entre el individuo y el ciudadano, intentó superar la ideología nazi a través de los Derechos Universales y permitió la actuación de los juicios a los crímenes contra la humanidad. Sirve a los juristas porque se individualiza a la persona como campo de superposición entre el

derecho y la humanidad, sin la ideología nacional de la ciudadanía; permite incluir los derechos públicos dentro de un ámbito más amplio, el de los derechos fundamentales; y señala la centralidad del cuerpo en la realidad concreta de las condiciones de existencia.

Sin embargo, advierte Esposito que

El sustancial fracaso de los derechos humanos -la fallida recomposición entre derecho y vida- se produce no a pesar de la afirmación de la ideología de la persona sino en razón de esta. No, en suma, al hecho de que aún no se ha entrado plenamente en su régimen de sentido, sino a que nunca salimos en verdad de él (Esposito, 2009: 15).

El desdoblamiento de la noción

El concepto de “persona” invocado desde 1948, que es una permanencia de la tradición católica dentro de la secularidad moderna, busca la reivindicación incondicionada de la dignidad y el valor de la persona humana. Pues

[...] aún interpretada en sentido laico, la idea de persona no es nunca reducible por completo al sustrato biológico del sujeto al que designa; adquiere su significado más pleno, justamente, en una suerte de excedente, de carácter espiritual o moral, que la hace algo más que ese sustrato biológico, sin coincidir tampoco del todo con el individuo autosuficiente de la tradición liberal. Ella es, en realidad, el lugar más intenso de la combinación de ambos, la relación indisoluble entre cuerpo y alma en una única entidad abierta a la relación con otras personas (Esposito, 2009: 106).

Mecanismo de desdoblamiento que ha actuado sobre la noción, desde el comienzo de su desdoblada proveniencia: matriz teológica y jurídica cruzada, cristiana y grecorromana.

Ya entre los griegos, la persona, la “máscara”, es el desdoblamiento del rostro. Aristóteles distingue el alma vegetal, la animal y la racional, siendo esta última la única que se vincula con la idea de persona. Entre los cristianos, aparece una tonalidad metafísica que la aleja de su sustrato biológico produciendo una distinción en el interior del ser humano. Boecio define a la persona como “*naturae rationalis individua substantia*”.

A su vez, la tradición jurídico-romana transfiere la brecha, del individuo, a la trama general de las relaciones entre los hombres: *summa divisio de jure personae*: distingue, entre los esclavos y los libres; luego: *ingenui, libertis; servi, filii in potestate, uxores in matrimonio, mulieres in manu, liberi in mancipio, addicti, nexi, auctoritti*: todos, sometidos a un dominio exterior, que los hace objetos y no sujetos de derecho. Produce, pues, entre “hombre” y “cosa”, una “continuidad escandida y modelada con arreglo a umbrales sucesivos de inclusión y exclusión” (Esposito, 2009: 114).

Persona y derecho moderno

La modernidad, por su parte, logró finalmente la separación entre derecho y hombre al hacer la distinción entre el hombre como entidad natural y la persona como categoría artificial que le da capacidad jurídica.

También la tangencia del concepto de persona con el de soberanía produce una escisión de las personas en dos partes heterogéneas, que luego serán el individuo y el ciudadano. En suma, la persona es separada del soberano y dividida en su interior: “Este es el doble efecto –de personalización y despersonalización– que la soberanía graba en el cuerpo de la persona: convierte a la persona en aquello que ya no tiene cuerpo, y al cuerpo en aquello que ya no podrá ser persona” (Esposito, 2009: 128)¹.

Si, además, al *se ipsum* se le superpone el concepto de propiedad, al entender que el hombre, la persona, es la propietaria de sí misma, el cuerpo es aquello sobre lo que se ejerce el dominio propietario, y el cuerpo mismo queda identificado con la cosa. Cuestión desapercibida por los debates bioéticos, advierte Esposito: tanto por los que consideran la indisponibilidad del cuerpo, cuanto por los que lo consideran disponible. En ambos casos, no es el cuerpo el sujeto de sí mismo.

Hasta ahora la crítica de Esposito enderezada a la persona ha mostrado que tal noción, por una parte, señala solo uno de los modos de ser hombre, entre la persona y la cosa. Adolece además de una herida en sí misma, que la secciona en dos y, atribuyendo el dominio a una de sus partes, animaliza el resto. El derecho identifica la persona jurídica, pero no tiene en cuenta su sustrato biológico. Aún más: produce así también una cesura entre el sujeto y la humanidad, de allí la inconsistencia semántica de atribuir a la persona dotada de derechos subjetivos, propios, los derechos humanos, es decir el derecho de lo común.

Y, sin embargo, dentro del paradigma jurídico, otra modalidad sorprendente de la noción de persona (no contemplada por Esposito) es aquella en la que la aplicación de esta figura es exigida como atributo de sujetos no humanos. Es el caso de conservacionistas

¹ Aún hoy teóricos liberales contemporáneos (Hugo Engelhardt, Peter Singer), retomando la matización del derecho romano que va de la cosa a la persona, llevan esta lógica de separación entre el *homo* y la *persona* a sus extremos: no solo no todos los seres humanos pueden aspirar a la calificación de persona, por la posesión de ciertos atributos (razón, voluntad, sentido moral), sino que no todas las personas son seres humanos. Es decir, producen una escala entre los seres humanos que va desde la mera *zoé* al *bíos* propio de la persona (Cf. Engelhardt, 1995: 155, 157, 167-168).

argentinos y de EEUU que han presentado pedidos de *habeas corpus* a favor de los simios para que se les reconozcan sus derechos a la vida, la libertad y a no ser maltratados².

Pero Esposito concluye que solo desactivando el dispositivo de la persona, se puede pensar el ser humano en cuanto tal, por lo que tiene de más único pero a la vez de más común con todo otro. Se trata entonces de romper el vínculo entre derecho y propio; convertir el particularismo de la forma jurídica en la figura, aporética, del derecho común, de todos y cada uno; restablecer la primacía de las obligaciones sobre los derechos.

Nuevos conceptos

El propósito de la deconstrucción es la crítica. Deleuze afirma que: “La crítica implica conceptos nuevos (de lo que se critica) tanto como la creación más positiva. Los conceptos han de tener contornos irregulares conformados según su materia viva. ¿Qué es lo que no es interesante por naturaleza? ¿Los conceptos inconsistentes, lo que Nietzsche llamaba los ‘informes y fluidos garabatos de conceptos’, o bien por el contrario los conceptos demasiado regulares, petrificados, reducidos a un esqueleto? Los conceptos más universales, los que se suele presentar como formas o valores eternos son al respecto los más esqueléticos, los menos interesantes”³. Esposito propone entonces algunos nuevos conceptos que evitarían los peligros de los conceptos de comunidad y de persona. Aquí solamente mencionaremos algunos de ellos.

La tarea de la filosofía, hoy, ha de ser la de pensar la implicación de vida y política, por fuera del léxico de la modernidad. Así, propone Esposito, en lugar de pensar en términos de cuerpo, ley y nación, es necesario hacerlo desde las categorías de carne, norma y nacimiento, como inversión de las anteriores, que formaron parte de la biopolítica inmunitaria. De ese modo, la reflexión puede abrirse hacia una biopolítica afirmativa “ya no *sobre* la vida, sino *de* la vida” (Esposito, 2006b: 252).

a) Frente a la inmunidad, la *tolerancia*: “el organismo [no solo] puede aprender a reconocer como propios componentes originariamente ajenos, sino además que en este reconocimiento el mediador es el sistema inmunitario” (Esposito, 2005: 238).

² Cf. “Personas ‘no humanas’. El pedido por los chimpancés. que analiza la justicia”, en: *La Nación*, domingo 7 de septiembre de 2014, 18.

³ Deleuze y Guattari, 1994: 85.

b) “*Carne*” o “*encarnación*” son conceptos que, al contrario del de cuerpo, que menciona una realidad identitaria, cerrada sobre sí misma, permitirían una orientación abierta “al sentido más originario e intenso de la *communitas* (Esposito, 2006b: 252) pues indican una realidad vital ajena a cualquier clase de organización unitaria, en cuanto naturalmente plural” (Esposito, 2006b: 264).

c) Si bien el concepto de Nación se liga al *nascor*, en esta convivencia entre ambos conceptos, el *nascor* se carga de ideología nacional. Nacimiento en este sentido significa incorporación, pertenencia, identidad.

Esposito propone deconstruir aquel concepto de nacimiento y pensar de otra manera el fenómeno del *nacimiento*.

No pensar el nacimiento como un fenómeno de la vida, sino la vida como un fenómeno del nacimiento. Antes que encontrar, anulándola, la ajenidad dentro del mismo cuerpo, biológico o político, el nacimiento vuelca al mundo externo lo que está dentro del vientre materno. No incorpora, sino que excorpora, exterioriza, vira hacia afuera. No presupone, no impone, sino que expone a alguien al acontecimiento de la existencia (2006b. 282-283).

d) Ver la norma no desde el derecho, sino como “*norma de vida*”; es decir, considerar la vida “como normada desde siempre y la norma como provista naturalmente de contenido vital” (Esposito, 2006b: 297).

e) Los conceptos que podrían lograr el desbloqueo del concepto de persona son, por ejemplo, “el concepto de ‘*no-persona*’ de Benveniste, para quien el *Él*, o ‘tercera persona’, no es un elemento reducible a la díada yo/tú, la que se caracteriza por su reversibilidad recíproca, su simetría especular. Solo la ‘tercera persona’ en cuanto no-persona, admite un verdadero plural” (Esposito, 2009: 157).

f) Por otra parte, desde el nivel genealógico del pensamiento de Kojève y más tarde de Deleuze, ve Esposito aparecer la noción de “*animal*” y “*devenir animal*”. El “devenir animal” de Deleuze no es lo distinto del hombre o en el hombre, sino el hombre conducido a su natural alteración. El animal -en el hombre, del hombre- significa en

primer lugar multiplicidad, pluralidad, concatenación con aquello que nos rodea o que desde siempre llevamos dentro” (Esposito, 2009: 215).

g) A su vez, el *afuera* a que se refiere Foucault en *Las palabras y las cosas* es lo impensado, que precede al pensamiento, se sustrae a toda reflexión, es aquello en lo que esta tiene su origen. Esta noción, interpreta Esposito, se trueca más tarde, en la de “vida”.

Se pregunta Esposito: “¿qué es aquello que somos –más allá o antes de nuestra persona- y de lo que nunca podemos apropiarnos? ¿Qué otra cosa nos atraviesa y nos atormenta, hasta el punto de convertirse en su contrario, sino la vida misma?”

Y remite a una afirmación de *Las palabras y las cosas*:

La vida es, en las fronteras del ser, lo que es ajeno a él pero que en él se manifiesta [...] ¿Puedo acaso decir que soy esta vida que siento en el fondo de mí y que no obstante me envuelve, sea con el tiempo formidable que me empuja consigo y me eleva un instante sobre su cresta, sea con el tiempo inminente que me prescribe mi muerte? (Esposito, 2009: 198).

En verdad, los conceptos propuestos pueden parecer “informes y fluidos garabatos de conceptos” pero ellos representan un desafío para todo pensamiento que intentara desplegar su enorme riqueza hermenéutica.

Bibliografía

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix (1994), *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama [1991].

ENGELHARDT, H. Tristram (1995), *Los fundamentos de la bioética*. Buenos Aires: Paidós.

ESPOSITO, Roberto (1999), *El origen de la política: ¿Hanna Arendt o Simone Weil?* Barcelona: Paidós [1996].

----- (2003), *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu [1998].

----- (2006), *Categorías de lo impolítico*. Buenos Aires: Katz [1998].

----- (2005), *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Madrid: Amorrortu [2002].

----- (2006b), *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu [2004].

Diario *La Nación*, domingo 7 de septiembre de 2014, p. 18. “Personas ‘no humanas’. El pedido por los chimpancés que analiza la justicia”.

Entrevista con Roberto Esposito (11/04/2008): “El conflicto actual puede ser leído como el trágico punto final de una terrible crisis inmunitaria”, en: <http://mitomundialización.blogspot.com/2008/04/Entrevista-con-Roberto-Esposito-HTML>

---- (2009), *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires: Amorrortu [2007].

FÓSCOLO, Norma (2009), “La comunidad imposible. Las posibilidades de la justicia dinámica”, en: *Rev. Erasmus*. Río Cuarto: Fundación Icala, 51-70.

---- (2010), “Una política de la vida. Dussel, Agamben, Negri”, en: WEBSTER, J.; LOYO, A.; CELI, A. (Eds.), *Cultura y desarrollo integral*. Río Cuarto: Ediciones del Icala, 2010, 54-57.

---- (2012), “Biopolítica: crítica y creación” en: *XI Seminario Argentino-Chileno y V Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales*. Mendoza, marzo 2012. Conicet-UNCuyo, FCPyS. [CD ROM].

---- (2013), “Una Biopolítica para Latinoamérica”, en: *Confluencias*. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Año 6, nº13, 2012-2013, 251-170.

Hacia la comprensión biopolítica de la Ley de Educación Sexual Integral n° 26.150

*Nadya Marino**

Introducción

En nuestro trabajo analizamos de manera biopolítica los alcances de la implementación de la nueva ley en el ámbito educativo como dispositivo de saber-poder que controla la sexualidad a nivel de la población, y además, de manera simultánea, configura disciplinariamente los cuerpos de los sujetos.

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral es un dispositivo de saber-poder que se ejerce principalmente en la institución escolar. En este espacio, como en toda institución biopolítica, conviven el ámbito disciplinar individual, con el ámbito de control colectivo. Por ello nos preguntamos a nivel población: ¿qué controla la ley?; y, a nivel corporalidad ¿qué cuerpo quiere configurar?

La sexualidad tiene la característica de ser una bisagra entre lo individual y lo colectivo, entre la visión disciplinaria del cuerpo y la visión regularizadora de la especie y la población. Es en el ámbito educativo donde podemos visualizar estos elementos biopolíticos en juego.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) n° 26.150. Dicha ley en tanto dispositivo de saber-poder visibiliza la necesidad de educar a un cuerpo que es entendido como sexual tanto a nivel disciplinario como a nivel de regulación poblacional. La característica fundamental de la ESI es que debe ser ejecutada principalmente por la institución educativa formal.

Para nuestro desarrollo abordaremos tres núcleos temáticos de manera interrelacionada desde una mirada biopolítica, estos son: 1) el cuerpo y la sexualidad, 2) la escuela y la disciplina y 3) la ley e inmunización.

Una serie de preguntas dirige nuestra primera aproximación. ¿Por qué la escuela debe hacerse cargo de esta enseñanza? ¿Es la sanción de esta ley una medida biopolítica? ¿Qué

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. nadyaanahimarino@gmail.com

sucede que no se lleva a cabo y existe tanta resistencia para enseñar estos saberes? ¿No será que también esta resistencia responde a otros intereses? ¿Qué intereses están detrás de esta resistencia?

1. Sexualidad. Cuerpo

El cuerpo es individualidad y siempre se encuentra en relación a “la serie cuerpo, organismo, disciplina e instituciones” (Foucault, 2000: 226). El cuerpo es la manifestación de la vida, y la vida en la sociedad disciplinar es configurada como cuerpo individual. Mediante una tecnología que orientada al cuerpo, lo vigila, lo adiestra, lo separa, clasifica y organiza con el fin de incrementar y administrar su fuerza útil.

El cuerpo se torna sexual en tanto el poder cambia de una anatomopolítica a una biopolítica. Es decir, el interés del biopoder ahora es el de la regulación de la vida como población, es decir como la suma de los cuerpos individuales disciplinados. Porque, el poder ya no responde a la soberanía de un rey, el poder ahora intenta controlarlo todo, ya no sólo se maneja por la fórmula del poder soberano “hacer morir y dejar vivir”, ahora necesita “hacer vivir y dejar morir” con el fin de controlar la vida de la especie.

Es por ello que dispositivos de saber-poder hacen surgir el concepto de cuerpo sexual, ya no de manera individual, sino a modo de especie, y es por eso que sus tácticas intentan controlar la natalidad y la morbilidad, fruto de las epidemias, busca perpetuarse ya no en el individuo, sino en la especie. Es en el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, donde más se nota la producción de discursos sobre la sexualidad.

En su afán de controlar, dentro del modo propio del biopoder, es que se busca erradicar las confusiones. Una de ellas es la confusión que existe con el significado de sexualidad, que se le otorga a otros términos como son el sexo y la genitalidad. Se entiende a la sexualidad como parte constitutivo del cuerpo, así como lo psicológico, lo biológico, lo social, aunque todos ellos se relacionan entre sí. Se debe considerar que la función sexual humana es ejercida, principalmente, de dos maneras: por un lado, la función reproductora que es la más antigua y compartida por el hombre y los demás animales; y, por otro lado, la función erótica referida a la búsqueda consciente del placer sexual, que es exclusivamente humana, distinguiéndonos del resto de los animales. Así vemos como los dispositivos de saber-poder crean categorías como sexo, sexualidad, placer, reproducción, genitalidad, etc. Detrás de estos focos de saber-poder vemos con facilidad el lado del discurso, pero no del

poder. El lado del poder se manifiesta en la ley. El saber se impone por medio de ella como verdadero.

2. Escuela. Disciplina

Anatomopolítica es la forma en que el poder disciplina los cuerpos, para individualizarlos; dice Foucault al respecto:

[...] También la disciplina, claro está, se ejerce sobre el cuerpo de los individuos, pero he tratado de mostrarles que, de hecho, el individuo no es en ella el dato primordial sobre el cual se ejerce. [...] La disciplina es un modo de individualización de las multiplicidades y no algo que [...] construye a continuación una especie de edificio con numerosos elementos. (Foucault, 2006: 27-28)

Se entiende la disciplina como una manera de educar en límites, un modo de hacer, un saber visto desde el lado negativo. La escuela busca disciplinar los cuerpos sexuales para que estos se manifiesten de manera limitada, dentro de lo que el poder necesita. El saber-poder impone parámetros negativos en la etapa disciplinaria. Pretende cuerpos dóciles y útiles. Esto puede verse claramente en los lineamientos generales de la ESI:

Llamamos ESI al espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el **cuidado del propio cuerpo**, las **relaciones interpersonales**, el **ejercicio de la sexualidad** y de los **derechos** de los niños, las niñas y los jóvenes. La ESI es una **obligación del Estado** Nacional y de los Estados Provinciales tal como lo establece la Ley 26.150. La ESI es un **derecho de los chicos y de las chicas de todas las escuelas del país**, privadas o estatales, confesionales o laicas, de nivel inicial, primario, secundario y para la educación superior (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010).

3. Ley. Inmunización del derecho

Las disciplinas, en consecuencia, portarán un discurso que será el de la regla: no el de la regla jurídica derivada de la soberanía sino el de la regla natural, vale decir, de la norma. (Foucault, 2000: 45)

La disciplina busca delimitar lo individual, ahora la norma pertenece al ámbito de lo colectivo, intenta regular una práctica de la población, para ser más precisos, como dispositivo de saber-poder intenta crear una nueva forma de sujetivar a la población toda, una forma mas eficiente de controlar los cuerpos y de conformar las subjetividades.

De una manera aun más general, puede decirse que el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de uno a la otra, es la *norma* (Foucault, 2000: 228).

Es ella en cierta medida quien posibilita en relación con otros dispositivos de saber-poder y otras tecnologías de control que la sexualidad sea controlada y regularizada a nivel colectivo.

La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar. [...] La sociedad de normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación (Foucault, 2000: 228).

La ley necesita absorber la sexualidad de la población, es decir la absorbe en tanto la configura por medio del discurso. Esta es la función inmunitaria que plantea Esposito, no niega la sexualidad, ni la destruye, por el contrario ella es tan importante que la subsume inventándola como verdadera. La inteligencia estratégica del biopoder en su permanente fluctuación busca que esta sexualidad sea asimilada como una parte natural de la sociedad. Y como lo hace, mediante la multiplicación de discursos acerca de ella, y por medio de dichos discursos esta se hace visible para poder ser controlada y sometida por tácticas y tecnologías que la controlan y regulan. No hay un descubrimiento científico o la corrección de un error en el modo de tratar la sexualidad, sino una creación absolutamente biopolítica de la sexualidad como “subjetividad verdadera”.

La ley en sí misma tiene una función inmunitaria, el derecho está en necesaria relación con la vida misma de la comunidad. Protege y prolonga la vida de esta, quitándola del alcance de la muerte que acecha (Esposito, 2005: 35). Con la inmunidad vemos el claro paso de la anatomopolítica a la biopolítica, ya que el biopoder no se basa en el derecho de matar, en “hacer morir y dejar vivir”, sino en el derecho de regular la creación de vida, “en hacer vivir y dejar morir”. Pero vayamos un poco más allá con la función inmunitaria del biopoder. Pensemos como la ley n° 26.150 aparece luego de las luchas feministas, es decir, de resistencias frente a las estrategias y tácticas del biopoder. Citamos el canto de sus luchas: “Educación Sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar y aborto legal para no morir”. Así vemos como la ley busca inmunizarse de las resistencias, volviéndolas parte

integral de sus discursos, usándola como nuevas tácticas a su favor.

Conclusión

La Ley es una medida biopolítica, es decir, que de lo que se trata es de hacer vivir y dejar morir. Y es la escuela el espacio propicio para formar, disciplinar los cuerpos y regularizar la población. La disciplina busca delimitar lo individual, ahora la norma pertenece al ámbito de lo colectivo, intenta regular una práctica de la población, para ser más precisos, como dispositivo de saber-poder intenta crear una nueva forma de subjetivar a la población toda, una forma más eficiente de controlar los cuerpos y de conformar las subjetividades. La escuela busca disciplinar los cuerpos sexuales para que estos se manifiesten de manera limitada, dentro de lo que el poder necesita.

Con la inmunidad de la ley vemos el claro paso de la anatomopolítica a la biopolítica, ya que el biopoder no se basa en el derecho de matar, en “hacer morir y dejar vivir”, sino en el derecho de regular la creación de vida, “en hacer vivir y dejar morir”. La implementación de la Ley 26.150 intenta frenar las muertes ocasionadas por la interrupción del embarazo, por enfermedades de transmisión sexual, entre otras cosas.

La ESI permite generar un saber-poder regularizador que permita generar vida, generar una población responsable de su propio cuerpo, responsable de sus propias decisiones, conscientes de los riesgos y peligros de una práctica sexual no responsable, no cuidada.

Bibliografía

- ESPOSITO, Roberto (2005), *Inmunitas; Protección y negación de la vida*. Madrid: Amorrortu.
- FOUCAULT, Michel (2000), *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France, 1975-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006), *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Presidencia de la Nación. (2010) http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=57

F. Nietzsche: la corporeidad y el pensar vivencial

S. Leticia Molina*

Pensar vivencial

La escritura de Nietzsche trasunta un modo de reflexión filosófica que reniega de la elaboración teórica escindida del sentir. El contacto con sus textos nos acerca a alguien que piensa, imagina y construye ideas encarnadas en la alegría o en el dolor. Dulce, exaltado, iracundo, irónico, sarcástico, nostálgico, abatido, eufórico; siempre apasionado. No por ello, podríamos sentirnos autorizados a afirmar que el filósofo de Röcken abunda en palabras inútiles u ociosas dentro de su enfoque filosófico. Por el contrario, podemos asegurar que cada uno de los términos registrados en su discurso tiene un significado preciso, justo, a veces insustituible. Y esa precisión no está siempre -ni en la mayoría de los casos- en una ajustada conceptualización.

Somos gente sin formación, aún más, estamos incapacitados para la vida, para el ver y el oír justo y sencillo, para la comprensión feliz de lo más próximo y natural y por ahora no poseemos el fundamento de una cultura porque nosotros mismos no estamos convencidos de poseer dentro de nosotros una verdadera vida. Desintegrado y extraviado [...], además aquejado de la enfermedad de las palabras y sin poder confiar en cualquier sensación propia todavía no traducida a palabras [...], tal vez como semejante inhóspita y carente de vida fábrica de conceptos y de palabras tenga más el derecho de decir de mí *cogito, ergo sum*, pero no *vivo, ergo cogito*. Así se me asegura el “ser” vacío, no la “vida” verde y plena. Mi sensación originaria me garantiza sólo que soy un ser pensante, no que soy un ser viviente; que no soy un *animal*, sino un *cogito* ¡Dadme primero vida y os crearé a partir de ella una cultura! (Nietzsche, 1999 a: 134–135).

Nietzsche evita el camino del razonamiento lógico, cuya transparencia emboza la oscuridad ocultada en las máscaras camaleónicas de la vida.

Estamos frente a un pensar sumergido en la vida, el cual requiere de la palabra-símbolo cargada de sentido, un modo de expresión diseñado en un ámbito donde las necesidades y los afectos se expresan en signos tanto discursivos como no-discursivos. Los símbolos más importantes a los que apela Nietzsche son Zarathustra y Dioniso; el primero es

* Instituto Filosofía Argentina y Americana - IFAA, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela - CIIFE, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. saraleticiam@yahoo.com.ar

elegido porque en la historia de las religiones aparece como el profeta que enuncia por primera vez la separación del bien y del mal. Asumiendo este papel deshace el principio maniqueo y se erige en el personaje capaz de operar la transmutación valorativa. El segundo representa el desplazado contrincante de Apolo, desenmascarando la mutua y necesaria complementariedad, en la tensión y lucha entre la inteligencia y la naturaleza.

El filósofo se pone a sí mismo como testimonio de un pensar vivencial. Y cuando decimos “vivencial”, hacemos referencia a un espacio que abarca desde las cuestiones más básicas de la vida cotidiana hasta el quehacer y las obras más encumbradas de la humanidad. Por esta razón, es imposible evitar el encuentro con la contradicción inherente al movimiento mismo de las fuerzas generadoras de la vida; estado que subsiste, aún cuando el itinerario que recorre su obra evidencia el trabajo coherente de un proceso llevado a cabo a través de una profunda experiencia de pensamiento que retorna a la tierra, y arraiga en la vida sensible.

El principio de no contradicción es una invención y sobre él se levanta el edificio lógico tan ficcional como la consciencia que lo concibe. Cuanto mayor sea la proporción de contradicción que un tipo humano pueda soportar, mayor es su complejidad, más fuerte es su pulso vital y mayor es el riesgo de sucumbir. En ese sentido, el rebaño acosa subjetivamente a través de la moral amenazadora, censora, promotora del desprecio de sí; lo mismo ocurre en el espacio social bajo otras formas y expresiones que reafirman la propensión al quiebre del ser aristocrático cuya moral de señores pugna por la hegemonía.¹

Nietzsche comprueba que el movimiento indetenible de las fuerzas es inaprehensible, que la consciencia es una ficción necesaria para ubicarse en el mundo y conservar la vida. Sabe que ese movimiento es paradójico, contradictorio, tensional y que justamente en ese carácter yace la fecundidad de las fuerzas cuya muestra más acabada es la riqueza multifacética de la vida. Sostiene que esta es un continuo del que el ser humano forma parte. Esa misma continuidad exige tener en cuenta que el ser viviente perteneciente a la especie homo, tiene necesidades, sensaciones, afectos, en gran medida comunes con el resto de los seres vivientes, aspectos con frecuencia indiscernibles en las expresiones visibles del pensar,

¹ Nietzsche reflexiona sobre culturas muy diversas y encuentra muchos tipos de moral, cuyos rasgos comunes puede reunir en dos: la moral de señores o aristocrática y la moral de rebaño o del esclavo. La primera afirma la vida, valora el coraje, crece en poder porque la fuerza está al servicio del crecimiento de la vida. La segunda es acomodaticia, débil y debilitadora, servil, parasitaria, sobrevive gracias a la fuerza que sustrae al otro y propicia la conservación de la vida, teme al crecimiento porque rechaza los riesgos que conlleva. Véase Nietzsche, 1983, *Más allá del bien y del mal*. Sección novena-¿*Qué es aristocrático?*? Traducido por Andrés Sánchez Pascual. Buenos Aires: Orbis.

valorar y actuar, porque el entrelazamiento se anuda en la pugna pulsional, donde las fuerzas luchan por el predominio. Esta intensa actividad se lleva predominantemente, de modo inconsciente.

De acuerdo a lo antedicho, postulamos la inexistencia de los dualismos que separan alma/cuerpo; materia/espíritu; instinto/razón, orden natural/orden espiritual y todas las dicotomías asociadas a estos. El cuerpo individualiza, singulariza, identifica al sujeto social que es cada ser humano. En ese sentido, el muro que separa al cuerpo del espacio de las ideas concebidas en la clausura del intelecto, se derrumba; en consecuencia desaparece la frontera que disocia el saber teórico del saber práctico, y obliga a iniciar un camino distinto.

Este tipo de abordaje, anclado en la vida no admite a la filosofía -ni a ninguna de las ciencias- como un saber cerrado en sí mismo, pues el conocimiento ha de estar al servicio de la misma vida. De modo que la filosofía se construye sobre la base de necesidades, deseos y valoraciones urdidos en campos de fuerzas donde el poder condiciona su aparición, manifestación, incremento, potenciación; o reducción de su potencia, según sea la cualidad de las fuerzas y las relaciones de poder en juego.

El ser humano es cuerpo que construye un alma histórico- social y culturalmente situada, que construye una consciencia, cuyas representaciones e imágenes son diseñadas en un lenguaje, no con un lenguaje, y en una simbología, cuyos significados están preñados de historia. Como cuerpo que es, el ser humano, se configura en un punto de mira singular, determinado por la confluencia de fuerzas témporo-espaciales que lo atraviesan. Se trata de una convergencia de fuerzas constitutivas de todo ser viviente, incluido el ser humano. De modo que el punto de mira es único y a la vez plural. Así es como asoma lo nuevo, en una construcción que es simultáneamente, colectiva y singular.

La potenciación de la vida depende de este profundo desplazamiento antropológico que conlleva el enriquecimiento cultural. El acercamiento de la práctica, las vivencias, el sentir, las valoraciones que dimanen de necesidades, a la investigación teórica se torna una necesidad. El poder vigorizante de la cultura halla su cauce en el despliegue creativo del animal artístico. El filósofo de Röcken mira el futuro con esperanza porque confía en la emergencia del hombre nuevo.

El animal artístico

Cada una de las configuraciones en las que la vida se manifiesta delata la riqueza prolífica de la naturaleza, esto es, su grado de poderío. Cada nueva forma delata incremento de poder. La máxima expresión de poder aparece, para Nietzsche, en la emergencia de algo nuevo. Se trata de la capacidad artística de la naturaleza. Y en lo que a la especie humana se refiere, significa todo aquello que el hombre hace, construye, practica, crea, experimenta, impulsado por una constitución biológica débil en relación a otras criaturas de la naturaleza y en el contexto de sus condiciones de existencia. Así, el animal deviene humano gracias a su capacidad artística. El poder de la vida se incrementa si el hombre se da una meta que proporcione sentido a sus construcciones; y la materia para la configuración de la meta y la orientación del sentido procede de las valoraciones, creadas por los hombres. Dice Nietzsche en uno de sus fragmentos póstumos:

El valor de la *vida* está en las valoraciones: las valoraciones son algo creado, no algo recibido, aprendido, experimentado. Lo creado ha de ser destruido y dejar sitio para la nueva creación: pertenece a la *capacidad vital* de las valoraciones su capacidad de ser destruidas. El creador ha de ser siempre un destructor. El valorar mismo no puede destruirse: *pero ese valorar es la vida* (Nietzsche, 2006^a: 109).

Las valoraciones revelan la cualidad de la fuerza y la actividad de la voluntad de poder.

La dimensión creativa es una propiedad fundamental del animal-hombre. Lo artístico tiene su fuente nutricia en la animalidad, desde la cual este ser viviente se hace a sí mismo mientras construye el mundo; pues de no haber aparecido en la tierra poblándola, no habría mundo.

Nietzsche insiste en denominar al hombre como el "animal-hombre" para desenmascarar la ficción o ilusión coactivamente construida para cubrir y compensar la inseguridad, indefensión y debilidad originarias de este ser. El saber científico es el reaseguro perfecto que este débil animal posee para subordinar la naturaleza externa.

El intelecto, como un medio de mantenimiento del individuo, desarrolla sus principales fuerzas en la simulación pues esta es el recurso con que cuentan para mantenerse los individuos más débiles, menos robustos, a los cuales les han sido negados los cuernos o las agudas dentaduras de las fieras en su lucha por la vida. En el hombre este arte de la simulación llega a su cima (Piossek, 2005: 159)².

² Nietzsche, F. "Verdad y mentira en sentido extramoral", en: Piossek Prebisch, L., 2005, *El "Filósofo Topo"* Sobre Nietzsche y el lenguaje. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras (UNT).

El pensamiento tradicional considera una deshonra aceptar la animalidad del ser humano. “Sabemos ya suficientemente cuán ofensivo resulta oír que alguien incluya al hombre, de manera franca y sin metáforas, entre los animales” (Nietzsche, 1983: 133). Sin embargo el denominado progreso europeo de la modernidad es –aunque ello no sea aceptado– el lento pero seguro camino de consolidación de los instintos de rebaño, (*Herden-Instinkt*) (Nietzsche, 1983: 133–134) esto es, del hombre gregario que al igual que en la manada, sus miembros se asemejan tendiendo al igualitarismo, según el cual todos quieren lo mismo, piensan lo mismo, obedecen a lo mismo, desean lo mismo, como dice Zaratustra. Vale decir, hay rasgos de la especie humana semejantes a la especie animal, y esos aspectos se acentúan progresivamente. Pero esto pasa inadvertido debido a la gran capacidad con que cuenta para metamorfosearse y ocultarse tras máscaras ilusorias, que evitan la herida narcisista³. En realidad, esa capacidad manifestada es compartida por el animal, pero en el hombre se sutaliza, puede elevarse y embellecerse espiritualmente gracias a la memoria y al lenguaje sobre los que se construye la inteligencia. “Hay que querer pasar para poder resurgir – de un día a otro. *Metamorfosis* a través de cien almas – sea esta tu vida, tu destino: Y al final: ¡querer toda esta sucesión una vez más!” (Nietzsche, 2006a: 108). Repárese en esta recomendación que Nietzsche exclama enfáticamente. La actividad de trasvasar, atravesar, para transformarse es constante.

Como puede apreciarse en la cita anterior, el poder de la máscara no es menospreciado, todo lo contrario, pero su valor radica en el sentido que se le confiere. Este aspecto de la teoría nietzscheana aparece frecuentemente en sus textos. El enmascaramiento ideológico puesto al servicio del sometimiento, produce un sentido diferente al que se le adscribe a las máscaras utilizadas para enriquecer la vida a través de la creatividad. Los seres vivientes, y entre ellos el hombre, para hacerse a sí mismo, necesita incorporar cosas extrañas que son artísticamente metabolizadas y así crece, pasando por diferentes almas; por eso el extrañamiento de sí⁴ constituye una instancia irrecusable.

³ La categoría de narcisismo es nodal en el Psicoanálisis. Freud la emplea para dar cuenta de una fase de la evolución sexual, en la que “el sujeto comienza tomándose a sí mismo, como objeto de amor” Véase, Laplanche, J.– Pontalis, J. *Diccionario de Psicoanálisis*, p.239. El concepto alude al mito de Narciso, el que ama la imagen de sí mismo.

⁴ El extrañamiento de sí ocurre en la multiplicidad del “sí mismo” (*Selbst*) que, a diferencia del “yo” (*Ich*) sujeto-átomo indivisible y cerrado, inevitablemente se aleja y se extraña en otros, para constituirse a sí mismo. Véase

Pero en la visión nietzscheana, ni lo que permanece ni lo que cambia es aprehensible, según expusimos antes; la inteligencia construye conceptos y teorías para aproximarse a la realidad que es irremediabilmente escurridiza; el hombre necesita armarse de ideas para comprenderse y hacerse. Por otro lado –y esta es la faceta que en última instancia asigna una visión optimista de la vida y del hombre a la teoría nietzscheana– cada sujeto humano singularizado en una imbricación anímico–corporal, cuenta con algo propio, diferente, ocupa un lugar único en tiempo y espacio, que resulta insustituible hasta el momento de su muerte. Todo sujeto humano tiene el privilegio de pensar, sentir, anhelar, de un modo que en algo difiere del resto. “Lo original en el hombre es que *ve* una cosa que todos no *ven*” (Nietzsche, 2004b: 91)⁵.

La naturaleza es amoral, participa de la inocencia del devenir; es decir no es ni “buena” ni “mala” en el sentido moral de la palabra y su actividad es indetenible. Allí prospera la vida en una relación polémica de fuerzas disímiles, engendrando siempre algo nuevo. Esta es su capacidad artística y así da cauce a su fuerza arrolladora. La naturaleza es voluntad de poder, la vida es voluntad de poder, y su actividad canaliza el movimiento caótico, se da un orden y una finalidad provisoria, pues la vida no es vida cuando se congela. Junto a la fuerza organizadora actúa el poder desestructurante, capaz de quebrar fijeza y de destruir antiguas configuraciones. Entonces, el retorno a la naturaleza implica asumir que no se halla transida de bondad, que no encierra al “hombre bueno”. Reencontrándose con la naturaleza, el ser humano descubre su capacidad, su aptitud, su poder, su propiedad de transformarse. Nietzsche denomina animal–artístico al ser humano, que como parte de esa naturaleza es un creador nato; imagina, fantasea, inventa, se engaña a sí mismo y/o a los otros –el fingimiento al que se refiere en “Verdad y mentira en sentido extramoral”, forma parte de ese engaño– de ese modo se hace a sí mismo y puede hacer un mundo habitable.

El hombre, animal, complejo, mendaz, artificioso e impenetrable, inquietante para los demás animales no tanto por su fuerza cuanto por su astucia y su inteligencia, ha inventado la buena conciencia para disfrutar por fin de su alma como de un alma sencilla; y la moral entera es una esforzada y prolongada falsificación en virtud de la cual se hace posible en absoluto

Molina, S. Leticia, 2014, *F. Nietzsche: el cuerpo como hilo conductor en el devenir de las fuerzas configuradoras de la vida humana*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Cuyo.

⁵ La cita corresponde al *FP* 12 [80], (Otoño 1881).

gozar del espectáculo del alma. Desde este punto de vista acaso formen parte del concepto “arte” más cosas de las que comúnmente se cree (Nietzsche, 1983: 250).

Nietzsche se vale de los símbolos para mostrar las múltiples dimensiones de la vida humana sin separarlas en compartimentos cerrados, sí requeridos por el razonamiento conceptual para elaborar definiciones. Las contradicciones, inherentes a la vida y a todo lo existente pueden ser exhibidas en el ámbito de los símbolos; pero el hombre necesita de la palabra, específicamente, para descifrar o asignar significados, develar aquellas en la medida de lo posible, arrojar luz sobre las mismas y en consecuencia abrir el espacio a nuevas interpretaciones. De ahí, que es una ficción pensar la representación como procedente de la sensación, aunque Nietzsche enfatice su juntura. Pensamos que una de sus apuestas fuertes, es adjudicar una potencialidad al lenguaje, que en el terreno filosófico desborda la elaboración conceptual, apelando a otras formas discursivas. El estilo aforístico predomina en la escritura nietzscheana, donde abundan también los juegos del lenguaje, la poesía, la metonimia, la metáfora, hegemónicos en *Así habló Zaratustra*⁶, una de sus principales obras.

Hablamos de capacidad artística del ser humano. Pero esa aptitud humana, que en algún punto se asemeja al camuflaje del animal proporcionada por la naturaleza para preservar su vida y defenderse de los peligros que lo acechan, no es solo actividad inteligente. Nos encontramos frente a una manifestación de poder semejante a la de muchos animales, aunque en una amplísima, indefinida, gama de posibilidades expresivas; y como todo despliegue de poder puede encauzarse en caminos divergentes o fusionados, superpuestos o entrelazados. Es decir, la voluntad de poder -que es voluntad de vida- domina, atrapa, instrumentaliza, esclaviza, destruye. O, preserva, equilibra, asegura la continuidad de unas condiciones dadas. O -y esta alternativa ensancha el alma en la gran esperanza de cara al futuro- libera, crea, engendra, en una explosión de energía que ningún dique puede contener. Reiteramos: el devenir de las fuerzas no admite cortes ni separaciones duraderas; las vertientes mencionadas pueden mixturarse, abrirse, superponerse, subordinarse unas a otras. Tal es la condición paradójica del más interesante de los animales: el ser humano. En esa base primitiva, viviente, animal, sede del potencial energético de la vida, nos topamos con la dimensión pulsional.

⁶ Nietzsche, F., 1995 b, *Así habló Zaratustra*. Traducido por Andrés Sánchez Pascual. Buenos Aires: Alianza.

Dimensión pulsional en el animal-hombre e historicidad del instinto

La capacidad de engendrar formas nuevas, intrínseca a la naturaleza, corresponde a la vida pulsional, inconsciente, por lo tanto oscura e inaccesible.

Aclaremos la diferencia entre pulsión (*Trieb*) o impulso e instinto (*Instinkt*)⁷. Entendemos que la vida pulsional es la determinación de la fuerza o una específica puntuación de la fuerza. Ese punto cuya estabilidad es efímera, es el resultado de la alianza y/o la lucha entre diferentes impulsos que pujan por el predominio. En la controversia opera el instinto o forma históricamente consolidada a través de quienes se apropian del poder. “La imagen más general de nuestro ser es una asociación de impulsos, con una rivalidad permanente y con alianzas individuales entre ellos. La inteligencia es el objeto de la pugna” (Nietzsche, 2006a: 161). La fuerza que procura satisfacer necesidades básicas como es el alimento, la seguridad y resguardo antes los peligros, la reproducción sexual, esto es, lo que conserva y/o acrecienta la vida es común a la especie humana, a la animal y a la vegetal. Esa fuerza o impulso es lo que Nietzsche denomina pulsión (*Trieb*). La vida es un *continuum*, y todas sus formas encallan y tienen su principio en la fuerza pulsional.

La lucha por mayores dosis de poder atraviesa todas las manifestaciones de la vida y pone en evidencia el grado de peligrosidad que pueden alcanzar las pulsiones. En lo que hace a lo social, el “temor al prójimo” –anterior al “amor al prójimo”–levanta los diques de contención de “pulsiones fuertes y peligrosas” (*starke und gefährliche Triebe*) como son “el placer de acometer empresas, la audacia loca, el ansia de venganza, la astucia, la rapacidad, la sed de poder” (Nietzsche, F. 1983, 131).

El instinto es la bisagra que posibilita entender la historicidad de la hechura humana, cuya obra es un variopinto muestrario de culturas diseminadas en el mundo, pero también es testigo del anquilosamiento o destrucción de muchas de ellas. El quehacer humano se traduce, históricamente en una privilegiada hegemonía de grupos y sectores sociales y en ocultamiento, simulación o justificación de la presencia masiva de miles de seres humanos sumergidos en la miseria o excluidos de la vida social legitimada. La deriva del sentido, lo

⁷ Los intérpretes de Nietzsche difieren en su posición respecto de ambas categorías. Algunos como José Jara (1999), traductor de *La Ciencia Jovial* y Andrés Sánchez Pascual, traductor de varias de sus obras los identifican en su significado. Otros los distinguen, como José Luis López de Lizaga (2006), traductor de *La hora del gran desprecio*.

que aparece y se legitima y lo que se oculta forma parte de los procesos sociales y culturales; tanto el aparecer como el ocultamiento es obra del instinto.

Podemos aseverar que el punto de conciliación entre las pulsiones, generador de las condiciones propicias al ejercicio del pensar, es obra del instinto que determina el valor de las creencias, “la eticidad de las costumbres”⁸, y por supuesto, el valor de verdad y el lenguaje que lo vehiculiza. Y las valoraciones se imponen en función de necesidades vitales, esto es, para la preservación y/o acrecentamiento de la vida. A menudo, la construcción de las ideas está al servicio del ocultamiento de sentimientos y sensaciones despreciados o menoscabados por la moral cristiana. Los elementos constitutivos de esa mínima porción del pensar que ocurre en el plano consciente son proporcionados por el instinto. Entonces, la noción de instinto incluye las creencias afianzadas, los prejuicios consolidados, la moral dominante, los principios valorativos impuestos como fundamento. Todo esto opera en un nivel inconsciente y no deja ver la batalla que libran las pulsiones tras el aparecer de las formas discursivas y no discursivas entre cuyos ingredientes es preciso contar a los instintos.

Postulamos que la recuperación de la imbricación del cuerpo y la vida anímica, incluido el intelecto es la vía reflexiva de la que el ser humano dispone para aceptar y reconocer valorativamente esa dimensión primitiva y “bestial” de la especie homo. Los rasgos animales le permiten acrecentar su poderío y su capacidad creativa y abren la posibilidad de la emergencia del hombre nuevo, sin desestimar que esa dimensión es peligrosa, por constituir también el ámbito que genera lo más escabroso y monstruoso del hombre.

La vida pulsional inconsciente e involuntaria y los instintos muy cercanos, cuando no asimilados a la inteligencia construida por el animal-hombre, iluminan la tesis que Nietzsche inscribe en clave determinante de la consciencia. Esto es, la inteligencia es la ficción diseñada por el hombre para comprender el mundo y comprenderse a sí mismo y para armarse de la creencia de que esa consciencia es la sede de la verdad accesible o inaccesible, pero exclusiva del ser viviente que está convencido de ser el dueño del mundo y de la naturaleza. Esta creencia es relegada a un segundo plano por Nietzsche; puesto que, el hecho de resultar una creencia que determina posibilidades de convivencia social y confiere seguridad en la lucha por sobrevivir o por ser más, no legitima el rango de una superioridad rayana con lo divino;

⁸ El lugar que Nietzsche asigna a la “eticidad de la costumbre” (*Sittlichkeit der Sitte*) en la historia y en la formación de la consciencia está explicitado en: Nietzsche, F., 2000b, *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*. Traducido por Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 67–69, reafirmado en 1986, *Genealogía de la moral*, Traducido por Andrés Sánchez Pascual. Madrid, Alianza. Tratado Segundo, pág.67.

pues se trata solamente del último eslabón de una cadena, y no el más importante en la configuración y reconfiguración de la vida humana, nunca definida por completo.

Bibliografía

NIETZSCHE, Friedrich:

- (1974), *Kritische Gesamtausgabe Werke. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Nachgelassene Fragmente in 49 Banden.* Berlín, New York: Walter de Gruyter.
- [1872–1875] (2000a), *Escritos sobre retórica.* Traducido y editado por Luis Enrique Santiago de Guervós. Madrid: Trotta.
- [1874] (1999a), *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. [II Intempestiva].* Traducción y notas de Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva.
- [1881–1887] (2000b), *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales.* Traducido por Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva.
- [1882] (1999b), *La ciencia jovial.* Caracas: Monte Ávila.
- [1885–1887] (1995b), *Así habló Zaratustra.* Traducido por Andrés Sánchez Pascual. Buenos Aires: Alianza.
- [1886] (1983), *Más allá del bien y del mal.* Traducido por Andrés Sánchez Pascual. Buenos Aires: Orbis.
- [1887] (1986), *Genealogía de la moral.* Traducido por Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza.

Fragmentos Póstumos

- [1869–1889] (2004b), *Fragmentos póstumos. Una selección.* Traducido por Joaquín Chamorro Mielke. Madrid: Abada.
- [1882–1883] (2006^a), *La hora del gran desprecio. Fragmentos póstumos (Otoño 1882–Verano 1883),* traducidos por José L. López de Lizaga. Madrid: Biblioteca Nueva.

El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista

*Mariana Alvarado**

Resumen

El Alegato Pedagógico de Florencia Fossatti forma parte de la producción discursiva de algunas de las mujeres que intervinieron en la trama de la matriz moderna occidental que colonizó la organización del sistema educativo en países de Nuestra América. Este escrito, que empezó a redactar unos años antes y se editó como folleto en 1959, sistematiza métodos y experiencias que dan cuenta de una “educación alternativa”. Desde sus hojas es posible enfatizar la posibilidad de significar una historia de las ideas pedagógicas en clave femenina, lo cual supone no solo el reconocimiento de la historicidad de las ideas producidas por mujeres y de su incidencia -conservadora o transformadora- en un ámbito educativo patriarcalmente normado, sino además la idea de que sus discursos dan lugar a una epistemología feminista.

Huelga, magisterio y cesantías

Florencia Fossatti escribió para diversas publicaciones académicas y gremiales de orientación reformista entre 1919 y 1943¹. Entre ellas, Pablo Lacoste menciona su colaboración en *Idea* (1919), *La linterna* (1927-1928), *Ensayos* (1929), *Orientación* (1931-1935), *Magisterio* (1935-1941) (Cfr. Lacoste, 1993: Cuadro n° 10, 144). Aparece en 1956 una novela de 400 páginas, *Despertar en Cuyo*², que tiene el tono literario del artículo “De Sevilla

* CONICET, Mendoza, Argentina. marianaalvarado@yahoo.com

¹ En el marco de un plan de trabajo que se propone recorrer los discursos de las peruanas Clorinda Matto de Turner (1852-1909), Margarita Práxedes Muñoz (1848-1904), la geógrafa e historiadora, también peruana, Teresa González de Fanning (1835-1918) y las argentinas Josefina Pelliza de Sagasti (1844-1932) y Florencia Fossatti (1888-1978), para pensar las posibilidades de una pedagogía y una epistemología feministas, desde una historia de las ideas latinoamericanas, es que hemos procedido a la conformación y recorte del *corpus*. En este inicio hemos generado una red virtual para acceder a algunos textos de las peruanas, conservados en la Biblioteca Nacional de la Universidad de San Marcos y, a través de referencias cruzadas hemos podido, al momento, visibilizar algunos textos publicados por Florencia Fossatti en diversos formatos.

² *Despertar en Cuyo* tiene a los obreros de una bodega, a los empleados del trust Daneri, como personaje

Chajarí” publicado en *La Quincena Social* en 1924.

Su “rica biblioteca, así como su archivo de documentos relativos a su actuación como educadora fueron secuestrados y destruidos en gran parte por la policía” (Roig, 2007: 255). Esta medida acompañó la prohibición de realizar experimentos pedagógicos alternativos a los avalados por los cánones de la escuela tradicional. Esas fueron las represalias con las que se resolvió la cesantía de Florencia Fossatti³ en la Legislatura en 1936. Florencia fue sumariada y alejada de la Dirección de la Escuela Presidente Quintana y se la declaró cesante de las escuelas secundarias nacionales por razones exclusivamente ideológicas⁴ -según admitió el entonces funcionario a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública S. Castillo. En *El Alegato* consta que “la educadora exonerada, sobre quien se concentró la ofensiva reaccionaria, quedó hasta hoy -es decir, hasta 1959- al margen de la carrera y por tanto privada de la jubilación correspondiente”- (Cfr. *Los Andes*, 17 de mayo de 1936 y Fossatti, 1959: 36).

Una nula resolución que habría de impedirle el retiro y que tuvo comienzo con la huelga de maestros en la Provincia de Mendoza en 1919 y su continuidad en el golpe de 1930. Valgan algunas referencias periodísticas para dimensionar la medida:

En 1959, Florencia escribe en *El Tiempo de Cuyo*:

Pareciera que en nuestra Provincia y para ciertas personas, todo se prescribe menos el odio. Porque es tremendo para nuestra cultura, comprobar que no solo ese odio se ensañó conmigo hace casi un cuarto de siglo, quitándome mis medios de vida e hiriendo no únicamente a mí sino a todo el magisterio, pues fui víctima de una maniobra discriminatoria con fines regresivos para la marcha educacional, sino que el odio persiste implacable, centrándose en mi persona” (Fossatti, 1959: 40).

principal. Un sujeto colectivo imbricado en el proceso de toma de conciencia social como nodo sobre el que se teje la trama entre clases y afectos. En este texto estamos buscando la construcción de una anécdota regionalizada en la que sería posible leer los vínculos entre un socialismo y un feminismo en una provincia argentina.

³ En 1946, Florencia Fossatti solicita a la Dirección General de Escuelas que se reconsidere, en conformidad con la Ley 2476 (Estatuto del Docente de la Provincia de Mendoza), la medida a la que se opuso la Federación de Educadores Católicos. Su cesantía fue tratada en la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza en la sesión del 6 de mayo de 1936. La reposición de Florencia Fossatti fue apoyada por el Sindicato del Magisterio, la Agrupación Maestros Democráticos de la Capital Federal, la Asociación de Maestros de Córdoba, el Partido Comunista, la Filial Mendocina de la Sociedad Argentina de Escritores y la Sociedad Mendocina de Escritores. El pedido de Florencia de 1959 solicita que sea levantada la exoneración prolongada durante veinte años.

⁴ Arturo Andrés Roig sostiene en su *Mendoza, identidad, educación y ciencias* que “Florencia no integraba el Partido Comunista” (Roig, 2007: 255). Pablo Lacoste la incorpora en el PS y en el PC en su *El socialismo en Mendoza y en la Argentina* (Cfr. Lacoste, 1993: Cuadro n° 8 “Maestros Reformistas”, 142). La potencia con la que Florencia intervino en el sistema educativo estuvo animada por el socialismo; sin embargo, su actividad política no fue “el motivo” de la cesantía; en todo caso, el nivel de incomodidad que puso en evidencia la contradicción del “gobierno escolar” con el ambiente político del “fraude patriótico”.

En una “Declaración del Partido Comunista”, publicada en el mismo periódico, es posible leer:

La profesora Florencia Fossatti fue víctima de un acto de discriminación ideológica, en la época más cruda del fraude y del desprecio de la voluntad popular y democrática. El pretexto para separarla de su cargo, ejercido con dignidad y capacidad, fue su ideología política y el hecho de que, como educacionista, ensayara métodos pedagógicos aceptados en cualquier país civilizado (Fossatti, 1959: 45).

En *La Hora*, un periódico de Capital Federal se lee en 1959:

Florencia Fossatti, gran educadora y luchadora mendocina, fue separada de su cargo de profesora en 1936, por el gobierno conservador. Eran épocas de auge nazi-fascista, y Florencia Fossatti fue víctima por haber implantado sistemas democráticos de enseñanza (Fossatti, 1959: 45).

Las citas sitúan de lleno la cuestión. Una represalia a una maestra mendocina que vale para todo un colectivo, el gremio docente. Una represalia que excluye determinada ideología, aquella que por antifascista apostaba a “métodos pedagógicos aceptados en países civilizados”. La barbarie de la provincia de Mendoza en esos tiempos estaba sostenida por el gobierno conservador que hegemonizaba el poder por fraude electoral, pero además y sobre todo, por aquella ideología que desprecia la voluntad popular y la participación democrática en el ejercicio del nazi-fascismo⁵.

Narrar las prácticas

Tres artículos publicados en *Los Andes* permiten no solo contextualizar *El Alegato Pedagógico*, el texto que nos ocupa, sino además tomar notas para una epistemología feminista desde algunas de sus intervenciones en el periódico. El primero, de 1919, “El conflicto escolar mendocino”; los otros dos de 1930, “La Escuela Experimental Nueva Era” y “La personalidad de A. Ferrière”.

⁵ En el campo de la enseñanza se confabuló a nivel local contra la “educación popular argentina”. Se emprendió un “revisionismo regresivo” sobre acontecimientos claves en la formación docente y los principios que la orientaron. La estrategia era sembrar duda y descrédito sobre la educación pública argentina e intimidar, invisibilizar, silenciar y promover la pasividad para dar lugar a la “fascitización de la enseñanza”. “Se detenía y torturaba a estudiantes, calumniaba y ponía en penumbra a intelectuales” a quienes se los “arrojó simplemente de sus cargos de educadores”. La faena tenía el propósito de arrasar con el clima científico y democrático creado por la tarea de los maestros formados en “la concepción pedagógica concurrente de José María Torres, Leopoldo Herrera, Víctor Mercante, Carlos Norberto Vergara” a fines del siglo XIX (Fossatti, 1959: 6-9).

El primero reproduce la entrevista entre el Presidente de la República y Fossatti. En 1919, Florencia en representación de Maestros Unidos, viaja a Buenos Aires citada por el Presidente de la República Argentina, Hipólito Irigoyen, para proponerle solución al conflicto originado un año antes.

La voz de Fossatti aparece como representante del gremio docente. La voz de una mujer se solidariza con la causa de un colectivo. El Presidente de la República reconoce en ella a la delegada de Maestros Unidos, el antecedente de la sindicalización docente. Habla en nombre del colectivo para responder a lo que Yrigoyen presentaba como solución al conflicto que para Florencia es inadmisible e indignante. La estrategia discursiva incorpora como sujeto al pueblo de Mendoza haciéndolo víctima de los acontecimientos padecidos puesto que las prácticas autoritarias atentan contra la libertades de todos y cada uno y no solo de un grupo determinado. Yrigoyen intenta depotenciar no solo la fuerza del reclamo de Maestros Unidos sino además desestimar las adhesiones del pueblo mendocino desalentando el apoyo de obreros, de los jóvenes y de los estudiantes. Fossatti no solo habla como representante del gremio docente y como maestra que ha sido retirada del cargo. Habla como mujer, por los docentes y por el colectivo de mujeres mendocinas al declarar que si “pudiesen armarse en defensa de la libertad y de sus derechos”, el conflicto ya hubiese terminado. Advierte, entonces, sobre un efecto no contemplado por Yrigoyen. Un efecto silenciado pero a la vista. Es una mujer⁶ la que habla con el Presidente en un espacio público visibilizado por la prensa nacional y provincial. Habla por y para las mujeres de su tiempo. En ello queremos leer un “modo de ser y hacer” propiamente femenino y anticipamos una epistemología feminista en lo “dicho” como “punto de vista”. El artículo, breve, es un testimonio no solo de las luchas gremiales de maestros y maestras sino además del surgimiento del gremio docente; pero sobre todo del modo en el que la lucha de los docentes fue la lucha de las docentes.

Un segundo artículo, ahora de 1930, se refiere a la personalidad de Adolphe Ferrière⁷,

⁶ Florencia fue una mujer que contaba con trayectoria y títulos académicos. Egresó de la Escuela Normal de Mujeres de Mendoza en 1909. A los diecisiete años era maestra. En 1912 egresó de la Facultad de Filosofía y Humanidades de La Plata. Pudo ocupar cargos de conducción hasta el momento en que tomó parte de las huelgas del magisterio. Fue Subinspectora de Escuelas (1913-1915), Inspectora de Bibliotecas Populares y Escolares (1915-1917) e Inspectora de Escuelas (1917-1918). Al ser expulsada de su cargo por motivos ideológicos en 1921, centró su actividad en la Escuela Normal Tomás Godoy Cruz (Cfr. Lacoste, 1993: 120-121; Roig, 2007: 251-252).

⁷ Algunos de los títulos de sus obras destacan no solo sus intereses sino su posición pedagógica: *La coéducation de sexes* (1926), *La ley biogenética* (1915), *La Escuela Activa* (1922), *L'activité spontanée chez l'enfant* (1922), *La libertad del niño en la escuela activa* (1928).

el “hombre de ciencia” creador de conceptos, técnicas y teorías que dieron forma al movimiento de la Escuela Activa o Renovada o Nueva Educación⁸. No cabe en este lugar atender específicamente al contenido del artículo. Sí nos interesa, por el contrario, aludir al modo particular en el que Florencia visibiliza la vida del profesor ginebrino, quien fue para ella “el dueño de la técnica de investigación sin cuya práctica la pedagogía es apenas algo más que aquel cajón de sastre de otras ciencias”. Fossatti se sitúa en los antecedentes (Ellen Key, María Montessori, Decroly y Dewey) de la experiencia escolar, en la práctica docente, en la acción transformadora y en su institucionalización. El *Bureau International des Ecoles Nouvelles* fue la fundación en la que Ferrière aspiró a establecer relaciones pedagógicas entre las diferentes escuelas nuevas, a centralizar y contactar docentes que podían estar interesados y a poner en valor las experiencias conformando un archivo.

Esa mirada con la que presenta la biografía de Adolfo aparece nuevamente, unos meses después, en el mismo año, al momento de presentar la Escuela Experimental Nueva Era⁹. El Centro nada tenía que envidiarle al B.I.E. de Ferrière. Se trataba de un Centro fundado para el estudio, la investigación y la transformación de los fenómenos educacionales. Tal vez con la biografía de Adolphe, Fossatti haya querido presentar un antecedente de lo que en la Provincia de Mendoza podía implementarse sin mayores inconvenientes. El objetivo del Centro era el de “tener una escuela experimental donde investigar y comprobar con los hechos, la posibilidad y la eficacia de actitudes y procedimientos”. Así, el centro de atención era la experiencia, la acción, la práctica. “Inútiles o casi inútiles son las teorizaciones que en la experiencia no pueden alcanzar realidad y quedan sin la comprobación de la evidencia”, escribe en el artículo. Para sostenerlo, establece una polaridad “escuela experimental” vs. “escuela común”. Tener en cuenta los resultados negativos de la experiencia ofrecidos por la escuela común con sus sistema de educación y enseñanza es suficiente para advertir “la desoladora visión de un sistema educativo con su correspondiente aparato de exteriorización y

⁸ En la figura de C. N. Vergara y la experiencia en la Escuela Normal de Mercedes, hacia 1890, se reconoce un inicio para el movimiento renovador en la República Argentina que le tocó dirigir a Florencia Fossatti, según se apunta en una carta presentada a Osvaldo Silvio Borghi, el Director General de Escuelas hacia 1959. En esa misma carta se señala la Escuela Activa como una alternativa a la Escuela sarmientina: laica y popular. Como tendencias que luego se sincronizan (Fossatti, 1959: 47-48).

⁹ En 1924 se insinúa una línea de trabajo (que en 1927 se consolida) en Mendoza, con un grupo heterogéneo de intelectuales que pondría en marcha la línea renovadora de la Escuela Activa. Florencia Fossatti, Adolfo Atencio, Rivadavia Rayner Gusberti, Néstor Lemos, Américo D’Angelo, Luisa Carrera, María Elena Champeau y Juana Aguirre profundizaron las reformas liberales-progresistas que se nuclearon en torno al Centro Pedagógico Nueva Era en 1928 (Cfr. Lacoste, 1993: 117-124).

sostén (la escuela) organizada con miras a un “ente abstracto (niño) y ajeno a la realidad vital de los niños”. En este sentido, sitúa la actividad de la Escuela Experimental en la acción y la experimentación que tiene en el centro a los infantes y que pretende llevar al terreno los hechos de los que teóricamente se tiene conocimiento según lo exijan modalidades, niños y condiciones ambientales. Su iniciativa cuenta con una escuela infantil de dos grados. Una escuela pequeña situada en un “barrio obrero de población inestable”. Una “escuela inquilina” en un edificio inadecuado a sus fines. Un inicio que quiere “ir construyendo la escuela paralelamente al desarrollo del trabajo experimental y a los objetivos y fines de su existencia”. Las experiencias que allí tuvieron lugar “se fundaban en otras que se llevaban a cabo, no en los ‘países totalitarios’ -aclara Fossatti en la Solicitada aparecida en *El tiempo de Cuyo* del 2 de enero de 1959- sino en naciones del mundo capitalista, como en Estados Unidos, Bélgica, Suiza y la propia Alemania prehitleriana, donde en la primera postguerra se desarrolló una renovación educativa del tipo democrático, en la línea pestalozziana de la educación y, por lo tanto, no apartada en absoluto de la tendencia general de la educación en la Argentina” (Fossatti, 1959: 42).

Hasta aquí, entonces, nos interesa destacar a esta mujer involucrada en lo que hace, hablando desde lo que hace y ese hacer en vínculo con transformaciones institucionales, ya sea por tratarse del ejercicio docente y la concientización como gremio en la construcción de un magisterio que quiere profesionalizarse o de una crítica a las prácticas cristalizadas priorizando el carácter experiencial y ensayístico de un modo de hacer escuela que se resiste a la institucionalización.

El Alegato

El *Alegato Pedagógico* es una petición de justicia que da cuenta de la tradición expulsiva latinoamericana a la que fue sujeta Florencia Fossatti (y muchos otros docentes) por motivos ideológicos. Un fenómeno reiterado en la República Argentina. Además de la expulsión de Fossatti de la Escuela de Comercio y de Angélica Mendoza de la Escuela José F. Moreno, cabe mencionar la cesantía de Angel Bustelo de la Universidad Popular (Cfr. Lacoste, 1993: 124).

El texto ofrece una exposición de hechos que describe las condiciones legales del maestro argentino inscripto en un colectivo reconocido como gremio docente y las posibilidades de actualización, profesionalización y ascenso del magisterio iniciado el siglo

XX. Constituye así una apuesta al ejercicio docente como instancia de aprendizaje para la adaptación de métodos y procedimientos ensayados en coordenadas latinoamericanas. Da cuenta del escalafón docente expresadas en el Estatuto Docente -puesto en vigencia en 1931 por la D.G. de Escuelas- como conquista gremial: 1) la carrera docente queda reglamentada; 2) títulos habilitantes; 3) concurso de oposición y mérito para ingreso y ascensos; 4) régimen de oposición de competencias; 5) privilegio de antecedentes sobre antigüedad; 6) condiciones para el nombramiento del Inspector General de Escuelas (Fossatti, 1959: 18-21).

Se trata de una carta, dirigida al Director General de Escuelas, Osvaldo Silvio Borghi, en 1958, contra grupos fascizantes que, a partir de la década del '30, desde diversas posiciones gubernamentales, emprendieron en 1936 la agresividad reaccionaria en la República Argentina. Se visibilizan en el relato testimonial de Florencia Fossatti las reacciones políticas provocadas (Cfr. Puiggrós, 2003: 187).

Un folleto que refiere, además, a un “movimiento de renovación educacional” con alcance internacional, que sistematiza los trayectos y efectos en América Latina y pone en valor innovaciones, adaptaciones e intervenciones educativas locales. En pocas páginas, *El Alegato* propone la narrativa de una historia posible que emerge como Educación Activa y se sitúa en la Provincia de Mendoza en la Escuela Experimental Nueva Era¹⁰ (Fossatti, 1959: 17-18).

La Escuela Experimental dio lugar a la creación de metodologías y materiales propios sobre la base de novedades psico-pedagógicas y a partir de los ensayos llevados a cabo en la institución. En este sentido, contribuyó a la ampliación y al perfeccionamiento didáctico regional. La Escuela pudo difundir lo ensayado a partir de la publicación de un folleto.

Si bien *El Alegato* presenta un recorte del movimiento de la Escuela Activa -que ha sido ampliado y profundizado por intelectuales de renombre-, “el movimiento de la educación nueva es muy joven, y apenas ha habido para hacer una historia de sus ideas” (Luzuriaga, 1958: 9) y “aunque existen numerosos trabajos sobre la escuela activa en la Argentina, aún es necesaria una historia integral de ese movimiento” (Puiggrós, 2003: 188). *El Alegato Pedagógico* se inserta entre los relatos que ponen en valor experiencias educativas

¹⁰ La Escuela Experimental Nueva Era fue una Escuela Elemental cuya Complementaria fue la Presidente Manuel Quintana. Las Escuelas Elementales en Mendoza reunían de primero a cuarto grado, mientras que las Complementarias concentraban las secciones de quinto y sexto grado. No pudo, según Florencia valorarse la eficacia didáctica de las Complementarias puesto que en 1940 se suprimieron por completo (Cfr. Lacoste, 1993: 129-130).

regionalizadas y emergentes de la Escuela Nueva Era al mito vergariano de la Escuela Nueva Argentina.

Florencia refiere en las primeras páginas de *El Alegato Pedagógico* a la corriente renovadora que estimuló las inquietudes progresistas de los maestros argentinos. Algunas expresiones de la pedagogía anglosajona nos permiten dimensionar la propuesta de la Escuela Activa: aprender haciendo (*learning by doing*), aprender jugando (*learning by playing*) e internalización de la democracia como forma de vida (*way of life*), escuela republicana (*republican school*). La orientación epistemológica de la Escuela Activa fue coincidente con la mirada de John Dewey. El pedagogo americano publicó sus principales tesis sobre educación en “*My Pedagogic Creed*”¹¹. Si bien Florencia inserta su práctica en el movimiento renovador de la Escuela Nueva, respecto a la posición pragmatista apunta:

[...] nuestra concepción de la escuela popular, nos apartó en los hechos, del pragmatismo deweyano, que plantea para la infancia y adolescencia de las clases laboriosas, una educación puramente intuitiva y practicista, sin vuelo intelectual, dislocando así el objetivo y proceso correspondiente de la educación integral, alma *mater* de nuestra posición progresista y democrática en materia pedagógica, pivote y norte de los pedagogos argentinos en la realización de una escuela concordante al concepto con que la delineó la ley 1420 (Fossatti, 1959: 38).

Entiende Fossatti que Estados Unidos y Europa fueron los centros que irradiaron las propuestas. La modernización pedagógica tuvo raíz en los principios pedagógicos en el Contrato Social de Juan Jacobo Rousseau y Pestalozzi pero también en el grupo de investigadores y técnicos de la educación como Claparède, Dottrens y Ferrière, el belga Decroly y sus Centros de Interés; la acción social y paidológica llevada a cabo en organismos preescolares franceses y en cantinas maternas; de la Alemania pre-hitleriana llegaron las sugerencias de la Escuela el Trabajo de Kerschensteiner desde su labor en Munich (1896-1919). El pragmatismo de Estados Unidos renovó los métodos individuales de aprendizaje que agudizaban el sentimiento de responsabilidad mediante la autocalificación. John Dewey enfatiza -desde la cátedra de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Chicago (1894-1904) como desde la dirección de la Escuela Elemental Universitaria- el estímulo de la iniciativa de

¹¹ “Mi credo pedagógico” fue publicado por primera vez en *The School Journal*, vol LIV, N° 3, el 16 de enero de 1897. De la obra deweyana es posible inferir nociones fundamentales de la filosofía pragmatista de las que años más tarde pudo hacer uso Matthew Lipman y su programa de Filosofía para niños (Giménez, 2000). La expresión “*caring thinking*” es el intento por desembarazar al pensamiento de definiciones que lo restringen a pura intelectualidad.

los jóvenes.

El Plan Laboratorio Dalton de Helen Parkhurst (1920) y los procedimientos de Winectka fueron la referencia para la aplicación y adaptación a los que se sumaron los procedimientos que resultaron de la experiencia coordinada por Florencia. María Montessori y su Casa de Bambini (1907) ofreció la base para los primeros ensayos generalizados que se realizaron en Mendoza (Fossatti, 1959: 10-13).

Los pedagogos argentinos, uruguayos, brasileños y chilenos son reconocidos por la Fossatti e incorporados al movimiento de renovación pedagógica, puesto que su tarea docente no consistió meramente en la aplicación, adaptación o imitación de métodos extranjeros sino en la actividad renovadora que desde los resultados de las experiencias propias podían innovar al recrear técnicas para adecuar las propuestas a condiciones sociales, culturales y administrativas propias de cada región de América Latina (Fossatti, 1959: 13 y 38).

En la República Argentina el movimiento tuvo su aparición a fines del siglo XIX. Recoge influencias krausistas (Roig, 2006: 87-113), encuentra en la Escuela Normal de Paraná lugar de irradiación (Puiggrós, 1991) y en la figura del pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara el antecedente de la Escuela Nueva Argentina (Alvarado, 2013). En la Provincia de Mendoza el movimiento alcanzó su etapa radicalizada a inicios del XX (Cfr. Terigi, 1991: 225-252; Arata, 2011). Desde España Florencia recibía volúmenes de la metodología educativa usada en la Escuela del Mar y en las Misiones Pedagógicas que, pudo incorporar y difundir desde su cátedra de Pedagogía de la Escuela Normal Tomás Godoy Cruz, en la Provincia de Mendoza. “La historia de la educación nos sugiere que a los innovadores no siempre se presentó risueño el panorama, pero que a la larga terminaron por transformarlo” (Fossatti, 1959: 23)

Las prácticas en la Escuela Presidente Quintana

La experiencia en la Escuela Quintana, de la Provincia de Mendoza, se desarrolló entre 1931 y 1936. Funcionaba como una Escuela Complementaria que agrupó a alumnas y alumnos con cuarto año aprobado, entre quinto y sexto. Pequeños grupos de entre 11 a 14 años entre los que rotaban los docentes que trabajan asociados para establecer la correlación de asignaturas. Si bien el programa respondía a los lineamientos oficiales, lo que había cambiado radicalmente era la práctica escolar que potenciaba la libre indagación, iniciativa y responsabilidad y visibiliza lo obvio: “se procuró recordar siempre, que el maestro trabaja con

un material humano sumamente sensible”. El maestro trabaja con niñas y niños. La obiedad no solo radicaba en situar a los pequeños como sujetos sino en el tipo de relación que implicaba el “con”. El maestro trabajaba “con” las niñas y los niños. La radicalidad del planteo supuso que hubiesen transformaciones respecto de los espacios, los tiempos, los contenidos, las prácticas (Fossatti, 1959: 21-23).

- las aulas se convirtieron en laboratorios y talleres
- eliminación del monopolio de la clase magistral y el sistema vertical de control
- la iniciativa de los alumnos elegía libremente entre laboratorios y tiempos de aprendizaje
- los tiempos escaparon a la dupla clase-recreo para dar lugar a tiempos de aprendizaje delimitados por la autonomía, la iniciativa y espontaneidad
- los contenidos desbordaron la cuadrícula disciplinar
- el docente dejó de dar la clase y el alumno dejó de tomarla
- el autoaprendizaje era pautado por recorridos a través de un “contrato de trabajo”
- el examen dio lugar a la prueba de comprobación de aprendizaje, capacidad de juicio y/o aplicación de los conocimientos

“Trabajar con” implicó propiciar un “entre todos” para una educación democrática. Los maestros educaban juntos “junto a”. “El tratamiento especial requerido por un niño no era la tarea de uno solo de los docentes, sino de todos los que actúan en la correlación de actividades” -enfatisa Fossatti. El docente formaba un colectivo en la acción no solo en cada laboratorio sino fuera de él en la comisión deportiva, con los tribunales infantiles, en la cooperativa, en asambleas, festivales y celebraciones, con el centro de estudiantes en una escuela práctica y democrática (Fossatti, 1959: 29).

Fossatti refiere a una nueva configuración disciplinar que pudo implementar en la Escuela Quintana. Esa configuración visibilizaba otro territorio de saberes sobre el cual no solo trazaba un mapa curricular diferente sino que daba pistas -literalmente “fichas de investigación” y “fichas guión”- a niñas y niños, a quienes reconocía como sujetos autónomos, para hacer sus propios recorridos de acuerdo a tiempos individuales y a espacios móviles -teniendo en cuenta que los laboratorios se transformaban en función de los contenidos y de quienes los habitaban- expresado en un “compromiso” y valorado en “pruebas de comprobación de aprendizaje, capacidad de juicio y aplicación de

conocimientos” (Fossatti, 1959: 25-28).

[...] el desarrollo de los centros de interés, puso en plano casi idéntico por su importancia, a las ciencias naturales, y las materias de tipo social político -historia, geografía, instrucción cívica- con las matemáticas y el lenguaje, sin desmedro para la enseñanza de estas últimas, pues todas las aptitudes expresivas y las nociones de aritmética y geometría tenían a su vez aplicación constante, asociadas a los temas propios de las demás asignaturas (Fossatti, 1959: 24).

Un cambio en la concepción disciplinar que quiso (de)colonizar la escuela de la matriz escolar¹². Aunque aparece someramente nombrado, da lugar a analizar los vínculos entre saber y poder en términos de administración y gestión del saber como relaciones de poder que desplazan, dominan, implantan, transfieren, acoplan los saberes, las prácticas y también los cuerpos. Fossatti inserta la trama política y sexual en la educación. Hace de la escuela un espacio democrático en el que los cuerpos ocupan lugares no convencionales en la trama escolar. Las niñas y los niños son economistas, jueces, deportistas, literatos, ciudadanos y también políticos.

Pero Fossatti fue mucho más astuta. En las prácticas que tuvieron lugar en la Escuela Quintana es posible leer una micro-política que traducimos en un feminismo incipiente sostenido desde la educación sexual. Ingresan los cuerpos sexuados en la trama escolar. La escuela se vuelve el espacio que hace lugar a una distribución otra de los cuerpos que escapan a la formación en fuerza de trabajo para introducirse en la (de)formación sexual.

Inevitablemente, para referirnos a la cuestión tenemos que aludir al socialismo. En líneas generales el feminismo y las mujeres socialistas polemizan con el socialismo de inspiración marxista que animó al movimiento obrero a mediados del siglo XIX. Las mujeres

12 A la que contribuyó desde “los deberes sociales y de una base moral humanista” la práctica de los tribunales infantiles o sistema de gobierno infantil, “un régimen de conducción concordante con la orientación pedagógica”. Florencia valora la experiencia y sostiene que “pudo ser útil para modificar, flexibilizar, adecuar mejor el tratamiento de la conducta colectiva y personal de los escolares a los principios de una educación más científica y humana, en un ambiente bien entendido y más controlado que en el régimen autoritario de disciplina, la libertad” (Fossatti, 1959. 32-35). La Dirección de Escuelas publicó el decreto de suspensión de los tribunales infantiles (*Los Andes*, 2 de abril de 1936). Algunos docentes que inicialmente se sumaron a la tendencia liberal-progresista, luego adhirieron a posiciones conservadoras y reaccionarias a favor de la medida gubernamental, apelando a argumentos de carácter étnico, cultural, climático y religioso para desestimar la experiencia y reivindicar prácticas autoritarias y verticalistas contrarias al *self-governement*. Una nota dirigida a la DGE y firmada por un grupo de padres valoraba significativamente la práctica: “la organización de los tribunales infantiles ofrece a los niños, muchos de ellos adentrados ya en la adolescencia, la oportunidad de gobernarse a sí mismos y desarrollar su propia personalidad, valorar su libertad y emplearla libremente al ejercitarla; formar su propio carácter corrigiendo sus hábitos malos y finalmente ser asesorados por sus propios profesores en el desempeño de los cargos de responsabilidad a que han sido llevados” (Cfr. Lacoste, 1993. 134-139 y 158-162).

socialistas enfrentan las contradicciones del partido. El socialismo marxista parecía dar una nueva explicación al origen de la opresión de las mujeres y una nueva estrategia para su emancipación; sin embargo, en el socialismo no habría explicación marxista para pensar la dominación del patriarcado¹³ como sistema, es decir, la dominación de hombres sobre mujeres¹⁴.

Situados en la Provincia de Mendoza es posible contextualizar la experiencia en la concepción de los socialistas siguiendo la lectura de Pablo Lacoste (1993: 131-134). La monogamia y el higienismo a inicios del siglo XX para los socialistas se traducían en la lucha contra la prostitución y las enfermedades venéreas. La ideología se traducían en el lema “un partido, una mujer, una familia”. En ese marco, la difusión del conocimiento científico oficiaba de medicina preventiva. Así la educación sexual abría un camino a la medicina preventiva ingresando a terrenos tradicionalmente vedados a discusión, a formación, a debate público.

Aunque plagada de contradicciones, la educación sexual fue parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trataba específicamente la cuestión, ni tuvo tampoco dimensión de programa. En todo caso de lo que se trató, sugiere Pablo Lacoste, fue de modificar las modalidades de enseñanza de las ciencias biológicas. La enseñanza de la anatomía cobró nuevas dimensiones al poner sobre el pupitre la facultad reproductora con material iconográfico de mujeres parturientas, por ejemplo.

Las ha habido, como ella una

Florencia fue una intelectual. Representó un modelo de feminidad diferente a las normalistas que la precedieron -como Mariquita Sánchez o Aurelia Vélez-, las que colaboraron en la ampliación de la educación en Argentina con la reproducción de la ideología sarmientina. Pudo acceder al conocimiento. Habitó lugares donde otras mujeres no estuvieron con anterioridad. Circuló por las calles. Estuvo a la cabeza de un colectivo, el

¹³ “Patriarcado” es el sistema de dominación sobre el que se levanta el resto de las dominaciones. Un orden moral y sociopolítico que mantiene a la mujer en un lugar inferior. La historia del patriarcado se inicia, en América, con el colonialismo hispánico y lusitano y se configuró y afianzó a lo largo de tres siglos. Diversos testimonios dan cuenta de la perversidad de la proposición a la que da lugar Waldo Ansaldi y Verónica Giordano “la posesión de los cuerpos fue subsidiaria de la implantación del patriarcado y completó la apropiación de las tierras” (Ansaldi, Giordano, 2012: 69-82). La consolidación del capitalismo en América Latina significó la consolidación del régimen de dominación de clase, etnia y sexo.

¹⁴ Asumir que la mujer era oprimida y que la causa de esa opresión era el sistema capitalista no bastaba para bordear el problema. En este sentido, es clave atender la obra de Flora Tristán y Florencia Fossatti.

magisterio. Luchó para modificar las oportunidades laborales reales de profesionalización y legales de inserción y ascenso. Contribuyó en la resolución de conflictos provinciales a nivel nacional. Se pronunció en nombre de la fuerza del colectivo de mujeres de Mendoza. Quizá el partido subsumió cualquier interés feminista explícito. Sin embargo, luchó activamente -desde el socialismo, desde el gremialismo- como otras mujeres normalistas -Alfonsina Storni, Raquel Camaña o Herminia Brumana. Su tarea docente no fue meramente reproductiva. Produjo nuevos conocimientos. Se puso a sí misma y a su experiencia de vida como punto de vista para generar reconocimiento en el cuerpo docente feminizado. Participó activamente en la difusión y circulación de metodologías extranjeras. Puso en valor antecedentes argentinos. Intervino la matriz escolar y transformó las prácticas educativas. Propició procesos de ampliación y distribución del poder, del saber y del capital simbólico en la escuela. Visibilizó que la escuela no es sexualmente neutra ni en cuanto a contenidos explícitos ni en cuanto a pautas ideológicas.

Si la división sexual se manifiesta en la producción y reproducción del conocimiento y si la fragmentación de la reproducción, la jerarquización de la producción y el acceso al conocimiento es parte del proceso de construcción y mantenimiento de las relaciones de dominación que la escuela contribuye a sostener y legitimar, cabe reconocer que visibilizar el lugar que ocuparon determinadas mujeres en el sistema educativo argentino ofrece claves para leer los modos en los que se configuraron las relaciones sociales a fines del siglo XIX y principios del XX.

Los saberes se estructuran por las relaciones sociales entre géneros. En el mismo sentido en el que la escuela enseña a ser hombre o mujer y la sociedad asigna diferentes actividades por sexo en lo público y lo privado, los saberes habilitan para realizar esas tareas y la institución educativa, a partir de su transmisión, legitima esa división y el modo en el que se establecen esas relaciones de dominación o de emancipación toda vez que enseña a ser, a pensar, a actuar, a esperar, a desear.

Cualquier modificación disciplinar repercute en el modo en el que se configuran las relaciones, los tiempos, los espacios. Cualquier alteración en la jerarquía de saberes transforma habilidades y posiciones de acuerdo con el impacto que cada saber tiene en la sociedad. En este sentido, una alteración disciplinar es una subversión epistemológica que implica una revolución sexual que repercute en la división del trabajo y (de)coloniza la escuela. A nuestro juicio, esta fue la ideología que animó a Florencia Fossatti.

Bibliografía

- ALVARADO, Mariana (2013), “Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el Siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929)”, en: Biagini, Hugo y otros (2013), *CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*. Tesis Doctoral publicada en línea: www.cecies.org/articulo.asp?ide=495
- ARATA, Nicolás y TERIGI, Flavio (2011), *Pedagogía y Revolución. Escritos escogidos de C. N. Vergara*. La Plata: Unipe Editorial Universitaria. Disponible en: http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=69d3a7aa-3416-46dc-a4e8-01a90616835f
- CIRIZA, Alejandra (1997), “Desafíos y perspectivas. Qué feminismos hoy”, en: *Cuyo. Anuario de filosofía Argentina y Americana*. Mendoza, IFAA, vol. 14, 153-168.
- DUFOUR DE ORTEGA, Ana Luisa; MAZZEI DE MARTÍNEZ, Stella (2007), “Conflictos gremiales docentes en Mendoza en el siglo XX”, en: ROIG, Arturo A. y SATLARI, María Cristina, *Mendoza, Identidad, Educación y Ciencias*. Mendoza: Dirección General de Escuelas.
- FOSSATTI, Florencia (1959), *Alegato Pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza: D´Accurzio.
- ___ (1956), *Despertar en Cuyo*. Buenos Aires: Editorial Sendero.
- ___ “Sobre la personalidad de Adolfo Ferrière”, en: *Los Andes*, Mendoza, 23 de julio de 1930.
- ___ “La escuela experimental Nueva Era”, en: *Los Andes*, Mendoza, 14 de abril de 1930.
- ___ “De Sevilla a Chajarí”, en: *La Quincena Social. Revista de arte, literatura, ciencia, industria, comercio, teatro, crítica, mundo social, sport, modas y variedades. La Revista de mayor circulación en las provincias de Cuyo*. Mendoza, noviembre 15 de 1924, n° 133.
- ___ “El conflicto escolar mendocino. Entrevista con el presidente de la República”. *Los Andes*, Mendoza, 16 de octubre de 1919.
- GIMÉNEZ, Socorro (2000), *El pragmatismo en el proyecto pedagógico de Matthew Lipman*:

Filosofía para niños. Mendoza: UNCuyo. Tesis de Licenciatura en Filosofía.

LACOSTE, Pablo (1993), *El socialismo en Mendoza y en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina, T. 1 y 2.

LUZURIAGA, Lorenzo (1958), *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.

PUIGGRÓS, Adriana (2003), *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.

ROIG, Arturo A. (2007), “Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1974)”, en: *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales. 219-269.

TERIGI, Flavia Z. (1991), “El ‘caso Vergara’. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino”, en: PUIGGRÓS, A. y otros, *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Revisando las propias (des)colonizaciones. Abriendo los ojos a la colonialidad del género descrita por María Lugones

*María del Carmen Antequera**

Resumen

Desde una colectiva feminista que intenta ser autónoma, que ha discutido estos temas con honestidad, es complejo comenzar a visibilizar el carácter generizado y racializado del proceso de construcción de poder en América Latina, en nuestro país, en nuestro barrio, en nuestras casas y camas, para poder repensarnos desde el feminismo descolonial.

En particular resulta valioso para el análisis colectivo de las propias prácticas el marco teórico aportado por María Lugones en relación con la idea de un “Sistema Moderno Colonial de Género” y su crítica al concepto de “Colonialidad del Poder” de Aníbal Quijano, que este autor enuncia con una discutida visión patriarcal y heterosexualista.

María Lugones hace una recuperación crítica de los conceptos de colonialidad del poder de Quijano, pero ayudándonos a comprender la importancia de la “trama” de la colonialidad del género, raza y sexualidad que la conforman. Considerar que género es un concepto anterior a la sociedad y la historia, como hace Quijano, tiene el efecto de naturalizar las relaciones de género y la heterosexualidad y, peor aún, sirve para encubrir la forma en que las mujeres del tercer mundo experimentaron la colonización y continúan sufriendo sus efectos en la postcolonialidad.

En la discusión de estos conceptos, Lugones nos exhorta a revertir estas posturas desde la praxis. “Caracterizar este sistema de género colonial/moderno, tanto en trazos generales, como en su concreción detallada y vivida, nos permitirá ver la imposición colonial, lo profundo de esa imposición. Nos permitirá ver la extensión y profundidad histórica de su alcance destructivo” (Lugones, 2008).

La complejización que Lugones propone en el análisis de la colonialidad del poder consiste en pensar la colonialidad de la raza y el género como inseparables entre sí. “La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se

* Colectiva Feminista Inapropiables. Docente de la Facultad de Ciencias Médicas, UNCuyo. mariantequera@yahoo.com.ar

conceptualizan como separadas unas de otra. La denominación categorial construye lo que nomina” (Lugones, 2008).

Transitamos encuentros y desencuentros. Entre las búsquedas personales, políticas, la toma de conciencia y debates, tratando de entender y de aportar a las pequeñas oportunidades de transformación colectiva, me surge la obligación de revisar las propias prácticas, de repensarme/nos, de ser conscientes desde donde hablo-hablamos, por qué y para qué lo hacemos.

Comprender y dismantelar fenómenos sociales multidimensionales, generados por el patriarcado y la colonialidad, en forma profunda no es fácil ni rápido; este proceso nos llevará tiempo de vida. En paralelo nos interpelaremos colectiva e individualmente a diario, para así desprendernos de nuestras propias descolonizaciones.

Desarrollo

Ya hace varios años que revisitamos los aportes de las feministas antirracistas -negras, de color, descoloniales y lesbianas- y su crítica al etnocentrismo, racismo, heterocentrismo y colonialidad de las teorías feministas hegemónicas, los aportes a las epistemologías feministas y la comprensión de la co-constitución de la opresión. Sin embargo, necesitábamos y necesitamos que estos elementos confluyan y se imbriquen para poder visualizar su valioso legado, para generar nuevas categorías y para la reflexión crítica, incluso a dichos aportes.

A esa tarea colectiva nos dimos en el seminario de “Claves de lectura del feminismo antirracista: interseccionalidad, colonialidad de género y co-constitución de la opresión”, dictado por Yuderkys Espinosa Miñoso (GLEFAS/IEGE-UBA), del 5 al 8 de marzo del 2014, en IDEGEM UNCuyo, Mendoza, Argentina.

Desde una colectiva feminista que intenta ser autónoma, que ha discutido estos temas con honestidad, es complejo comenzar a visibilizar el carácter generizado y racializado del proceso de construcción de poder en América Latina, en nuestro país, en nuestro barrio, en nuestras casas y camas, para poder repensarnos desde el feminismo descolonial.

En particular, resulta muy valioso para el análisis colectivo de las propias prácticas el marco teórico aportado por María Lugones en relación con la idea de un “Sistema Moderno Colonial de Género” y su crítica al concepto de “Colonialidad del Poder” de Aníbal Quijano, que este autor enuncia con una discutida visión heterosexualista y patriarcal.

Entender los rasgos históricamente específicos de la organización del género en el sistema moderno/colonial de género (dimorfismo biológico, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales) es central a una comprensión de la organización diferencial del género en términos raciales. Tanto el dimorfismo biológico, el heterosexualismo, como el patriarcado son característicos de lo que llamo el lado claro/visible de la organización colonial/moderna del género. El dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo, y el patriarcado están inscriptos con mayúsculas, y hegemonícamente en el significado mismo del género. Quijano no ha tomado conciencia de su propia aceptación del significado hegemónico del género. Al incluir estos elementos en el análisis de la colonialidad del poder trato de expandir y complicar el enfoque de Quijano que considero central a lo que llamo el sistema de género moderno/colonial (Lugones, 2008).

De esta forma, María Lugones hace una recuperación crítica de los conceptos de colonialidad del poder de Aníbal Quijano, pero ayudándonos a comprender la importancia de la “trama” de la colonialidad del género, raza y sexualidad que la conforman, a diferencia de dicho autor, así nos alumbramos una dimensión de análisis en lo personal muy importante y sin olvidar que lo personal es político.

Desde el año 2000, Quijano viene postulando que “la matriz colonial del poder es una estructura compleja de niveles entrelazados que incluye el control de la economía, el control de la autoridad, el control de la naturaleza y de los recursos naturales, el control del género y la sexualidad y el control de la subjetividad y el conocimiento”(Quijano, 2000).

La crítica a Quijano consiste en mostrarnos que, si bien el concepto de colonialidad de género se desprende del concepto de colonialidad del poder, este autor comete el error de suponer que género y sexualidad son constructos de todas las sociedades humanas. Es así que Quijano acepta el paradigma eurocéntrico, patriarcal y heterosexista que existe sobre el género. Según Lugones, género y raza son construcciones coloniales que sirvieron para crear jerarquías y dicotomías en las sociedades que eran sometidas; para afirmar esto, se apoya en trabajos de investigación de Oyurinke Oyewumi y Paula Allen Gunn.

Demuestran en sus investigaciones O. Oyewumi, y P. Allen Gunn que no existía en las sociedades yorubas, ni entre los indígenas de EEUU, respectivamente, un principio organizador parecido al de género de Occidente antes de la colonización. Las mujeres tenían acceso igualitario al poder público y simbólico.

Sus lenguas y sistemas de parentesco no contenían una estructura que apuntara a una subordinación de las mujeres a los hombres. No existía una división sexual del trabajo y sus relaciones económicas se basaban en principios de reciprocidad y complementariedad. El principio organizador más importante era en cambio la experiencia basada en la edad cronológica. En síntesis, lo biológico anatómico sexual poco tenía que ver con la

organización social, además, estas sociedades reconocían más de dos géneros (Mendoza, 2010).

Es necesario valorar nuestra/s historia/s subalternas, personales y colectivas. Esta importancia de la revisión histórica y su valoración se encuentra presente constantemente en el texto de Lugones.

Las historias presentadas por Oyewùmi y Allen les deben estar aclarando a las mujeres burguesas blancas que su status en el capitalismo eurocentrado es muy inferior al status de las hembras indígenas en la América precolonial y al de las hembras Yoruba. También han explicado que el entendimiento igualitario de las relaciones entre anahembras, anamachos, y la gente del «tercer género» sigue presente en la imaginación y en las prácticas de los/as Americanos/as Nativos/as y de la gente Yoruba. Esto es parte de la historia de la resistencia contra la dominación (Lugones, 2008).

Según Lugones, considerar que género es un concepto anterior a la sociedad y la historia, como hace Quijano, tiene el efecto de naturalizar las relaciones de género y la heterosexualidad y, peor aún, sirve para encubrir la forma en que las mujeres del tercer mundo experimentaron la colonización y continúan sufriendo sus efectos en la poscolonialidad.

La confabulación de los hombres colonizados con sus colonizadores es lo que impide construir lazos fuertes de solidaridad entre mujeres y hombres del tercer mundo en procesos de liberación. Pero ignorar la historicidad y colonialidad del género también ciega a las mujeres blancas de Occidente, a quienes igualmente les ha costado reconocer la interseccionalidad de raza y género, y su propia complicidad en los procesos de dominación capitalista (Mendoza, 2000).

Tanto María Lugones (2008) como Breny Mendoza (2010), muestran la limitación del pensamiento de Quijano al considerar el género anterior a la sociedad y a la historia, lo cual naturaliza las relaciones de género y heterosexualidad y los efectos de la poscolonialidad. Coincidimos con estas autoras en que la *raza* opera en las teorizaciones de Quijano como un concepto totalizador y debe ser pensada interseccionada por el *género/sexo* (en vez de entender la raza superpuesta a ellos) (Bidaseca y Vázquez Laba, 2010).

Aquí surge también la crítica a las epistemologías hegemónicas del feminismo que hace acertadamente María Lugones, haciendo pie en producciones de otras feministas de color y en la propia, y que nos pone a reflexionar sobre cómo estamos pensándonos y para qué.

Borrando toda historia, incluyendo la historia oral, de la relación entre las mujeres blancas y las no-blancas, el feminismo hegemónico blanco equiparó mujer blanca y mujer.

Las feministas de color han dejado en claro lo que se revela, en términos de dominación y explotación violentas, una vez que la perspectiva epistemológica se enfoca en la intersección de estas categorías de género, raza y clase.

Las feministas de color no solo piensan en el control sobre el sexo, sus recursos y productos, sino también sobre el trabajo como racializado y engenerizado simultáneamente. Es decir, reconocen una articulación entre el trabajo, el sexo y la colonialidad del poder (Lugones, 2008).

[...]

En el desarrollo de los feminismos hegemónicos del siglo XX, no se hicieron explícitas las conexiones entre el género, la clase, y la heterosexualidad como racializados. Ese feminismo enfocó su lucha, y sus formas de conocer y teorizar, en contra de una caracterización de las mujeres como frágiles, débiles tanto corporal como mentalmente, reclusas al espacio privado, y como sexualmente pasivas. Pero no explicitó la relación entre estas características y la raza, ya que solamente construyen a la mujer blanca y burguesa. Dado el carácter hegemónico que alcanzó el análisis, no solamente no explicitó sino que ocultó la relación. Las feministas burguesas blancas se ocuparon de teorizar el sentido blanco de ser mujer como si todas las mujeres fuesen blancas (Lugones, 2008).

Esta crítica también está reflejada en La Declaración Feminista Negra de la Colectiva del Río Combahee:

La declaración más general de nuestra política en este momento sería que estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual, clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de opresión se eslabonan. Como Negras vemos el feminismo Negro como el lógico movimiento político para combatir las opresiones simultáneas y múltiples (Moraga, 1988).

Con respecto a lo situado de estas reflexiones, la ubicación (geográfica) se resiste y trabaja en contra del “discurso feminista occidental”, avanzando fundamentalmente en la construcción discursiva *propia* de las “mujeres del tercer mundo” (Bidaseca y Vázquez Loba, 2010).

En relación a la interseccionalidad, comenzamos o continuamos entendiendo que no es solo un concepto lejano sino que tenemos que tenerlo presente hoy y ahora, complejizando el análisis en relación con la colonialidad.

Por un lado, se encuentra el importante trabajo sobre género, raza y colonización que constituye a los feminismos de mujeres de color de Estados Unidos, a los feminismos de mujeres del Tercer Mundo, y a las versiones feministas de las escuelas de jurisprudencia Lat Crit y Critical Race Theory. Estos marcos analíticos han enfatizado el concepto de *interseccionalidad* y han demostrado la exclusión histórica y teórico-práctica de las mujeres no-blancas de las luchas liberatorias llevadas a cabo en el nombre de la Mujer. Otro marco es

el introducido por A. Quijano y que es central a sus análisis del patrón de poder global capitalista. Me refiero al concepto de la colonialidad del poder. Entrelazar ambas hebras de análisis me permite llegar a lo que estoy llamando, provisoriamente, «el sistema moderno-colonial de género». Creo que este entendimiento del género está presupuesto en ambos marcos de análisis en términos generales (Lugones, 2008).

En la discusión de estos conceptos, Lugones nos exhorta activamente a revertir estas posturas desde la praxis. “Caracterizar este sistema de género colonial/moderno, tanto en trazos generales, como en su concreitud detallada y vivida, nos permitirá ver la imposición colonial, lo profundo de esa imposición. Nos permitirá ver la extensión y profundidad histórica de su alcance destructivo” (Lugones, 2008).

La complejización que Lugones propone en el análisis de la colonialidad del poder consiste en pensar la colonialidad de la raza y el género como inseparables entre sí.

La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas una de otra. La denominación categorial construye lo que nombra. Las feministas de color nos hemos movido conceptualmente hacia un análisis que enfatiza la intersección de las categorías raza y género porque invisibiliza a quienes somos dominadas y victimizadas bajo la categoría «mujer» y bajo las categorías raciales “Black” (Lugones 2008).

Avanzando en la reconceptualización de interseccionalidad, Lugones aporta:

Se vuelve lógicamente claro que la lógica de separación categorial distorsiona los seres y fenómenos sociales que existen en la intersección, como la violencia contra las mujeres de color. Dada la construcción de las categorías, la intersección interpreta erróneamente a las mujeres de color. En la intersección entre «mujer» y «negro» hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni «mujer» ni «negro» la incluyen. La intersección nos muestra un vacío. Por eso, una vez que la interseccionalidad nos muestra lo que se pierde, nos queda por delante la tarea de reconceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial. Solo al percibir género y raza como entramados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color. Esto implica que el término «mujer» en sí, sin especificación de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista, ya que la lógica categorial históricamente ha seleccionado solamente el grupo dominante, las mujeres burguesas blancas heterosexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica (Lugones, 2008).

Quedaron claros muchos conceptos que revisamos. Entre ellos podemos ver y coincidir en que son ficticias las cualidades no solo de raza sino de género además de serlo la naturaleza biológica del sexo y la heterosexualidad, y este es uno de los aportes de Lugones a la descolonización teórica y de la praxis sobre nuestros cuerpos y nuestras vidas de relación.

Nos aclara que “el sistema de género moderno, colonial no puede existir sin la colonialidad del poder, ya que la clasificación de la población en términos de raza es una condición necesaria para su posibilidad”. “La raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género – ambos son ficciones poderosas” (Lugones, 2008).

Hay claves que ya podemos comenzar a discutir y poner en práctica: “Mi intención es brindar una forma de entender, leer, y percibir nuestra lealtad hacia este sistema de género. Necesitamos situarnos en una posición que nos permita convocarnos a rechazar este sistema de género mientras llevamos a cabo una transformación de las relaciones comunales” (Lugones, 2008). Es oportuno pensar en la propuesta de Lugones como un aporte para revolucionar la epistemología feminista latinoamericana.

En palabras de Yuderkys Espinoza Miñoso, un feminismo antirracista y con un vuelco epistémico descolonial es la puerta para avanzar en una epistemología contra-hegemónica. “Operaciones mediante las cuales a seguidas de admitir que hay un sesgo de género y raza en la producción de conocimiento feminista, se retoman las categorías, la metodología y los puntos de vistas antes criticados, sin que aparezca intencionalidad alguna de abandonarlos” (Espinoza Miñoso, 2013).

Es así que vemos que una propuesta feminista que no sea descolonizadora, no es liberadora.

Un Nosotras como proyecto político descolonizador

La ideología racista, patriarcal y heterosexista subyace a las prácticas sociales y a nuestras propias prácticas. Si reconocemos la colonización en nuestras vidas, tomaremos conciencia de cuán arraigada está y, en función de sus lógicas, comprenderemos los mecanismos para desarmarla. Debemos identificar las normas que han definido nuestras relaciones de clases, de género, étnicas, sexuales; ello nos permite comprender las bases del racismo, el sexismo y violencia en nuestras comunidades, para subvertirlo con estrategias específicas pautadas colectivamente.

Conocer las historias de dominación y colonización de nuestros pueblos y comunidades nos hace entender quiénes somos en relación con nuestras historias contemporáneas, desde qué lugar de Latinoamérica hablamos y desde qué raza, clase, género o sexualidad. Un territorio que habitamos y que nos habita condicionado total o parcialmente por estas historias y por las estructuras de poder político y económico que las instalaron y que

las sostienen. Así podemos comenzar a definir nuestra identidad como pueblo, como colectiva, como personas. Permite también definir el/los objetivo/s de nuestras luchas a corto, mediano y largo plazo. Quizá plazos tan largos que lleven generaciones, transformaciones que no veremos, objetivos utópicos, pero con la victoria de las pequeñas revoluciones diarias.

Sabemos que desde la/s experiencia/s personal/es y desde nuestra subjetividad podemos construir conocimientos; sobre la base de los saberes compartidos, Nosotras los legitimamos. En lo político, así como en la casa, que en realidad es lo mismo, se puede construir un proyecto común si dejamos de lado los intereses que nos invaden y colonizan. Recogemos propuestas, experiencias, saberes y expresiones culturales que producimos colectivamente y nos identifican, nos hacen ser quienes somos. Reunimos estos saberes sobre los que debatimos entre Nosotras y en las comunidades nuestras. El desafío para esto es ir desarrollando nuevas metodologías, cuya fuente sean las experiencias y testimonios, las marcas en los cuerpos vivos o muertos, nuestras contradicciones, nuestros acuerdos, las luchas y las resistencias.

Es fundamental en la toma de conciencia ver que las relaciones de poder que nos colonizan tienen un complejo entramado, con fisuras por donde nos metemos con imaginación y resistiendo con diversas estrategias. En relación con esto, algunos ejemplos son las reuniones previas al ENM (pre-encuentros) donde se identifica la especificidad de nuestras problemáticas y las propuestas, acuerdos y desacuerdos; los Encuentros Nacionales de Mujeres (ENM) propiamente dichos, donde reconocemos una lucha común más allá de los debates, en espacios de horizontalidad. En cuanto a la descolonización de nuestros cuerpos, la Campaña por el Aborto Legal Seguro y Gratuito, en la que articulamos con diversas organizaciones y colectivas, son también las acciones de las Socorristas en Red, junto a quienes informamos y acompañamos a mujeres a abortar con misoprostol. En relación con la sexualidad en su rol político, ser lesbiana política como acto de resistencia muestra el desafío a la cultura machista, misógina, racista y capitalista, (Clarke, 1988). Talleres de debate y concienciación sobre violencias, trata, salud sexual y reproductiva con consejerías de anticoncepción, pre y post-aborto, donde no solo se intercambia información sino experiencias íntimas y se crean lazos afectivos con nuevas compañeras. Cooperativas de trabajo autónomas de mujeres en barrios populares que no figuran mencionadas en ninguno de los colorados mapas turísticos de Mendoza. En cuanto a las pequeñas acciones en la vida cotidiana, para los docentes el desafío se plantea en lo pedagógico. También en lo gremial hay

tareas pendientes. Transitar juntas estos caminos nos permite entender que las diferencias entre las mujeres muestran la heterogeneidad de la categoría. Aun así somos un Nosotras pues tenemos luchas en común si de descolonizar y despatriarcalizar se trata.

Tenemos que ser conscientes de que reproducimos la colonización justificando y encarnando normas y estereotipos, alimentando imaginarios del deber ser y hacer. Fortalecerse en una colectiva permite sentir que no estamos solas y podemos transformar las estructuras que nos oprimen, identificándonos inmersas en estas estructuras patriarcales y coloniales de relaciones sociales, familiares y sexo-afectivas, sobre las cuales hay que hacer un trabajo de reflexión y autocritica muy doloroso.

En estos devenires feministas de vida seguramente hay avances y retrocesos, idas y vueltas, hay que vivenciarlo. Transitamos las experiencias de encuentros y desencuentros. Entre las búsquedas personales, políticas, la toma de conciencia, tratando de entender y de aportar a las pequeñas oportunidades de transformación colectiva, me surge la obligación de revisar las propias prácticas, de repensarme/nos, de ser conscientes desde donde hablo-hablamos, por qué y para qué lo hago-hacemos.

Comprender y dismantelar fenómenos complejos en forma profunda no es fácil ni es rápido, este proceso nos llevará tiempo de vida. No es una mera operación mental; es una operación corporal toda, define nuestras relaciones y nos hace quienes somos. En paralelo, nos interpelaremos colectiva e individualmente a diario, para desprendernos de nuestras propias descolonizaciones y despatriarcalizaciones y así lograr respetar a cada persona sin discriminación alguna. Respetarnos y amarnos a Nosotras entre Nosotras y lograr una auténtica transformación.

Bibliografía

- ESPINOSA, Yuderkys (2013), “El feminismo descolonial como epistemología contra-hegemónica”. Texto presentado en la Mesa redonda “¿Cómo construir epistemologías contra-hegemónicas? Os desafios da arte, a educação, a tecnologia e a criatividade” del *Facendo Genero* 10.
- BIDASECA, Karina y VÁZQUEZ LABA, Vanesa (2010), “Feminismos y (des) colonialidad. Las voces de las mujeres indígenas del sur”. Artículo realizado en el marco del Proyecto Ubacyt *Mujeres interpeladas en su diversidad. Feminismos contra-hegemónicos del Tercer Mundo*.

- LUGONES, María (2008), “Colonialidad y género”, en: *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, 73-101. Bogotá, Colombia. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_arttext
- LUGONES, María (2011), “Hacia un feminismo descolonial”, en: *La manzana de la discordia*, julio-diciembre, vol. 6, N° 2, 105-109.
- MENDOZA, Breny (2010), “La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano”, en: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkyis (coord.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico- políticas del feminismo latinoamericano*. Buenos Aires: En la frontera.
- MORAGA, Cherrie y CASTILLO, Ana (1988), *Esta puente mi espalda*. Parte II Y III. San Francisco: Ed. “ismo”.
- QUIJANO, Aníbal (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”.
Disponible en: www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/10.pdf

“Yo vivía en un cuento de hadas... ahora me veo en sus manos”: paradojas y repercusiones inicuas de los controles de migración y casamiento

*Marianna Bacci Tamburlini**

Aunque la migración es una de las prácticas humanas más antiguas y universales, en nuestra época asistimos a un incremento en las tentativas de canalizarla y controlarla, en un contexto de vigilancia de lo que se han ido constituyendo históricamente como fronteras nacionales. Los estados tienden a fiscalizar estos movimientos humanos como si se tratara de un proceso originado en un espacio *ajeno*, desvinculado de los (des)equilibrios socioeconómicos a nivel global (Sassen, 1993). Se construye por tanto como un problema de génesis externa, que se puede resolver aumentando la vigilancia y enalteciendo las barreras administrativas, criminalizando ciertos grupos de migrantes. Ello se concretó en crecientes controles policiales bajo un discurso institucional centrado en la “ilegalidad” de ciertos grupos migrantes (De Genova, 2002), y a una supuesta “emergencia” migratoria.

En esta lógica, el estado se auto-representa, de un lado, como un potencial benefactor cuando concede la entrada a los aspirantes a ciudadanos/as. Por otro, cuando produce barreras a la entrada a su territorio o exclusiones de derechos, se define como un imprescindible filtro para limitar los “flujos descontrolados”, garantizando la “seguridad nacional” y una economía equilibrada. Esta representación oculta no solo el carácter ineluctable de los movimientos humanos, sino su rol fundamental para el funcionamiento de las economías de los países occidentales, y la subordinación en la cual empuja a extensos sectores de la población migrante. A partir de este paradigma se fueron desarrollando regímenes migratorios que operan a través de mecanismos de clasificación, selección y estratificación basados en categorizaciones dicotómicas como legal/ilegal o migrante/ciudadano, subordinando a las personas migrantes representadas como “menos deseadas” (Kofman y Kraler, 2006). De hecho, ya a partir de los años ‘70 y ‘80 las políticas europeas se concentraron en controlar la movilidad humana basadas en este modelo paternalista que enlaza compasión y estigmatización (Bennafla y Peraldi, 2008).

* Doctoranda en Instituto de Ciencias Sociales, Universidad de Lisboa, Portugal. Marianna.baccit@ics.ul.pt

Con el objetivo de indagar los impactos de este tipo de paradigmas y restricciones administrativas en las trayectorias de vida de las personas que cruzan fronteras, esta ponencia enfoca las políticas de control sobre la familia y la migración en el contexto europeo, y particularmente en Portugal. La investigación sobre la cual se funda el análisis, insertada en un proyecto de doctorado desarrollado en la universidad de Lisboa, se basa en una concepción de la movilidad como un derecho inalienable y una característica inherente a los seres humanos. La hipótesis central es que el tipo de controles que se operan (re)producen jerarquías sociales inicuas, particularmente según perfiles de clase, género y procedencia. Se plantea por lo tanto una revisión crítica de los accesos desiguales a las condiciones de ciudadanía producidos por los controles migratorios, reflexionando sobre algunas implicaciones inherentes al transitar estos procesos como mujeres de origen brasileño que se instalan y se casan en Portugal. Así, se recogen experiencias de vida, analizando las complejidades y contradicciones de cada trayectoria para poder raspar la superficie del discurso institucionalizado donde se enraíza el *statu quo*. Para ello, es importante reconocer que las categorías naturalizadas y esencializantes en que se basan las políticas de exclusión son producidas no solo en el ámbito gubernativo, sino también son reiteradas y fundamentadas por amplios sectores de la academia (De Genova, 2002).

En Portugal, como en general en el ámbito europeo, se instalaron políticas concretas para la regulación de las familias en el ámbito migratorio, presentadas como herramientas para evitar que los/las migrantes recurriesen a “falsas declaraciones de casamiento” para poder obtener un título de residencia legal (De Hart, 2006). Más concretamente, el gobierno portugués formuló un artículo específico en la última ley de migraciones que penaliza el llamado “casamiento de conveniencia” con penas de uno a cinco años de cárcel (Ley nº 23/2007, Art.186). A partir de las entrevistas con representantes de la policía del SEF¹ encargados del control de los casamientos de migrantes en Portugal, se entrevén dos lógicas paralelas de justificación de estos controles. Por un lado, se menciona un intento de preservar la legalidad y punir a los abusadores/as del sistema migratorio (Sciortino 2004), y por otro, se enuncia una voluntad “humanista” de defender a las camadas más “desamparadas” de la población.

Las medidas restrictivas sobre el casamiento son justificadas por ejemplo como

¹ SEF, Servicio de Extranjeros y Fronteras, la policía de inmigración portuguesa.

herramientas para proteger a las mujeres de fenómenos como la trata, el tráfico y la explotación por parte de redes criminales que usan el casamiento como fachada². Las entrevistas con los representantes del SEF revelaron que manejan perfiles de “riesgo de ilegalidad” situando algunas características de los/las inmigrantes como factores que desencadenan mayores investigaciones en el momento de evaluar sus pedidos de regularización de documentos. Al analizar los relatos sobre estos procesos de selección emergieron las indicaciones del SEF que refieren algunos grupos nacionales como más propensos al fraude migratorio (que según los relatos³, destacan a Brasil y los países de la península india). Confirmando una perspectiva que reúne estigmatización y victimización, un representante de la policía judicial portuguesa afirma “(las víctimas de tráfico) son generalmente las mujeres del nordeste brasileño, que son siempre pobres (...). Entonces se dedican a una actividad, la prostitución. (...) La única cosa es que, también están siendo condicionadas y explotadas, les sacan el pasaporte, son forzadas a pagar, y entran en un círculo vicioso” (informe ICMPD).

Las mujeres en general son etiquetadas como población vulnerable, más aún aquellas de sectores populares, con menor nivel educativo y/o oriundas de ciertas zonas geográficas. Paradójicamente, este sistema de supuesta protección reduce potencialmente el nivel de autonomía de las personas que requieren su residencia a través del casamiento, obligándolas a mantener una posición legalmente dependiente de su cónyuge durante tres años antes de obtener un título autónomo de ciudadanía; ello aumenta los factores de dependencia que ya frecuentemente conlleva el estatus de migrante. Además de la dependencia económica que muchas veces se establece con los requisitos de renta mínima exigida para la petición de residencia, la persona migrante depende del estatuto del esposo/a para el acceso a una gran variedad de derechos y servicios, desde el acceso a la salud y la educación, hasta alquilar una casa o abrir una cuenta bancaria. Asimismo, las personas migrantes que piden el reconocimiento de su derecho a la residencia por este medio se exponen a la amenaza de que sus intenciones sean consideradas ilícitas, teniendo que demostrar lo contrario. Asimismo se desarrolla una lógica de “hipercorrección social” (Sayad, 1999), con interacciones sociales

² En Brasil, considerado por las organizaciones internacionales como un país de intensa llegada, tránsito y salida de personas por trata o tráfico, surgieron controles adicionales que filtran la salida de mujeres con las mismas motivaciones. Sin embargo esos controles acaban seleccionando el tipo de migrantes que tienen acceso a la salida del país, según criterios de procedencia y clase, y pueden causar el re-direccionamiento de las migraciones por canales más inseguros bajo el intento de escapar a los controles.

³ Entrevista a vice-director del SEF (2013).

expuestas constantemente al escrutinio.

La reflexión sobre dicho desfase entre las intenciones declaradas de la ley, su texto y la aplicación práctica se basa en los relatos de algunas mujeres que se casaron con europeos en un momento de su proceso migratorio en el que no tenían reconocido su derecho de residencia de forma estable, a partir de lo cual obtuvieron su documentación de residencia⁴. Esto determina sus posibilidades de salida y entrada, así como el tipo de ciudadanía que se les confiere, junto con los derechos asociados a ello. Acompañar estas experiencias, capturando un momento de transición entre categorías (migrante/ciudadana, ilegal/legal) nos permite explorar las articulaciones entre políticas migratorias, construcciones de la ilegalidad, moldeamientos institucionales de la familia y las jerarquías socioeconómicas que derivan de todo ello.

Las protagonistas compartieron sus reflexiones sobre los impactos que estas regulaciones tuvieron en sus vidas, sus reacciones al respecto, y cómo percibieron las representaciones predominantes sobre “la mujer brasileña migrante”. Esta es construida en el imaginario portugués con carácter erótico, inherentemente tentadora e interesada (Gomes, 2011). Las mujeres que participaron en esta investigación relatan que el hecho de ser mujeres brasileñas fue determinante en su interacción con el funcionariado, causando prejuicios relativos a su “moralidad”, dudas sobre sus intenciones de crear una familia en Portugal y sus reales ocupaciones en el país (insinuando actividades ilícitas, principalmente prostitución).

Las historias que siguen exponen, asimismo, en qué puntos las referidas políticas pueden contribuir a profundizar las marcas de subordinación dentro y fuera de la pareja. La dependencia legal establecida por el ordenamiento migratorio puede dar a los maridos los instrumentos para ejercer control sobre la vida de las mujeres que se casaron, habilitando mayores índices de violencia. María⁵, que hoy tiene 44 años, cuenta como se desvinculó de una situación de violencia por parte de su pareja y de dificultades económicas en Brasil, viniendo a Portugal en búsqueda de trabajo. A su llegada, en pocos meses encuentra un trabajo que le permite regularizar su situación de residencia, aunque de forma temporaria. Dos años más tarde, encuentra a un hombre portugués y después de 8 años de convivencia, se

⁴ Los temas referentes a la interacción de las mujeres con las autoridades reguladoras de migraciones, y con los responsables para la formalización del casamiento, fueron la base de las entrevistas, desarrolladas en Lisboa, Portugal, entre 2011 y 2014, en el ámbito del doctorado de sociología en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa (referencia: SFRH/BD/72765/2010).

⁵ Los nombres utilizados son todos ficticios.

casan. María, pese a haber adquirido el derecho a requerir la nacionalidad autónomamente por sus años de residencia legal en Portugal, pide el reconocimiento a través del vínculo conyugal, porque, cuenta: “*él aconsejó: requiere por el casamiento, que es más rápido... Él tiene una amiga que trabaja en el SEF*”. Durante el proceso de legalización, tras una fuerte discusión, ella denuncia a las autoridades de control de inmigración acusándola de haberse casado por conveniencia. Se abre entonces una investigación que pone en jaque el estatuto legal de María hasta que se resuelva el proceso. Él entra en una dinámica de chantaje, por momentos le pide disculpas y le dice que si se queda con él retirará la denuncia, y ella comenta “*yo no sé qué hacer (...). Él me amenaza (...) porque toma, toma mucho y empieza a pasarse (...): ‘voy a telefonar al SEF, voy a decir que no te den ninguna nacionalidad’*”. Describe aun: “*no me deja trabajar. No puedo trabajar sábado y domingo, puedo trabajar solo de lunes a viernes, y solo hasta las 5 de la tarde, y no puedo trabajar en cualquier lugar (...) conseguí un trabajo para cuidar de una señora, y él me envía un mensaje diciendo que no (...), prefiere verlo a su manera: que estoy haciendo la calle*”. María afirma “*¡yo hace mucho que quiero el divorcio, pero estoy en sus manos! (...) ¡estoy así, dependiente de él!*”. María muestra varias veces en nuestro encuentro como este hecho la dejó desamparada, comentando “*siempre vivimos el uno para el otro, (...) nunca imaginé que aquel cuento de hadas pudiese acabar*”. Su título de residencia -aún dependiente de su trabajo anterior- está por vencer y María advierte su situación precaria, está articulando su recurso con una asociación que le proporciona asesoramiento jurídico. Subraya la sensación de precariedad legal y existencial por no sentirse una ciudadana reconocida por el estado y estar expuesta a la criminalización, señalando “*¡es un absurdo...después de trece años de vida legal en Portugal!*”. Aun así, consigue oponerse, y refiere: “*Yo salí de casa. (...) La presión era demasiada (...), allá yo vivía en las manos de él. Quiero decir, yo iba a vivir un casamiento de fachada, por causa del SEF*”.

Joana, que ahora tiene 45 años, viajó a Portugal junto con su hijo, dejando su trabajo y su vida de clase media, para reunirse con su esposo, que vino 6 meses antes. A su llegada descubre que el esposo le había mentido sobre el hecho de tener un trabajo contratado, y por lo tanto sobre las oportunidades de obtener una residencia legal para su familia. Sobre su situación frente al marido comenta “*y pienso que es muy fuerte esta dependencia de la ciudadanía, del documento, del estar en las manos de otra persona*”. Se separa de él, sin haberse legalizado, y tuvo que “*buscar trabajo como mujer indocumentada, y pasar por ese proceso de explotación y abuso*”. Refiere un “*miedo horroroso*” al imaginar que no podría

volver a Brasil con su hijo si su compañero no diese la autorización, o que el hijo pudiera ser tomado por el estado por la situación de precariedad de ella: no encontraba manera de legalizarse, inscribirlo en la escuela⁶, alquilar un departamento, ni abrir una cuenta bancaria, sintiéndose “*sin apoyo, sin redes sociales, (...) sin absolutamente nada*”. Dice que la regularización de ella y su hijo tras su divorcio fue “*una caminata muy difícil. Yo lo conseguí sin necesitar una asesoría, un intermediario, porque soy una persona que tiene un grado de conocimientos y también de osadía altos, pero una persona más fragilizada (...), pienso que sería difícil*”. A continuación decide cursar un posgrado en desigualdades, sobre lo que refiere “*fue una reacción de resiliencia a todo eso, que yo pienso fue muy fuerte*”. Después de algunos años decide casarse nuevamente, con un ciudadano portugués, y obtiene la nacionalidad portuguesa. En su relato, hace muchas referencias a la discriminación por parte de las instituciones, cuenta de las sospechas sistemáticas que ella, y todas las mujeres brasileñas que conoce, han debido superar. Estas varían desde las insinuaciones de que sean prostitutas, a que no merezcan estar en Portugal porque solo van buscando maridos para tener una vida cómoda y obtener los documentos. Ahora es una activista por los derechos de las mujeres migrantes y se encarga de denunciar los abusos institucionales en este campo, declarando “*¿si la sociedad portuguesa estimula o hasta da apoyos a esas mujeres? ¡Y, pienso que no!*”. Refiriéndose a casos de mujeres sin papeles que quieren denunciar una violencia de género, explica que un policía en la comisaría, sobre todo si siente un acento extranjero, como primera cosa pide: “*¡La señora me presente sus documentos!*”. Entonces, él está autorizado por el estado a emitir una notificación de salida del país⁷. (...) Si fuera una indocumentada, vuelve para casa, vuelve con su agresor del cual es dependiente, y más aún, la policía tendrá su dirección, y también va a recibir la notificación de salida ¿Pero quién haría eso? Y aún menos, si conocés los mecanismos”.

Sofía, 32 años, accedió a Europa con un visado por estudios con la ayuda de su familia, que podía garantizar sus expensas para satisfacer los requisitos económicos impuestos por los controles migratorios. Conoce su actual marido y, después de su vuelta a Brasil, continúan encontrándose cruzando el océano dos veces por año. Durante ese periodo Sofía relata haber pasado muchos momentos de tensión, porque siendo una joven mujer

⁶El ordenamiento portugués establece que se puedan inscribir alumnos indocumentados en la escuela, sin embargo aparentemente la norma no se cumple en muchas escuelas.

⁷La notificación de salida es el primer paso administrativo para la expulsión del país.

brasileña sintió que los controles en los aeropuertos la trataban de manera discriminatoria. Comenta *“por el hecho de yo ser de Brasil y ser mujer, ya había una atención especial...y por ser joven”*. *“Yo nunca vi la pregunta que hacían a los hombres, cuando pasaban en migraciones, pero a mí, cuando me preguntaban, había esa cuestión de “¿qué venís a hacer?”...y hasta, te digo, yo me vestía de una manera, muy, cómo puedo decir, con mucho pudor, muy conservadora, yo no iba en el avión de shorts. Era verano pero iba abrigada, para que no hubiera cualquier tipo de sospecha”*. Y añade: *“nosotras las brasileñas, somos mal vistas”*. Para ilustrar este clima de estigmatización, cita un caso altamente mediatizado de un pueblo del norte de Portugal donde en 2003 se constituyó un movimiento de mujeres que se autoproclamaron “madres de Bragan”. En su opinión este expresaba *“la rabia que las portuguesas tenían contra las brasileñas que migraron a su ciudad (...) y robaban, entre comillas, los maridos. Iban a buscar a los maridos en la puerta de los prostíbulos y ellos estaban con brasileñas”*. Explica que *“Eso quedó muy fuerte en el imaginario y se expandió esa imagen de la brasileña que roba el marido de otras, y que es prostituta”*. Cansada de la relación a distancia, Sofía relata que decide casarse y vivir junto con su marido en Portugal, no obstante sea *“tan abrumadora la cantidad de documentos para casarse”*. Para obtener la residencia tiene que pedir a su esposo que garantice económicamente por ella para cumplir con los requisitos de residencia y, entre otras restricciones, descubre que depende del registro de salud de él para acceder a los servicios sanitarios. En el entretanto, siendo una profesional autónoma, acaba teniendo una larga red de conocidos. Por medio de colegas descubre que, por un poco conocido acuerdo entre Brasil y Portugal, hay una manera de obtener un estatuto de residencia facilitado, y logra obtenerlo después de un largo recorrido burocrático. Se queja de la incapacidad de su marido para entender todo ese trabajo y su estrés, por *“el desconocimiento de los europeos de las dificultades de quien no es europeo”*. Comenta que *“¡eso causó muchos desentendimientos!”* y *“siempre me sentí en una situación precaria, siempre (...) El estatuto que yo tengo hoy deriva del hecho de que soy brasileña, no por estar casada, pero todavía tengo que renovarlo cada dos años, entonces todavía tengo que ir al SEF, pero el europeo no entiende (...) es muy difícil, si la persona no vivió aquello, entender como es desgastante ir al SEF cinco veces, porque siempre añaden algún impedimento”*.

Estos breves esbozos desafortunadamente no pueden restituir la riqueza de interpretaciones que las interlocutoras me brindaron sobre su percepción de las paradojas del sistema de control estatal, y sobre todo la fuerza de su ironía e ingenio que les permitió lograr

perfiar sus propias vidas pese a los obstáculos administrativos, los prejuicios, y las situaciones de dependencia de sus parejas a las que eran encarriladas sin haberlo elegido. Estas parcas notas sobre sus recorridos pueden sin embargo estimular algunas reflexiones preliminares sobre el funcionamiento excluyente y selectivo de las políticas actuales, según divisiones de clase, género y procedencia. Por un lado se destacan las posibilidades de movilidad y acceso a la ciudadanía diferenciales de Sofía, con una familia con posibilidades económicas para sustentar sus estudios en un país europeo y redes sociales fortalecidas por su alto nivel de educación. Su trabajo le permite entrar en contacto con colegas que le indican algunas posibilidades de regularización omitidas por los servicios de inmigración, y su esposo tiene el nivel socioeconómico necesario para cumplir los requisitos económicos para con ella. Su situación conlleva varios factores de privilegio comparado con la de María, quien no recibió ningún soporte para llegar a Portugal y tuvo que adaptarse a condiciones de trabajo precarias para poder obtener su derecho de residencia y financiar el viaje y regularización de sus hijos. Las restricciones impuestas por los servicios de inmigración, lejos de aplanar las inequidades que conllevan tales circunstancias socioeconómicas, tienden a profundizarlas.

No obstante la referida intersección de marcas que determinan las complejas jerarquías internas entre las migrantes, en las historias de todas se destacan las repercusiones de la intervención del estado en remarcar las categorías de género. De los relatos emerge con fuerza que a menudo, cuando estas mujeres se dirigieron a las instituciones -migratorias, policiales, educativas- se enfrentaron con obstáculos, discriminaciones y criminalización. Asimismo, en el discurso y en la práctica de los agentes estatales, se naturaliza fácilmente que las mujeres puedan ser dependientes de su pareja. Por otro lado, en el caso de que tengan independencia económica, se puede poner en duda que tengan un trabajo “ilícito” que esté ligado al comercio del sexo. Los relatos exponen cómo el estado, testigo de casos de violencia de género, no faculta canales de salida sino profundiza el riesgo e incrementa la dependencia de las mujeres de su compañero, exponiéndolas al riesgo de expulsión del país. La existencia de prejuicios institucionalizados sobre las brasileñas desvela así la paradoja entre las declaradas finalidades de “protección” de las mujeres ante las redes criminales, y la desconfianza manifiesta hacia ellas por si son prostitutas. Esto expone una perspectiva de estado que divide entre “buenas y malas” migrantes (Anderson, 2008), y cómo la posición social de las mujeres en particular es un eje central en la regulación de la inmigración.

Aunque la ley no incluya distinciones, las rutas para legalizar o ilegalizar son por tanto

distintas según la procedencia, la clase y el género de los/las requirentes, y sobre todo según la representación estereotipada que de ellas/os se construye⁸. Se establece así un discurso sobre la ilegalidad que retroalimenta las jerarquías sociales. Como observa un número cada vez mayor de autoras/es, mantener un sector de migrantes en una situación de precariedad administrativa, permite al estado disponer de una gran masa de mano de obra rentable y subyugada (Machado, 2011), y así mantener el orden social vigente. Estos mecanismos desvelan la contradicción inherente a las políticas nacionales, que discursivamente defienden la legalidad y al mismo tiempo habilitan la explotación en sus políticas económicas y brechas en los derechos humanos con sus políticas sociales, dificultando el acceso a la regularización para los/las migrantes.

Conclusiones

Con estas reflexiones se pretenden desvelar algunos procesos de (re)producción de desigualdades que se generan a partir de la relación entre regulaciones estatales y las trayectorias de vida de algunas mujeres. Por un lado, se quiso sondear la perspectiva institucional referente a las mujeres que transitan por los controles en el contexto específico de la movilidad de Brasil a Portugal, y qué políticas públicas de inclusión o exclusión se habilitan a partir de eso. Se observan las dinámicas de jerarquización implicadas, en particular, en los profundos sesgos de género de este paradigma, dándonos herramientas de comprensión sobre cómo las sociedades europeas reglamentan las relaciones internas de poder, socioeconómicas y simbólicas. Por otro lado, este trabajo visibiliza las formas en que algunas mujeres interactúan con ese entorno institucional y consiguen reelaborar sus trayectorias.

Las historias recogidas indican que las marcas de subordinación que las mujeres cargan o dejan atrás migrando, se revitalizan o se alían con las exclusiones de las sociedades de llegada -por más ocultadas y sutiles que puedan parecer a una primera mirada-. Este tipo de reflexión puede contribuir a cuestionar el compromiso de los estados occidentales en garantizar una plena ciudadanía para las mujeres en general. El presente análisis se incluye por lo tanto en una corriente académica que invoca una revisión de las políticas para una

⁸Por ejemplo, la investigación reveló casos en que los funcionarios encargados de verificar la genuinidad del casamiento comunicaron a las mujeres que si tuvieran un hijo con su esposo podría ser considerado como un factor para el reconocimiento de la veracidad de su vínculo familiar, exponiendo la concepción normativa de familia que se impone.

efectiva promoción integral de derechos, que estén basadas en las experiencias reales y necesidades de las protagonistas de la movilidad, por ejemplo garantizando un estatuto legal autónomo.

Asimismo, el análisis denuncia una contradicción entre los propósitos enunciados por el estado, basados en principios de protección de la legalidad y de las “personas vulnerables”, y los mecanismos de opresión que los dispositivos burocráticos acaban en parte favoreciendo. Pese a que la ley es formalmente neutral con respecto al género, en su praxis se puede observar la imposición de roles de género. A nivel discursivo, en las instituciones refieren la “protección” de las mujeres para justificar políticas de restricción migratoria, y en la práctica se las enreda en relaciones de dependencia, lo que las expone a mayores riesgos de abusos y violencia. Sin pretender establecer generalizaciones, se observó cómo las interdicciones y regulaciones no parecen garantizar mejores condiciones para estas mujeres, muy al contrario imponen límites que reproducen las desigualdades, obstaculizando su reconocimiento como ciudadanas. Se identificó como las praxis institucionales que responden a una lógica victimizante a menudo no proporcionan respuestas adecuadas a las necesidades de mujeres concretas, sino deslegitiman sus estrategias y elecciones. La ponencia lleva, por lo tanto, a reafirmar que hay que concentrar la mirada sobre lo que se define como una vulnerabilidad intrínseca de las mujeres, ya que no existen demasiadas investigaciones ni políticas que se concentren en los orígenes de la desigualdad, sino en la criminalización de sus efectos.

Bibliografía

- ANDERSON, Bridget (2008), “*Illegal immigrant*”: *Victim or Villain?* Working paper No. WP 64. Oxford: Compas, ESRC Centre on Migration Policy and Society.
- BENNAFLA, Karine; PERALDI, Michel (2008), “Introduction. Frontières et logiques de passage : l’ordinaire des transgressions”, *Cultures & Conflits*, 72, 7–12.
- DE GENOVA, Nicholas (2002), “Migrant “illegality” and deportability in everyday life”, *Annual review of anthropology*, Vol. 31: 419-447.
- DE HART, Betty. 2006. “The marriage of convenience in European immigration law”, *European Journal of Migration and Law*, 8, 251–262.
- GOMES, Mariana (2011), “Mulheres brasileiras em Portugal e imaginários sociais: uma revisão crítica da literatura”. CIES e-Working Paper No. 106/2011.

- ICMPD (online), international centre for migration policy development, Leading the Fight against Human Trafficking in Brazil, <http://www.icmpd.org/index.php?id=2374>. Fecha de consulta 1º de septiembre 2014.
- KOFMAN, Eleonore; KRALER, Albert (2006), “Civic Stratification, Gender and Family Migration Policies in Europe”. Paper presented at Conference European Dynamics of Citizenship, Public policies and migrant activities, CEU Budapest.
- MACHADO, Igor J. (2011), “A condição obscura: Reflexões sobre as políticas de imigração e controle de estrangeiros em Portugal”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, 125–145.
- SASSEN, Saskia (1993), “Why migration?”, *Population & Immigration*, Vol.4, n. 2.
- SAYAD, Abdelmalek (1999), Immigration et "pensée d'État", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 129, septembre, pp. 5-14.
- SCIORTINO, Giuseppe (2004), “Between phantoms and necessary evils. Some critical points in the study of irregular migrations to Western Europe”, *IMIS-Beiträge Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS)*, Osnabrück, 24 (Special Issue “Migration and the regulation of social integration”), 17–44.

Los modelos de género desde una perspectiva intercultural: un proyecto de investigación entre Italia, España y Argentina

Chiara Santoro *

Resumen

Mi propuesta se concentra en mi propio proyecto de investigación doctoral, que tiene como objetivo el estudio desde una perspectiva intercultural de los actuales modelos de género en las y los estudiantes universitarios de Italia, España y Argentina. Mi proyecto nace de la necesidad teórica de revisar el concepto de género desde una perspectiva relacional, evidenciando cómo los modelos de género nos definen y definen al otro/a la otra de forma complementaria pero excluyente. Es a través de la comprensión de estos procesos de definición del otro/otra - definición de sí, de adhesión a un modelo de masculinidad/feminidad patriarcales-, que podemos comprender en profundidad conductas y comportamientos que influyen nuestras propias vidas, nuestras elecciones, nuestras relaciones con nosotros/as mismos/as y con el otro sexo. La importancia de la comprensión de los modelos de género de referencia en la elaboración de diagnósticos de la situación de igualdad entre hombres y mujeres, herramientas fundamentales para la intervención para la igualdad en ámbito universitario, conlleva la necesidad de desarrollar herramientas de medida y de análisis de los actuales modelos de género. Por esto, en mi proyecto de tesis elaboro un cuestionario sobre modelos de género en la población estudiantil, que pretendo suministrar a una muestra de 1200 estudiantes de 6 universidades, dos españolas, dos italianas, dos argentinas (Universidad de Cuyo y Universidad Nacional de Salta). Finalmente, en este Congreso quiero analizar y presentar la fundamentación teórica de mi proyecto de tesis, a partir del concepto de género como relacional, que nos ayuda a comprender por qué resisten y persisten modelos de género patriarcales, cómo se pueden generar cambios y las posibilidades del contexto universitario para ser un verdadero motor hacia el completo desdibujamiento de modelos fijos de referencia.

* Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España y Universidad de Florencia, Italia. chiara.santoro@hotmail.it

1. El género como concepto relacional

El término género se utiliza por primera vez en el ámbito médico, en 1955, en los estudios sobre sexualidades del doctor John Money. En esta primera definición, Money explica el rol de género como “todo cuanto una persona dice o hace para indicar a los demás o a sí misma el grado en que es niño o varón, niña o mujer respectivamente”¹.

Seguramente, en esta primera definición falta la precisión conceptual que el concepto de género empezó a tener con las teorizaciones feministas, pero ya expresa perfectamente una de sus principales variables: su carácter relacional. De hecho, pensar en el género permite ampliar el enfoque y pasar a un nivel relacional de análisis del fundamento y de las estructuras del mismo sistema patriarcal; significa comprender cómo las consecuencias de este sistema de privilegios recaen, aunque de forma desigual, sobre la sociedad en su conjunto, creando un sistema de valores, normas y conductas sobre la base de una dicotómica división entre los cuerpos sexuados.

De hecho, el género es una variable fundamental para la definición de la identidad que “[...] utiliza un proceso de reflexión y observación simultáneas que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y por medio del cual el ser humano se juzga a sí mismo en función de cómo cree que lo juzgan los otros comparándolo con ellos y con respecto a una tipología significativa para estos”².

Una identidad que se define en un flujo constante de informaciones y de intercambios simbólicos entre el individuo y los demás, en un proceso sin fin de observación, comprensión, juicio, adaptación o rechazo. Un proceso que se define por una oposición fundamental, en un sistema social y cultural completamente determinado por la división entre los sexos y por el patriarcado, que enfrenta lo masculino y lo femenino como esencias distintas y complementarias³. Como explica Bourdieu:

[...] al carecer de otra existencia que la relacional, cada uno de los dos sexos es el producto del trabajo de construcción diacrítica, a un tiempo teórico y práctico, que es necesario para

¹ Money, John (1994), “The Concept of Gender Identity Disorder in Childhood and Adolescence After 39 Years”, *Journal of Sex and Marital Therapy* apud García-Mina Freire, Ana (2003), *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Nancea, p. 25.

² Garaizabal, Cristina (2003), “Masculinidades y feminismos”, en: *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa ediciones, p. 193

³ Como describe el modelo congruente, la masculinidad y la feminidad se perciben como una realidad bipolar opuesta, como extremos opuestos, excluyentes y complementarios. García-Mina Freire, Ana (2003), *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Nancea, pp. 63-73.

producirlo como cuerpo socialmente diferenciado del sexo opuesto [desde todos los puntos de vista culturalmente pertinentes], es decir, como hábito viril, por consiguiente no femenino, o femenino, por consiguiente no masculino⁴.

Este dúplice proceso de identificación del propio género a través de la identificación del otro, impide cualquier tipo de definición de sí que no pase por un reconocimiento previo del otro/de la otra y está en la base del sistema heteropatriarcal, que se fundamenta sobre la presión de roles y modelos preconcebidos impuestos tanto a los opresores como a las oprimidas o, mejor dicho, que crean al opresor y a la oprimida. Con las palabras de Bourdieu podemos afirmar que “[...] la estructura impone sus coerciones a los dos términos de la relación de dominación, y por consiguiente a los propios dominadores, que pueden beneficiarse de ella sin dejar de ser, de acuerdo con la frase de Marx, ‘dominados por su dominación’”⁵.

De esta forma, el concepto de género empieza a alejarse desde su base dual, diferenciándose verdaderamente del concepto de sexo, para abrirse como categoría más comprensiva, que nos permite abordar la discriminación patriarcal como un sistema complejo y la consecución de la igualdad como un trabajo que consiste en desmontar estas relaciones de género preconcebidas y los modelos de referencia para los géneros que se definen por oposición y complementariedad.

2. Modelos de género patriarcales: la feminidad y la masculinidad normativa

Podemos retomar las palabras de Moya, cuando afirma que “la identidad de género se refiere a una relación psicológica del individuo con las categorías de género de una sociedad; no solo con la categoría a la que pertenece, sino también con aquellas categorías relacionadas”⁶, para evidenciar cómo el concepto de género está profundamente relacionado con el modelo patriarcal y con las categorías de género sobre las cuales este se sustenta: la masculinidad y la feminidad.

⁴ Bourdieu, Pierre (2000), *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama, p. 38.

⁵ *Ibidem*, p. 89.

⁶ Moya Morales, Miguel C. (1993), “Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad”, en: *Revista de Psicología Social*, p. 172.

La masculinidad y la feminidad componen el modelo patriarcal como una realidad bipolar opuesta, como extremos excluyentes y a la vez complementarios⁷.

Aunque la masculinidad y la feminidad sean un constructo cultural, y por esto dependen estrictamente del contexto histórico, social y geográfico, podemos intentar trazar algunas características generales.

La masculinidad normativa se define por oposición respecto de la feminidad, mientras la feminidad se define sobre la base de una ausencia, de una carencia de masculinidad. En las palabras de Lomas, “[...] la mujer y lo femenino representan el límite, la frontera de la masculinidad, lo abyecto”⁸, respecto de una masculinidad que se configura como norma, como paradigma, como medida de todas las cosas. Podríamos hablar del modelo patriarcal como basado sobre una dualidad entre el Uno, la Razón, el Todo, la masculinidad y el Otro, la Naturaleza, la Nada, la feminidad. Esta creación de una feminidad subalterna pero complementaria e indispensable al ser del Hombre se explica perfectamente en la obra maestra de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*: “La mujer se determina y se diferencia con respecto al hombre, y no a la inversa; ella es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, es el Absoluto: ella es la Alteridad. (...) Ningún colectivo se define nunca como Uno sin enunciar inmediatamente el otro frente a sí”⁹.

La normatividad del modelo de masculinidad “parte de una lectura de los cuerpos, continua en las relaciones sexuales, entendidas, como no podría ser de otro modo, como relaciones de poder, y se amplía a todos y cada uno de los campos de lo social: el espacio, el trabajo, la familia, las relaciones sociales”¹⁰.

Desde este punto de vista, la feminidad se compone sobre dos pilares: la pasividad sexual y la maternidad, como anclaje a una supuesta naturalidad de las mujeres. Si el hombre siempre se mueve, se construye en el espacio público que es el espacio del reconocimiento social, para llegar a un objetivo inalcanzable, el ser hombre, a través de su trabajo intelectual y cultural, la mujer está pasivamente anclada a su rol natural, ser madre, que simplemente está dado por la biología, que se desarrolla en el espacio de la inmovilidad, el espacio privado,

⁷ García-Mina Freire, Ana (2003), *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Nancea. pp. 63-73.

⁸ Lomas, Carlos (2004), *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós, p. 52.

⁹ Beauvoir, Simone de ([1949], 2000), *El segundo sexo*, 2 vol. Madrid: Cátedra, p. 47.

¹⁰ Valcuende Del Río, José María (2003), “A modo de introducción: una aproximación a las masculinidades”, en: *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa ediciones, p. 12.

donde cuida de los otros, a través de su sensibilidad y emotividad.

3. Cambios y resistencias en los modelos de género normativos

Las luchas feministas y los movimientos para la diversidad, proponiendo otras formas de ser mujer u hombre, han ampliado el abanico de posibilidades y generado unos cambios en los modelos normativos, creando nuevas referencias.

Gracias a estos movimientos, se ha producido un quiebre en muchos de los ejes centrales del modelo patriarcal: la entrada en el espacio público de las mujeres, la puesta en crisis de la maternidad normativa, la propuesta de nuevos modelos de masculinidad a partir de los movimientos homosexuales, que se oponían a la normatividad del modelo justo a partir de su fundamento, la heterosexualidad, reivindicando un ser varón no condicionado por determinadas prácticas sexuales, han sido los elementos de una verdadera revolución en los modelos de género.

Estas fisuras en el modelo hegemónico no han conllevado al fin del modelo patriarcal, pero sí han multiplicado las opciones, insertando en la esfera de lo posible otras realidades y otras posibilidades de vivir y configurar la feminidad y la masculinidad, dando vida a múltiples feminidades y masculinidades.

Por otro lado es preciso destacar, respecto a estos cambios, una cierta dificultad de integrar a los hombres como sujetos activos de un cambio hacia una igualdad, definida en términos feministas. Como analiza Finkielkraut en el artículo *La masculinidad: la búsqueda de un modelo diferente en el juego de la ambigüedad*: “[...] mientras la feminidad ha contado con un movimiento reivindicativo asociado a la promoción específica de las mujeres, el de la nueva masculinidad se ha asociado a una pérdida de poder”¹¹. Es difícil que un grupo dominante pueda y quiera tomar conciencia de su especificidad. La salida de los hombres de la invisibilidad y su reconocimiento como un grupo social específico, caracterizado por su pertenencia a un sexo y a un género determinado, es un proceso importante para la salida desde un modelo de dominación y conlleva sus dificultades¹². Uno de los pasos hacia adelante que ha permitido desarrollar una perspectiva de género dirigida a los hombres y a las masculinidades ha sido la posibilidad de “mirar a los hombres de cerca y nombrarlos como

¹¹ Sánchez-Palencia, Hidalgo (eds.) (2001), *Masculino plural: construcciones de la masculinidad*. Lleida: edición de la Universitat de Lleida, p. 12.

¹² Blanco López, Juan (2003), “Las expectativas sobre los varones”, en: *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa ediciones, pp. 212-213.

hombres [es decir, como seres humanos genéricos y sexuados] [...] significa que la masculinidad se ha convertido por fin en una categoría críticamente visible y, por tanto, sujeta a definiciones históricas, revocables y relativas”¹³.

Efectivamente, podemos afirmar que la invisibilización de esta “dominación masculina”, retomando la teoría de Pierre Bourdieu, es la principal arma de la persistencia y de la resistencia al cambio de esta estructura social: su naturalización deriva de un condicionamiento continuo que no se individualiza exclusivamente como externo pero también como unas presiones que se originan por la adhesión interna de los mismos sujetos a los modelos de feminidad y masculinidad hegemónicas.

Ante este nuevo panorama, ¿podemos hoy en día hablar de un cambio hacia un modelo igualitario?, ¿Qué es un modelo igualitario?

Creo que por un lado podemos hablar de resistencias y por el otro de nuevos elementos, de nuevas configuraciones. Probablemente sería deseable dejar de hablar de modelo o, por lo menos, no obstinarnos en tener que encontrar solo uno.

Como afirma Juan Blanco, los modelos son “mapas por los que transitamos” más que fotos fijas. Esta metáfora nos permite comprender que solemos pensar de forma equivocada en los modelos como algo que nos atraviesa completamente, monolítico, sin contradicciones, ni opciones personales¹⁴. Aunque la influencia de una estructura en sus bases patriarcales continúe ejerciendo una presión fuerte sobre la construcción de las identidades personales de hombres y mujeres, la posibilidad creciente y la visibilidad de opciones personales que difieren del arquetipo, nos dan la oportunidad de salir de una concepción esencialista de la realidad.

4. Medir los cambios y las resistencias de los actuales modelos de género: el cuestionario sobre modelos de género.

Desde la confluencia entre el posicionamiento teórico presentado y mi experiencia laboral en la Oficina para la Igualdad de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España, nace esta propuesta de investigación y su relación con la intervención para la igualdad en ámbito universitario.

¹³ Sánchez-Palencia, Hidalgo (eds.) (2001), *Masculino plural: construcciones de la masculinidad*. Lleida: edición de la Universitat de Lleida, p. 9.

¹⁴ Blanco López, Juan (2003), “Las expectativas sobre los varones”, en: *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa ediciones. 220.

Efectivamente, considerar el género como una categoría relacional conlleva la reflexión sobre el desarrollo de las principales políticas de género en el ámbito universitario y en particular sobre los sujetos a los cuales se dirigen: si nos construimos a partir de la relación con el otro/la otra, para salir de un sistema patriarcal tendremos que trabajar para la demolición de ambos modelos normativos y no concentrarnos exclusivamente sobre el de feminidad. En el contexto español, las políticas de género en el ámbito universitario se integran en un Plan de Igualdad¹⁵, instrumento que se desarrolla después de la realización de un diagnóstico de la situación de igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito universitario. Desde el análisis de los diagnósticos, destacamos que los datos utilizados eran principalmente cuantitativos y hacían sobre todo referencia al número de hombres y mujeres presentes en los diferentes servicios de la Universidad, en las facultades, en las carreras, y con cargos de responsabilidad. Ninguno de los datos recogía las creencias de hombres y mujeres respecto a los modelos de género sobre los cuales se fundamenta el sistema patriarcal, o respecto a lo que entendían por igualdad. Además, en el Plan de Igualdad, todos los indicadores de desarrollo de las diferentes acciones hacían referencia exclusivamente a la presencia de las mujeres, no considerando así el rol de los hombres para salir del sistema patriarcal que se reproduce en nuestra sociedad y en todas las instituciones que las constituyen.

Detectadas estas necesidades, nos proponemos medir los cambios y las resistencias de los modelos de género entre el alumnado universitario, para incluir este elemento en el diagnóstico de la situación de igualdad, y poder así desarrollar políticas de género más efectivas a partir de estos datos.

Por esto, como herramienta metodológica, armamos el cuestionario sobre modelos de género. El cuestionario se compone de diferentes apartados, que analizan los diferentes ámbitos de vida donde se reproduce un modelo de género y, en cada apartado, de ítems que analizan por un lado la experiencia personal y por el otro los discursos sobre los géneros de la persona entrevistada, para evitar de esta forma respuestas sobre la base del discurso del “políticamente correcto”.

En el mes de junio de 2013, se desarrolla en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, una prueba piloto para evaluar el cuestionario, que involucra a 40 estudiantes de posgrado, hombres y mujeres. Desde el análisis de los resultados podemos destacar, además

¹⁵ Para analizar la normativa relativa a los Planes de Igualdad: art. 45 de la Ley 3/2007, del 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

de la eficacia de la herramienta metodológica, algunas interesantes conclusiones, aunque claramente siendo la muestra no representativa, no generalizable:

- En las experiencias personales de los/las encuestados/as, se detecta un cierto rechazo de los modelos normativos
- En los discursos se evidencia una resistencia de los modelos de género, especialmente en los hombres, tanto hacia sí mismos como hacia las mujeres
- Se evidencia un reproducirse de modelos excluyente, a través de la existencia de espacios diferenciales de socialización y, a la vez, complementario por la carga emotiva y la dependencia que se destaca en las relaciones de pareja

Los resultados parecen evidenciar una cierta resistencia al cambio de los modelos en los discursos, especialmente fuerte en los hombres, que coexiste con un desdibujamiento de referencias normativas en las experiencias personales de los/las estudiantes.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos por la prueba piloto motivan a seguir con una investigación más profunda y utilizando muestras representativas. Además, gracias al Proyecto europeo Gendercit, “Género y Ciudadanía”, la investigación adquirirá una perspectiva intercultural, analizando seis contextos universitarios de tres diferentes países: Argentina, España, Italia.

La finalidad de la investigación es el análisis de los actuales cambios y persistencias de los modelos de género patriarcales, para fundamentar el desarrollo de políticas de género universitarias que se desarrollen a partir de una perspectiva relacional y estén enfocadas en la demolición de los modelos normativos de género. Además, a través de la perspectiva intercultural, se posible analizar diferentes contextos universitarios, insertados en contextos nacionales distintos, teniendo en cuenta cómo puedan influenciar el proceso de resistencia o de cambio frente a modelos de género normativos factores como los movimientos feministas en estos países, las políticas de género nacionales y su desarrollo a nivel universitario.

Los modelos de género pueden ser unos indicadores muy eficaces y descriptivos de las creencias que siguen sustentando el sistema patriarcal: la resistencia de una ideología de género que haga referencia a unos modelos de género normativos dificulta en forma profunda cualquier acción de cambio, aunque en nuestras experiencias tengamos que ceder a prácticas

más igualitarias. Además, con esta investigación, nos concentramos tanto en la resistencia y la influencia normativa del modelo de feminidad en las mujeres como en la persistencia del de masculinidad en los hombres. Incluir como objeto de estudio a los hombres no significa querer invisibilizar el sistema de privilegio que aún hoy en día sigue asignándoles una posición de mayor poder y control sobre las mujeres. Significa analizar cómo actúan y piensan los hombres respecto del modelo de masculinidad hegemónica, que sustenta este sistema desigual de poder, para permitir a las mujeres y a las instituciones públicas realizar políticas para la inclusión y la igualdad verdaderamente eficaces.

Para concluir, podemos afirmar que proporcionar a los hombres los procesos de reconocimiento del modelo de masculinidad como un constructo cultural, significa develar el sistema de privilegio y posibilitar la reflexión y el cambio. Desde el concepto de género relacional, podemos afirmar que solo modificando ambos modelos de referencia, podríamos salir de roles, estereotipos y modelos de género que limitan la libertad de las mujeres (y de los hombres) ya que se van a crear y recrear “mujeres” normativamente definidas solo hasta cuando esto pueda ser funcional a la existencia de un complementario y superior modelo normativo de “hombre”.

Referencias Bibliográficas

- AMADOR / MONREAL (coords.) (2010), *Intervención social y género*. Madrid: Narcea.
- BEAUVOIR, Simone de ([1949]1981), *El segundo sexo*. Madrid: Aguilar Ediciones.
- BELLUCCI, Mabel (1994), “De los estudios de la mujer a los estudios de género: han recorrido un largo camino”, en: FERNÁNDEZ, A., *La mujer en la imaginación colectiva*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- GARCÍA-MINA FREIRE, Ana (2003), *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- MARTÍN CASARES, Aurelia (2006), *Antropología de género*. Madrid: La cátedra ediciones.
- MOYA MORALES, Miguel C. (1993), “Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad”, en: *Revista de Psicología Social*.
- MOYA MORALES, Miguel C.; PÁEZ, Darío; GLICK, Peter; FERNÁNDEZ SEDANO, Itziar; POESCHL, Gabrielle (1997), “Sexismo, Masculinidad-Feminidad y Factores Culturales”, en: *Revista electrónica de Emoción y Motivación* 8 (4).

SÁNCHEZ-PALENCIA, Carolina; HIDALGO, Juan Carlos (editores) (2001), *Masculino plural: construcciones de la masculinidad*. Lleida: Universidad de Lleida.

VALCUENDE, José María; BLANCO, Juan (editores) (2003), *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.

VARELA, Nuria (2013), *Feminismo para principiantes*. Barcelona: B de Bolsillo.

Hacia una autonomía encarnada: aportes desde los feminismos descoloniales

Patricia Gonzalez Prado*

Introducción

Me propongo indagar el alcance y los usos del concepto de autonomía en relación con las mujeres, a partir de aportaciones críticas de los feminismos descoloniales. Considero necesario hablar de autonomía *de las mujeres* para interpelar un concepto construido en relación a un sujeto “abstracto”, descorporalizado y todopoderoso: el ciudadano universal producto de las revoluciones liberales.

Me interesa abordar el concepto desde los desarrollos de corrientes feministas descoloniales latinoamericanas, en particular la dimensión y alcance de la autonomía desde las aportaciones de la antropóloga feminista Rita Segato. La opción de *genealogizar* la autonomía desde la mirada concreta y situada de teóricas y activistas vinculadas a perspectivas descoloniales y feministas se justifica al advertir el androcentrismo y el noreurocentrismo que ha rodeado la configuración del concepto, -basta pensar en lo *situado* de las elaboraciones de Kant, Locke, Rousseau, Rawls, algunos de los principales referentes del término- y conjugarlo por ejemplo con las juridicidades que han habilitado, por nombrar alguna traigo a consideración los límites que supone la persistencia de la penalización del aborto, estado que acredita un desigual reconocimiento, acceso, ejercicio y en relación con la autonomía entre mujeres y hombres.

De ahí que busco en la autora referida perspectivas críticas, para pensar los ingredientes de una *autonomía encarnada* capaz de desbordar los límites de una noción construida en términos individualistas, como complemento de la expansión capitalista, para pensar la autonomía en relación a formas de individuación plenas, que a la vez permitan forjar

* Doctoranda en Derecho Público y Filosofía Jurídico Política, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora integrante del proyecto “Experiencias corporales de mujeres: controles y resistencias”, FCPyS, UNCuyo, de la Alianza Nacional de Abogadas de Derechos Humanos de las Mujeres y de la asociación Descosidas (www.descosidas.wordpress.com). Investigadora Proyecto Europeo Gendercit Género y Ciudadanía. patogonzalezprado@gmail.com

comunidades creativas enriquecidas por la pluralidad y la diferencia. (Rivera Cusicanqui, 2013: 54).

También se justifican las opciones teóricas por la necesidad de pensar las múltiples implicancias que, en el mundo de los derechos de las mujeres y en nuestros accesos a la autonomía, tiene la vigencia de sistemas de dominación como el patriarcal y el capitalista. El cruce de ambos requiere para dimensionarlos y comprender sus articulaciones la consideración de la *herencia/herida colonial*¹.

Rita Segato propone analizar la interface entre el mundo pre-intrusión y la colonial modernidad a partir de las transformaciones del sistema de género:

No se trata meramente de introducir el género como uno entre los temas de la crítica descolonial o como uno de los aspectos de la dominación en el patrón de la colonialidad, sino de darle un real estatuto teórico y epistémico al examinarlo como categoría central capaz de iluminar todos los otros aspectos de la transformación impuesta a la vida de las comunidades al ser captadas por el nuevo orden colonial moderno (Segato, 2011: 31).

Indagar entonces la forma en que impactó el orden colonial en las relaciones entre los géneros, nos aproxima a comprender con qué alcances se reconoció la autonomía al momento de consolidarse los Estados nacionales, y cómo ha llegado hasta nuestros días. Las jerarquías de género presentes en nuestro continente, fueron para Segato, reconfiguradas y maximizadas por el colonialismo, particular aunque no exclusivamente, por la superinflación y universalización de la esfera pública acompañada del derrumbe y privatización de la esfera

¹ Segato (2011: 31) realiza una categorización de los feminismos a partir de sus lecturas de la colonialidad. Así habla de: 1) feminismo eurocéntrico, que afirma que el problema de la dominación de género es universal, sin mayores diferencias, justificando, bajo esta bandera de unidad, la posibilidad de transmitir los avances de la modernidad en el campo de los derechos a las mujeres no-blancas, indígenas y negras, de los continentes colonizados. Sustenta así, una posición de superioridad moral de las mujeres europeas o eurocentradas, autorizándolas a intervenir con su misión civilizadora-colonial modernizadora; 2) Una segunda posición, en el otro extremo, es la de algunas autoras, como María Lugones y también Oyeronke Oyewumi, que afirman la inexistencia del género en el mundo pre-colonial (Lugones 2007); 3) Y una tercera posición, por mí aquí representada, respaldada por una gran acumulación de evidencias históricas y relatos etnográficos que muestran de forma incontestable la existencia de nomenclaturas de género en las sociedades tribales y afro-americanas. Esta tercera vertiente identifica en las sociedades indígenas y afro-americanas una organización patriarcal, aunque diferente a la del género occidental y que podría ser descripta como un patriarcado de baja intensidad, y no considera ni eficaz ni oportuno el liderazgo del feminismo eurocéntrico. En este grupo podemos mencionar a las pensadoras feministas vinculadas al proceso de Chiapas, que constituyó una situación paradigmática de resolución de las tensiones derivadas de la dupla inserción de las mujeres en la lucha de los pueblos indígenas y la lucha en el frente de interno por mejores condiciones de existencia para su género (ver, por ejemplo, Gutiérrez y Palomo, 1999; Hernández Castillo, 2003; y Hernández y Sierra, 2005).

doméstica², lo que ha llamado *totalización progresiva por la esfera pública*, sugiriendo que es la esfera pública lo que hoy continúa y profundiza el proceso colonizador (Segato, 2011: 33).

Destaco particularmente esta aportación de Segato porque considero que da cuenta de una grave pérdida en las experiencias de autonomía de las mujeres, en sus posibilidades de pensarse, determinarse y organizarse: el aislamiento de las mujeres en el mundo privado, doméstico:

Los vínculos exclusivos entre las mujeres, que orientaban a la reciprocidad y a la colaboración solidaria tanto ritual como en las faenas productivas y reproductivas, se ven dilacerados en el proceso del encapsulamiento de la domesticidad como “vida privada”. Esto significa, para el espacio doméstico y quienes lo habitan, nada más y nada menos que un desmoronamiento de su valor y munición política, es decir, de su capacidad de participación en las decisiones que afectan a toda la colectividad (Segato, 2011: 34).

En atención a ello es que esta autora identifica en el período colonial una reconfiguración de los roles de género tradicionales en lo que llama el *mundo-aldea*, las comunidades indígenas, en las que si los hombres de la misma sufrieron la explotación de los hombres blancos, también totalizaron el poder que ejercían sobre las mujeres de su comunidad, al reconfigurarse la forma de entender la sexualidad:

La sexualidad se transforma, introduciéndose una moralidad antes desconocida, que reduce a objeto el cuerpo de las mujeres y al mismo tiempo inculca la noción de pecado, crímenes nefandos y todos sus correlatos. Debemos atribuir a la exterioridad colonial moderna - exterioridad de la racionalidad científica, exterioridad administradora, exterioridad expurgadora del otro y de la diferencia, ya apuntadas por Aníbal Quijano y por Walter Dignolo, en sus textos- ese carácter pornográfico de la mirada colonizadora (Quijano 1992; Dignolo 2003 (2000): 290-291 y 424) (Segato, 2011: 34)

I.- Corporalizar la autonomía, desvelar la trampa de la abstracción: las genealogías feministas

Considero que hacer genealogías feministas es también un acto político, en tanto cuestiona críticamente los mecanismos que se han puesto en juego en el establecimiento de la noción de autonomía que ha permeado la legislación, la que atraviesa las vidas, los cuerpos de las mujeres. En relación con esta tarea Alejandra Ciriza apunta:

² De ahí que establezca por ejemplo, la diferencia entre el patriarcado de baja intensidad, que caracterizaría al mundo pre-intrusión, del orden super jerárquico resultante del período colonial (Segato, 2011: 33).

Colocar el asunto de las genealogías feministas en el terreno histórico y político supone tener en cuenta los obstáculos ligados a las rupturas y discontinuidades en las memorias y los lazos que ligan entre sí a los sectores subalternos, pero de una manera particular a las mujeres. Supone también considerar las relaciones entre el presente y el pasado (Ciriza, 2002); y hallarse dispuesta a procurar respuestas provisionarias, necesariamente ambivalentes, como ha señalado Jane Flax, para asuntos en los cuales el deslizamiento de las cuestiones ontológicas hacia el terreno político, o las complejidades en las relaciones entre subjetividad y política, hacen que una tropiece con obstáculos recurrentes (Flax, 1995; Ciriza 2006). Implica preguntar por nuestras antepasadas en procura de un cierto horizonte de comprensión, un cierto relato que posibilite el anudamiento del sentido y el trazado de continuidades desde una preocupación si se quiere benjaminiana en lo referido a la forma de pensar el vínculo pasado-presente (Benjamin, 1982; Ciriza, 2002) (Ciriza, 2006: 1).

En línea con ello, cuando Simone de Beauvoir visibilizó en el *Segundo Sexo* las desigualdades que se encadenaban, respecto de las mujeres, por la verificación histórica de una existencia y una experiencia de heteronomía³ en lugar de la de autonomía, hacía referencia a una parte muy importante de la historia de opresión de aquellas/nosotras: no participábamos de los banquetes en los cuales se configuraban los límites de las facultades de decidir sobre los propios proyectos vitales. Para *las otras* no se trataba entonces de autonomía, sino de heteronomía, las normas que otros les daban, con las que otros las configuraban.

Una de las consecuencias-conexiones de esta cuestión de la *heteronomía*, es que externaliza las decisiones sobre la sexualidad, la vida de las mujeres a través de la *representación*. Dona Haraway (1999: 138) se refiere a esta semiología política de la representación y apunta que su efectividad radica en las operaciones de distanciamiento que suponen, se desautoriza a las mujeres justamente cuando están en juego sus derechos⁴.

³ La condición de heteronomía en las mujeres comprendería los múltiples impactos de ser nombradas por el discurso dominante, como Otras. Ante tal operación, las mujeres apenas podríamos adscribir o no hacerlo a esas normas impuestas por el poder masculino. Heteronomía es el despojo de la autonomía, entendida como poder, facultad, posibilidad de determinar directamente nuestra manera de estar en el mundo.

⁴ Realmente, el efecto de esta operación mágica es desautorizar precisamente a quienes -en nuestro caso la mujer embarazada y las gentes de la selva- están «cerca» del objeto «natural» ahora-representado. Tanto al jaguar como al feto se les aparta a la fuerza de una entidad colectiva y se les resitúa en otra, donde se les reconstituye como objetos de un tipo especial, como la base de una práctica representacional que autoriza para siempre al ventrilocuo... Todo lo que se utiliza para rodear y sustentar al objeto representado, sea la mujer embarazada o la población local, simplemente desaparece del drama o reaparece en él como antagonista... La mujer embarazada y la población local son los menos capacitados para «hablar por» objetos como los jaguares o los fetos porque se los reconstruye discursivamente como seres con «intereses» opuestos. Ni la mujer ni el feto, ni el jaguar ni el indio kayapó son actores en el drama de la representación. Un conjunto de entidades pasa a ser lo representado, el otro se convierte en el ambiente, a menudo amenazador, para el objeto representado. El único actor que queda es el portavoz, el que representa... En la lógica liberal de la representación, el feto y el jaguar deben protegerse

De ahí que considere de fundamental importancia para quebrar la heteronomía impuesta sobre nuestros cuerpos de mujeres, denunciar el poder de representar-nos que se han atribuido los hombres como colectivo, algunas mujeres blancas, los y las que afirman sus privilegios de clase; y, en simétrico grado de importancia, vigilar meticulosamente no ocupar, desde nuestros espacios políticos, científicos, ese lugar de representación de “otras”, incluso al hacerlo desde perspectivas descoloniales: ser latinoamericana no me hace aymara, mi vida como precaria y marginal abogada no es la de una obrera.

II.- Lo descolonial de los feminismos como perspectiva crítica y experiencia de encarnación

Las desigualdades se traducen en materialidad, en acceso diferencial a recursos, diseñan y construyen corporalidades. Los principios de neutralidad, abstracción, universalidad, como fundamentales de la labor legislativa y judicial, producen y reproducen esas desigualdades precisamente cuando son aplicados. De ahí que una revisión crítica de la autonomía de las mujeres sea, desde mi punto de vista imprescindible, a fin de reconocer una *autonomía encarnada* en subjetividades situadas.

Considero que la autonomía asociada a la “privacy”, mayoritaria entre teóricas anglosajonas, configura un marco que no resulta emancipador para quienes se encuentran en situaciones de subalternidad, por la interacción de marcas como el sexo-género, la sexualidad, el color de la piel, el lugar de procedencia, la lengua que hablan/no hablan, la clase social. La intimidad/privacidad como fundamento, sirve a quienes tienen están en posesión, por su situación, de condiciones materiales y simbólicas de tomar decisiones libres, requiriendo del Estado simplemente que no interfiera en sus “vidas privadas”, o sea que cumpla solo con la primera fase de protección en materia de derechos humanos: el *respeto* en tanto *inhibición*, conducta omisiva. Encuadro estas propuestas en un marco más general de *achicamiento*, del Estado, al cual se le reconocería apenas un lugar de gestor: *Laissez faire et laissez passer, le monde va de lui même*.

precisamente de quienes están cerca, de sus «entornos». El poder de la vida y de la muerte debe delegarse a favor del ventrílocuo más epistemológicamente desinteresado, y es fundamental recordar que todo esto se refiere al poder de vida y muerte. ¿Quién, dentro del mito de la modernidad, está menos sesgado por intereses en contienda, o menos contaminado por la cercanía excesiva, que el experto, especialmente el científico? (Haraway, 1999: 138).

Segato apunta en relación con la **perspectiva de la colonialidad del poder** que no se trata de una *toma de conciencia de la distancia con el norte*, no se trata de la idea de una dependencia o del subdesarrollo, de algo que nos falta, de una idea de carencia, sino que por el contrario es América quien inventa a Europa, es Potosí, la que inventa el capitalismo, es nuestro paisaje el que inventa la modernidad, al blanco, desde nuestro cielo es que el mundo hegemónico es inventado.

Es así que me pregunto, ante una cotidianidad que transcurre atravesada por la continuidad de aquella apropiación y acumulación originaria, del robo y expoliación que fueron característicos del período colonial y lo sobrevivieron, **¿Cuáles son los márgenes de autonomía subjetiva posible para las mujeres en Latinoamérica? ¿Qué lugares deben ocupar los estados nacionales?**

En este mundo en el que las *herencias coloniales* están abiertas a modo de *heridas* y ante la evidencia de la hegemonía de modelos neoliberales, la pregunta de qué es lo que podemos exigir de los Estados en relación con la autonomía de las mujeres que habitan los sures, es de estas que los feminismos descoloniales se hacen una y otra vez. En la conferencia *Crítica a la razón poscolonial* del año 2012, esta autora observa que el proceso de externalización de las relaciones sociales que sufrió el mercado con la progresiva expansión capitalista, ha ido acompañado de otros procesos de externalización, como el legislativo, capturado por los estados en el momento de constitución de las repúblicas independientes de la metrópolis en América Latina. En esta línea trae a consideración la paradoja existente en materia de violencia contra las mujeres en Latinoamérica: nunca tuvimos más leyes protectorias y nunca estuvimos más expuestas a grados de crueldad extrema sobre nuestros cuerpos. Esta verificación no simplifica la problemática afirmando que una –la legislación– sea la causa de la otra –la violencia contra las mujeres– sino que advierte como señala la antropóloga feminista que:

La crueldad y el desamparo de las mujeres aumenta a medida que la modernidad y el mercado se expanden y anexan nuevas regiones. A pesar de todo el despliegue jurídico de lo que se conoce, desde la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de 1993, como “los derechos humanos de las mujeres”, podemos sin duda hablar de la barbarie creciente del Género moderno, o de lo que algunos ya llaman “el genocidio de género” (Segato, 2011: 20).

De ahí se deriva, desde mi punto de vista, que la cuestión de la autonomía subjetiva respecto de las mujeres, tenga que articularse con el acceso y las garantías, a una vida libre de

violencia patriarcal, teniendo en cuenta que ello requiere, en nuestro continente, pero no exclusivamente en el nuestro, el entrelazamiento con otras luchas que enfrentan la universalización de las lógicas de mercado. Manifestaciones específicas como la analizada por la antropóloga en la situación límite de Ciudad Juárez, dan cuenta que esas formas de apropiación y destrucción brutales de los cuerpos de las mujeres, expresan otras formas de apropiación y destrucción territoriales, de autonomías locales, también y centralmente presentes en ese espacio.

Pero ¿cómo promover, exigir tal autonomía subjetiva para las mujeres en Estados que no están dispuestos a romper con las lógicas coloniales y mercantilistas hegemónicas? ¿Qué puede hacer el derecho, cómo podríamos pensar ese derecho para que tenga potencialidad superadora de su carácter de proclama y resulte materialmente garantizador?

La asunción de esa interrelación entre las opresiones, presentes en la cotidianidad de nuestros países que sufrieron/sufren la explotación colonial y postcolonial, dictaduras y modelos económico-político-jurídicos como el neoliberalismo, plantea la necesidad de articularlas, y con ello desafíos a los feminismos. Si el pensamiento y la praxis marxistas plantearon a las feministas la **necesidad de articular las luchas** por el reconocimiento de derechos igualitarios con la de clase, si el feminismo lesbiano puso sobre la mesa la necesidad de incorporar a tales luchas, la denuncia a la heteronormatividad condicionante de nuestras vidas familiares, organizativas, políticas, de nuestras sexualidades; los feminismos descoloniales, al menos desde la visión que leo de las aportaciones de Rita Segato, vendrán a plantear que todas esas luchas están inexorablemente vinculadas a las **resistencias frente a los viejos y presentes sistemas de explotación racistas-capitalistas-colonialistas**.

Volviendo a las preguntas formuladas, considero valiosa la respuesta que la autora propone en relación con las autonomías de las comunidades⁵, como criterio extensivo al rol

⁵ En relación con una investigación sobre un proyecto de ley de criminalización de la práctica adaptativa, eventual y del infanticidio en algunas comunidades indígenas de Brasil, Segato dice: “Es contradictorio afirmar el derecho a la autonomía, y simultáneamente afirmar que el Estado produce las leyes que defenderán a los que se ven perjudicados dentro de esas propias autonomías. Lo primero que afirmo, en esa tarea, es que el Estado entrega aquí con una mano lo que ya retiró con la otra: entrega una ley que defiende a las mujeres de la violencia a que están expuestas porque ya rompió las instituciones tradicionales y la trama comunitaria que las protegía. El advenimiento moderno intenta desarrollar e introducir su propio antídoto para el veneno que inculca. El polo modernizador estatal de la República, heredera directa de la administración ultramarina, permanentemente colonizador e intervencionista, debilita las autonomías, irrumpe en la vida institucional, rasga el tejido comunitario, genera dependencia, y ofrece con una mano la modernidad del discurso crítico igualitario, mientras

del Estado ante las autonomías subjetivas de sus integrantes. Si para Segato un papel para el Estado sería el de restituir a los pueblos su fuero interno y la trama de su historia, expropiada por el proceso colonial y por el orden de la colonial/modernidad, promoviendo al mismo tiempo la circulación del discurso igualitario de la modernidad en la vida comunitaria (Segato Rita, 2011:29); me permito trazar una línea de continuidad con dicha propuesta hasta alcanzar además de la autonomía de las comunidades o más bien como continuidad de ella, la subjetiva de las mujeres como colectivo y en particular la que se pone en juego en relación con nuestra sexualidad. Así considero que el papel del Estado sería el de restituirnos las posibilidades de tomar decisiones sobre nuestros cuerpos y proyectos vitales.

III.- Aproximaciones

Repensar la autonomía respecto de las mujeres, genealogizando las aportaciones de referentas teóricas y activistas feministas adquiere sentido al advertir los límites que supone este concepto tal cómo ha sido receptado por las regulaciones de la sexualidad, la vida de las mujeres, se trate de algunas específicas como la de aborto, derechos sexuales y reproductivos en general; o se trate de las que indirectamente la norman: matrimonio, violencia, prostitución.

Pero no solo de las leyes vienen los límites, sino también de las prácticas institucionales, de los alcances sociales promovidos, en los más diversos campos, los que van desde la educación a la salud, desde el ámbito familiar hasta el laboral y el de las políticas públicas. Hay, por ejemplo, formas dominantes, las más extendidas de entender la autonomía en las relaciones sexo-afectivas, que suponen tantos límites para las mujeres al momento de desarrollar sus proyectos vitales, como los que suponen algunas leyes. Así obstaculizan nuestro acceso a la salud, a una vida libre de violencias, al desarrollo profesional y, tienen en común con las legislaciones referidas que se despliegan a través de controlar nuestra sexualidad, nuestros cuerpos, nuestros territorios.

Repensar la autonomía como herramienta de lucha política también, los grados de autonomía que tenemos, queremos tener, orientan el por qué, hasta dónde, cómo, con qué alianzas luchamos.

con la otra ya introdujo los preceptos del individualismo y la modernidad instrumental de la razón liberal y capitalista, conjuntamente con el racismo” (Segato, 2011: 22).

Ante eso enfatizo los aportes de Rita Segato y de tantas feministas más que señalan como imprescindible en esa lucha, el trabajo cotidiano de fracturar, quebrar la distancia entre el espacio público y el privado, abrir las casas, recuperando sentidos, prácticas comunitarias. Es un camino muy diferente al propuesto por algunos feminismos del norte, especialmente por el anglosajón, para conquistar autonomía en materia de sexualidad a través de las extensiones del derecho a la intimidad/privacidad. En nuestra América la privatización del ámbito doméstico, herencia de la alianza colonialismo-capitalismo-patriarcado, tradujo su exclusión de los espacios de participación política, de toma de decisiones sobre los asuntos públicos y la imposición de los mayores controles sobre las mujeres, algo que llega hasta nuestros días, ya que, aun cuando hoy acceden al trabajo remunerado en espacios públicos, continúa practicándose el silencio, el secreto, la reserva de todo aquello que ocurre en el ámbito doméstico.

Esto no quiere decir que aquí radique la solución, la emancipación de las mujeres, sino que tiene que ver con el resituarnos con otras saliendo del aislamiento de la familia nuclear, casi como paso previo imprescindible y a la vez garantizador de las decisiones que tomemos, de los procesos de re-apropiación de aquello que nos fue quitado por efecto de la representación.

La autonomía en relación con las mujeres ha sido históricamente pensada por los hombres, parece un absurdo, pero es así, y esa no puede ser autonomía para nosotras, sino heteronomía. Coincido con Segato en que entonces los objetivos que han de proponerse las leyes y prácticas institucionales para transformar estas situaciones, es la de asumir funciones restituidoras y garantizadoras de nuestras decisiones, de procesos libres liberados para tomar esas decisiones. Por último, aun cuando es algo por todas conocido, insisto en renunciar a la búsqueda de soluciones únicas para problemáticas multicausales, complejas, practicar la ambivalencia y encarnar en nuestras propias vidas, nuestros propios espacios, la transformación de las relaciones sociales, aun cuando ello implique en algunos casos desobedecer leyes injustas, ello en defensa de esas formas emancipadoras de entender la autonomía que andamos buscando, aun cuando ello implique por ejemplo, desobedecer por el derecho a abortar.

Bibliografía

HARAWAY, Donna (1999), “Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros/as inapropiables”, en: *Revista Política y Sociedad*, n° 30, 121-163, Madrid.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2013), entrevista publicada en *Revista Pirka*, del grupo de investigación Políticas, Culturas y Artes del Hacer, Vol I, setiembre 2013, disponible en: http://issuu.com/elianaivettorocarmona/docs/cuadernos_de_trabajo_tejendo_la_pi, consultada el 13/06/2014.

SEGATO, Rita (2011), “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”, en: BIDASECA, Karina y VÁZQUEZ LABA, Vanesa (Comps.), *Feminismos y Poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Godot - Colección Crítica.

Una experiencia en un grupo de Mujeres con (viviendo) violencia del amor

*Sara Judit Gutierrez**

Resumen

Este trabajo se propone transmitir la experiencia y los saberes aprendidos durante la coordinación de un grupo conformado por mujeres con (viviendo) diferentes tipos de violencia en el amor; son mujeres heterosexuales, de diferentes edades y clases sociales, que viven, han vivido o vivirán situaciones de violencia por estar en parejas o por tener como ex parejas varones violentos.

El grupo funciona en la Municipalidad de la Ciudad de Mendoza desde el año 2009 hasta la fecha, bajo la Coordinación de Políticas de Género, Juventudes y DDHH.

Este espacio grupal fue conformado para acompañar en el proceso de “hacer otra cosa en las relaciones de amor” a mujeres que tienen o han tenido parejas violentas (novios, amantes, maridos, concubinos).

Se dará lugar a las voces de diversas protagonistas de situaciones de violencia que “en nombre del amor”, “del sueño del príncipe azul”, “del galán”, “del hombre de mi vida”, han llegado, en algunos casos, hasta el filo de la muerte. Escucharemos palabras que cubren parte de la narrativa en los dichos y sueños de las mujeres introducidos por la cultura de la masculinidad; sueños y cuentos que imprimen gramáticas románticas y que encubren prácticas violentas sobre los cuerpos, los ideales, el deseo, los proyectos de vida de las mujeres quienes, en busca del autor de los textos que impregnaría sus vidas de sentires amorosos, encontrarían lo más extraño y ominoso.

Citando a Donna Haraway:

[...] lucho a favor de políticas y epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio,

* SECyT, UNCuyo. saramacona@gmail.com

estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza (1995: 335).

Es así que se pretende hacer un recorte y un análisis de *los decires* de aquellas mujeres que pudieron escribir “hasta aquí llego con esta vida de violencia”, que pudieron “darse cuenta”; otras no pudieron, ejemplo de esto es que una de ellas jamás pudo entrar al grupo por vergüenza, por temor a la palabra y otra joven que, si bien pudo ir al grupo y compartir saberes, cuando todo parecía que se había modificado, volvió a lo innombrable, no pudo franquear la barrera de la violencia; en estos dos casos, estas mujeres ya no están, decidieron terminar con sus vidas.

Esto que resulta tan siniestro es necesario no dejarlo pasar, relatarlo, decirlo, nombrarlo tanto como sea necesario, es parte de la experiencia de un largo trabajo, el cual en muchos casos transcurre entre alegrías de ser espectadora de empoderamientos maravillosos y en otros casos de la impotencia de lo indecible.

Se describirá primero lo que es el amor, luego el concepto de violencia en el amor, su articulación en la vida de las mujeres, algunos mitos y las posibilidades de escabullirse de las trampas en nombre del amor.

El amor

Algún poeta dijo: “el amor feliz no tiene ni hace historia”

El Eros platónico, el Dios del amor, da cuenta de una tendencia a la unión, lo que implica que las cosas no están unidas, ya que de lo contrario no sería necesaria esa tendencia; da cuenta del ser esférico partido en dos por los dioses, a partir del cual los seres humanos se pasan la vida buscando su otra parte, la famosa “media naranja”, pura ilusión, como si alguien pudiera ser la media parte, la completitud, como si esto fuera posible y se tuviera algo que completaría la pulsión; pero sabemos que no es así, por eso hay tantas posiciones sexuadas: heterosexuales, homosexuales, lesbianismo, transexuales, travestismo, etc.; los diferentes objetos parciales que ilusoriamente nos acercan a la imposibilidad de la completitud.

Zack, en *Los decires del amor*, refiere en relación a esto: “El lazo entre los partenaires amorosos, sean del sexo que sean, se articula a partir de las condiciones de goce inconscientes y singulares” (2012: 13).

Esto posibilita pensar el amor como algo propio enlazado a lo inconsciente en la elección de un Otro que daría como efecto el *en amor a miento*, pensar que ese ser va a cuidar o dar aquello que se necesita para ser “feliz”, así es como se escuchan los siguientes dichos en el grupo:

- “Pensé que él me iba a salvar la vida”.
- “Siempre pensé que iba a cambiar, me sentía una gladiadora”.
- “Lo bañaba, estaba enamorada.....”
- “Algo que mi marido nunca hizo fue sacarme a pasear!; “A mí me pasaba lo mismo”, dice otra compañera.

Lacan dice que “*el amor es dar lo que no se tiene a quien no es*”, ¿qué nos dice con esto? Que la condición estructural de la falta en ser del ser humano lleva a buscar en otra persona eso que complete la falta, que la suture, una pura ilusión. Esta característica del amor hace necesaria la presencia del Otro, eso lo sabe el o la enamorada. Esa presencia necesaria para la vida, esas famosas mariposas que al comienzo hacen suspirar y que al final en algunos casos, hacen llorar; dejan marcas en el cuerpo, que a veces llegan hasta la muerte como “*decisión propia*” o como arbitraje ajeno.

Marcelo Barros dice en su libro *La condición femenina*:

Abuso tras abuso, golpe tras golpe, piedra tras piedra, balazo tras balazo, puñalada tras puñalada, hablan de la impotencia del uso repetitivo del uno-fálico para dejar alguna huella infame en un cuerpo de mujer. Los hombres marcan a la mujer con la violencia cuando han sido impotentes para dejar otro tipo de marca... Querer resolver con el falo la femineidad es como querer vaciar el océano con un balde de agua [...] (2011: 99, 107).

Se sabe que el falo es un ordenador psíquico para ambos sexos, que posibilita hacer semblantes con su brillo, tapar la falta, aquello que permite seguir tras los pasos del deseo, que es el motor de la vida. Es así que en el hombre otorgaría cierto poder si puede ser sostenido y la mujer no entra cabalmente en él, ya que sus intereses están más allá de este. Uno de los factores por los cuales el “amor” siempre se presenta con cierta dificultad, mucho más si uno de los integrantes de la pareja es un sujeto violento.

Violencia en el amor

A partir de la experiencia del trabajo con el grupo, se comenzó a entramar el concepto de *violencia en el amor*, que pretende dar cuenta sobre cómo en el lazo amoroso entre dos personas, la relación vincular toma características de dependencia asimétrica, monológica, arbitraria, unidireccional, con diferentes singularidades de violencia, donde uno de los integrantes de la pareja amorosa, en general el varón, es quien ejerce poder y violencia en nombre del amor, una mascarada siniestra del amor.

Freud dice:

[...] el yo resigna cada vez más todo reclamo, se vuelve más modesto, al par que el objeto se hace más grandioso y valioso; al final llega a poseer todo el amor de sí mismo del yo, y la consecuencia natural es el auto sacrificio de este. El objeto, por así decir, ha devorado al yo. Rasgos de humillación, restricción del narcisismo, perjuicio de sí, están presentes en todos los casos de enamoramiento; en los extremos no hacen más que intensificarse y, por el relegamiento de las pretensiones sensuales, ejercen una dominación exclusiva [...] calla la crítica [...] todo lo que el objeto hace y pide es justo e intachable [...] (1996: 107).

El amor es tan justo e intachable que no se pueden ver o se disocian las situaciones de agresiones y humillación a las cuales queda expuesta la persona que recibe la degradación amorosa. La cultura nos enseña que, en nombre del amor, se deben llevar a cabo todo tipo de sacrificios, que el amor todo lo puede, todo lo cambia. El amor es una categoría política que determina lugares, espacios y tiempos sostenidos social y culturalmente que han producido devenires históricos diferentes en las subjetividades de las personas según las épocas.

Es así que escuchamos en los relatos de las mujeres los siguientes decires:

- "se iba los viernes y volvía los lunes".

- "si vos no me hacés la fiestita, voy a ir a buscar a una de tus sobrinas".

- "fuimos a una reunión y conocimos a una pareja que se trataba muy bien, al volver le dije: vistas que lindo que él la trataba?, sí! Claro! pero él tiene a su mujer que era su novia de toda la vida, vos en cambio sos usada, es diferente" (es su segunda mujer).

- "yo en todo este tiempo sentí que vivía bien, hasta hace dos meses, no lo quería ver, nunca lo hablé con nadie, nunca lo denuncié".

- "yo, antes del primer matrimonio, mi ex era "de apellido Frías, "yo era de Frías, por esto yo no podía decir "tengo las manos frías, o qué tarde fría, porque se enojaba.

-Yo, antes de estar con él, leía, pero él no quería que lo hiciera, después de cuatro meses de vivir juntos me quemó los libros”.

-Él es un imán que me atrae, ahora lo miro y lo escucho, trato de mirarlo y veo que hace lo mismo que antes, él tiene poder sobre mí”.

- “Entre el lavado y el planchado nos sacaron a nosotras”.

-“En desamor puedo dar cátedra, en amor no!”.

-“No ando con ganas de suicidarme, solo quiero estrellarme contra un árbol”.

Al escuchar estos decires se leen las diferentes modalidades expresivas de la violencia en el amor que, en su nombre, enlazan en la vida de relación afectuosa sufrimiento y denigración.

Los mitos

Durante los encuentros van surgiendo relatos en los que se pueden oír algunos de los tantos mitos con los que hemos sido construidas en torno a las propias mujeres, a los hombres y a lo que se espera del ser mujer.

La clase social

Una de las integrantes del grupo dice: -“cuando asistí por primera vez al grupo, miré a todas las mujeres y pensé -“¿qué hago yo con estas mujeres?” (ella es una mujer de clase media alta).

Otra de las asistentes manifiesta: -“siempre pensé: “una mujer bien ¿cómo va a sufrir violencia?”.

La maternidad

En relación a la maternidad, algunas mujeres dicen:

- Había que cumplir con un reglamento: ser madres”.

- Yo me quedaba embarazada y él me culpaba, pero no me dejaba usar métodos anticonceptivos.

- Yo no podía quedar embarazada y era culpable: “puta de mierda qué habrás hecho de soltera para no quedar embarazada”. Cada vez que me venía la menstruación temblaba. Yo odiaba menstruar, ¿“qué andas haciendo puta de mierda, que Dios te castiga de esta forma?”

Las instituciones:

El Juez

Una de las mujeres cuenta que fue a la primera audiencia de divorcio; el juez preguntó si se querían separar, ella contestó que sí, el ex marido, que no. El juez les dice que por la situación que están atravesando sería bueno que recurriesen a la conserjería matrimonial del Opus Dei. Ella manifiesta que se quedó dura y que de inmediato pensó en el grupo y lo aprendido; le respondió al juez:- no voy a ir porque Dios me quiere libre y alegre, el juez le responde: -libre, alegre, pero juntos. Ella en ese momento decidió que de ahí se iba con la firma del juez y le refutó durante 45 minutos logrando su objetivo, cosa que en otro momento no se hubiera atrevido. (Esto sucedió en el tercer juzgado de familia de Mendoza en el año 2012).

El Psiquiatra

- "Señora, si él se quiere quedar con la casa, ¿usted aceptaría?, porque ¿usted se da cuenta de que ese es el precio de su libertad?"

- Señora, para que haya una persona agresiva hay otra que permite".

Una de las mujeres responde a los dichos del psiquiatra:

-"Si pensamos en países, si un país invade a otro ¿ese país es sometido voluntariamente? No! Es que no hay más fuerzas!

Se observa cómo el sistema patriarcal reprueba a las mujeres con sus armazones disciplinares dispuestos a certificar el camino enloquecedor del violento, sosteniendo y afirmando sutilmente esa violencia.

Las violencias hacia las mujeres se manifiestan como hechos cotidianos, los medios hacen permanente alusión a las diferentes modalidades de la violencia: sexual, económica, física, institucional. Se lee en las prácticas jurídicas, sociales, clínicas, educativas, históricas.

Atravesando y sosteniendo cada una de esas prácticas se encuentra el nivel político e ideológico de la masculinidad, invisibilizado, distraído, como ausente, que engloba todas las

dimensiones. Aunque escondido en cada acto o acción llevada a cabo para analizar la violencia y/o actuar a favor de derechos y prácticas hacia la defensa de las mujeres, este nivel extiende su poder, se presentifica en las instituciones estatales, religiosas, políticas y deja allanado el camino a la institución familiar.

Escabullirse de la violencia en el amor

La palabra *escabullirse* viene del latín vulgar *excapulare*, que significa librar de un lazo con que se había capturado, *ex* idea de salida desde un interior a un exterior y *capulare* lazo o cuerda para atrapar.

Dícese de aquello de lo cual se sale de un encierro, de una enfermedad, de un peligro, irse o escaparse entre las manos, apartarse, sin que de momento se note, de la compañía con la que se estaba, huir de una dificultad con sutileza.

Escabullirse, esta palabra es la elegida para dar cuenta de las posibilidades de “poder ser” a partir de la salida al exterior de una vida en busca de lo diferente, de lo posibilitador, para no seguir en la infinita escena de los malos tratos, de ubicación como objetos de desecho donde todo puede ser recibido.

La presencia en la coordinación de un grupo de acompañamiento a mujeres con (viviendo) con diferentes tipos de violencia, ha posibilitado la escucha de las múltiples posibilidades que *el decir* brinda a aquellas mujeres que han resistido; así también otras voces abren caminos alternativos para hacer otra cosa con lo que tienen. La desmitificación de los roles tradicionales asignados a la mujer con objetivos políticos, culturales y económicos, ha llevado a plantearse otras posibilidades, otra forma de estar en el mundo, a entender que el camino va hacia otro lado, distinto del de concebir las frustraciones o de tener que asumir escenas en la vida cotidiana -de otro modo- imposibles de elaborar simbólicamente.

Se asiste a la escucha de otras narrativas en el grupo:

- “Por un chorizo no hay que aguantarse al chanco”.
- “Divino el consolador, no jode, no mancha”.
- “verme en una foto, un horror, verme la expresión, la cara”.
- “estoy espionando la sexualidad”.
- “Hace poco que comencé a mirarme en el espejo”.
- “Sí, voy a poder volver a ser lo que era, a ser un ser humano, porque pasé a ser una autómatas, si consigo volver a poder trabajar, a ser, a mirarme, es como mucho”.

- "Hay que tener cuidado de que no se dé cuenta de que nos dimos cuenta. Ese es el botón"
- "Estoy rodeada físicamente pero tengo un plan"
- "Si soy una yegua, quiero ser una buena yegua, dar bien fuerte la patada si la voy a dar".
- "No hacer con mis hijos lo que mi padre hizo con nosotras, por eso no tuve hijos, no me protejo yo, pero sí a mis hijos".
- "La primera vez en 50 años que hago lo que quiero".
- "Yo no estoy mejor que antes, porque tengo los mismos problemas de antes, más los nuevos, tal vez por eso una espera tanto tiempo, uno piensa si es tan malo qué hará conmigo cuando nos separemos".
- "Nunca más engordé, nunca más dejé de arreglarme, nunca más dejé de pintarme. Recuperé mi cara, mi expresión, la gente me dice ¡qué linda estás! no sos la misma"
- "Voy a declarar mi vida en victoria, me dicen en la iglesia".
- "Tengo miedo a la recaída y ¿si uno vuelve a caer, si me pasa lo mismo con otro hombre?"

Una de las integrantes del grupo escribió en una tarea escolar en el cuaderno de su hija el siguiente texto pensando en una de las compañeras:

- "Porque soy como el árbol cuando le nacen sus primeras hojas, como la flor que ve por primera vez el sol, como la primera estrella que nace en un atardecer. Estos son los primeros pasos de mi vida de este camino que comienzo a recorrer"

Otras palabras:

- "Yo he dejado que corrieran mis límites".
- "Antes quería estrellarme contra un árbol, ahora quiero desesperadamente vivir, quererme. Una parte mía se está muriendo".
- "¿Hasta qué punto una no es cómplice de su propio homicidio?"
- "Me acosté a dormir a los 18 años y me levanté a los 27 años".
- "Las mujeres al lado de la bestia seguimos siendo madres, hijas, laburantes y nos perdemos como mujer, es el primer lugar que se pierde".
- "Soy una sobreviviente, siempre lo he sido, me veo así ante el mundo".

- “Yo he vuelto como reo de guerra: insumisa, camuflada, ahora soy insumisa. Cuando una llega acá se cree que es el único caso, el ombligo del mundo. ¿Cómo no te va a gustar tu casa?, pero si es la cárcel y ¿a qué carcelario le gusta la cárcel?”
- “Para el período de refugiadas, no estamos preparadas”.
- “Cuando vine al grupo por primera vez, me dije ¿qué hago yo acá con estas mujeres? (de las clases populares); después comprendí que teníamos tantas cosas en común”.
- “Para mí, el grupo de contención ha sido una de las cosas más importantes que me ha pasado en los últimos años”.
- “Estos tipos coquetean con la muerte de una. La muerte de la opresión, eso es lo que tenemos que hacer, porque nosotras hemos estado en un lugar de muerte, salir de eso.
- “Elegir la vida es una ruptura del molde, la muerte de esa mujer que [estaba] frente a él y luego la reconstrucción de lo que una anhela”.
- “Encontré la muerte de la Sofía, con dignidad, de la que cantaba, de la concepción de familia, la muerte de yo misma. Todos esos cadáveres eran la muerte de todo lo que yo quería ser”.
- “Yo, desde que estoy acá, he hecho cosas por el grupo, por no decir ¡caí de nuevo!, yo formo parte de la lucha”.
- “El miedo que tienen las mujeres de los hombres es el reflejo del miedo que tienen los hombres de las mujeres que no tienen miedo”.

Se asiste a otras narrativas que van fluyendo lentamente, que dan cuenta de un lento cambio en las estructuras del amor de pareja, aparecen roturas del orden amoroso, establecido desde que las mujeres nacen, transmitidas a través de los cuentos, las novelas, las películas, los sueños de las madres queriendo otra vida de “*amor para sus hijas*”, esto se ve claramente en la escucha de los dichos de amor de la mujer en la familia, no se habla en la misma dimensión en relación a la trasmisión amorosa hacia el varón, es como si en la vida de la mujer “*el amor*” tomara otra dimensión. De hecho, está en otro orden.

Tal dimensión es destructora cuando los lazos amorosos se establecen con un partenaire masculino violento, entonces este orden se convierte en una superficie mortífera.

Conclusiones

El trabajo grupal es posibilitador al permitir-se escuchar y analizar voces diferentes que comienzan a resonar, diferencias que permiten ir rompiendo mitos que tienen que ver con el ser mujer, madre, esposa, hija. Otras miradas, otras palabras comienzan a circular, se asiste a la ruptura del nivel opresivo que en nombre del amor se ha sostenido, sostenes falsos, ficciones inertes que conducen inevitablemente a la dimensión más siniestra del amor.

Haber transitado tanto tiempo junto a mujeres que han podido hablar, gritar, llorar, insultar, quejarse, dormirse, morirse, exorcizarse, negarse, amar como nadie, siendo nadie en ese sentir, cortarse el cuerpo, abandonarse, sonreír, encontrarse, sobrevivir, siendo insumisas camufladas según una de ellas. Todo estos pasajes, estas vivencias, estas visiones de las imposibilidades como actriz terapéutica, ha permitido un aprendizaje profundo, un bailar en la cornisa de la espectadora preocupada, un anclar en la expectativa del “qué pasará”, un palpar que otra cosa es operable, que las mujeres juntas pudiendo vernos, sentirnos, en los lazos de nuestro género, podemos ser gigantas abarcando el mundo dado desde todos los puntos cardinales, sin cegueras impuestas por nuestra cultura machista y violenta.

Podemos cantar desde la libertad de posicionarnos en el sentir amoroso como seres autónomas, sin pretender acomodarnos ni ser la media naranja de nadie, justamente siendo “la naranja” entera, brillante, redonda, definida por su color, por su forma única, irrepetible, donde nadie pueda moldear- nos, donde la comprensión del amor se dé pudiendo tocar algo de esa circularidad, sin pretender encajar en la traba de algún ángulo que atrape, sino en la búsqueda de algún punto donde *poder* articular con alguien, donde *poder* construir otro espacio en *relación al amor*.

Bibliografía

- BARROS, Marcelo (2013), *La condición femenina*. Buenos Aires: Ed. Grama.
- HARAWAY, Donna (1995), “Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una mirada parcial”, en: *Ciencia, Cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.
- FREUD, Sigmund (1976), *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores (cap. VIII).
- ZACK, Oscar (2012), *Los decires del amor*. Buenos Aires: Ed. Grama.

Hacia nuevas configuraciones pedagógicas feministas situadas.

Aportes para la construcción de un marco teórico propio para pensar la subordinación / resistencias de las mujeres

*Nora Llaver**

Introducción

Este trabajo va tras pistas que permitan entrever nuevas configuraciones pedagógicas feministas y contribuir en la construcción de un marco teórico propio que dé cuenta de la subordinación de las mujeres y de las estrategias de resistencia político-educativas que construyen. Por esto, analizamos experiencias, y buceamos en textos insurrectos producidos por mujeres y colectivas feministas, particularmente de nuestramérica, que han contribuido a dismantelar ordenamientos a nivel epistemológico y político en el campo del feminismo y de la educación.

Una búsqueda situada en la crítica al etnocentrismo, racismo, heterocentrismo y colonialidad de la teoría feminista clásica que propone recuperar ideas-clave y conceptos surgidos de los feminismos descoloniales, negros, de color e indígenas cuya tarea asegura el desmontaje de la trama de opresión configurada por la raza, el género, la clase y la heterosexualidad.

Se trata de hilvanar conocimientos que historicen la subordinación y las resistencias a fin de resignificarlas; contextualicen la cultura como “un proceso histórico para evitar los esencialismos culturales” y reconozcan nuestras luchas insertas en procesos globales de dominación capitalista (Fernández C., 2008); de sustituir todas aquellas formas de conocer colonizadas, por otras que arraiguen en la concientización y la acción transformadora, que se ocupen de aquellos asuntos y problemas que las subalternas -y subalternos- experimentan desde una perspectiva encarnada y situada capaz de contener y expresar sus cuerpos, sus modos de decir, sentir, hacer y pensar.

* Doctora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. norallaver@gmail.com

Esfuerzos que desde los feminismos latinoamericanos vienen haciéndose para desafiar la subyugación que la *mirada de occidente* despliega y que particularmente las mujeres enfrentan: machismo, racismo, lesbofobia, explotación, migración -todas formas de violencias extremas- pero también los efectos de un punto de vista y una teorización que las sumerge en ese sujeto único del feminismo del norte, reproducido a veces por feministas del sur, como efecto de una colonización intelectual y política (Espinosa Miñoso, 2009, 2010; Gargallo, 2013).

En este sentido, plantearnos una pedagogía a partir de prácticas políticas feministas *sureadas*¹ necesariamente reclama reconocer y en consecuencia actuar desde las prácticas de la cultura popular que configuran, aunque sea parcialmente, rupturas significativas, y que aun cuando resulten neutralizadas o reapropiadas por el orden capitalista heteronormativo hegemónico, elementos activos de ellas se manifiestan, permitiendo repensar espacios de producción de resistencia y de cambios.

Reconceptualizar la pedagogía freireana a la luz de los saberes teóricos y prácticos aportados por los feminismos decoloniales

Durante largos años, las experiencias de educación popular -y de la educación en general- dejaron fuera del campo de la problematización aquellos efectos políticos, sociales y culturales que producen las diferencias entre los cuerpos sexuados, las marcas que las diferentes formas de ser mujeres imprimen a la corporalidad, la experiencia y las políticas del cuerpo. Un punto de vista hasta ahora marginado por la pedagogía freireana, y en términos generales, por las experiencias de educación y de educación popular en América Latina. Una cierta ceguera a otras formas de opresión además de la de clase.

El mismo Paulo Freire, cuyas contribuciones revelaron las tramas de la opresión, el desprecio racial, el dominio imperialista y las relaciones asimétricas entre el norte y el sur, reconoce -tardíamente- su deuda. La utilización de un lenguaje machista y discriminatorio que no hace lugar a las mujeres en tanto sujetas políticas con capacidad crítica y de cambio. La

¹ Tomo la expresión surear de Paulo Freire en el mismo sentido que el autor, con el objeto de dar cuenta de las connotaciones político-ideológicas de dicho término, y los usos que desde el Sur hacemos de los conocimientos y discursos producidos en el Norte. Una expresión que recupera las posibilidades de mirar-leer el mundo desde el Sur y producir saberes localizados. Cfr. Araujo Freire (1993), «Notas» en: *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, pp. 22-204-205.

dificultad -que él mismo considera una justificación ideológica- de identificar en los usos del lenguaje estructuras de dominación y una ideología machista, que encarnada en prácticas concretas implica formas y prácticas coloniales de sujeción que sitúan a las mujeres y a quienes se identifican con su sexo, en un lugar precario y que ha sido parte de la construcción de subalternización y opresión de las mujeres (Freire, 1993).

De ahí que nuestra tarea consista en juntar retazos y dar forma a esas *femeologías* (Cabnal, 2010) y propuestas que desde los feminismos del sur dan cabida y expresan a *esas Otras* y sus experiencias, que desbordan esa sujeto de referencia: *mujer-blanca-heterosexual-educada-ciudadana-occidental*.

Se trata de generar el encuentro de perspectivas, puntos de vista y discusiones que contribuyan en esta búsqueda militante, al fortalecimiento de estrategias educativas transformadoras. La cuestión es, pues, de qué forma articular la educación popular con la epistemología y conceptualizaciones feministas situadas, para dar lugar a una praxis transformadora en el campo de la educación, que *tenga en cuenta y dé cuenta de la mirada de estas mujeres*. Pues cuando los ojos de las mujeres miran, indiscutiblemente el mundo no es igual. No es la misma la historia, ni la economía, ni la vida cotidiana, más aún cuando se trata de mujeres: pobres blancas, indias, mestizas, lesbianas; no educadas y excluidas.

Puntos de partida. La noción de experiencia en el feminismo y experiencias de opresión de los sectores subalternos

Intentaré dar cuenta de algunas contribuciones que constituyen perspectivas surgidas de la necesidad de atender a las complejas particularidades que enfrentan mujeres concretas, bajo relaciones de subordinación y opresión, en contextos sociales, culturales y geográficos específicos. Y digo opresión por su importancia, ya que sitúa la lucha feminista en un marco político radical:

El renacimiento del feminismo coincide con el uso del término “opresión” ya que la ideología dominante, i. e. el sentido común, el discurso ordinario, habla de “condición femenina” en lugar de opresión, y con ello pretende remitirse a una explicación naturalista; y por tanto no susceptible de transformación mediante la acción humana. El término “opresión”, por el contrario, remite a una elección, una explicación, una situación que es política (Delphy, Christine, en: hooks, 2004: 38).

La experiencia como producto de la actividad humana consciente permite explicar por qué las/os oprimidas/os a fin de cuentas luchan contra sus opresores, se oponen y resisten para abrir la posibilidad del cambio social. De hecho, es en las relaciones humanas y en la experiencia que hacen las/os sujetos del mundo en diversos niveles -cognoscitivo, práctico- y su expresión, los cuerpos y la conciencia, donde tiene lugar y se configura en tanto fenómeno histórico, la clase social². Desde esta perspectiva la experiencia se torna en una herramienta imprescindible a la hora de conocer e interpretar procesos individuales y colectivos y el nudo donde se entretajan presente y pasado, lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo colectivo. bell hooks (1984) critica a aquellas mujeres blancas que «dominan el discurso feminista» - discurso que suele estar permeado de prejuicios de raza y de clase- ya que pocas veces estas se cuestionan acerca de su visión de la realidad y acerca de las experiencias de las mujeres sobre las que hablan; retoma a Rita Mae Brown, señala qué es necesario tener en cuenta cuando aludimos a la clase social:

La clase es mucho más que la definición de Marx sobre las relaciones respecto de los medios de producción. La clase incluye tu comportamiento, tus presupuestos básicos acerca de la vida. Tu experiencia -determinada por tu clase- valida esos presupuestos, cómo te han enseñado a comportarte, qué se espera de ti y de los demás, tu concepción del futuro, cómo comprendes tus problemas y cómo los resuelves, cómo te sientes, piensas, actúas (Rita Mae Brown, en: hooks, 2004: 36).

Y continúa,

[...] «todas las mujeres están oprimidas» encierra la idea que todas las mujeres comparten una suerte común, que factores como los de clase, raza, religión, preferencia sexual, etc., no crean una diversidad de experiencias que determina el alcance en el que el sexismo será una fuerza opresiva en la vida de las mujeres individuales [...]. El sexismo como sistema de dominación está institucionalizado, pero nunca ha determinado de forma absoluta el destino de todas las mujeres de esta sociedad. Estar oprimida quiere decir ausencia de elecciones. Ése es el primer punto de contacto entre el oprimido y el opresor (hooks, 2004: 37).

Considero que a partir de la inclusión de la noción de experiencia de las mujeres oprimidas, podremos producir un conocimiento que alumbré la resistencia y el cambio: una educación de las mujeres subalternas como verdaderas protagonistas de su emancipación. Se

² Para E. Thompson, la clase no es una "estructura" o "categoría", sino un proceso, "algo que efectivamente sucede entre los seres humanos", es un modo de reinstalar los factores subjetivos en el análisis histórico, así como la agencia de los sujetos en la transformación social (Thompson, 2001).

trata de adoptar el punto de vista de una pedagogía crítica que se plantee problematizar las experiencias de las mujeres y explorar los vínculos establecidos entre sus propias vidas, las marcas corporales que portan, sus itinerarios, así como las posibilidades y límites determinados por el orden social.

Las mujeres, y las que se quieren mujeres, desde la subalternidad, han/hemos construido, desde hace ya largos siglos, un conocimiento-saber-poder, que resulta de la revalorización, reconocimiento de nuestras experiencias, en las que *lo personal ha devenido político*. Desde una mirada feminista la experiencia es reconocida «como un recurso para la reflexión crítica» lo que supone, como lo plantea Chandra Talpade Mohanty, «comenzar por observar cómo actúan cotidianamente las mujeres de las comunidades marginadas, cuáles son sus formas de resistencia personal y colectiva frente a los conflictos» (Mohanty, 2008). Se trata de:

[...] tipos de experiencia que son sistemáticamente oscurecidas u omitidas en las representaciones del mundo culturalmente dominantes. Tales experiencias están estrechamente relacionadas con posiciones de sujetos económicamente, culturalmente y políticamente marginalizadas, porque en estas posiciones la gente tiende a soportar los costos ocultos y las contradicciones de las políticas sociales, y porque la subjetividad de esta gente es negada a menudo en la cultura dominante (Stone-Mediatore, 1999: 86).

En la experiencia de opresión de las mujeres -y la reflexión sobre la misma- ancla un conocimiento portador de fuerza teórica y política, capaz de poner en cuestión ciertas premisas teóricas y engendrar estrategias políticas emancipatorias (Llaver, Nora, 2010a, 2010b).

No fue otro el origen de «Una declaración feminista negra» (1977), en la que mujeres negras y lesbianas de la Colectiva del Río Combahee, tras considerar su paso por «los márgenes izquierdistas masculinos de los blancos» en los movimientos de Liberación Negra en Estados Unidos, en las décadas de los '60 y '70, y analizar cómo sus vidas se vieron afectadas encuentran «la necesidad de desarrollar una política que fuera antirracista, a diferencia de las mujeres blancas, y antisexistista, a diferencia de los hombres negros y blancos» junto a la convicción de conformar un feminismo negro como «el lógico movimiento político para combatir las opresiones simultáneas y múltiples a las que se enfrentan todas las mujeres de color», a fin de:

[...] luchar contra la opresión racial, heterosexual y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de la opresión se eslabonan. Las síntesis de, estas opresiones crean las condiciones de nuestras vidas (Colectiva del Río Combahee, 1998: 172 -174).

Aportes para la construcción política, base de toda pedagogía. ¿Qué nos dejaron las feministas de color como tarea específica?

Para combatir las múltiples opresiones que las mujeres negras enfrentan en su supervivencia y acceder a la liberación, es preciso analizar la realidad histórica de las mujeres afroamericanas y su lucha continua de vida y de muerte, y desarrollar persistentemente el análisis y la práctica correspondiente, basados en el hecho de que los sistemas de opresión se eslabonan, y son estos los que fundan las condiciones de sus vidas (Colectiva del Río Combahee, 1998:172). Las feministas negras afirman que tanto las mujeres de color como otras tercermundistas y trabajadorxs se han comprometido fuertemente en la lucha contra la opresión, pero fuerzas exteriores y también internas, tales como el elitismo, el racismo, la izquierda y ciertas prácticas políticas encarnadas en movimientos políticos, consumaron una experiencia rica, aunque desilusionante para las mujeres negras, de ahí la necesidad de una política feminista negra, que sea antirracista -a diferencia de la que llevan adelante las mujeres blancas- y antisexista -a diferencia de los hombres blancos y negros-.

¿Hacia dónde mirar, entonces? Es preciso recuperar la génesis personal, considerar la propia experiencia de opresión de las mujeres negras -abuso físico y sexual, el silencio ante lxs blancxs y hombres negros- en sus vidas cotidianas; desentrañar y luchar contra los factores de opresión que tales como el racismo, la política racial, la política sexual, el heterosexismo, la opresión económica bajo el capitalismo y sus pocas opciones educativas y de trabajo, así como la propia posición política de la gente negra, configuran eslabones de opresión. Para esto es necesario conceptualizar aquello que les sucede y pasar del “saber a la concientización”. Concientización que en términos freireanos implica una denuncia radical de las estructuras de deshumanización propias de la condición de lxs oprimidxs. Representa mucho más que una toma de conciencia, es la superación de la falsa conciencia -esa conciencia ingenua o alienada- y permite una auténtica inserción crítica de los/as sujetos en la realidad, libre de todo mito. Conciencia crítica que se alcanza en la praxis, en la unión auténtica entre reflexión y acción.

Plantean entonces la *necesidad de autonomía*: saber, enunciar y actuar que “somos valiosas”, luchar contra los estereotipos peyorativos atribuidos a las negras; manifestarse contra el poco valor dado a sus vidas. Para alcanzarlo se preguntan ¿a quiénes les importamos lo suficiente? *Solo a nosotras mismas*, de ahí la necesidad de construir *una política de identidad*; un concepto revolucionario basado en el reconocimiento de su identidad como humanas y focalizado en la propia opresión -que en la política de la sexualidad bajo el patriarcado al igual que la política de clase y de raza- se adueña de la vida de las mujeres negras.

Su horizonte en la búsqueda de esta política contra las opresiones es la construcción de una sociedad fundada a partir del trabajo organizado para el beneficio colectivo de quienes crean y producen: “No hay revolución ni cambio si la revolución no es socialista, feminista y antirracista”. Sostienen la necesidad de extender el concepto de “lo personal es político” pues se trata de ir más allá de las revelaciones que las mujeres blancas han expuesto. ¿Por qué? Porque se trata de ocuparse de las implicaciones de raza, clase y sexo, que ellas han explorado y analizado a partir de sus propias experiencias y el complejo tejido de sus vidas. Las mujeres negras deben enfrentar una “extensión de opresión”, ya que carecen de privilegios de orden racial, sexual, heterosexual y clasista. No cuentan con recursos ni poder ¡Pelean contra todo el mundo y contra todos! Por eso dicen “nuestra libertad exigiría la destrucción de todos los sistemas de opresión” (Colectiva del Río Combahee, 1998: 177-178). Su feminismo es amenazante ya que pone en cuestión a la sexualidad en tanto determinante de las relaciones de poder y no solo devela, sino que confronta los supuestos básicos de la organización social: la autoridad en las familias, el lugar en lo público, las bases “naturales” que legitiman el poder. Ante semejante “extensión de la opresión” proponen estrategias sencillas aunque contundentes: Se trata de sumar mujeres a la lucha, ir más allá de la toma de conciencia y de un grupo de apoyo emocional para acceder a la lucha política: organización en barrios y comunidades para luchar contra las violencias, en hospitales y servicios de salud, en fábricas y lugares de trabajo, en las universidades. Solo a partir de un proceso colectivo y discusión política, la distribución del poder no jerárquico y el continuo examen de su política a través de la crítica y la autocrítica, se termina con la opresión.

La crítica al colonialismo. Feminismos desde Abya Yala³

Desde Nuestramérica o Abya Yala, los feminismos indígenas, centrados en la crítica al colonialismo y la opresión histórica a la que los pueblos y naciones indígenas fueron sometidos desde la conquista, sostienen sus propuestas en el embate contra la “modernidad emancipada”, “que deja afuera a una multiplicidad de sujetos no contemplados (y por ende expulsados) de la teoría occidental” (Gargallo, 2013: 39), y a ese sujeto único de universalidad: hombre heterosexual, blanco y con poder.

Una modernidad que sobre todo en Europa, propició la autonomía individual en el sistema de mercado, y que se implantó sobre las campañas de exterminio contra los pueblos y culturas populares, así como sobre la criminalización de las mujeres, sus cuerpos y sus conocimientos sobre su capacidad reproductiva. En América, esa modernidad implicó la instauración del racismo como arma y política de control de indígenas y de la población pobre y trabajadora. En el marco de esta crítica, la mirada se torna sobre un feminismo instaurado como teoría universal cuyas premisas niegan a las mujeres de los pueblos indígenas, su historia, sus identidades, sus luchas.

Desde Abya Yala se propone en cambio, un feminismo que en palabras de Julieta Paredes (2008) lesbiana feminista aymara “es una traducción al castellano de muchas formas de decir la lucha de las mujeres, con otras mujeres, para la buena vida de las mujeres”, que ponga en crisis la hegemonía cultural del colonialismo interno.

Para ello es preciso reconocer la historia de cada uno de los pueblos americanos y de un pensamiento originado en cosmovisiones no europeas, cuestionar la centralidad de la epistemología occidental, impugnar los privilegios según criterios de raza reconociendo que en Nuestramérica la Modernidad impuso al racismo como control y disciplinamiento de la población indígena y trabajadora.

Lorena Cabnal, feminista comunitaria, indígena maya-xinka, en Santa María en la montaña de Xalapán, Guatemala, de la organización Amismaxaj, dice:

Entre otras cosas el paso que necesitamos dar es nombrar desde nuestros propios idiomas liberados y cosmovisiones, las categorías y los conceptos que estamos construyendo para el

³ Palabra en el idioma del pueblo Kuna de Panamá que nombra la territorialidad del continente Americano, la cual ha sido tomada por los diferentes pueblos articulados en el movimiento de nacionalidades y pueblos indígenas, en las Cumbres Continentales (Cfr. Cabnal, 2010: 11).

análisis de nuestras realidades históricas de opresión, pero también de liberación como mujeres indígenas, originarias, campesinas, rurales o de pueblos” (Cabnal, 2013: 11).

Se trata de una propuesta elaborada “desde el pensamiento y sentir de mujeres indígenas que nos asumimos feministas comunitarias”, con el fin de abolir junto a otras mujeres que resisten un sistema de opresión, el patriarcado “ancestral y occidental” entendido como:

El sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, como un sistema históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres (Cabnal, 2013: 16).

Puede agregarse que este es profundizado por la penetración colonial como condición para perpetuar las desventajas múltiples de las mujeres.

Paredes y Cabnal, sostienen que los pueblos ancestrales también tenían formas patriarcales, y que esto posibilitó una suerte de connivencia entre los patriarcas de ambas culturas. De ahí que al “momento de la conquista, las más oprimidas fueron las mujeres, porque el patriarcado original se fortaleció originando un nuevo patriarcado”. Un “entronque de patriarcados” donde

[...] el patriarcado originario ancestral se refuncionaliza con la penetración del patriarcado occidental, y en esa coyuntura histórica se contextualizan, y van configurando manifestaciones y expresiones propias que son cuna para que se manifieste el nacimiento de la perversidad del racismo, luego el capitalismo, neoliberalismo, globalización y más. Con esto afirmo también que existieron condiciones previas en nuestras culturas originarias para que ese patriarcado occidental se fortaleciera y arremetiera (Cabnal, 2013: 15).

Otra categoría que Cabnal propone y nos parece interesante destacar -por la potencialidad política que imprime a la luchas feministas y porque da cuenta acabadamente de la propuesta feminista comunitaria desde las mujeres xinkas- es la *recuperación y defensa de nuestro territorio cuerpo-tierra*, donde se propone -como acto político emancipatorio, y sin duda como extensión-profundización de “lo personal es político” y de “lo que no se nombra no existe”- la recuperación consciente de nuestro primer territorio cuerpo. Asumir la corporalidad individual como territorio propio e irrepitible permite fortalecer el sentido de afirmación de su existencia de ser y estar en el mundo. Muestra además, la particularidad y

radicalidad que asume la lucha para las mujeres indígenas; inescindible territorio cuerpo-tierra.

Una posición que a la vez que posibilita la emergencia de la autoconciencia sobre las propias vivencias de estos (sus) cuerpos -territorios en disputa- y su historia, las marcas impresas por los patriarcados y las resistencias a diferentes opresiones, da cuenta también de las luchas y resistencias que cotidiana y conscientemente sostienen contra las violencias que se ejercen en sus territorios invadidos y saqueados. Resistencias contra todo tipo de opresión: el capitalismo, la globalización, la destrucción y el despojo de “nuestra madre tierra”. Posición que sintetiza Cabnal cuando afirma: “Yo no puedo concebir que estemos luchando contra la minería a cielo abierto sin luchar contra la violación de una mujer, porque las dos cosas son nuestro territorio”.

Propone debatir y lidiar contra los efectos de la colonización, y cuestiona la “victimización histórica situada” resultado de un “racismo sentido, internalizado, reproducido” producto de la propia construcción cultural que es preciso desmontar y arrancar conscientemente.

Pienso que proponer el proceso de deconstrucción internalizada de manera consciente, nos invita a remover la conciencia de opresión y nos invita a liberarnos, a reconocer que es necesaria la erradicación del racismo naturalizado y entrañado, para crear y recrear el pensamiento pluridimensional como riqueza. Invita a trascender la victimización situada para convertirnos en sujetas políticas, pensantes y actuantes, desde una visión individual pero también colectiva (Cabnal, 2013: 24).

Racismo sentido, internalizado, reproducido

En el mismo sentido, Gloria Anzaldúa, académica, activista política chicana, lesbiana, feminista, escritora y poeta, narra en *La prieta* la transformación de sí. En su obra, refiere a momentos que han marcado su vida en tanto mexicana, cuando a los 11 años su familia se traslada a Texas. Gloria rememora expresiones que dan cuenta del propio racismo ‘entrañado’ y la vergüenza de ser india:

Fue una pena que fui oscura como una india.
Si te pones más oscura pensarán que eres india.
Y no te ensucies la ropa. No quieres que la gente diga que eres una mexicana puerca.

Esta es la experiencia que Paulo Freire y también Franz Fanon definen como “instalar al opresor dentro de sí”, conciencia colonizada que produce autodesvalorización y resulta de

la visión interiorizada que de lxs oprimidxs, tienen los opresores. Un proceso en el que la realidad opresora funciona como fuerza de inmersión de la conciencia, donde en cierto modo, los opresores viven en ellxs (Freire, 1977: 43). De ahí que afirma: “Tendré que ser dura con la gente de color que son las víctimas oprimidas. Aún tengo miedo porque tendré que llamarnos la atención a mucha mierda nuestra como nuestro propio racismo, nuestro miedo a las mujeres, a la sexualidad” (Anzaldúa, 2001:130).

En su relato da cuenta del trabajo sobre sí, y se pregunta “¿Dónde empezó el dolor, las imágenes que me espantan?” para desentrañarlas y romper con los mitos y prejuicios de su propia cultura, debe emprender la tarea: “Con el terror acompañándome, me sumerjo en mi vida y empiezo el trabajo sobre mí”. Es urgente y necesario conocer: “El acto de leer me cambió para siempre.” Y reconocerse, buscarse a sí misma bajo la personalidad que le ha sido impuesta, acabar con sus vergüenzas: Empecé a andar con la cabeza llena de visiones, con hambre de más palabras y más palabras. Despacio dejé de andar cabizbaja rechacé mi herencia y empecé a desafiar las circunstancias”.

Desaprender... reaprender...

Pero he pasado más de treinta años desaprendiendo la ciencia inculcada en mí que ser blanco es mejor que ser moreno –algo que alguna gente de color nunca desaprenderá. Y es apenas ahora, que el odio de mí misma, el que pasé cultivando durante la mayor parte de mi adolescencia se convierte en amor (Anzaldúa, 2001: 135).

Admite que le resulta difícil liberarse de los prejuicios de la cultura en que nació y se crió y también del “lavado de cerebro” de la cultura anglo, ya que “es más fácil repetir los modelos y actitudes raciales que resistirlos, especialmente los que hemos heredado por miedo y prejuicio”. Por el temor a nuestro poder, capitulamos ante el poder externo, masculino, fuera de nosotras. Las mujeres y los pueblos tercermundistas somos “cómplices inconscientes de la opresión, legando a nuestros hijos y a nuestros amigos las ideologías de los opresores. No puedo descartar el rol de cómplice de que hago como cómplice, que todos hacemos de cómplices, y que no gritamos lo suficiente recio en protesta.” (Anzaldúa, Gloria, 2001:139)

Su propuesta, el mundo zurdo, es hacer un camino de un movimiento en dos sentidos: irse al fondo de una misma y extenderse hacia el mundo. Una recreación –simultánea- de una misma y una reconstrucción de la sociedad.

Tejer pensares y acciones para cambiarnos y cambiar...

Es a partir de la femealogía de mujeres feministas y de los movimientos de mujeres que podemos pensar una educación en clave feminista, donde nombrar el mundo desde nuestra experiencia, empieza a cobrar forma de categoría de conocimiento y análisis de nuestro género, y supone además una forma de ejercicio de poder fundamental que en el patriarcado es patrimonio exclusivo de los varones.

Se trataría entonces de recuperar nuestra historia. Historias en plural, constitutivas de nuestra memoria. La historia de las mujeres desaparecidas. La historia de apropiación de mujeres por las redes de trata. La historia de mujeres cuyos cuerpos han sido devorados por el capital y la explotación, cuerpos deformados y diezmados por el peso del trabajo. La historia de las mujeres brutalmente violadas. La historia de mujeres muertas por abortos clandestinos. La historia de las mujeres asesinadas por la violencia machista. La historia de aquellas mujeres mulatas, negras, esclavizadas y desaparecidas en el torrente de la historia.

Como bien lo señala Claudia Korol (2007), una pedagogía feminista que se levante sobre la “memoria de las opresiones pero también memoria de resistencias”. Una pedagogía que reúna en su hacer el diálogo, el encuentro de los cuerpos, el abrazo, la escucha y la comprensión. Que produzca categorías y perspectivas que den cuenta de las experiencias y situaciones de las mujeres subalternas, sus deseos y sus prácticas.

Una práctica que posibilite la construcción de organización política colectiva para transformar las relaciones de subordinación de las mujeres, que se sostenga en su encuentro con otras formas de saber y hacer en el mundo para transformarlo y humanizarlo. Que reúna el diálogo entre los saberes académicos y los saberes populares; la crítica y la curiosidad, la necesidad y el deseo como motores para seguir en el camino.

Una pedagogía, que nos permita convivir, mirar y mirarnos desde una mirada liberada.

Bibliografía

ANZALDÚA, Gloria (2001), “La prieta”, en: *Debate feminista*, Año 12, Vol. 21.

CABNAL, Lorena (2010), *Feministas siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias.

- COLECTIVA DEL RÍO COMBAHEE, (1998 [1997]), “Una declaración feminista Negra”, en: MORAGA, Cherrie y CASTILLO, Ana, *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press, pp. 172-184.
- ESPINOSA MIÑOSO, Yuderlys (Coord.) (2010), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico políticas del feminismo latinoamericano*. Volumen 1. Buenos Aires: en la frontera.
- FERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída (2008), “Feminismos poscoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo”, en: SUÁREZ NAVAZ, Liliana; HERNÁNDEZ, Rosalía Aída (eds.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Ediciones Cátedra / Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, 75-113.
- FREIRE, Paulo (1977), *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARGALLO, Francesca (2013), *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América libre-Chichimora.
- hooks, bell (2004 [1984]), “Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista”, en: *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 33-50.
- KOROL, Claudia (Coord. Ed.) (2007), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- LLAVER, Nora (2010a), “Feminismo, experiencia y educación. Una mirada desde la perspectiva de mujeres de sectores subalternos”, en: Foro Nacional Interdisciplinario «Mujeres, ciencia, tecnología y sociedad», Comisión Nacional de Energía Atómica-CONICET. Río Negro, Argentina.
- PAREDES, Julieta (2010), *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La paz. Disponible en: <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>
- STONE-MEDIATORE, Shari (1999), “Chandra Mohanty y la revalorización de la experiencia”, en: *Hiparquia*, Buenos Aires, N° X, 85-107.
- THOMPSON, Edward P. (2001), *Obra esencial*. Barcelona, Crítica.

Cuerpos regulados: saber médico dominante y experiencias corporales de mujeres

*Rosana Rodríguez**

*Sofía da Costa Marques***

En esta ponencia nos proponemos reflexionar en torno de la encarnadura de la experiencia de control y disciplinamiento de las mujeres. Corporalidad situada, material, georreferenciada del mundo social, en interacción con otros mundos y sus cuerpos otros, en el hacer, deshacer, en sus variaciones y en las modelaciones interpuestas por los diversos mecanismos de dominación /control/ regulación del sistema médico hegemónico, sin perder de vista la existencia de estrategias de resistencias subjetivas y colectivas en torno al acceso pleno al derecho a la salud.

La imposibilidad de prescindir de la marca corporal nos lleva a centrar allí el foco, ahora bien, ¿con qué prisma mirarla?

Nuestro cuerpo es nuestro organismo, pero también cultura, unidad biológica y unidad simbólica. También es un instrumento, el lugar del trabajo diario y el producto de ese trabajo. Por lo general, estamos acostumbradas a pensar nuestros cuerpos desde la imposición, como un objeto moldeado, manipulado, doblegado, sin resistencias. El cuerpo como medio de producción, la materia prima de la ciencia médica, el producto somatizado de la experiencia disciplinar, pedagógica y medicalizante vivida a lo largo de nuestras vidas, tatuada en la memoria carnal. ¿Hay algo más allá del cuerpo, es posible extraer, apropiarse, disponer de una fuerza que rebalse los límites corporales? Marx pensó en las “fuerzas naturales del cuerpo” pero si esas fuerzas están alienadas de sus propietarias, ¿cómo es posible entonces esa mayor optimización que se exige?, ¿de qué modo y bajo cuáles condiciones nuestros cuerpos pueden producir más valor del que estaba sumido en él? (Marx, 1986).

Hay un “ser” y un “estar” en el mundo diferencial para varones y mujeres. La corporalidad implica una dimensión perceptual e imaginaria, otra cognoscitiva y práctica y, finalmente, el pensamiento de esa experiencia corporal. ¿Qué habilita o limita dichas

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo. rosanapaularodriguez@gmail.com

** INCIHUSA- CONICET, Mendoza. sofiadacostamarques@gmail.com

dimensiones? A lo largo de la historia, las diversas condiciones de producción determinaron la configuración de las relaciones sociales. La organización de las sociedades, la división sexual del trabajo, las características del trabajo productivo y reproductivo adquirieron formas y modalidades que, al mismo tiempo que habilitan, son habilitantes de la/s manera/s en que las personas, nacen, crecen, se reproducen y mueren. Los cuerpos son el sostén de esas maneras de transitar el mundo, por lo que resulta evidente que, en cada momento histórico, estos adquieren características específicas a través de diversas regulaciones y controles. En los cuerpos se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación, incluso puede decirse que la historia del cuerpo humano es la historia de su dominación.

El capitalismo se aseguró estrategias y herramientas novedosas para la explotación de la naturaleza a niveles antes inimaginados y, en este mismo sentido, se apropió de los cuerpos humanos no solo desde el punto de vista material, sino también desde el conocimiento. Mientras los cuerpos de los varones se transformaron en máquinas de trabajo para satisfacer las necesidades del sistema capitalista, los cuerpos de las mujeres se convirtieron en productores de mano de obra. Este proceso requirió no solo intervenciones específicas, que el Estado materializó a través de leyes y diversas políticas públicas, sino también una transformación en el modo de concebir los cuerpos. En este proceso, los cuerpos no solo fueron objeto de estudio, sino también depositarios de sospecha permanente. El cuerpo aparecía como culpable de todos los males y de todas las bajezas, como un elemento animal a dominar. Para la burguesía era fundamental que el proletariado adquiriera una disciplina de trabajo hasta entonces desconocida. Se requería dedicación absoluta al trabajo y cuerpos capaces de soportar jornadas laborales mucho más extensas y arduas (Federici, 2010).

Fue el Estado el encargado de concretizar estas necesidades de las clases dominantes. Los diferentes estados aseguraron la disponibilidad de la mano de obra masculina a través de legislación que castigaba con duras penas, incluso con la muerte, la vagancia y la mendicidad; prohibieron los juegos de azar y persiguieron muchas formas de sociabilidad que pudieran ir en contra de la nueva disciplina de trabajo capitalista. Asimismo, impulsaron con gran energía la reclusión doméstica de las mujeres, lo que contribuía a garantizar el aumento de la productividad del trabajo masculino. Esto las convirtió en destinatarias de la violencia más brutal, del control más insidioso, de las persecuciones más encarnizadas, cuyo punto culminante fue la llamada “caza de brujas”. Las decisiones de las mujeres acerca de sus cuerpos y de sus capacidades reproductivas comenzaron a ser una preocupación social

que se transformó rápidamente en persecución. Los delitos de aborto y el infanticidio, así como las prácticas anticonceptivas, fueron relacionados con la brujería, lo que acabó por conformar un amplísimo espectro de acusaciones contra las mujeres que solían terminar en pena de muerte. En este proceso, las mujeres fueron expulsadas de las actividades relacionadas con el ejercicio de la medicina y el parto. Los saberes acumulados durante siglos por ellas acerca de sus cuerpos, su sexualidad, la anticoncepción, el embarazo, el parto fueron considerados peligrosos y llegaron a configurarse como “delitos reproductivos” (Federici, 2004; Cabré y Ortiz, 2001; Ehrenreich y English, 1981). Pero esta expulsión no se limitó al ejercicio de la curación y la medicina, sino que se extendió a los saberes sobre sus propios cuerpos.

La medicina moderna tiene un lugar central en el proceso de consolidación y reproducción del sistema capitalista y en las intervenciones de este sobre los cuerpos. Tanto la especificidad de su objeto de estudio como la innovación en sus técnicas, permitió el acceso a los cuerpos humanos con una precisión que no ha dejado de crecer a lo largo de estos siglos. Pero la práctica médica no acotó sus límites a los mecanismos del cuerpo, sino que desplegó sus discursos “de verdad” en innumerables reductos de la vida cotidiana que antes no revestían mayor interés social y, mucho menos, científico: prácticas correctas o incorrectas, normales o desviadas, sexualidades permitidas/prohibidas. Siguiendo a Foucault, se puede ver que el saber médico estuvo enclavado en una constelación de “nuevos” saberes fundamentales para asir y reproducir la realidad económica, política y social del capitalismo (Foucault, 2002).

La ciencia médica capitalista no solamente posee “la verdad” acerca de los cuerpos humanos, sino que además es, desde sus orígenes, un campo masculinizado. Es androcéntrica puesto que toma el cuerpo del varón como universal, pero también es profundamente patriarcal. Atravesada por la violencia originaria que significó la caza de brujas, se fue erigiendo sobre otras violencias variadas, que van desde la invalidación de la palabra de quien experimenta una dolencia hasta la intervención de los cuerpos de acuerdo con protocolos que invisibilizan las diferencias y particularidades de cada persona.

Este entramado de estrategias de regulación, control y conocimiento (más precisamente saber-poder, en términos foucaultianos) configura una “biopolítica”, en tanto poder que actúa sobre la vida y los cuerpos en relación a la reproducción de la especie humana (pero no solamente) y a la organización de la sociedad, un tipo de tecnología que

apunta a la población y tiene el poder de hacer vivir y dejar morir. La sexualidad se convertirá en el siglo XIX y XX en el dispositivo general de ejercicio de poder bajo dos disciplinas: la anatomo-política del cuerpo y la regulación de la población. De esta forma, se gobierna y controla al unísono cuerpos y poblaciones, mediante una “somatocracia”, dispositivo social donde la mercantilización del cuerpo (cuidado del cuerpo, la salud corporal, el bienestar, el deporte, la biotecnología) constituye uno de los ejes del desarrollo económico (Foucault, 2008).

El cuerpo, en tanto “metáfora” de vida, se vuelve objeto de poder. Para este, el cuerpo es una excusa, ya que desaparece la experiencia vivida y, más aún, la experiencia sentida. En este sentido, la medicina moderna también tiene un rol fundamental: crea una representación y un discurso del cuerpo como sustituto o imagen. El cuerpo se presenta como signo, cuyo significado puede ser “la vida” que merece ser vivida, mientras que el cuerpo vivido, sentido, experimentado, es abyecto. Tal como se dijo al comienzo del trabajo, el cuerpo no puede ser entendido meramente como entidad natural o biológica. Es una intersección, un cruce donde confluyen lo biológico, lo social, lo lingüístico, lo político. Se trata de un “cuerpo incardinado” en términos de Rosi Braidotti (2004) o Gayatri Spivak (1990), en el sentido de localización primaria en el mundo, la propia situación en la realidad. En términos fenomenológicos, es un cuerpo vivido, “ser-en-el-mundo”, “conciencia encarnada”, origen del conocimiento (Merleau Ponty, 1994). Csordas, en cambio, nos propone entender el cuerpo como “sustrato existencial de la cultura”. Comienza utilizando el concepto de “embodiment” (corporización, encarnación o in-corporación) como “campo metodológico indeterminado definido por experiencias perceptuales y por el modo de presencia y compromiso con el mundo”, para luego utilizar “embodied” (corporizada, encarnada), “La experiencia corporizada es el punto de partida para el análisis de la participación humana en el mundo cultural” y más adelante preferirá “bodiliness” (corporalidad)” (Csordas, 2011: 83-104).

Ahora bien, desde la ciencia médica, como cultura institucional patriarcal, se ha codificado a lxs sujetxs incardinadxs o encorporizados en términos sexuales bajo una restricción dicotómica, varones/mujeres, sin contemplar otras estructuraciones tales como la clase, la raza, la etnia, la preferencia sexual. Si además le sumamos los efectos cartesianos del logos moderno y su asimilación del cuerpo a un objeto, desde una perspectiva androcéntrica, podemos sostener que las experiencias reales de las mujeres (sus

menstruaciones, sus sexualidades, sus placeres, sus dolencias) resultan, según el momento histórico, invisibilizadas o consideradas excepciones, en esa “complejidad de los cuerpos femeninos”. Excluidas de las investigaciones de salud y farmacológicas, lo que se traduce en una invisibilización de las diferencias. En otros casos, la diferencia oculta las similitudes, generando sesgos sexistas graves, como la reducción de la corporalidad de las mujeres a su función reproductora. Es en este punto donde la ciencia médica se asemeja a las religiones, en tanto creadora y reproductora de dogmas acerca de los cuerpos. Son “sagrados” si se adaptan a la norma reproductiva, son “profanos” si escapan a dicha norma.

La historia reproductiva o no reproductiva de las mujeres conforma mapas que revelan las intervenciones pasadas, digitalizan las condiciones presentes, los posibles y los imposibles, los usos tecnológicos, las cicatrices, los partos, las cesáreas, las mutilaciones, etc. En este sentido, las intervenciones médicas y sus discursos constituyen subjetividades, establecen los criterios de verdad y, por cierto, construyen imágenes que adquieren una enorme difusión que permea los imaginarios posibles en la sociedad. La imagen / cuerpo reproductivo de las mujeres son definidas como entidades sagradas. El cuerpo sagrado-reproductivo-nominable es el cuerpo objeto de un sistema de creencias colectivas y rituales en torno de la maternidad, mientras que el cuerpo profano-no reproductivo-innombrable es el cuerpo desobediente, que se resiste a cumplir con esa norma heteropatriarcal hegemónica.

El discurso médico hegemónico, aún en sus versiones aggiornadas, desconoce la experiencia encarnada percibida como un dato válido acerca de la propia salud. La Ginecología y Obstetricia modernas monopolizaron las teorizaciones sobre los cuerpos, legitimando las normativizaciones respecto de la especificidad de las mujeres, a nivel de sus capacidades reproductivas, sus sexualidades y sus constituciones subjetivas. La dificultad de poner en cuestión la excesiva medicalización de los cuerpos reside en que la misma constituye un mecanismo que asegura un orden social que atribuye un poder patrimonial, de carácter colonial y patriarcal, sobre la sexualidad de las mujeres y la reproducción. Nuestra corporalidad en su grado de flexibilidad está sujeta a influencias sociales, culturales y políticas, perfilada, reestructurada y tallada mediante un intensivo entrenamiento en la fábrica social que impone, en varios terrenos, la medicina.

El largo proceso de generación de instituciones específicas y la colonización de la potencialidad reproductiva/ no reproductiva ha expropiado a las mujeres del conocimiento acerca de sus procesos corporales. Nuestros cuerpos, ocupados bajo el dominio patriarcal, son

disociados de nuestra experiencia física inmediata respecto de nuestras menstruaciones, embarazos, partos, abortos, puerperios, climaterios, eludiendo la relación ambigua constitutiva. “El pensamiento patriarcalista ha limitado la biología feminista a sus propias y estrechas especificaciones” (Rich, 1996: 80).

Al mismo tiempo que las muertes gestacionales de mujeres, evitables en la gran mayoría de los casos, se politizan, las nuevas bio-farmaco-tecnologías producen modificaciones tanto en el campo de las prácticas socio-sanitarias (en el caso de aborto, uso de misoprostol de manera cada vez más frecuente) como en el del diagnóstico y tratamiento. Si por una parte estas transformaciones empujan en dirección a una suerte de inversión respecto del lugar asignado a las mujeres, consideradas como vasijas para la reproducción de ‘vida’ ajena, por la otra las lecciones de los 60 y 70 fructifican en la lucha feminista por el derecho al aborto.

Corporalidad y prácticas médicas

La consideración de las mujeres como sujetas encarnadas adquiere dimensión amplia, interactiva y permeable, que cuestiona las dualidades propias del discurso médico occidental androcéntrico y permite captar la espesura carnal de las experiencias de control y regulación, así como también las estrategias de resistencias despatriarcales y descoloniales.

Hemos de advertir la organización de un entramado de significaciones y ordenamientos políticos y culturales en torno de nuestras corporalidades de mujeres, así como también decisiones y codificaciones que ponen de manifiesto la inercia de relaciones de poder / subordinación sumamente difíciles de remover. Las prescripciones, imposiciones y normas apuntan a vigilar los cuerpos de las mujeres en tanto cuerpos para la reproducción.

La corporalidad responde al *habitus*¹ internalizado por lxs sujetxs que forman un solo cuerpo con sus comportamientos. De modo que la socialización se articula con una flexibilidad creativa inherente al cuerpo, en el que lo gestual, lo postural da cuenta de esa complicidad con el mundo. Es en torno de las actitudes de clases y las formas de domesticación a lo largo de la vida que se adecúan a las expectativas sociales incorporadas,

¹El *habitus*, o esquema de percepciones y categorizaciones con que asimamos la realidad, es el fruto de la imposición que despliegan las estructuras objetivas sobre la subjetividad. Esta construcción social del cuerpo tiene un correlato en la percepción social del propio cuerpo. Es decir, a los aspectos puramente físicos se suman otros de tipo estético, como el peinado, la ropa, los códigos gestuales, las posturas, las mímicas, etc., que el sujeto incorpora para sí. El cuerpo es entonces aprehendido. Es un conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar (Bourdieu, 1998).

convertidas en disposiciones permanentes, que se aprenden por categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación. Este entrenamiento tiene una función política, producir “cuerpos dóciles”, disciplinados, domesticados, adecuados a las exigencias del sistema de salud.

En lo que respecta a la salud sexual y reproductiva, es una de esas zonas limítrofes entre el saber médico y los derechos de las mujeres a disponer de sus sexualidades y sus capacidades reproductivas. El poder de intervención de la medicina en la sexualidad y la reproducción, como saber específico sobre los cuerpos, en casos considerados patológicos, consiste en normalizar, encauzar, mediante diversas técnicas farmacológicas y genéticas, la desviación de nuestros cuerpos, mediante la regulación hormonal, los tratamientos invasivos, los cuidados preventivos, las cirugías correctivas, las biotecnologías. Hay una fuerte omisión del placer y el disfrute a la hora de hablar de salud: el cuerpo aparece como una fuente inagotable de peligros que la medicina preventiva puede evitar o, en caso de que el mandato “saludable” no se haya cumplido, la gama inmensa de intervenciones clínicas y farmacológicas puede paliar.

Las prácticas de autocuidado que interpelan el control patrimonial de la medicina sobre nuestra corporalidad (por ejemplo, el uso del misoprostol para abortar, práctica que acompañan las organizaciones de mujeres nucleadas en la red socorrismo rosa), se interpone desde nuestra corporalidad agencia, como confrontación, resistencia, contestación y reformulación al sistema de salud y al saber médico, así como también favorece las relaciones que rehabilitan nuestras diferencias corporales en su pluralidad de intersecciones y devienen en estrategias despatriarcalizadoras².

Las ciencias médicas, sus tratamientos, adecuaciones y los manejos reproductivos generan miradas sociales diferenciales sobre los cuerpos, instituyendo normas. La sexualidad se incluye en las políticas públicas como una interrelación de discursos, intereses y lógicas

²Cuando esas prácticas médicas son apropiadas por las mujeres y son ellas quienes las controlan, las transformaciones que se suceden trasgreden el orden patriarcal vigente porque, como todos los procesos que involucran decisiones autónomas y prácticas basadas en los pequeños márgenes de libertad posibles, las mujeres deben desafiar arbitrariedades e injusticias que se expresan en la mala calidad de los servicios, la burocracia, los prejuicios y actitudes negativas hacia las mujeres, la imposición de los puntos de vista de los/as profesionales incluso cuando las demandas son justas y plenamente atendibles. Es a partir de la extensión de la práctica de abortos con misoprostol que estas acciones adquieren un carácter político emancipador, porque permite instalar nuevas prácticas y también nuevos discursos. Hablar de aborto, desde otro lugar, en primera persona, recuperar nuestros cuerpos, sostener nuestras decisiones y ejercer nuestra voluntad, resquebraja las fuertes estructuras heteropatriarcales dominantes (Rodríguez, 2013).

indefinidas y contradictorias, que consisten en la gestión política de las desigualdades, asignando recursos, suministros y destinatarios/as. La medicina segmenta los cuerpos de las mujeres en varios pasos: primero son separadas de sus cuerpos y reducidas a organismos, luego tratadas como máquinas y desarticuladas en partes que serán tratadas como objetos de diferentes especialidades médicas.

La concepción del cuerpo de las mujeres por parte de la medicina resulta fragmentada. La sexualidad no es contemplada de manera integral. Cuando se la considera, se la reduce a los genitales. Las intervenciones desconocen los saberes de las mujeres, sus percepciones y sus registros corporales no son tenidos en cuenta. El saber que se impone es la experticia médica, pero este no solo se impone sobre otros conocimientos, sino que se impone sobre las decisiones respecto de la sexualidad y las capacidades reproductivas o no reproductivas de las mujeres: los/as profesionales saben lo que resulta mejor para su salud y sus cuerpos. Así, la biomedicina (discursos y prácticas) inhabilita muchas posibilidades corporales, como las “mujeres no madres” o alternativas de salud responsable e integral ante embarazos no deseados.

La medicina biocientífica produce un proceso de ginecologización de la atención de la salud de las mujeres, ceñidas en su función reproductiva, y refuerza una imagen fragmentada del cuerpo, que no es nombrado, es cosificado y desconocido para ellas mismas. De la misma forma, desconocen las prácticas diagnósticas y/o sus utilidades (PAP, colposcopia, ecografía, hemogramas, etc.) o el funcionamiento de los anticonceptivos, debido al uso de un lenguaje técnico incomprensible, las limitadas explicaciones y los tiempos reducidos de consulta. La experticia médica es inaccesible para los sujetos, transformados en objetos del saber- poder biomédico.

Esta definición de cuerpo trasciende la medicina y se instala en la sociedad. Estos cuerpos de mujeres seccionados desde la cintura hasta los muslos, “patrimonio exclusivo” de la gineco-obstetricia, deben ser demolidos, para promover nuevas imágenes, nuevas corporalidades de mujeres con sus variaciones históricas y sus pluralidades. En este sentido, Fausto Sterling propone la *teoría de los sistemas ontogénicos* que niega la existencia de dos tipos de procesos: el de la naturaleza, motivado por los genes, las hormonas y las células cerebrales y el del ambiente, la cultura, lo social, el aprendizaje, la experiencia. Pues ni el entorno ni los genes por sí mismos pueden proporcionar una respuesta sobre la corporalidad. Encerrar el debate entre los pares biología / cultura tiene implicancias políticas. Para

representar el modelo de sistema ontogénico la autora propone como visualización la banda de Möbius, que toma de Elizabeth Grosz, o su propio modelo de muñecas rusas³ en donde se pueden visualizar las diversas capas de corporalidad sexuada, desde la celular hasta la social e histórica. Solo la muñeca en su conjunto tiene sentido y los cambios pueden suceder en cualquiera de sus capas, pero siempre afectará al conjunto, debido a que la variación en un componente modifica el sistema interconectado en todos sus niveles. (Fausto Sterling, 2006: 281-304). Desde esta perspectiva, la corporalidad es un núcleo de interconexiones entre lo social y lo individual, entre la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico, lo interno y lo externo. Un nudo de intersecciones de clase, de género, de raza, así como también el lugar donde se desatan diversas estrategias de resistencia (Fausto Sterling, 2006: 36-37).

Conclusiones

La construcción del cuerpo - objeto, pasible de ser fragmentado, intervenido, moldeado que hoy conocemos, fue una necesidad histórica del capitalismo. Las características específicas del trabajo capitalista, incluida la división sexual del trabajo necesaria para la maximización de las ganancias, delinearon los modos posibles de estar en el mundo. Dicho “estar en el mundo” requiere controles y regulaciones específicos, que configuran una biopolítica del hacer vivir y dejar morir. Uno de los elementos fundamentales de esta biopolítica es el saber - poder biomédico, en tanto discurso de verdad erigido como el único válido acerca de los cuerpos y sus procesos. Las intervenciones y los discursos relativos a los cuerpos son diferentes para varones y mujeres. A estas se las reduce a sus funciones reproductivas, ginecologizando el conocimiento sobre sus procesos y sus cuerpos.

Esto configura intervenciones específicas que se han analizado a lo largo del trabajo y que es necesario discutir y cuestionar a los fines de lograr acercamientos más precisos a temas sumamente complejos, tales como la Mortalidad Materna y Gestacional, el acceso a los derechos sexuales y reproductivos, la problemática del aborto clandestinizado, etc.

Este trabajo pretende contribuir a la apertura de un debate acerca de qué nudos hay detrás de la situación real de las mujeres en el contexto de nuestro país y nuestra América. La

³Este modelo de muñecas rusas en tanto marco de análisis propone la consideración de saberes provenientes de las más diversas disciplinas, pues requiere de una lectura de lo histórico, lo social y las relaciones, lo psicológico, sobre el organismo, etc., es una tarea que implica un trabajo de grupos interdisciplinarios no jerárquicos, en el que la teoría de los sistemas ontogénicos provee de la estructura conceptual y metodológica para una comprensión integral del cuerpo sexuado.

discusión sobre Mortalidad Materna y Gestacional, por ejemplo, no puede reducirse al análisis de estadísticas sanitarias y al aumento de prácticas de intervención sobre los cuerpos de las mujeres. La aparente contradicción entre la demanda de derechos y mejoras en salud sexual y reproductiva y la exigencia de desmedicalización de las mujeres, podría resolverse si se redefinen los conceptos básicos de salud y atención sanitaria.

Los feminismos, y en particular los feminismos descoloniales o del sur, aportan herramientas básicas para la comprensión de cómo los cuerpos de las mujeres se configuran en “cuerpos fronterizos”, en tanto territorios de lucha del capitalismo patriarcal. Así como el sistema se apropia del territorio y lo explota, del mismo modo se apropia de los cuerpos de las mujeres y los coloniza permanentemente. Al mismo tiempo, estos feminismos permiten reconocer y potenciar las capacidades de resistencia implícitas en las experiencias corporales en tanto experiencias políticas.

El desafío se halla en visibilizar esas experiencias corporales, que se contraponen a los cuerpos fragmentados, moldeados y colonizados que toma como objeto y materia prima el capitalismo patriarcal.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1998), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BRAIDOTTI, Rosi (2004), *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- CABRÉ, Monserrat y ORTIZ, Teresa (2001), *Sanadoras, matronas y médicas en Europa. Siglos XII-XX*. Barcelona: Icaria.
- CSORDAS, Thomas (2010), “Modos somáticos de atención”, en: CITRO, Silvia, *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- HRENREICH, Barbara y ENGLISH, Deirdre (1981), *Brujas, parteras y enfermeras. Una historia de sanadoras*. Barcelona: Editorial La Sal.
- FAUSTO STERLING, Anne (2006), *Cuerpos sexuados*. España: Melusina
- FEDERICI, Silvia (2010), *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.

FOUCAULT, Michel (2002), *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 1ra. reimpresión argentina.

FOUCAULT, Michel (2008), *La historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2da. edición argentina.

MARX, Carlos (1986), *El Capital. Crítica a la Economía Política*. México: Fondo de Cultura Económica.

RICH, Adrienne (1986), *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid: Cátedra, feminismos.

Aspectos de la recepción y asimilación de la *filosofía ambiental* en nuestro país

Alicia Irene Bugallo*

Oriana Cosso**

Resumen

La propuesta corresponde a la tercera etapa del proyecto de investigación: *Principales líneas de desarrollo de la filosofía ambiental en la Argentina; vínculos y redes con la región*, que se lleva adelante desde la cátedra Seminario de Filosofía Práctica III: Diversas corrientes de la filosofía ambiental en la Argentina y su incidencia práctica (Licenciatura en Filosofía, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, UCES, Buenos Aires).

Una primera etapa ya fue presentada en: Bugallo, A. I., Cosso, O., “Filosofía ambiental en la Argentina, 1981-2011; dimensiones y tendencias en su desarrollo”, *Revista Científica y de Investigación*, UCES, Vol. XVI, N° 2, primavera 2012, pp. 31-44. En la segunda parte hemos abordado específicamente un relevamiento de la inclusión formal de la filosofía ambiental en la formación académica del filósofo. Al presente estamos encarando la cuestión de la recepción de la filosofía ambiental en nuestro país, considerando cuáles son los marcos teóricos que mejor han permitido su asimilación o incorporación. Diversos centros académicos han venido trabajando a la luz de la relación de la filosofía ambiental con enfoques filosóficos ya aceptados o considerados relevantes, lo cual ha resultado un indudable factor facilitador de su aceptación o asimilación. Tal es el caso de los filósofos que trabajan la ecofilosofía y ecosofía desde su vínculo con el pensamiento de Heidegger. También se destacan las elaboraciones de la filosofía ambiental en consonancia con el paradigma de integralidad y complejidad de Morin.

En el contexto del presente Simposio nos interesa destacar otros casos en que el referente asimilador es el pensamiento de algún filósofo argentino. Tal sucede, por un lado, en el Programa de Filosofía -Sub-Área Ecofilosofía- de la Fundación Bariloche, desde el que trabajamos los dilemas filosóficos de la conservación biocultural a la luz de la teoría de los

* UCES, Buenos Aires. alibugallo@yahoo.com

** UCES, Buenos Aires. orianacosso@gmail.com

espacios controversiales de Oscar Nudler; por el otro, en el Seminario de Filosofía Práctica III de la UCES, en el que la temática de la ética ambiental se integra al esquema de la ética convergente de Ricardo Maliandi.

Nos resulta estimulante poder aportar esta visión historiográfica -hasta cierto punto alternativa-, de la recepción y asimilación de una corriente de la filosofía contemporánea que, si bien no se originó en la región, ya desde fines de los '70 del pasado siglo tiene presencia significativa en varios países de Latinoamérica como Brasil, Colombia, Argentina, entre otros.

Palabras clave: ecofilosofía; filosofía argentina reciente; ética convergente.

1. Introducción

La propuesta que presentamos corresponde a una nueva etapa de avance del proyecto de investigación: *Principales líneas de desarrollo de la filosofía ambiental en la Argentina; vínculos y redes con la región*. Este proyecto supone, entre otros objetivos, dar a conocer algo de la historia de la filosofía ambiental reciente (especialmente en la Argentina). Algunos resultados ya fueron presentados en: Bugallo, A. I., Cosso, O., “Filosofía ambiental en la Argentina, 1981-2011; dimensiones y tendencias en su desarrollo”, *Revista Científica y de Investigación*, UCES, Vol. XVI, N° 2, primavera 2012, pp. 31-44.

Cabe destacar que la investigación se lleva adelante desde la cátedra Seminario de Filosofía Práctica III: ‘Diversas corrientes de la filosofía ambiental en la Argentina y su incidencia práctica’ (Licenciatura en Filosofía, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, UCES, Buenos Aires)¹.

¹ Algunos contenidos de la asignatura son:

Distintas tendencias: ética de la tierra, ecosofía, movimiento ecología profunda, movimiento de liberación animal, socioecología, ética ambiental comparada, filosofía ambiental de campo.

Conceptos básicos: antropocentrismo fuerte, antropocentrismo débil, biocentrismo, ecocentrismo, sustentabilidad débil, sustentabilidad fuerte, conservación biocultural, conceptos éticos densos.

La incidencia de disciplinas científicas (ecología, teoría de sistemas, cibernética, economía, antropología, sociología o psicología) en el campo de reflexión de la filosofía ambiental. La filosofía ambiental como *sabiduría o ecosofía*. Ciencia, tecnología y racionalidad ambiental.

Emergencia de los planteos de la necesidad de una *ética de la tierra*.

Alternativas a la tesis de la excepción humana y del dualismo ontológico hombre-naturaleza.

A modo de transferencia de conocimientos hacia nuestra comunidad y más allá de la facultad, ya hemos presentado también el avance: Bugallo, A. I., “La inclusión de la filosofía ambiental en la formación académica del filósofo; un balance preliminar” (en proceso de evaluación por referato externo).

En las facultades de filosofía del país se conoce muy poco sobre esa filosofía ambiental –o ecofilosofía- que viene desarrollándose en otros países. Muchas veces queda asociada a elaboraciones ajenas a nuestras regiones o queda atrapada en la confrontación estéril entre filosofía continental y filosofía anglosajona –ya que gran parte de su volumen aparece en idioma inglés-. Si bien esto último es válido en las primeras décadas de su divulgación ya no lo es en absoluto en el siglo XXI; por otra parte, y además, ya llevamos más de treinta años de producciones relativamente propias sobre ecofilosofía, desde distintos países latinoamericanos².

En la nueva etapa que encaramos (período 2014-2015), quisiéramos resaltar –a modo de enfoque historiográfico alternativo que no aborda al momento dimensiones cronológicas o de periodización- aspectos de la recepción, asimilación y/o incorporación de la filosofía ambiental en medios académicos de nuestro país (ya sea a través de cátedras, proyectos de investigación, publicaciones, trabajos de tesis, etc.). Actualmente nos encontramos sistematizando los datos recuperados y avanzamos desde la hipótesis provisoria de que ciertos marcos teóricos y autores han permitido o facilitado tal recepción, asimilación y/o incorporación.

En este sentido nuestra atención está puesta en la producción de diversos centros académicos del país que vienen trabajando las distintas dimensiones de la filosofía ambiental (ontológica, epistemológica, ética, etc.) a la luz de figuras o corrientes filosóficas ya aceptadas o consideradas previamente como relevantes. Más allá de las previsibles limitaciones que esto

Extensionismo moral y ética ambiental; modalidad kantiana, modalidad utilitarista, modalidad aristotélica. Ética ambiental de la virtud. Ética ambiental y paradigma de convergencia. Visiones ecosóficas y etnoecología. Ética ambiental comparada.

² Ver, por ejemplo, Bugallo, A. I., La Valle, M. T., ‘Some Initial Approaches to Environmental Philosophy in Argentina’, *Environmental Ethics*, Winter 2012, Volume 34, 4, *The Center for Environmental Philosophy, The University of North Texas*, pp. 411-421, (número dedicado enteramente a la Filosofía ambiental en producciones latinoamericanas, español, portugués, inglés). También Bugallo A. I., ‘Approaches to Environmental Issues in Argentina from the Perspective of Environmental Ethics and Philosophy’ en *International Society for Environmental Ethics, Occasional Papers*, n°2, 2008, South American Environmental Philosophy Section, University of North Texas, Denton, pp.1-4 (serie dedicada a la filosofía ambiental en Latinoamérica, español, portugués, inglés).

pueda implicar, al mismo tiempo ha resultado un factor facilitador real de su asimilación y relativa difusión.

En el contexto del presente Simposio sobre ‘Propuestas historiográficas para la filosofía argentina reciente’ del área temática ‘Ideas e itinerarios intelectuales: enfoques historiográficos’ presentaremos la filosofía ambiental en la Argentina bajo la perspectiva del Nuevo Pensamiento, de la Fenomenología, del Pensamiento Complejo. Tanto el Instituto de Investigación de la Universidad del Salvador - Área San Miguel como el Centro de Estudios Filosóficos Eugenio Pucciarelli de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, o la Universidad de San Juan y de la Universidad Católica de Cuyo desde donde se alientan estas investigaciones sobre Nuevo Pensamiento, Fenomenología de la Religión, Filosofía Primera, Post-Metafísica, Paradigma de Integralidad y Pensamiento Complejo, resultan centros con una considerable homogeneidad de formación en esos tópicos.

Comparten entre los investigadores un conjunto de referentes obligados de la filosofía continental contemporánea y aplican con facilidad una gama amplia de terminología standard, casi técnica, para desplegar sus pensamiento. La presencia de tópicos de filosofía ambiental en esos contextos indica de algún modo la necesaria renovación de esos campos de pensamiento a la luz de distintas novedades y exigencias del mundo actual.

Finalmente, se hará una breve referencia a dos nuevas líneas de estudio a abordar, en que el referente asimilador es el pensamiento de algún filósofo argentino aún en actividad, como la teoría de los campos controversiales (Nudler) y de la ética convergente (Maliandi).

2. Filosofía ambiental y Nuevo Pensamiento

En la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador, Área San Miguel, se han completado las primeras tesis doctorales vinculadas a la temática, tales como: “La filosofía ambiental en Arne Naess; sus propuestas del Movimiento Ecología Profunda y las influencias filosóficas de Baruch Spinoza y William James” (Bugallo, 2010) y “El problema de la naturaleza en el pensamiento de Heidegger y sus aportes a la ecología profunda” (Ricardo Pobierzym, 2011).

En el mismo ámbito, un grupo de investigadores de diversas regiones del país ha realizado investigaciones en ecofilosofía, ontología gestáltica y aspectos religiosos compatibles con una ecosofía (como en los filósofos ambientales Henryk Skolimowski o Arne Naess) aunque –al menos en un primer momento- esos temas quedaron más fácilmente

vinculados a la fenomenología (por ejemplo con líneas temáticas como Heidegger: ¿Un teórico de la ecología?; Heidegger: La propuesta del habitar como un desafío a la ecología; La misión de la ecosofía frente a la muerte de la naturaleza, y otros afines a esta perspectiva).

Estas áreas de investigación se ampliaron luego para incluir diversas aproximaciones filosóficas sobre el Nuevo Pensamiento (según Franz Rosenzweig, Jean-Luc Marion, Emmanuel Lévinas, Bernhard Welte, y otros)³. El grupo ha publicado un libro colectivo: Scannone, J.C. (comp.), *Un nuevo pensamiento para otro mundo posible* (Universidad Católica de Córdoba, 2010), en el que se incluye también la aproximación ecofilosófica.

Algunos comentarios desde su prólogo permiten sostener hasta cierto punto nuestra hipótesis, cuando se comparan por ejemplo los trabajos de Pobierzym y de Bugallo:

[...] El mismo título del estudio de Ricardo Pobierzym, a saber: “Heidegger y el otro comienzo: perspectivas para plantear un nuevo sentido de la tierra desde un proyecto ecosófico” señala el puente que constituye la recomposición de la *tierra* entre el pensador de Friburgo y propuestas filosóficas aparentemente muy alejadas del mismo, como la del filósofo noruego Arne Naess, a la que se dedica el próximo artículo de este mismo libro. [...] De ese modo el trabajo de Pobierzym vincula el artículo de Alicia Bugallo: “Filosofía ambiental: nuevo pensamiento sobre ecosofía práctica y diversidad biocultural” con los anteriores. Pero, por supuesto, su conexión es intrínseca, como ya lo testimonia el título. Pues ya desde el comienzo la autora enfatiza el carácter *ideológico, espiritual y moral* de la crisis ambiental actual, cuyas raíces están en la filosofía implícita del *antropocentrismo fuerte*, propio de lo que Heidegger denominaría “filosofía de la subjetividad” (que llega al extremo con la “técnica” y el *Gestell*) y que, para Lévinas no sería sino otra filosofía de la totalidad autocerrada. Para la autora se trata del predominio unilateral de la ciencia y la racionalidad instrumental con respecto a las racionalidades moral-práctica, y estético-expresiva, de un cierto tipo de Ilustración (incompleta: Habermas). Se diferencia, entonces, de la modernidad renacentista, que era “local, particular, temporal, retórica” (Stephen Toulmin). En cambio, el nuevo paradigma en que se mueven Naess y su ecología profunda, además de ser *intercultural y dialogante*, toma en serio -diría yo en el lenguaje de Rosenzweig- al *tiempo* y al *otro* (también a todo *viviente* como otro), así como a la *singularidad geocultural* del universal *situado*, de modo que se trate más de *sofía* (ecosofía) que de *logía*. Pues bien, esa racionalidad *sapiencial* implica al mismo tiempo lo descriptivo y lo normativo, es decir, lo *ético* incondicionado (y el compromiso pragmático con el mismo) y lo *fáctico* del acontecimiento singular, en un entramado *relacional* (ecosistema), que, sin embargo no es *relativo*. Así se recuerda la “relación sin relación” (es decir, sin relativización) levinasiana. En especial, el reconocimiento por Naess de las cualidades *terciarias* de la realidad (v.g. el carácter alegre o solemne de un paisaje) y su rechazo de la separación entre “lo objetivo” de la ciencia y “lo subjetivo” de la ética y la estética,

³ Dos rasgos principales del nuevo pensamiento desde Rosenzweig suponen mutuamente: “necesitar del otro y... tomar en serio el tiempo”, según un pensar no solitario y monológico sino hablante y dialogante. Pues la relación de interpelación, respuesta y contra-respuestas necesita tiempo y, más que darse *en* el tiempo, *acontece aconteciéndolo*. Se plantea una *superación de la “metafísica”* en cuanto filosofía de la subjetividad. Luego Lévinas -bajo la influencia de Rosenzweig, sin olvidar la de Heidegger- quien radicaliza ese “dar vuelta”, trascendiéndolo, continuado actualmente por la fenomenología y hermenéutica contemporáneas, en especial, francesas.

mostrarían que se mueve más allá de la relación trascendental sujeto-objeto y del atomismo mecanicista, en el ámbito de un “nuevo pensamiento”, hacia “otro comienzo” y un habitar nuevo’ (Scannone, 2010: 19-21).

Si bien las asociaciones son positivas (el ‘antropocentrismo fuerte’ de Bryan Norton con la ‘filosofía de la subjetividad’ de Heidegger; la aproximación de Toulmin a la de Rosenzweig: la comparación del entramado relacional de la ontología relacional en Naess con la idea de ‘relación sin relación’ en Lévinas), el riesgo que advertimos en esas asimilaciones sería el considerar a la filosofía ambiental solo como un caso de extensión en sentido amplio ya sea del movimiento del Nuevo Pensamiento o de las nuevas corrientes de la Fenomenología, etc.

3. Filosofía ambiental y fenomenología de la religión

También hemos considerado el caso del libro colectivo: Scannone, C., Walton, R., Esperón, J. P. (editores), *Trascendencia y Sobreabundancia. Fenomenología de la Religión y Filosofía Primera* (Buenos Aires, Biblos, 2014). En su Introducción encontramos estas consideraciones:

Algunas proyecciones del “nuevo comienzo” según una fenomenología religiosa en sentido amplio:

También deseamos avanzar en el planteo del método fenomenológico mismo; no sólo indagando las diferentes reducciones fenomenológicas propuestas por autores actuales: Husserl, Heidegger, Duméry, Welte, Lévinas, Henry, Marion; sino articulándolas entre sí según su mayor o menor originariedad (filosofía primera) y con la actitud natural (de la fenomenología descriptiva de la religión donde seguimos a R. Otto, M. Eliade); teniendo también en cuenta la fenomenología de las instituciones (especialmente, religiosas), la situación histórica (educacional, social, medio ambiental) y el respectivo contexto cultural (v.g. latinoamericano o argentino), todas las cuales se mueven dentro de esa misma actitud natural. La tercera parte de nuestro libro complementa las dos anteriores, pues se dedicará a la fenomenología de la religión concebida en un sentido amplio y a sus proyecciones teóricas o prácticas en distintos campos: el sistema de las ciencias, la ecología, la educación moral, la lucha por la justicia, a fin de enriquecer la investigación común a partir del “nuevo comienzo” tanto del pensar como de la praxis. De ese modo se logrará, además, un complemento importante a nuestra concepción del método fenomenológico. Y, aunque Arne Naess el ecofilósofo noruego no suele usar el término “fenomenología”, con todo, Alicia Irene Bugallo estudiará en el capítulo siguiente,⁴ cómo en la conexión entre su “ontología gestáltica” y su “panenteísmo” se dibuja un camino experiencial y religioso hacia una filosofía primera alternativa, que se inspira en el empirismo radical de William James y en la ontología holística y relacional de Spinoza. En la exposición se indicarán los pasos por los cuales Naess se fue apartando de la fenomenología husserliana y heideggeriana hacia una

⁴ Se refiere a Bugallo, A. I., ‘Ontología gestáltica y experiencia de lo divino en Arne Naess; esbozos de una fenomenología profunda’. La nota al pie es nuestra.

experiencia espontánea estructural de la realidad distinta de la comprensión de fenómenos. Esto podría abrir un camino hacia una experiencia religiosa espontánea, también afín al marco del nuevo pensamiento. (Scannone, Walton, Esperón, 2014: 11, 14)

Nuevamente, quisiéramos rescatar la importancia de estas conexiones aun cuando no resulte fácil ir más allá de los referentes obligados fuertes de estas corrientes de la filosofía continental contemporánea ni penetrar en los lenguajes expertos algo cerrados. Pero cabe advertir al mismo tiempo sobre la limitación de considerar a la filosofía ambiental solo como un caso de extensión u aplicación en sentido amplio de las nuevas corrientes de la fenomenología de la religión.

4. Filosofía ambiental y pensamiento complejo

También se destacan las elaboraciones de la filosofía ambiental en consonancia con el paradigma de integralidad y complejidad de Edgar Morin. En cierto sentido, la emergencia de las ecofilosofías ha revitalizado aspectos ‘ecológicamente’ apropiados de la herencia cultural de la humanidad. Bajo esa influencia se reflataron para Occidente antiguos valores holísticos, acentuando la necesidad de volver a empatizar con la Tierra y el Cosmos a través del respeto a la vida y la reverencia por la Naturaleza.

En este marco, un equipo de investigación del Instituto de Filosofía de la Universidad de San Juan viene trabajando con especial atención en Platón, Aristóteles, Plotino, San Agustín. Estos avances han estado acompañados por la producción de una serie de artículos y presentaciones vinculadas a la cuestión de la contemplación en la ecofilosofía, vista desde Aristóteles y Plotino; la proyección del paradigma plotiniano del alma universal en la ecología contemporánea o la Doctrina de la Providencia en Plotino y su vigencia en la Ecofilosofía⁵.

Se destacan proyectos de investigación como ‘Proyección del Paradigma Plotiniano del Alma Universal en la Ecología Contemporánea’ (2000-2002), ‘El nuevo paradigma de la filosofía ambiental; miradas y perspectivas en un mundo atravesado por la complejidad’ (2005-2007) o ‘La Integralidad: Un nuevo paradigma para el Siglo XXI’ (2008-2010).

En ellos encontramos aportes positivos para la visualización progresiva del ámbito de reflexión de la filosofía ambiental en nuestro medio. De todos modos, al quedar la

⁵ Ver por ejemplo Ciner, P., Adárvez M., Flores, O. y Poblete, M., *Ecofilosofía. Una tradición antigua y nueva a la vez*. San Juan, Universidad Nacional de San Juan, 2004.

ecofilosofía bajo la perspectiva ‘paraguas’ del pensamiento complejo y la integralidad, el enfoque tan generalista no destaca lo suficiente las diferencias entre ambientalismo y ecofilosofía. Nuestra presunción es que esta puede quedar invisibilizada entre los lemas corrientes de que “todo está interrelacionado”, etc., propios del ambientalismo, sin demasiado detalle sobre particularidades ontológicas, epistemológicas u antropológicas que hacen a lo específico de la filosofía ambiental.

La creciente expansión de la conciencia ambiental desde mediados del siglo XX ha influido sobre el campo de la filosofía, en especial de la *filosofía práctica*, a través del cuestionamiento de creencias, valores y metas de la civilización industrial. El ámbito de reflexión de la filosofía ambiental o *ecofilosofía* emergente en los últimos cuarenta años se viene desarrollando en variadas tendencias, tales como la *ecología profunda* o diversas corrientes de *ética ambiental*. Más allá de sus diferencias, todas ellas asumen algún tipo de crítica del antropocentrismo, con matices que abarcan desde el *biocentrismo* hasta un *antropocentrismo débil*.

También distinguen entre las *causas* de la crisis ambiental y sus *raíces*. La *causa* (sería el determinante más inmediato) es material. Si no fuera por la acumulación material de sustancias físico-químicas y orgánicas en una tecnosfera que nos invade, conjuntamente al crecimiento de la población, la crisis ambiental tal vez no se hubiera manifestado aún. Lo que hace crisis es un horripilante desequilibrio material. Pero se considera que la *raíz* es de índole ideológica, vinculada al antropocentrismo fuerte predominante, a sus intereses económicos cortoplacistas de la cultura industrial hegemónica, etc. En este sentido consideramos relevante destacar hasta qué punto el problema ambiental revela una crisis profunda del hombre actual, en relación a valores, actitudes culturales y pautas económicas que deberían reconsiderarse seriamente.

El ambientalismo puramente reformista –o mero ecologismo– permanece centrado en adoptar medidas correctivas sobre los efectos dañinos en el ambiente, que si bien son muy necesarias, no llegan a las raíces del problema. No cuestiona la creencia moderna en el progreso puramente material, factor condicionante de peso de la crisis ambiental actual. Además, el ambientalismo no requiere elaboraciones más estrictas. Por su parte, y sin descuidar *la causa* material, la filosofía ambiental ha subrayado desde sus comienzos que para mitigar o superar los aspectos negativos de tal desorden material habrá que tener en cuenta *la raíz* ideológica y espiritual de la problemática.

5.- Líneas pendientes a profundizar...

En el contexto del presente Simposio sobre 'Propuestas historiográficas para la filosofía argentina reciente' nos interesa destacar otras situaciones en estudio, en que el referente asimilador es el pensamiento de algún filósofo argentino aún en actividad, como los casos de Oscar Nudler o Ricardo Maliandi.

En el primer caso, se trata del Programa de Filosofía -Sub-Área Ecofilosofía- de la Fundación Bariloche. En este sentido, realizamos un trabajo interdisciplinario (ecología: Adrián Monjeau, filosofía ambiental: Alicia Irene Bugallo), pero debimos abordar los dilemas filosóficos de la conservación biocultural a la luz de la teoría de los espacios o ámbitos controversiales de Oscar Nudler, director del Programa hasta 2014.

La tarea sigue vigente, y a los fines de difundir el estado de ciertas cuestiones ha resultado fructífero asimilar las categorías de espacio controversial, refocalización, resignificación, tercer actor, familia de controversias, transformación, progreso, expansión del campo controversial, impacto en otras áreas, etc. (Nudler, 2002; 2004), para la interpretación y comprensión de ciertos desarrollos de la filosofía ambiental regional como es la 'filosofía ambiental de campo'.

En el segundo caso, se registra que en ciertos ámbitos académicos como la Licenciatura en Filosofía de la UCES, la temática de la ética ambiental relativamente nueva puede ser más asimilable por los estudiantes cuando se la integra y complementa con el esquema de la ética convergente de Ricardo Maliandi (con el cual están familiarizados en esa carrera desde los niveles iniciales). Algunas propuestas pragmáticas de la ecofilosofía resultan asimilables si se las lee también desde categorías maliandinas como: antinomia ética fundamental, imposibilidad de los óptimos, principio de indemnidad, etc. (Maliandi, 2004)

Bibliografía

- BUGALLO, A. I. (2010), 'Filosofía ambiental; nuevo pensamiento sobre ecosofía práctica y diversidad biocultural', en: Scannone, Juan Carlos S. J. (ed.), *Un nuevo pensamiento para otro mundo posible*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, pp. 151-174.
- (2014), 'Ontología gestáltica y experiencia de lo divino en Arne Naess; esbozos de una fenomenología profunda', en: Scannone, C., Walton, R., Esperón, J. P. (editores),

Trascendencia y Sobreabundancia. Fenomenología de la Religión y Filosofía Primera. Buenos Aires: Biblos.

MALIANDI, Ricardo (2004), *Ética: conceptos y problemas.* Buenos Aires: Biblos.

NUDLER, O. (2002), 'Campos controversiales: hacia un modelo de su estructura y dinámica', en: *Revista Patagónica de Filosofía*, Año 3, Vol. 1, N° 1, enero-diciembre 2002, U. del Comahue, FB, U. de Quilmes.

----- (2004) 'Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios controversiales y refocalización', en: *Revista de Filosofía*, Vol. 29, Núm. 2, pp. 7-19.

SCANNONE J. C. (comp.), 2010, *Un nuevo pensamiento para otro mundo posible.* Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

SCANNONE C., WALTON, R., ESPERÓN, J. P. (editores) (2014), *Trascendencia y Sobreabundancia. Fenomenología de la Religión y Filosofía Primera.* Buenos Aires: Biblos.

Carlos Astrada en la Universidad Nacional del Sur: análisis de los temas y ejes de los programas de las asignaturas que dictó entre 1959 y 1961

*Raúl Domínguez**

Resumen

Carlos Astrada (1894-1970) es uno de los filósofos argentinos más importantes del siglo XX. Su vasta formación filosófica -consolidada en Alemania junto a Scheler, Husserl, Heidegger y Hartmann- lo transformó no en un mero divulgador de doctrinas filosóficas alemanas, sino en un pensador que desde estos marcos teóricos reelaboró discursos filosóficos potentes sobre nuestra realidad.

Durante este último tiempo se realizó una importante recuperación del pensamiento astradiano a partir de la obra editada e inédita. Creemos que es importante, además, hacer un análisis de los programas de las materias en las que fue profesor, que permita reconstruir, en parte, el trayecto y la labor docente como una dimensión fundamental de su pensamiento, y mostrar que esto es tan significativo como su actividad investigativa o productiva.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es elaborar un marco teórico preliminar que permita llevar adelante la investigación sobre los programas en los que basó su enseñanza Astrada en la UNS entre 1959 y 1961, para alumnos que no eran del Departamento de Humanidades. Este “análisis de programas” nos permitirá visualizar los temas, ejes y perspectivas con los que fueron organizados y de esta manera determinar un primer perfil de los mismos. Además, se puede considerar el estudio sobre los programas como una fuente alternativa al clásico abordaje documentalista sobre el pensamiento de un autor. Esto posibilitaría completar y complementar los estudios sobre nuestra filosofía reciente.

Introducción

Es posible reconocer en la obra de Astrada un momento existencialista en la primera mitad del siglo XX, después del Primer Congreso Nacional de Filosofía de 1949, donde se

* Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. rhdomin@yahoo.com.ar

visualiza un giro significativo¹. Sus textos se encuentran tensionados por sus cada vez más frecuentes críticas a la filosofía existencial de cuño heideggeriano y su deslizamiento hacia la dialéctica hegeliano-marxista, reelaborada desde su sólida formación existencialista, que lo instala en un marxismo crítico.

He profundizado el estudio de ese giro en el pensamiento de Astrada, que abarca textos de las décadas del '50 al '60. Pero, además, busqué materiales de su paso por la Universidad Nacional del Sur, entre 1959 y 1961. Con “materiales” me refiero a los programas de las materias que dictó (“Lógica” y “Sociología”) y a los apuntes tomados por alumnos en sus clases. Hasta el momento solo he conseguido los programas de las materias y en ellos se centrará este trabajo.

En primer lugar, vamos a contextualizar el momento en el que Carlos Astrada comienza a trabajar en la UNS; luego, realizaremos un marco teórico preliminar para encarar un primer análisis de los programas; y finalmente, analizaremos los programas.

Contexto histórico

La UNS fue fundada el 5 de enero de 1956², a partir del empeño de distintos sectores de la sociedad bahiense para su concreción³. El contexto político en el que se funda es el gobierno de la autoproclamada “Revolución libertadora”, que había derrocado el año anterior al gobierno de Juan Domingo Perón. Cabe señalar que los dos primeros rectores fueron dos reconocidos filósofos argentinos: Vicente Fatone y Hernán Zucchi. Fatone fue el primer rector interventor designado por el Poder Ejecutivo Nacional⁴ y Zucchi, el primer rector electo⁵. Ambos renunciaron a causa de la inestabilidad política⁶ que se vivía en la Universidad en ese momento.

¹ Las obras que publica en este período son: *La revolución existencialista* (1952), *Hegel y la dialéctica* (1956), *El marxismo y las escatologías* (1957) y *Marx y Hegel; Trabajo y alienación en la “fenomenología” y en los “manuscritos”* (1958).

² La UNS es la octava Universidad Nacional creada en el país; las anteriores fueron, en este orden: 1) Universidad Nacional de Córdoba, 1613; 2) Universidad de Buenos Aires, 1821; 3) Universidad Nacional de La Plata, 1890; 4) Universidad Nacional del Litoral, 1919; 5) Universidad Nacional del Tucumán, 1921; 6) Universidad Nacional de Cuyo, 1939; 7) Universidad Obrera Nacional, 1948.

³ Cfr. Universidad Nacional del Sur: 1956-2006/ dirigido por Mabel Cernadas de Bulnes, 2006. 27-80.

⁴ Estuvo al frente de la Universidad entre el 5 de enero de 1956 y el 3 de julio de 1957.

⁵ Ejerció su mandato entre el 3 de julio de 1957 y el 16 de abril de 1958.

⁶ Esta inestabilidad se debía, principalmente, a tres temas. En primer lugar, las discusiones en torno a la forma que debía tener el estatuto determinaron que la institucionalización de la universidad se demorara y recién se consolidara en el año 1958. En segundo lugar, la tensión entre los docentes locales y los que llegaron de afuera generada por los concursos docentes, ya que la mayoría de los profesores que los ganaron no eran de Bahía

Por esos años y, sobre este telón de fondo, Astrada es contratado por la UNS para dictar la cátedra de “Sociología” en el primer cuatrimestre de 1959. Antes había participado en la UNS en unos cursos de verano cuyo nombre general era “Breve panorama del medio siglo XX”, desarrollados a partir de febrero. Esta iniciativa fue promovida por el rector Ing. Ricardo Ortiz⁷, dentro del marco de la extensión universitaria y secundada por la Federación Universitaria del Sur⁸. El curso a cargo de Carlos Astrada fue anunciado como “Las Ciencias Sociales”. Edgardo Fernández Stacco reseña brevemente la temática del curso que consistió en dos charlas: “El profesor Carlos Astrada, bajo el título de ‘Las ciencias sociales’ se refirió en la primera charla a la sociología formal y la sociología-material dialéctica. En la segunda, a la realidad histórica argentina y latinoamericana y su conceptualización sociológica”⁹.

En ese mismo año, el Departamento de Humanidades anunciaba un curso a cargo de Astrada con el título “Problemas del Conocimiento” (Problemas de la Lógica Dialéctica)¹⁰. En el mes de junio participa de un debate público junto a Miguel Ángel Virasoro y Rodolfo Agoglia sobre “Filosofía de la existencia y antropología filosófica”, que fue publicado en un breve texto en 1960¹¹.

En 1960, la UNS vuelve a contratar a Astrada, pero esta vez para dictar, además de “Sociología” y “Lógica”, ambas materias del primer cuatrimestre, para alumnos de otros departamentos que no son de Humanidades¹². Ese año viaja a Moscú y, en agosto, a China, donde dicta dos conferencias¹³ y se entrevista con Mao Tsé Tung¹⁴.

Blanca. Este conflicto se profundizó en el año 1958, cuando aparecen algunas editoriales en el diario local visibilizándolo. Por último, la repercusión en el ámbito de esta universidad de la discusión a nivel nacional sobre si la educación tiene que ser “laica o libre”.

⁷ Fue el primer rector estatutario, electo por la Asamblea Universitaria. El período de gobierno fue desde el 21 de octubre de 1958 al 10 de junio de 1959, cuando renunció.

⁸ Estos cursos fueron muy bien recibidos por los estudiantes- señala Fernández Stacco- pero no por el diario local, “La Nueva Provincia”, que había criticado dichos cursos en un artículo con el título de “Universidad y Comunismo”. En el Consejo Deliberante también se habían vertido opiniones del mismo tenor sobre los cursos de verano por parte del concejal Luis María Esandi “manifestando que en la Universidad se han dictado cursos intensivos de comunismo de verano”. Cfr. Fernández Stacco, Edgardo (2009), *Abandono a la contemplación: apuntes para la historia de la Universidad Nacional del Sur*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Rioplatense, 233.

⁹ *Ibíd.*, 227.

¹⁰ *Ibíd.*, 232. Fernández Stacco incluye todos estos datos sobre los cursos y las charlas porque señala que estos eran los primeros pasos de la Universidad en procura de una cierta jerarquización, “y aunque cincuenta años después puede parecer irrelevante, no se hacía sin esfuerzo”.

¹¹ *Filosofía de la existencia y Antropología Filosófica* (1960). Bahía Blanca: Extensión Cultural de la Universidad Nacional del Sur.

¹² Hemos consultado el legajo de Astrada (N° 1099) en la UNS. Allí figura que el primer año fue contratado desde el 16 de marzo de 1959 al 15 de marzo de 1960. En el segundo año, desde el 10 de marzo de 1960 al 4 de marzo de 1961. En el último año, desde el 1° de marzo de 1961 al 28 de febrero de 1962. Solamente hay una

En 1961 es contratado, por última vez, para dictar las mismas materias que el año anterior: “Sociología” y “Lógica”¹⁵. En febrero de 1962 termina la relación contractual de Astrada con la UNS.

Marco teórico

El objetivo de este apartado es elaborar un marco teórico preliminar para realizar un primer análisis de los programas presentados por Astrada en la UNS entre los años 1959 y 1961. Para este punto se tuvo en cuenta los desarrollos de Santorsola¹⁶.

Es necesario, a los efectos del análisis, determinar el tipo de texto con el que nos enfrentamos. Lo primero que hay que advertir es que no es un texto filosófico “clásico”, aunque sí podríamos decir que es un “instrumento” para enseñar filosofía. Por lo tanto, aquí ya nos encontramos con una primera característica. En segundo lugar, señalamos que se trata de un documento exigido por la institución universitaria, es decir, es un documento institucional. Existen diferentes tipos de documentos institucionales; consideramos que este es un documento “programático pedagógico”, en donde se presenta una hipótesis de trabajo con respecto a los contenidos a enseñar. En él se puede visualizar la estructura y organización de la materia, la selección de los contenidos, los autores y la bibliografía.

Es importante señalar dos dimensiones para abordar este estudio, vinculadas con la historia: la sincrónica y la diacrónica. En la primera se realiza un corte transversal en la línea histórica y se analiza el programa en relación con otros del mismo tiempo; en la otra, se realiza un estudio evolutivo de las transformaciones que se fueron operando a lo largo del tiempo. En nuestro caso, se tendrá en cuenta la dimensión sincrónica pero sin realizar todavía

planilla de incompatibilidad completada para el año 1961; en ella aparecen los días en que dictaba clase: los jueves de 15 a 17 hs. y de 19 a 21 hs.; los viernes de 19 a 21 hs. y de 21:15 a 23:15 hs.; y los sábados de 10 a 12 hs. y de 15 a 17 hs.

¹³ Las conferencias en China son: “Cultura, sociedad y política” y “La dialéctica y la simultaneidad de las contradicciones”. Cfr. Kohan, Néstor (2000), *De Ingenieros al Che*. Buenos Aires: Biblos, 151.

¹⁴ En octubre aparece *Humanismo y dialéctica de la libertad*. Guillermo David cuenta que se trasladaba de Buenos Aires a Bahía Blanca en tren y que en el invierno de 1960 ofrece “una serie de tres disertaciones sobre ‘El pensamiento europeo en la evolución histórica de América Latina’ que, al igual que sus cursos, tendrán una calurosa acogida masiva” Cfr. David, Guillermo (2004), *Carlos Astrada: la filosofía argentina*. Buenos Aires: El cielo por asalto, 291.

¹⁵ Ese mismo año publica *Dialéctica y positivismo lógico y Nietzsche y la crisis del irracionalismo*, que es una segunda edición ampliada de *Nietzsche, profeta de una edad trágica*, de 1945.

¹⁶ Tesis de Doctorado inédita: Santorsola, María Victoria, “Tradición filosófica española y modernidad incipiente en el ámbito académico de Córdoba (1813–1823). Aproximación historiográfica a partir del andamiaje hermenéutico gadameriano”.

un análisis comparativo con otros programas de ese momento de las materias “Lógica” y “Sociología”. Esto se efectuará en un futuro trabajo.

A los efectos de poder visualizar los temas, ejes y perspectivas presentes en los contenidos del programa, es necesario generar variables que permitan profundizar el análisis. Para ello voy a proponer dividir las variables en dos grandes grupos: 1) variables observables: a) selección y secuenciación de los contenidos, b) autores y bibliografía; y 2) variables profundas: a) ejes estructurantes y b) tradición filosófica presente.

Las variables observables se denominan de esta forma porque se puede constatar a simple vista cada una de las subdivisiones que proponemos. Ninguna de estas variables implica un valor axiológico sino que solo sirve a los efectos de determinar un primer perfil del programa:

a) selección y secuenciación de los contenidos: estos pueden ser “integrados” o “yuxtapuestos”; en el primer caso se trata de un programa en donde los contenidos están sólidamente vinculados, observándose una visión de totalidad de la materia; en el segundo caso, se trata de un programa cuyos contenidos no presentan una clara integración y es posible encontrar algún nivel de fragmentación de los mismos, en donde cada unidad (o dentro de cada unidad) se toma una parte del contenido pero sin establecer relaciones con las otras partes del programa.

b) autores y bibliografía: para esto subdividimos en dos dimensiones: cuantitativas y cualitativas. En la primera, los autores y la bibliografía pueden ser “amplio” o “adecuado”; si es “amplio”, se incluyen no solo los textos y autores clásicos que se usan sino otros como parte de la bibliografía general, pero si es “adecuado” solo se agregan los textos y autores clásicos que se utilizarán para el cursado; la segunda puede ser “abarcativa” o “correcta”; si trasciende la materia en cuestión, entonces podemos hablar de bibliografía y autores “abarcativos”, en cambio si solo se enuncian los necesarios para el cursado, hablamos de “correcta”.

Las “variables profundas” son, quizás, las más difíciles e interesantes de determinar, ya que es necesario recurrir a conceptualizaciones filosóficas. En este punto es necesario realizar una fundamentación metodológica, a ser profundizada en futuros trabajos, recurriendo a la hermenéutica gadameriana, ya que es Gadamer el autor que pensó filosóficamente la tradición filosófica.

a) ejes estructurantes: en esta variable podemos encontrar un eje o varios. En el caso de que sean varios, hay que señalar el nivel de integración entre todos.

b) tradición filosófica presente: aquí se intenta una primera aproximación para determinar la tradición filosófica sobre la cual está elaborado el programa.

Análisis del programa de Sociología

En el programa de 1959 se pueden constatar, si tenemos en cuenta las variables observables, los siguientes resultados (ver Anexo I):

En cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos, se hallan “integrados” pero débilmente, es decir, que el programa presenta una integración de sus partes pero no en su totalidad ya que observamos que los temas IV y V estarían más relacionados con el tema I y el tema II - donde se habla ya de la historia de la sociología- y, por lo tanto, podrían ir antes de la unidad VI. Lo mismo ocurre con la unidad III, que podría ir antes de la parte histórica. Se observa que lo introductorio y lo histórico se encuentran entremezclados.

Con respecto a los autores y la bibliografía, esta es “adecuada” y “correcta”, ya que solo aparecen los autores y textos que están vinculados a los contenidos específicamente dictados. Esto último se puede decir para los dos programas de sociología presentados.

En cuanto a la variable profunda, se observa que el eje estructurante es la intención de dar una panorámica de la materia en cuestión, mostrando las principales líneas y conceptos. La tradición filosófica presente en el programa es, fundamentalmente, la sociología alemana, cuyo contenido es básicamente más filosófico que científico. Esto último se puede determinar para los dos programas de sociología presentados.

En los programas de 1960 y 1961 (Ver Anexo II) se advierte una diferencia con el programa del año anterior en una de las variables observables: la secuenciación de los contenidos. Se observa que modifica los contenidos de forma tal que agrupa mejor lo introductorio de la sociología entre los primeros temas y desplaza los conceptos sociológicos centrales al tema VII; luego continúa con el desarrollo histórico de la disciplina para finalizar con las corrientes sociológicas del siglo XX; entre ellas, analiza en profundidad la sociología formal analítica y la sociología material-dialéctica. En estos programas, la secuenciación y selección de los contenidos están mejor integrados.

Análisis del programa de Lógica

En los programas de 1960 y 1961 (ver Anexo III) se pueden constatar los siguientes resultados:

En cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos, vemos que los mismos se encuentran “integrados”. El programa tiene dos partes bien diferenciadas: la primera es la lógica tradicional, con un *excursus* inicial de tipo histórico, y luego desarrolla las “tres operaciones de la mente” en sintonía con la lógica aristotélica, aunque con el agregado de algunos aspectos de la kantiana. También incluye un tratamiento de los sofismas aristotélicos. La segunda parte es lógica simbólica.

Con respecto a los autores y la bibliografía, es “adecuada” y “correcta”, ya que solo aparecen los autores y textos que están vinculados a los contenidos específicamente dictados.

En cuanto a la variable profunda, se observa que el eje estructurante es dar una panorámica de la materia en cuestión, mostrando los principales conceptos teóricos y líneas de desarrollo. Si bien el horizonte de presentación de la lógica se realiza fundamentalmente desde la tradición aristotélica, con un breve agregado kantiano, vemos que también incorpora la lógica simbólica y la cibernética, en lo que parece ser bastante pionero para la época.

Consideraciones finales

El estudio de los programas de las materias nos parece que es una parte importante e interesante para abordar y profundizar el pensamiento de un autor. Si bien esta dimensión está referida a la enseñanza y en estrecha vinculación con las exigencias institucionales, consideramos que en ese espacio, que parece poco creativo, es posible encontrar intersticios por donde se canaliza, también, el pensamiento filosófico del autor.

Por supuesto que este primer análisis preliminar de los programas debe ser complementado con, por un lado, el estudio de la bibliografía y de los autores mencionados; y por el otro, en el caso de que sea posible, con lo que efectivamente ocurrió en las clases, a partir del cotejo con los apuntes de los alumnos y la entrevista a los mismos. En esto último nos encontramos trabajando. Esta última posibilidad nos permitiría aprehender en forma dinámica lo que se presenta muy estáticamente en un programa.

Bibliografía

- CERNADAS DE BULNES, Mabel (2006), *Universidad Nacional del Sur: 1956-2006*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- FERNÁNDEZ STACCO, Edgardo (2009), *Abandono a la contemplación: apuntes para la historia de la Universidad Nacional del Sur*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Rioplatense.
- DAVID, Guillermo (2004), *Carlos Astrada: la filosofía argentina*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- KOHAN, Néstor (2000), *De Ingenieros al Che*. Buenos Aires: Biblos.
- SANTORSOLA, María Victoria, “Tradición filosófica española y modernidad incipiente en el ámbito académico de Córdoba (1813–1823)” (tesis doctoral inédita).

Documentos

Programas Analíticos de Sociología (1959 y 1960/61) y de Lógica (1960/61) del Profesor Carlos Astrada.

Anexo I

PROGRAMA ANALÍTICO DE SOCIOLOGÍA-Profesor Carlos Astrada¹⁷

1er. Cuatrimestre – 1959

Tema I: El nombre de “sociología” y su objeto propio: la sociedad. Relación de la sociología con las demás ciencias sociales. Sociología y filosofía de la historia; sociología y filosofía de la cultura.- Hechos singulares de la historia y hechos científicos-naturaleza y sociedad. Lugar del método sociológico entre el método de la historia y el método de las ciencias naturales. Leyes y categorías sociológicas.

Tema II: Origen de la sociología como ciencia. La concepción comteana de la misma. Lugar de la sociología en la clasificación de las ciencias de Comte.- Ley sociológica fundamental; la

¹⁷ En la siguiente transcripción de los programas se corrigen los errores de tipeado.

ley de los tres estados. Análisis de esta.- Sociología general y sociologías especiales.- La sociología como estudio de las notas específicas de las sociedades humanas y animales.- Carácter del hecho social; su diferenciación del hecho geográfico y del hecho histórico.- División de la sociología general, según Durkheim.-

Tema III: Conceptos sociológicos centrales. Análisis de algunos: anomia; desintegración social; regulación; solidaridad; ideas de valor. Desorganización social. División del trabajo; su papel en las sociedades complejas; carácter funcional de la división del trabajo, según Durkheim.- Distinción entre la división social del trabajo y la división económica del mismo. El punto de vista de Marx. La división del trabajo en la familia y en la tribu; en la manufactura y en los centros industriales.-

Tema IV: Lo colectivo en sentido específico. El individuo y la especie; el individuo como asociación de elementos.- Colonias animales; grados de agregación; fusión de individuos; sociedades demunitarias.- Especializaciones; coordinación del trabajo.- La inteligencia y el instinto en las especies animales y en la especie humana.- Los grados de la evolución psico-vital.- Caracteres nuevos por asociación; individuo colectivo.- La conciencia colectiva; fusión de elementos y carácter del producto compuesto.-

Tema V: Concepto de “sociedad”; su pluralidad de significaciones. Sociedad como unión de seres vivientes en general. Especificidad de las sociedades humanas, fundadas en la inteligencia. Elementos que las caracterizan: intereses económicos, creencias, representaciones culturales.- Morfología social. Concepto más amplio de sociedad; grandes unidades. Otras acepciones de sociedad.- Societas; civitas; formación plena; sociedades globales.-

Tema VI: Diferentes concepciones de sociedad en el siglo XIX; como unidad, sustancia, suma de grupos; producto de los procesos sociales. Relación de la sociología, según esta división, con las ciencias vecinas.- Los dos conceptos de sociedad actualmente vigentes.- “Comunidad” y “Sociedad” en la sociología de F. Tönnies; pueblo y sociedad de economía burguesa. Fundamento doctrinario de esta distinción.- Sociedad como “lo social”, acaecer procesal interhumano.- Origen histórico de ambos conceptos de sociedad.- Estructuras sociales de

conjunto y parciales. Consideración macrosociológica y microsociológica. Concepto de “grupo”.- La sociometría.

Tema VII: Las tres grandes corrientes sociológicas de nuestro siglo; sociología de contenido o enciclopédica; sociología formal analítica de carácter empírico; sociología material-dialéctica. Los antecedentes históricos de las dos últimas. El punto de vista de G. Tarde; el enfoque de G. Simmel acerca de lo social.- La idea del contrato; el “antagonismo de las disposiciones” según Kant. Hegel y la teoría económica de A. Smith; la sociedad como “sistema de las necesidades”; la sociedad como estado intermedio entre la familia y el Estado.-

Tema VIII: La sociología formal analítica.- Descripción neutral de la realidad social. La posición de G. Simmel. La sociología como método “sui generis” y como teoría empírica de la sociedad. Procesos de socialización; el lado formal de esta. La forma social como categoría sociológica.- L. von Wiese y el concepto de “lo social”; su carácter procesal.- Las relaciones interhumanas objeto de la sociología. Doctrina de lo social y su diferenciación de la doctrina de la cultura. Hechos de socialización. La vida interhumana y sus efectos.- Resultados de los procesos sociales. Actitud humana y situación existente. Productos y relaciones de los productores. Las críticas a esta concepción.

Tema IX: La sociología material-dialéctica. El punto de vista de Marx y Engels. Las categorías económicas y el proceso social.- Las relaciones de producción y la estructura de la sociedad.- Base económica y superestructura ideológica.- Formas antagónicas de producción social.- El materialismo histórico; su fundamento sociológico. Interacción entre la base social y los elementos de la superestructura.- Fundamento práctico de la sociología marxista. Crítica de la misma. La crítica filosófico-histórica: Simmel, Mircea Eliade; la crítica económica, la crítica social: Croce, Pareto, Sorokin. etc.-

BIBLIOGRAFÍA DE SOCIOLOGÍA

Simmel: “Sociología”

Tönnies: “Principios de sociología”

“Comunidad y Sociedad”

Freyer: “Sociología como ciencia de la realidad”

Gurvitch: “Las formas de la sociabilidad”

Marx: “El Capital”

“Crítica de la economía política”

Engels: “El Anti-Düring”

Marx-Engels: “Correspondencia”

Pareto: “La teoría del Materialismo Histórico”

Croce: “Di Alcuni Concetti del Marxismo”. (III, en Materialismo Storico en Economía Marxística)

Sorokin: “Teorías sociológicas contemporáneas”

Simmel: “Los problemas de la Filosofía de la Historia”

Mircea Eliade: “El mito del Eterno Retorno”

C. Astrada: “El marxismo y las escatologías”

“Marx y Hegel”

Anexo II

PROGRAMA ANALÍTICO DE SOCIOLOGÍA-Profesor Carlos Astrada

AÑO 1960-61

Tema I: Lo colectivo en sentido específico. El individuo y la especie; el individuo como asociación de elementos.- Colonias animales; grados de agregación; fusión de individuos; sociedades demunitarias.- Especializaciones; coordinación del trabajo.- La inteligencia y el instinto en las especies animales y en la especie humana.- Los grados de la evolución psicovital.- Caracteres nuevos por asociación; individuo colectivo.- La conciencia colectiva; fusión de elementos y carácter del producto compuesto.-

Tema II: El nombre de “Sociología” y su objeto propio: la societas. Relación de la sociología con las demás ciencias sociales. Sociología y filosofía de la historia; sociología y filosofía de la cultura.- Hechos singulares de la historia y hechos científicos-naturaleza y sociedad. Lugar

del método sociológico entre el método de la historia y el método de las ciencias naturales. Leyes y categorías sociológicas.

Tema III: Origen de la sociología como ciencia. La concepción comteana de la misma. Lugar de la sociología en la clasificación de las ciencias de Comte.- Ley sociológica fundamental; la ley de los tres estados. Análisis de esta.- Sociología general y sociologías especiales.- La sociología como estudio de las notas específicas de las sociedades humanas y animales.- Carácter del hecho social; su diferenciación del hecho geográfico y del hecho histórico.- División de la sociología general, según Durkheim.-

Tema IV: Concepto de “sociedad”; su pluralidad de significaciones. Sociedad como unión de seres vivientes en general. Especificidad de las sociedades humanas, fundadas en la inteligencia. Elementos que las caracterizan: intereses económicos, creencias, representaciones culturales.- Morfología social. Concepto más amplio de sociedad; grandes unidades. Otras acepciones de sociedad. Societas; civitas; formación plena; sociedades globales.-

Tema V: Diferentes conceptos de sociedad en el siglo XIX; como unidad, sustancia, suma de grupos; producto de los procesos sociales. Relación de la sociología, según esta división con las ciencias vecinas. Los dos conceptos de sociedad actualmente vigentes. La idea de contrato; el “antagonismo de las disposiciones” según Kant. Hegel y las teorías económicas de A. Smith; la sociedad como “sistema de las necesidades”; la sociedad como estado intermedio entre la familia y el estado. Pueblo y sociedad de economía burguesa según Tönnies. Sociedad como “lo social”, acaecer procesal interhumano.- Origen histórico de ambos conceptos de sociedad. Estructuras sociales de conjunto y parciales. Consideración macrosociológica y macrosociológica de “grupo”.- La sociometría.

TemaVI: La concepción sociológica de Ferdinand Tönnies. “Comunidad y sociedad”, sus notas diferenciales. Hechos sociales; convivencia; coexistencia. Sociología como ciencia de la convivencia. Unidades sociales; agrupaciones sociales. Unidades económicas, políticas y ético-espirituales. Sindicato y estado. Iglesia. Valores económicos, políticos y ético-sociales.-

Tema VII: Conceptos sociológicos centrales. Análisis de algunos: anomia; desintegración social; regulación; solidaridad; idea de valor. Desorganización social. División del trabajo; su papel en las sociedades complejas; carácter funcional de la división del trabajo, según Durkheim.- Distinción entre la división social del trabajo y la división económica del mismo. El punto de vista de Marx. La división del trabajo en la familia y en la tribu; en la manufactura y en los centros industriales.-

Tema VIII: Las tres grandes corrientes sociológicas de nuestro siglo; sociología de contenido o enciclopédica; sociología formal analítica de carácter empírico; sociología material-dialéctica. Los antecedentes históricos de las dos últimas. El punto de vista de G. Tarde; el enfoque de G. Simmel acerca de lo social.-

Tema IX: La sociología formal analítica.- Descripción neutral de la realidad social. La posición de Simmel. La sociología como método “sui generis” y como teoría empírica de la sociedad. Procesos de socialización; el lado formal de esta. La forma social como categoría sociológica.- L. von Wiese y el concepto de “lo social”; su carácter procesal.- Las relaciones interhumanas objeto de la sociología. Doctrina de lo social y su diferenciación de la doctrina de la cultura. Hechos de socialización. La vida interhumana y sus efectos. Resultados de los procesos sociales. Actitud humana y situación existente. Productos y relaciones de los productores. Las críticas a esta concepción.-

Tema X: La sociología material-dialéctica. El punto de vista de Marx y Engels. Las categorías económicas y el proceso social. Las relaciones de producción y la estructura de la sociedad.- Base económica y superestructura ideológica.- Formas antagónicas de producción social.- El materialismo histórico; su fundamento sociológico. Interacción entre la base social y los elementos de la superestructura.- Fundamento práctico de la sociología marxista. Crítica de la misma. La crítica filosófico-histórica: Simmel, Mircea Eliade; la crítica económica, la crítica social: Croce, Pareto, Sorokin. etc.-

BIBLIOGRAFÍA DE SOCIOLOGÍA

Simmel: “Sociología”

Tönnies: “Principios de sociología”

“Comunidad y Sociedad”

Freyer: “Sociología como ciencia de la realidad”

Gurvitch: “Marx, Comte y Spencer”

“Las formas de la sociabilidad”

“La vocación actual de la sociología”

Marx: “El Capital”

“Crítica de la economía política”

Engels: “El Anti-Düring”

Marx-Engels: “Correspondencia”

Pareto: “La teoría del materialismo histórico”

Croce: “Di Alcuni Concetti del Marxismo”. (III, en Materialismo Storico en Economía Marxística)

Sorokin: “Teorías sociológicas contemporáneas”

Simmel: “Los problemas de la Filosofía de la historia”

Mircea Eliade: “El mito del Eterno Retorno”

W.M.C. Wright Mills: “La Elite del Poder”

C. Astrada: “El marxismo y las escatologías”

“Marx y Hegel”

Anexo III

PROGRAMA DE LÓGICA

Año 1960-61

Profesor: Carlos Astrada

Bolilla 1: Definición de la lógica.- La ciencia del pensar. Contenido y formas de pensar.- El pensamiento. La proposición. Lenguaje y pensamiento.-

Bolilla 2: Antecedentes históricos – El empleo de leyes lógicas – La dialéctica Socrática – Teoría y algunas formas de enunciado – Direcciones de la lógica – La Megárico estoica y la Académico-peripatética – División de la filosofía y el nombre de “Lógica” – La lógica como órgano – (instrumento).-

Bolilla 3: Diferentes concepciones de la lógica: Psicologismo – Pragmatismo – Matematicismo, etc.-

Concepción dialéctica de la lógica – Lógica formal y lógica material.-

Bolilla 4: Objeto y tarea de la lógica formal – El concepto – Aprehensión de la esencia del objeto – Concepto y percepción – Concepto y conocimiento – Determinación del concepto y relación lógica con otros conceptos – Notas del concepto: comprensión y extensión.-

Clasificación de los conceptos – Categorías – Los predicables – División lógica – Definición.-

Bolilla 5: Leyes fundamentales del pensamiento formal – Principio de identidad – Principio de no contradicción – Principio de tercero excluido – Principio de razón suficiente.-

Bolilla 6: El Juicio – El enunciado y su diferencia con relación a otras expresiones idiomáticas. Clasificación de los juicios según la cantidad – El esquema aristotélico – La clasificación kantiana – Otros criterios de clasificación.-

Bolilla 7: La inferencia – Inferencia inmediata – Proposiciones opuestas – Contrarias – Subcontrarias – Contradictorias – Subalternas – Conversión de las proposiciones – Inferencia mediata: el silogismo.-

Bolilla 8: Términos del silogismo- Premisa y conclusión.- Reglas – Modos y figuras del silogismo – Clases de silogismo: incompletos y compuestos – Hipotéticos – disyuntivos – irregulares – Silogismos perfectos e imperfectos – Reducción directa e indirecta.-

Bolilla 9: Los sofismas – El paralogismo – División de los sofismas – Sofismas formales y materiales en la deducción y en la inducción – Sofismas por falacia y por anfibología – Petición de principio, accidente, etc.-

Bolilla 10: La lógica simbólica – Signo y concepto – El lenguaje y la simbolización conceptual – Carácter instrumental de la Logística – El metalenguaje – Lógica simbólica – El positivismo lógico – Lógica y Cibernología – Aplicación de algunas leyes de la lógica y de la logística a la Cibernética.

Bolilla 11: La lógica – Metodológica – La investigación científica – Su procedimiento – Análisis y síntesis – La demostración científica – Clases de demostración.-

BIBLIOGRAFÍA

W. S. JEVONS: *Lógica*

S. STUART MILL: *Sistema de lógica deductiva e inductiva*

L. LIAREL: *Lógica*

PFANDER: *Lógica*

HUSSERL: *Investigaciones lógicas*

MORSELLI: *Lógica*

GRANELL: *Lógica*

Hacia una reconstrucción oral del pensamiento de Juan José Hernández Arregui

*Martín Sebastián Fuentes**

Resumen

Luego de haber ejercido durante algunos años la docencia, Juan José Hernández Arregui ha desplegado su interés por la formación de los nacionalismos hispanoamericanos a través de dos vías: por un lado, la publicación editorial de libros destinados a las capas medias universitarias; por otro, el dictado público de conferencias, donde asistían auditorios muy heterogéneos, sin formación específica en algunos casos. A este respecto, la utilización de la historia oral como herramienta metodológica para el estudio del pensamiento vivo de Hernández Arregui puede contribuir a una reconstrucción de la praxis oral no documentada del autor. Ello permitiría obtener una visión de conjunto más amplia sobre aquella paradójica situación perceptible en la mayoría de sus libros: escribir para la clase media con la absoluta convicción de que las masas populares son las verdaderas depositarias del destino nacional. Por este motivo, el presente trabajo se propone examinar los valiosos aportes que podría brindar la realización de entrevistas para la comprensión de dicha tensión.

Introducción

Con frecuencia, las diferentes historias de la filosofía parecen dar mayor preeminencia al estudio de fuentes escritas (Cfr. Lértora, 2014: 1). Sin embargo, ¿hasta qué punto se puede historiar el pensamiento de nuestros intelectuales sin apelar a sus aspectos más vivos, desempeñados estos en registros diferentes al escrito? ¿Poseen acaso fundamentos sólidos nuestras hipótesis y nuestros juicios de valor si dejamos fuera de nuestros análisis la pletórica dinámica de las oralidades en interacción? Ciertamente, existen situaciones en las que, efectivamente, la necesidad de sobrepasar los límites de una lectura meramente documentalista se hace imperiosa. Y el caso de Juan José Hernández Arregui constituye una de esas ocasiones.

* Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. m-fuentes@live.com

Siendo un autor militante y comprometido, su constante defensa política e intelectual de los sectores sociales más desfavorecidos le ha significado numerosas críticas en lo que atañe al lenguaje utilizado en sus libros, el cual manifiesta una impronta claramente academicista destinada a las clases universitarias. No obstante, el mundo arreguiano de las conferencias pareciera replantear esto, señalando la historia oral como la herramienta de análisis propicia para examinar esta faceta de su labor intelectual en la que asume a las masas populares como interlocutoras directas.

Breve acercamiento al autor¹

El pensador argentino Juan José Hernández Arregui ha dedicado gran parte de sus esfuerzos intelectuales a formular una tematización antimperialista del “ser nacional”. Ya desde su juventud, transcurrida en los tumultuosos años treinta, la necesidad de dicha empresa comienza a despuntar en él. Y lo hace a través de una incipiente simpatía por el radicalismo derrocado que, en su persona, despierta inquietudes políticas vinculadas estrechamente con el impacto que le generan las formulaciones del APRA peruano. Esto signa sus primeros acercamientos autodidactas al marxismo, los cuales se verán fuertemente potenciados durante su estancia en la ciudad de Córdoba, donde en 1938 comienza a estudiar Filosofía encontrándose así con quien sería uno de sus más grandes mentores: el filósofo italiano Rodolfo Mondolfo, cuya impronta marxista y humanista deja en Hernández Arregui una huella intelectual imborrable que lo acompañará hasta el final de sus días.

De esta manera, transita entonces sus años universitarios entre el interés por la dialéctica y las cuestiones sociológicas hasta alcanzar el grado de Doctor en 1944. Tan solo tres años después, rompe con el radicalismo una vez que la recuperación de la línea yrigoyenista se le revela imposible. Decide entonces, de este modo y de cara a los nuevos acontecimientos que tienen a lugar en la Argentina desde 1945, su adhesión informal al peronismo; se muda entonces a Buenos Aires invitado por Arturo Jauretche para participar del gobierno de Mercante, donde desempeña cargos administrativos hasta 1950.

Por aquellos años, Hernández Arregui se adentra también en la docencia y la cátedra universitaria rindiendo y ganando sus primeros concursos en las siguientes materias: 1)

¹ Los datos biográficos utilizados en esta sección fueron extraídos de las siguientes fuentes: Galasso, Norberto (2012), *J.J. Hernández Arregui: del peronismo al socialismo*, Buenos Aires: Colihue; Piñeiro Iñiguez, Carlos (2007), *Hernández Arregui, intelectual peronista: pensar el nacionalismo popular desde el marxismo*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Introducción a la Historia en la Universidad de La Plata, 2) *Historia del Arte* en el Colegio Nacional de La Plata y 3) *Sociología* en la Universidad de Buenos Aires. Con lo cual comienza su aventura catedrática, desarrollándose esta entre pequeños opúsculos, conversaciones con alumnos y clases en las que el tema central no es otro que la formación de las nacionalidades en el siglo XIX.

Así es que en medio del ejercicio de la docencia –y luego de haberse desempeñado durante tres años como crítico de libros en Radio del Estado–, la llegada de la Revolución Libertadora lo hace abdicar de sus labores confinándolo a vivir del salario docente de su esposa. Sin embargo, las inquietudes filosóficas e historiográficas que le ha suscitado el problema de lo nacional, lejos de extinguirse, persistirán en él para tomar a su cargo la imperiosa tarea de reflexionar sobre ese gran drama semi-colonial que es la Argentina. Tarea que emprenderá a través de una doble labor: la publicación editorial de libros y el dictado público de conferencias.

Hernández Arregui y la escritura: la paradoja del destinatario

De este modo, el pensador argentino comienza a discurrir su tematización antimperialista y latinoamericanista de lo argentino, siendo la senda de la escritura académica uno de los caminos elegidos para tal fin. La misma es ejercida por él de la mano de un lenguaje que se vale de medios expresivos adscriptos a la jerga culta. Razón por la que Hernández Arregui desarrolla un corpus escrito cuyo registro culterano, poblado de tecnicismos y de referencias en ocasiones abrumadoras, limita notablemente el número de lectores posibles. De ahí que las capas medias de extracción universitaria parezcan ser las únicas aptas para el desciframiento de tal densidad conceptual que, paradójicamente, tiene por objeto la defensa intelectual y militante de las masas populares en libros como *Imperialismo y Cultura*, *La formación de la conciencia nacional*, *¿Qué es el ser nacional?* y *Nacionalismo y liberación*. Todas son obras de preciado valor en lo que atañe al surgimiento de la denominada “Izquierda Nacional”.

Se advierte entonces con facilidad cómo es que el empleo de un lenguaje netamente académico implica, en un autor de la envergadura militante de Hernández Arregui, cierto nivel para nada menor de paradoja. Podría decirse incluso que se trata de todo un dilema, de una tensión humanista en la que la emancipación de los más desfavorecidos es pregonada entre las comodidades de una clase que posee los medios materiales y simbólicos suficientes

para acceder al mundo de las lecturas complejas. Así, pareciera ser que las masas proletarias argentinas, en cuanto sujeto privilegiado de la historia, padecen como trágico infortunio clasista un gran número de obstáculos a la hora de leer a uno de los grandes relatores de su ascenso histórico. Esto, muy a pesar de que sean ellas las verdaderas depositarias del destino nacional (Cfr. Hernández Arregui, 2011: 22).

En estos términos es que se abre lo que podríamos denominar como la paradoja del destinatario, cuyas tensiones parecen llevar finalmente a Hernández Arregui a desembocar, en el año 1972, en la necesidad de torcer el rumbo lingüístico emprendido hasta el momento, depurando así su lenguaje para volverse más accesible a la lectura de sectores sociales sin formación específica previa. De este modo es que sale a la luz su último libro, titulado *Peronismo y socialismo*, donde hace uso de un lenguaje mucho más llano y directo, casi didáctico, dirigido a las clases trabajadoras:

Tales propósitos –de divulgación como queda dicho– me han decidido a utilizar un lenguaje más bien periodístico, ajeno por completo a mis libros anteriores, cuidando no obstante, en la medida de lo exigible, encuadrar los diversos temas dentro de un nivel intelectual adecuado para quienes busquen una visión resumida de la realidad nacional. Dada su intención didáctica, las repeticiones comprobables a lo largo del texto, las reiteraciones de ciertos temas, son deliberadas y responden, justamente, a esa orientación del libro (Hernández Arregui, 1972: 7).

No obstante, el mencionado giro en el tipo de registro escrito utilizado por el pensador, desencadena algunos interrogantes: ¿por qué cambiar de interlocutor ahora, en su quinta y última obra? ¿Las clases medias ya no requieren una nacionalización mental que apunte su comportamiento? ¿Por qué emprender, en las postrimerías del gobierno de Lanusse, esta especie de ascesis filosófica, este cuidado meticuloso de la propia palabra escrita que, en la búsqueda de nuevas otredades, conlleva un desgarramiento estilístico traidor a su propia procedencia de clase? ¿Por qué empezar a dirigirse, sobre el final de toda una vida, a los protagonistas exclusivos del drama argentino, a esas masas proletarias que, según Hernández Arregui, desempeñan instintivamente el papel que el libreto de la liberación nacional reserva exclusivamente para ellas?

Tal y como puede advertirse, en libros militantes como los de Arregui, la definición de los interlocutores, así como la elección de los medios comunicativos para dirigirse a ellos, deja de ser una cuestión de importancia menor para interpelar la sustancia misma de lo pensado; convirtiéndose así, más allá de todo formalismo, en una cuestión determinante, es

decir, en una auténtica cuestión filosófica en la que se ponen en juego factores teóricos y políticos muy profundos.

Nuevos medios para reinterpretar viejas tensiones: la historia oral

Una perspectiva estrictamente documentalista nos arrastraría, para dilucidar estos interrogantes, a la realización de las siguientes labores de investigación. En primer lugar, y de manera casi impulsiva, nos empujaría a buscar la respuesta a estas preguntas solamente en los textos escritos. Para ello, deberíamos abordar, a lo largo de las cinco obras del autor en cuestión, los diferentes fragmentos en los cuales Hernández Arregui perfila los caracteres propios de las diversas clases sociales que describe, en especial las clases bajas a las que ahora se dirige en 1972 desde las páginas de *Peronismo y socialismo*.

Esto arrojaría dos resultados. En primer lugar, se observaría que la inestabilidad ideológica de las clases medias, es decir, su fluctuante y frágil conciencia política, es sostenida con regularidad por el pensador argentino en todas sus obras. Podrán existir variaciones, aunque siempre sujetas a esta fluctuación irregular: “Al peligrar su status económico, la conciencia fluctuante de la clase media se fragmenta ideológicamente según sus diversas capas componentes” (Hernández Arregui, 2011: 77). Por esta razón, cabría repensar hasta qué punto su radicalización política puede llegar a motivar la suspensión del diálogo con ellas bajo el signo de una tarea ya cumplida. A este respecto es que Hernández Arregui muestra en 1963 y desde las páginas de *¿Qué es el ser nacional?*, cierta cautela a la hora de evaluar las potencialidades políticas de los sectores medios:

A pesar de estas disensiones internas, la clase media en estas etapas de evolución nacional [donde las masas populares protagonizan el ascenso industrial de la nación] tiende, en diversos grados, a la radicalización ideológica, fenómeno que se da con excepcional rapidez venciendo el individualismo medroso de sus miembros. Esta crisis está regida por el hecho de que la clase media es también víctima, en amplísimos sectores, del imperialismo. Pero su antiimperialismo es abstracto [...] Un antiimperialismo moral que propone acuerdos honorables, alianzas progresistas, reformas mesuradas y libertades abstractas (Hernández Arregui, 2005: 172).

En estos términos, esta constitutiva precariedad política apta solo para la realización de una “revolución a medias”, ¿no sería motivo más que suficiente para persistir en su constante apuntalamiento ideológico con el fin de contener su fragmentación mental y evitar así posibles desviaciones de la causa nacional y revolucionaria?

En segundo lugar, respecto a la caracterización arreguiana de las clases trabajadoras, nuestro análisis acabaría por detectar aquella ambivalencia mediante la cual el autor valoriza los componentes espontáneos e irracionales de las masas populares a través de dos posiciones que entran en tensión: por un lado, la confianza en el despliegue espontáneo de su potencia destinal; y por otro, la necesidad de coagular ideológicamente o de intelectualizar dicha espontaneidad con el fin de inocularla frente a posibles desviaciones. Tal es el espíritu que se cierne sobre *Peronismo y Socialismo*:

Por esta ruta, me he propuesto alertar sobre los peligros que acechan a los trabajadores argentinos, asediados en estos momentos críticos de la vida nacional, por toda clase de falseamientos ideológicos que tratan de apartarlos de su misión histórica propia y de su grandiosa tarea en la lucha de liberación nacional, en la cual, la clase obrera, juega y jugará un papel protagónico con relación a la emancipación de la Argentina de tutelajes extranjeros (Hernández Arregui, 1972: 8).

De este modo, la escritura que Hernández Arregui dedica a los trabajadores, discurre entre la fascinación que le produce el “antiliberalismo instintivo” de los sectores bajos y cierto nivel problemático de vanguardismo que busca inocular la acción obrera frente a diversos agentes disgregantes que acechan en los años ´70: el vandorismo, la fragmentación de la lucha obrera y su consecuente despolitización.

Así planteadas las cosas, podríamos convenir entonces en que el cambio de destinatario, mediante el cual se desplaza a las clases doctas por las proletarias, parecería tener su razón de ser en estas peligrosas acechanzas. Lo cual acabaría por delinear un Hernández Arregui cuyo lenguaje culterano alcanza la redención sobre el final de su producción y de cara a una coyuntura histórica que comienza a exigir en los trabajadores formas más complejas que las meramente instintivas.

Sin embargo, dicha interpretación impacta sorpresivamente contra un hecho curioso digno de consideración: el diálogo con las clases obreras ya tenía larga data, aunque no por vías necesariamente escritas. De este modo es que resulta necesario destacar que, en paralelo a la escritura de sus libros académicos, la praxis intelectual de Hernández Arregui se ha desenvuelto vastamente por el mundo de la oralidad a través del dictado público de conferencias. A este respecto, Galasso (2012: 112) afirma que esta actividad conferencista emprendida por Arregui era desempeñada frente a públicos bastante heterogéneos a través de disertaciones en sedes provinciales de la CGT y en diferentes localidades del interior como

Córdoba, Bahía Blanca y Rosario. Por este motivo, el mundo oral de las conferencias que brindó se revela portador de una importancia capital, en la medida en que la composición diversificada de sus respectivos auditorios puede presentarnos un Hernández Arregui diferente, interactuando con una pluralidad policlasista de sujetos en fechas y contextos muy anteriores al cambio de lenguaje operado en *Peronismo* y *Socialismo*. En este sentido, varias de las preguntas que suscita dicho viraje podrían verse fuertemente replanteadas por la existencia de estas interacciones orales con grupos de trabajadores y sindicalistas de base que, al haberse producido de modo no escrito, ofrecen una dinámica discursiva muy interesante a la hora de reconstruir las relaciones efectivas que el pensador mantenía con los sectores sociales con los que dialogaba.

De ahí la necesidad de servirse del rastreo oral y de la realización de entrevistas como herramienta metodológica propicia para enriquecer el estudio de las interrelaciones que se producen, en el pensamiento de Hernández Arregui, entre las diversas caracterizaciones de las clases sociales y los interlocutores que selecciona, ya sea a través de la escritura o de la oralidad.

Pero, ¿qué es la historia oral? Laura Benadiba y Daniel Plotinsky (2007: 9) la definen como “un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos”. Planteada en estos términos, este tipo de tarea –emprendida desde la voluntad de historiar el pensamiento filosófico reciente– impone cierto número de desafíos. El primero que podríamos mencionar es el relativo a una nueva manera de comprender y experimentar el mundo de las fuentes y de los documentos, ya que, desde esta metodología, “la entrevista en el campo de la historia oral es un espacio de encuentro entre entrevistado y entrevistador, en el cual –juntos– construyen el documento” (Barela, Miguez y García Conde, 2009: 22). Lo cual implica, al mismo tiempo, la necesidad de comenzar a trabajar de una forma diferente con las conferencias ya que, con mucha frecuencia, se las suele tratar como meras fuentes documentales ya constituidas en sí mismas, sin atender al valor simbólico que posee el testimonio de aquellos que pudieron efectivamente escucharlas y participar de las discusiones que ellas suscitaban.

Esto último, que se extravía en un tratamiento exclusivamente textual de las disertaciones, comporta una relevancia vital en la medida en que, con esa colección de recuerdos, se podría obtener una visión de conjunto mucho más amplia sobre los problemas

que conllevan tanto el uso arreguiano del lenguaje como los interlocutores construidos por y a través de este.

Sin embargo, la realización de entrevistas constituye una herramienta que, además de contribuir notablemente al análisis de las conferencias, también puede ser implementada para acceder al testimonio de aquellos que personal o profesionalmente conocieron a Hernández Arregui, con el fin de obtener datos de interés útiles para disipar las ambigüedades que se ciernen sobre las diversas caracterizaciones sociales que el pensador emprende –lo cual, como ya se ha dicho, podría incidir en la elección de sus destinatarios discursivos. Incluso, con objetivos similares, la posibilidad de entrevistar a quienes fueron sus alumnos resulta por demás interesante, ya que permitiría reconstruir a Hernández Arregui desde el desempeño de su praxis docente.

A tales efectos, la implementación de la historia oral como metodología exige definir ciertas cuestiones. Por ejemplo, el modo de entrevistar. A este respecto, y atendiendo a la temática, resultaría conveniente utilizar un formato semiestructurado de entrevista en el que “las preguntas, el modo de enunciarlas y el orden pueden ser variados por el entrevistador, según su criterio y cómo se vaya desarrollando la entrevista” (Barela, Miguez y García Conde, 2009: 12). En este mismo sentido, la necesidad de confeccionar las preguntas de acuerdo al tipo de entrevistado –ex alumno, colega o asistente a sus conferencias– por supuesto que resulta determinante y digna de tener en cuenta.

Consideraciones finales

El estudio de la filosofía argentina reciente presenta posibilidades metodológicas propias que deben ser aprovechadas por la enorme cantidad de beneficios que proveen. Entre ellas, la historia oral se destaca por su capacidad para presentar de un modo vivo y experiencial el pensamiento y la praxis de nuestros pensadores.

El caso de Juan José Hernández Arregui no escapa a esta situación. Habiéndose desempeñado como reconocido docente, como intelectual comprometido, pero además como escritor y conferencista, sería una completa injusticia –y tal vez incluso hasta un vulgar imperio– circunscribirse solo a su escritura a la hora de emitir algún juicio de comprensión sobre sus vivas reflexiones. Ciertamente, es un pensador que excede las perspectivas de análisis exclusivamente documentalistas en las que se profesa fidelidad solo a la letra escrita,

a la letra muerta y no al ejercicio de las oralidades que, siendo más fugaces, no por esto son menos importantes.

El problema arreguiano de la elección de los interlocutores, clásica tensión humanista que se cierne sobre la escritura académica de corazón militante, así parece demostrarlo. En este sentido es que la praxis oral desempeñada por Hernández Arregui –integrada por conferencias, mesas redondas de discusión, etc.– se revela digna de un tipo de análisis específico que permita plantear, de un modo más amplio y a la vez más profundo, el dilema del destinatario discursivo presentado en este trabajo. De este modo, la recuperación vivida de las intervenciones públicas que ha realizado frente a públicos heterogéneos, así como la reconstrucción de los diálogos efectivos que ha entablado con grupos de trabajadores bajo un formato conferencista, resultan determinantes para el estudio de las relaciones efectivas que el pensador argentino mantenía con las diferentes clases sociales sobre las que reflexionó vastamente.

Bibliografía

- BARELA, MIGUEZ Y GARCÍA CONDE (2009), *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires: Dirección General de Patrimonio e Instituto Histórico.
- BENADIBA, Laura y PLOTINSKY, Daniel (2007), *De entrevistadores y relatos de vida: introducción a la Historia Oral*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- GALASSO, Norberto (2012), *J.J. Hernández Arregui: del peronismo al socialismo*. Buenos Aires: Colihue.
- HERNÁNDEZ ARREGUI, Juan José (2011), *La formación de la conciencia nacional (1930-1960)*. 2º edición. Buenos Aires: Continente.
- (2005), *¿Qué es el ser nacional?* Buenos Aires: Continente.
- (1972), *Peronismo y socialismo*. Buenos Aires: Hachea.
- LÉRTORA MENDOZA, Celina (2014), “La historia oral en filosofía: aspectos metodológicos y temáticos”. Ponencia presentada en: *Simposio Filosofía reciente e Historial oral*. Dirección General Patrimonio Histórico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PIÑEIRO IÑIGUEZ, Carlos (2007), *Hernández Arregui, intelectual peronista: pensar el nacionalismo popular desde el marxismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Identidad nacional y representación de la realidad en E. Mallea

Raúl R. Iriarte *

Resumen

En toda la prolífica obra del escritor bahiense Eduardo Mallea -cuentos, novelas, ensayos y trabajos sobre otros autores-, aparece como motivo de fondo de una reflexión profunda la pregunta por el hombre, su naturaleza, su esencia. Su perspectiva desde esta reflexión es que el hombre es un ser “sustancial” -con el sentido de la filosofía platónico-aristotélica- y en consecuencia y en esencia un ser eterno cruzado por la temporalidad y la espacialidad de la materia que lo determinan como individuo, como persona, conjuntamente como ser en “su mundo” con sus conflictos, sus ideas, las relaciones con los demás y, sobre todo, con las complejas relaciones consigo mismo.

Como un desprendimiento de esta cualidad esencial Mallea concibe en el hombre la posesión óntico-ontológica de lo que denomina de “visión” o “imagen” (el *eiko* griego) que podemos denominar como una “representación” de la realidad. Los contenidos de esta visión del hombre son: 1. las cosas, los acontecimientos, procesos, circunstancias, etc.; 2. lo anterior visto, representado en él a través de una determinada cultura; 3. la visión puede llegar a concebir en sí como imagen y como compromiso con ella “una sustancia humana profunda” (generalmente oculta) y que es la conjugación entre naturaleza y espíritu; 4. para llegar al conocimiento de esta conjugación es necesario examinarse a sí mismo y despojarse de la “máscara urbana” (acceder soberanía del alma); 5. finalmente llegar a avistar la identidad nacional propia (desocultamiento).

Palabras claves: Filosofía argentina – Identidad Nacional – Mallea

* UNSur (Bahía Blanca). ririarte@bvconline.com.ar

Introducción

Esta comunicación es solo una pequeñísima parte de una investigación iniciada en el intento de aproximación a la problemática general de la identidad de una cultura, en este caso de la cultura argentina, a través del aporte pensado por el escritor bahiense Eduardo Mallea, desarrollado en su extensa producción literaria, aunque considerado este específicamente bajo su contenido filosófico. Este camino de reflexión también finalmente muestra –como otra cara concomitante–, el “tocarse” inevitablemente en lo profundo de una obra literaria significativa, con los aportes esenciales desprendidos de una filosofía de la existencia en general y del hombre en particular.

La elección de la profusa producción literaria de Mallea cuento, ensayo y novela, fue por su interesante propuesta de que una identidad nacional se muestra mejor que a través de una dura y abstracta filosofía de la identidad, en una posible autenticidad identitaria del arte, en este caso de la literatura, en especial de la novela. También me inclinó bastante de la obra malleana la belleza, la verdad y la profundidad de su ensayística y de su producción fictiva, como así también ser la reflexión auténtica y comprometida de un argentino muy preocupado por su país.

Finalmente fue mi deseo expresar mi reconocimiento y pequeño homenaje a un bahiense con una amplísima trayectoria reconocida fuera del país –conferencias y traducción de varias de sus obras en diversos países europeos y en EE.UU.- y muy poco tenida en cuenta en la Argentina de este tiempo.

La cuestión del hombre

La cuestión del *hombre* es una de las cuestiones sustanciales –la otra es la propia novela como un verdadero personaje- en toda la literatura malleana ya que opera como verdadero fundamento de toda su producción literaria, compuesta por ensayos, trabajos sobre diversos autores y también de toda su obra fictiva integrada por cuentos y sobre todo por novelas. En esas páginas se examinan constantemente ciertos conflictos y ciertas preguntas. Mallea nos dice que “conflicto” quiere decir “contienda”, “cuestión” y entonces la vida y sobre todo la vida humana nos es dada como “cuestión”, como “*por qué*”. Nada más complejo, interesante y sobre todo preocupante para el hombre ya que es la pregunta más tenaz que el hombre plantea a los externos acontecimientos y a su propia “última e íntima peripecia”, su propia pregunta, la de cada uno cuando está a solas consigo mismo, en su



soledad. La primera se remonta a la idea de nacimiento, “la última a la idea de muerte”. El hombre no se ve claramente a sí mismo sino que se pregunta por sí mismo: “...Esta pregunta, a la vez fija y errante, acompaña al hombre como drama en la razón y en la locura. Y no sólo sale de él, sino que es él” (Mallea, 1965: 9).

En este sentido nuestro escritor piensa que en principio el hombre no es sencillamente un hombre sino que su propia definición comprende “su mundo” él es “él, su mundo y el universo”. La relación entre estos componentes es vista estructural y analógicamente del siguiente modo: el *universo* composición armónica de fuego, agua, tierra y aire, en síntesis un cuerpo; lo mismo como la *humanidad* y también como el hombre individual, con instinto, inteligencia, sensualidad, sentimiento, análogo al cuerpo individual *armónico* que antes de morir lucha por su convivencia y mantenimiento en el hecho mismo de la vida. Interpretando a Chesterton comenta: “...los modos de relación con el mundo son de tal suerte infinitos, que permiten una estructuración tan inmensa, pródiga y variada como las que se designa con el nombre general de Historia” (Mallea, 1961: 121).

Ahora, si bien estos tipos de relación del hombre social con su mundo circunstancial contemporáneo –cultura- son “infinitos”, muchas más y complejas son la del individuo, de la persona, con su mundo personal y su medio ambiente, ya que por un lado son esencialmente inevitables pero por otro debe “llenarlas”, darles un contenido, un sentido, según sus necesidades primarias de orden físico, mental, moral y espiritual. “Esta naturaleza o necesidad espiritual” comprensiva del hombre en su individualidad, es porque contiene en sí una particularidad *esencial* o *cualidad determinante*, la posesión de la *visión* o “apertura” al ente, en el sentido de que todo lo existente le es dado indefectiblemente bajo la perspectiva o acomodación necesaria de su propia subjetividad personal; aquello del *eikō* de los pensadores griegos, *imagen* o *representación* de la realidad.

¿Cuáles son los componentes y actos de esta visión humana?: 1. cosas, acontecimientos, procesos, circunstancias, ideas, etc. 2. Ese conjunto es *visto* en principio, ofrecido, dado a la persona en la *representación* que le proporciona su propia *cultura*. 3. En esta *imagen dada* permanece generalmente *oculta* “la sustancia humana profunda” – conjugación naturaleza y espíritu- que necesariamente implica un compromiso moral para el hombre. 4. Para el arribo al conocimiento de esta conjugación (búsqueda de la unidad del Todo), el hombre primero debe examinarse a sí mismo (soberanía del alma) y despojarse preferentemente de la *máscara urbana*. 5. Entonces, “posible” avistaje de su identidad sustancial conjugada y expresada en su *identidad nacional*.



Así, en este sentido, si bien el hombre es pensado como un ser “sustancial” en sentido aristotélico, ... “Su tiempo comienza antes de su nacimiento físico y durará más allá de su muerte física ...- sin embargo - ... la actualidad, es por esencia, un riesgo de deformación: el hombre y el suceso se encuentran en un momento dado yuxtapuestos” (Ibíd., 123) de modo que *esa visión* entonces que le pertenece ontológicamente pasa necesariamente a ser la disparadora de la libre construcción, reconstrucción o no, de su propia naturaleza, en cuanto que opera en toda entidad su propia contradicción; entonces...

No se avanza un paso en nuestro destino sin haber sentido cruelmente en propia carne la contraposición de las dos células que se combaten, que se desangran y se rechazan, en el encuentro de lo esencialmente moral con lo esencialmente espiritual. El ancla y la mar alta. El jalón de madera clavada, lo moral, y el libre espacio consumible, lo espiritual. Los dos puntos de vista que se entre destruyen del sentimiento de eternidad (Mallea, 1999: 163).

En este sentido el ser humano todo lo alcanzaría con su sensibilidad, con su inteligencia, con sus órganos intrínsecos de aprehensión, sin embargo no llega a nada porque para llegar a algo es necesario que este algo tenga un límite y, todo en el universo es oscuro, desconocido, eterno, complejo, infinito e ilimitado: “Ningún hombre acaba en sí; es todo prolongación. Entonces, la vida entera es un camino empezado, continuado, ahondado, prolongado, infinito-, todo menos “acabado” ” (1962: 59) nos dice interpretando a F. Kafka. También considerando las Escrituras, afirma:

[...] su lección [es] en el sentido de que todo es devenir. Nada se da en estado puro en el hombre; todo tiende en él a regenerarse, todo está en trance de hacerse eterno y el hombre no es tradicionalmente nada sin el tránsito de eternidad (1999: 166).

Y nuevamente siguiendo a Kafka piensa que la vida no concluye nada, nos persigue con las otras vidas que trae detrás de nosotros, empuja nuestros actos con otros actos, nuestros momentos con otros momentos; esas son sus “tretas”. Por otro lado también nos dice:

Lo que afirma Aristóteles con respecto al fin purgativo del ánimo propio de la tragedia griega me ha parecido siempre una tremenda revelación, no sólo como juicio estético, sino como sentido de las necesidades del alma. No es posible concebir vida alguna capaz de trascenderse, y por lo tanto, de trascendencia, sin conciencia de su estado purgativo, también primero de los grados teológicos de la vida espiritual; ni vida ni obra (1999: 171-172).

O sea que sin esta profunda dialéctica humana, con este enfrentarse dolorosamente con uno mismo -camino estructural de la propia *visión*-, ni la conciencia de ninguna conciencia personal ni ningún “imaginario” social, pueden sobrepasarse a sí mismos desde la estatura de



su pequeño universo –especie de “jaula” que nos encierra, forma de *un* universo dentro *del* universo- a la estatura de “otros” universos. Vinculado con esto transcribo una hermosa imagen donde relata, en una noche de Buenos Aires, “algo” de su propia *visión* que evidentemente nos invita a pensar:

Sin asomarme, de pie en ese balcón a oscuras, veía debajo la plaza arbolada con la estatua del Descubridor al centro y más lejos las alamedas, y más lejos la inerte oscuridad del río y el misterio del espacio de tierra inacabable huyendo hacia el interior del país. Isla de pie, vivo, rodeado de la noche, aquel enorme espacio me estremecía. Cielo blanco y muros calcinados, eran ahora negro mar en que el casamiento de la luz y la tiniebla tenía no sé qué testimonial imponencia, no sé qué rígido y enfático desafío bajo la infinita polvareda cósmica, bajo el puñado de estrellas repentinamente inmóviles en su vuelo, cristalizadas de golpe como la mujer de Lot. Veía, enfrente, los dos mundos siderales – noche y luz arriba, noche y luz abajo – confundidos al fin circularmente por el norte, el sur, el oeste y el este, después de haber abarcado tanto tenebroso espacio, en el mismo polvillo blancuzco (1999: 178).

El hombre a pesar de todo, como afirmaba anteriormente, en su temporalidad y desde cierto punto de vista es una naturaleza ilimitada, solo la circunda la muerte, porque en realidad puede comunicarse con cuanto existe, con todo lo que es “otro”, con ideas, a veces consigo mismo; en su alma radican “ojos” mucho más netos y profundos que en la razón racional; todo consiste en el milagro de tenerlos abiertos cuando en realidad “todo” en el mundo los invita a entrecerrarse.

Al respecto: “¿Qué es el mundo concreto y qué hay detrás de cada forma?” “O es que serán los cuerpos gritos de la materia?” se pregunta nuestro escritor en ese profundo análisis de la obra de Franz Kafka (Mallea, 1962: 56) que lo lleva, a su vez, a reafirmar la reflexión de que los medios que tiene el hombre para asir ya sea con el intelecto ya sea con los sentidos, llegan a todo pero “no tocan” nada, porque todo lo que es más grande que nosotros nos pertenece porque nos comprende y todo lo que es más pequeño nos pertenece porque lo comprendemos o sea, que todo lo tocamos, todo lo comprendemos, sin embargo no podemos dejar de ser nosotros, no podemos *ser lo demás*, romper nuestras fronteras (sustancia humana); dice: “¿Acaso tenía el farol la forma que le prestaba la sombra nocturna? ¿Acaso era suyo el miedo que le acometía en los ambientes sin luz?” y, también... ¿Acaso estaba él a solas con sus sueños?” (1962: 56 y 57), lo que nos indica sin embargo que detrás de las “afecciones” y “deformaciones” le “sale” una realidad secreta constantemente al paso y que éstas deben caer “ aprisionadas” en una *forma* que se “parezca” a su espíritu” lo que implicaría ser el descubridor de un mundo en el que el mundo está contenido. En este sentido la nada no existe, todo es presencia que se devora a sí misma, es necesario armar toda una configuración

o conformación de la *forma esencial* de la experiencia humana y del mundo (o del universo), en el sentido de pensar este como un complejísimo sistema de relaciones –¿lo Múltiple?- que contiene un “clima universal” –¿el Todo o lo Uno?- revelado al hombre a través del espejo de su propia subjetividad:

Nada está aislado, el aislamiento total es tan imposible como la nada total, y la grandeza de un ánimo inteligente no consiste en proclamar lo raro y solidariamente pujante de su condición sino en hallar constantemente los rasgos más ocultos e imprevisibles de relación con el universo” (1962: 47).

O una “integridad de relación”.

Proyecciones

Esta visión general del hombre o “antropodicea”, como Mallea la denomina, naturalmente presenta tres aspectos que conviene tener en cuenta y que consisten, en primer término, que el contenido de ella, sus definiciones, apreciaciones, alcance, lo involucran al propio autor en el sentido de un “verse” a “sí mismo” objetivado o expresado en la proyección en “el otro” o “de lo “otro” de esa su propia autorepresentación. Interrelación profunda entre el “yo” y “lo otro” de su propio yo, que significa a la postre la búsqueda a fondo, la aspiración –*filéin*-, al conocimiento del sentido del ser en general, de la existencia, y, muy especialmente, del hombre en particular y de su identidad.

En segundo término esta antropodicea es el resultado o producto de su propia peripecia o experiencia de su vida que es mostrada, relatada a partir desde cierto espacio y tiempo y perteneciente en conjunto a la visión de una generación de escritores, como se indica en varios de sus ensayos –autobiografía-, y a su vez también, casi siempre es plasmada en su obra fictiva en alguno de sus múltiples personajes como “el héroe”, su complejidad y su conflictivo e ilustrativo sentido.

En tercer término podemos decir que en la consideración y desarrollo siguiente de estos dos aspectos antes enunciados, se van paulatinamente profundizando, conformando y circunscribiendo los contornos de esta visión del hombre y de las cosas, que a mi juicio nos revela una profunda metafísica dilucidadora de dos de sus componentes identitarios: el universal y el particularizado.



Bibliografía

MALLEA, E. (1999), *Historia de una pasión argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

----- (1962), *El sayal y la púrpura*. Buenos Aires: Losada.

----- (1965), *Poderío de la novela*. Buenos Aires: Aguilar.

Lucía Piossek Prebisch: una filósofa en Yerba Buena*

Clara Alicia Jalif de Bertranou**

Resumen

Desde hace años advertimos que en las historias de la filosofía argentina, y sin mengua de su valor, hay una ausencia de estudios sobre las contribuciones de mujeres. 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 ejemplo. Esta es nuestra inquietud para referirnos a Lucía Piossek Prebisch, cuyas labores ameritan un estudio detenido. En esta oportunidad, tratándose de una primera aproximación, nuestra intención es referirnos a algunas de sus contribuciones teniendo en cuenta su trayectoria, amplia y variada, centrándonos en ciertos escritos sobre filosofía y pensamiento argentinos.

Introducción

Parafraseando el título de una obra de Guillermo Enrique Hudson, *Allá lejos y hace tiempo*, podría decir que desde nuestros tiempos de estudiante nos sorprendió la cantidad de mujeres alumnas y egresadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo frente a la presencia predominante de varones en sus cátedras, sin hacer mención de los cargos directivos. De aquel recuerdo hasta hoy han mediado muchos años sin que una misma haya salvado esa sorpresa, aunque la inquietud haya permanecido de forma soterrada. De aquella inquietud a la revisión de las historias de la filosofía argentina que a esta altura puede hacerse, basta una ojeada para constatar que sus nombres están ausentes en los estudios encarados. Pero como sucede con las marejadas, algo dejan las turbulencias. Y en este sentido se nos ofrece una posibilidad a quienes frecuentan la historiografía filosófica argentina. Arena húmeda para volverla argamasa de posibles labores. No se trata de parricidios ni de

* Agradecemos a la Prof. Emérita Lucía Piossek Prebisch los datos, libros y materiales, generosamente proporcionados. Su hogar se halla en Yerba Buena, Tucumán, Argentina.

** CONICET / Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. cajalif@gmail.com

matricidios de historiógrafos. Se trata, creemos, de cubrir aquello que hasta el momento no se ha encarado con sistematicidad. ¿Quiénes son? ¿Dónde están esas mujeres? ¿Qué han hecho? ¿Desde dónde rescatar su labor, más allá de ocasionales reconocimientos? ¿Sería suficiente recoger sus voces orales, nada despreciables? Desde nuestra modesta interpretación, entendemos que hasta que no se produzca un cuerpo escrito más o menos considerable, el esfuerzo no tendrá el peso suficiente. Una podría recordar -sin que tratemos con vanidad de equipararnos- la obra emprendida contra todo escepticismo por Ricardo Rojas para mostrar, ante voces inquisidoras, nuestro pasado literario en su magnífica *Historia de la literatura argentina*, con el sugestivo título de *Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata* (1ª ed. Buenos Aires: Coni, 1917-1920, 4 t.). Tan adelantada a su tiempo, que hasta incluye un apartado sobre mujeres escritoras. Con todo, no tenemos claro que en el campo de la filosofía, tan poco afecto a reconocimientos y tan armado de posiciones excluyentes, pueda aceptarse sin más que dichas mujeres "algo habrán hecho". Pero sin el intento estaríamos volviendo al punto de inicio: el desconocerlas. Sin embargo hay al menos dos cuestiones que deseamos aclarar: no estamos haciendo una pregunta novedosa porque bien sabemos que el feminismo, del que han derivado los estudios de Género, lleva ya muchas décadas de investigaciones teóricas y aplicadas. Por otro lado, Lucía Piossek ha sido objeto de entrevistas y reconocimientos, que precisamente tienen que ver, algunos, sobre su interés por la mujer, y la mujer y la filosofía, expresados, v. gr. en: "Aislamiento y comunicación. A propósito de la experiencia del cuerpo en la maternidad" (1966) y "La mujer y la filosofía" (1973).

Algunos datos biográficos

Lucía Possek Prebisch nació en Tucumán en 1925. Se formó allí, cuya Universidad Nacional ya tenía una tradición importante en el país, pues su fundación data de 1914. Realizó sus estudios entre abril de 1942 y diciembre de 1946, egresando con el título de Profesora en Filosofía y Pedagogía. En la misma realizó estudios de posgrado, completados en la Universidad de Colonia, República Federal de Alemania (Husserl-Archiv y Philosophisches Seminar), con una Beca Docente de la Alexander von Humboldt-Stiftung.

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. Destacables han sido sus

notas para dichas clases, a veces editadas, como también sus numerosísimas contribuciones en el diario *La Gaceta*,¹ de Tucumán, reelaboradas muchas veces en sus libros o en artículos. Del registro de sus libros sobresale *El "filósofo topo". Sobre Nietzsche y el lenguaje* (2005; 2008), figura a la que ha dedicado años de estudio, y los abocados a pensamiento argentino. Pero cabe indicar, al hacer una simple lectura de sus antecedentes, que ha excedido los campos de especialización mencionados, situándose más allá de los mismos, por sus reflexiones teóricas, por ejemplo acerca del lenguaje, y por sus inclinaciones estéticas y literarias. Es de destacar que entre 1947 y 1950 fue profesora adscripta a la cátedra de "Estética" en su Facultad -campo en el que ella profesa gratitud hacia Emilio Estiú- y entre sus escritos se pueden mencionar, publicados en revistas especializadas o en la prensa escrita: "Teatro y filosofía", "El mundo de García Lorca", "En torno de Alfonsina Storni", "Leda Valladares" y otros.

De sus trabajos como traductora no pueden obviarse los de más largo aliento, como de Emile Bréhier, *La filosofía de Plotino* (Bs. As.: Sudamericana, 1953); de Karl Jaspers, *La razón y sus enemigos en nuestro tiempo* (Bs. As.: Sudamericana, 1953); Hans Urs von Balthasar, *La esencia de la verdad* (Bs. As.: Sudamericana, 1955) y Johannes Hessen, *Tratado de filosofía*, t. III (Bs. As.: 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° 9, Tucumán, 1952); Gabriel Marcel, *El misterio ontológico. Posición y aproximaciones concretas* (*Cuadernos de Humanitas*, n° 1, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 1959) y Friedrich Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (en *Discurso y Realidad*, n° 2, vol. II, Tucumán, 1987). La lista es larga y estas menciones son a título ilustrativo.

Lucía Piossek Prebisch pertenece al ámbito académico y dentro de él no es un hecho menor que haya sido la fundadora y directora en la Universidad Nacional de Tucumán-UNT del Instituto de Historia y Pensamiento Argentinos-IHPA² entre 1975 y 1999, en el cual ha

¹ El diario *La Gaceta* fue fundado el 4 de agosto de 1912 por Alberto García Hamilton, un periodista uruguayo que había dirigido el periódico *El Comercio*, de Fray Bentos, y que se exilió en la Argentina a fines del siglo XIX, tras su participación en las luchas civiles de su país. En 1949 comenzó a aparecer "La Gaceta Literaria", un suplemento cultural fundado y dirigido hasta su muerte por Daniel Alberto Dessen. [Datos ofrecidos por el mismo diario].

² A continuación nos referimos a ambas instituciones por su sigla.

conducido numerosos proyectos de investigación en forma interdisciplinaria, compilados en libros.

Historia y Pensamiento Argentinos

Asumimos que desde antes de 1974 Lucía Piossek Prebisch comenzó a trabajar temas de filosofía argentina por cuanto ese año se hizo cargo de la materia optativa "Filosofía en la Argentina", y un año después se produjo, como hemos asentado, la creación del IHPA. Dictó la materia casi sin interrupciones hasta su jubilación, como extensión de su cargo docente en "Filosofía Contemporánea".³ Hallamos que en 1975 publicó en el suplemento literario de *La Gaceta* su artículo "Notas sobre la filosofía en la Argentina", sucediéndose de allí en más una serie de escritos sobre el tema.

¿Qué entiende nuestra autora por filosofía? La pregunta encierra los riesgos de definiciones estrechas, pero basta abrir las páginas de algunos de sus trabajos para advertir que conoce barreras franqueables con el fin de evitar las casi siempre estrechas enunciaciones; y que precisamente sus labores han recorrido lo necesario como para estar precavida de ciertas posibles objeciones -nunca ausentes-, a veces tan a la mano como arbitrarias. De allí que pregunte "¿qué condiciones permiten la aparición del 'tipo humano filósofo', como se lo concibe en la tradición occidental?" (1988, 9). La cuestión del 'tipo humano' nos parece que conlleva una otra cuestión. ¿Puede hablarse de tipos humanos sin caer en formalismos? El trasfondo en este caso puede parecer propio de una época pasada, si no para la psicología, la literatura u otros saberes -teóricos o prácticos-, probablemente sí para la filosofía. Cualquiera puede recordar que el tema sigue siendo abordado por la psicología, incluso más actual, en términos de aprehender el comportamiento humano ligado a factores psicosomáticos y su entorno. Y en el campo literario, sobre todo en la novelística. Se podría recordar a Honoré de Balzac y su amplia visión social en sus novelas de *La comedia humana*, o a *Doña Bárbara*, de Rómulo Gallegos, pero la cinematografía de todos los tiempos no ha estado ajena a dichas representaciones. Por el lado de la filosofía y teniendo en cuenta la tradición de la primera parte del siglo XX, que no establecía separaciones tajantes entre psicología y filosofía (o más bien aquella era una disciplina de carácter filosófico), se pueden recordar los escritos tipológicos y caracterológicos de Dilthey, William James, René Le

³ Accedió a Profesora Titular Efectiva de la Cátedra Filosofía Contemporánea en 1960, cuyo jurado estuvo compuesto por Francisco Romero, Adolfo P. Carpio y Jacobo Kogan. Se desempeñó hasta 1999.

Senne, Spranger, Jaspers y los clásicos estudios de Jung.⁴ De un modo o de otro cabe colegir la idea de tipos humanos y de un tipo de intelectual de acuerdo con la formación que recibió Lucía Piossek.⁵ Así, entiende que las condiciones para el surgimiento del "tipo humano filósofo" implican dos aspectos: personales y sociológicos. Dentro de las primeras estaría en primer lugar la capacidad de asombro e interrogación y, en segundo lugar, la aptitud y la voluntad de "traducir esas experiencias en el discurso sobrio y riguroso de los conceptos, de una manera tenazmente veraz y prolijamente fundada" (1988, 10). En otras palabras, la posibilidad de elevar el nivel de la *empíria* a su conceptualización, plasmada en pensamientos que dicen verdades apoyadas en argumentaciones.

En cuanto a las condiciones sociológicas, indica dos aspectos que refieren a la posibilidad de intercambio y confrontación de ideas en un medio dado, "especialmente cuando tal medio no cuente con una tradición cultural rica y sedimentada". Además, que ese medio otorgue la oportunidad y "tolere las 'pausas' en medio de la acción, vale decir, el ejercicio de una actividad teórica, liberada en buena medida de la exigencia de tener que aplicarse *de inmediato* en la práctica" (*Ibid.*).

Por consiguiente y recogiendo el concepto de "normalidad" anticipado por Francisco Romero para mentar las condiciones favorables a la práctica de la filosofía, nos dice: "a la luz de nuestro esquema anterior, la 'normalidad' estaría dada por la existencia -si bien de grado relativo- de las dos condiciones sociológicas que, combinadas con las personales y permitiendo el despliegue cabal de estas, hacen posible la aparición del 'tipo humano filósofo'" (*Ibid.*, 12).

Estas ideas o "esquema", aunque lo considere "simplista y magro", actúa como hipótesis para tratar la filosofía *en* la Argentina, del cual se desprende, tal como se ve en sus textos, que 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

⁴ Por afuera de estas líneas, es conocida la caracterización de Gramsci (1891-1937) en su obra *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, asentada en la pertenencia y las funciones del intelectual dentro de las clases sociales.

⁵ Conocemos los programas de clases que impartía Eugenio Pucciarelli, a la sazón profesor de Introducción a la Filosofía, Gnoseología y Metafísica, y Psicología en la UNT, que avalan la mención de estos antecedentes por las lecturas y bibliografía suministrada a su alumnado. Él mismo abordó la cuestión de los tipos humanos, por ejemplo en su libro *Los rostros del humanismo* (Buenos Aires: Fundación Banco de Boston, 1987, 81-119). Sin embargo, también podemos recordar que la lectura de *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento nos plantea el tema de los tipos humanos, sobre cuya base organizó el relato dicotómico "civilización" / "barbarie". Décadas más tarde haría algo semejante José María Ramos Mejía en *La neurosis de los hombres célebres* (2 v., 1878-1882).

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.

Sin embargo y como decíamos, Lucía Piossek halla vías para sortear dificultades de un modelo impuesto por cierta tradición, más que occidental, europea, y no difícil de identificar: además de lo dado dentro de los claustros académicos en tiempos coloniales y decimonónicos, sostiene que han habido ideas en escritos políticos, teológicos, literarios e historiográficos que, por encima de una "concepción excesivamente formalista de la filosofía", son dignos de tener en cuenta porque "ignorarlos sería empobrecer nuestro 'pensamiento filosófico'" (*Ibid.*, 12). Aunque no se habría podido "plasmarse" al modo de los "filósofos cabales", habría en ellos ideas filosóficas que el medio social no favoreció en los aspectos de intercambio intelectual ni en el "despliegue teórico", pero merecedoras de estudio. Hay una génesis existencial que también tiene en cuenta, y es el suelo de las creencias que alberga todo individuo. Leemos:

Pero este modo de proceder también puede ser válido una vez alcanzada la "normalidad" filosófica de la que hablaba Romero. Es decir, también entonces se justifica y se hace necesario que la filosofía académica, en actitud de hacer historia de nuestro pensamiento filosófico, se ocupe *también* de modos más "informales" de pensamiento que le abren nuevas fuentes de experiencias.

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). [...]

En la generalidad de nuestros estudiosos de la filosofía tal historia no tiene el peso que se merece y por eso no puede sedimentar como tradición. Y me refiero tanto a la historia de ese trabajo de información y reflexión consignado en ideas elaboradas y fundamentadas, como a esa historia compuesta de creencias, que son germen y a la vez también residuo de ideas, y que más de una vez se revelaron efectivas en la acción.

El sueño de Echeverría no se cumplirá mientras, en general, se siga repitiendo entre nosotros la pregunta que escépticamente se le formulaba a Korn: ¿cómo, es que hay filosofía en la Argentina? (*Ibid.*, 14).

El sueño de Echeverría era que solo teníamos, después de veintiseis años de vida política, la independencia, mientras nuestra literatura y nuestra filosofía estaban en "embrión".

Vemos, por otro lado, que Lucía Piossek reclama un espacio para estos estudios y con el rigor propio de la historiografía filosófica, mas no solamente eso, sino que de no hacerse tampoco tendríamos vivo el acervo cultural que nos nutre como sociedad. Un dar vueltas aporéticamente en el mismo lugar. Es decir que demanda una voluntad filosófica de su propio presente para responder a aquella vieja aspiración echeverriana, compartida por toda la generación del 37, tal como nos lo va mostrando en sus estudios. En cuanto al "rigor" entendemos que habría que interpretarse como dos exigencias: la necesidad de fundamentación a partir de las evidencias y la sistematización unificante del saber alcanzado. Tendríamos, así, dos momentos identificables: el problematizador y el sistematizador u organizativo.

Si preguntamos qué ha sucedido para Lucía Piossek al tratar nuestro acervo de ideas, hallamos una nota de disconformidad con lo que se ha realizado frecuentemente, pues "se ha abusado de las categorías de influencias y recepción", modos reductivistas de proceder: "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" (*Ibid.*, 13). Respuesta que no puede menos que recordarnos el diferendo entre Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea, en sus respectivas y conocidas obras, sospechando que nuestra filósofa se inclinaría por este último de modo implícito.⁶ Así, creemos que pregunta por las condiciones de producción y sus motivos, lo cual conduce al tema de la recepción, sobre lo que marca dos modos de entender la palabra "recibir": en medio de un amplio registro puede significar, antitéticamente, la pasividad ante una marca, un sello, o bien el acogimiento o encuentro "fecundo" (*Ibid.*, 13).

En la tradición hermenéutica, y gadameriana en particular, de la que ha sido estudiosa, creemos que Lucía Piossek se alinea en lo que conocemos como "experiencia hermenéutica", una de las vertientes que confluyen en la teoría de la recepción, en la cual es clave el lector como constructor y dador de sentidos, que, de igual manera, busca en las ideas que analiza el sentido discursivo como expresión filosófica de una cultura. Es posible recordar que por la época en que ella comenzaba sus estudios universitarios, en carta que Werner Jaeger le dirigiera a Francisco Romero el 06 de julio de 1942 y coincidiendo con él, decía: "Who deals

⁶ Cfr. Augusto Salazar Bondy, *¿Existe una filosofía en nuestra América?* México: Siglo XXI, 1968. Leopoldo Zea, *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI, 1969.

with the structure of the thought of some individual man or time must refer it to the social structure of life which is behind it and the view of the universe to which it is coordinated and with which it changes".⁷ Esto es lo que se había planteado en sus clásicas obras, especialmente en su *Paideia*.

El enfoque que se propone nuestra filósofa es tanto el inverso de aquel que busca influencias o repercusiones -como muchas veces se ha hecho para hallar al fin un espejo desdibujado, desconociendo la singularidad de lo humano, como bien sugiere-, como el del que se detiene morosamente en elementos externos a los textos. Sus fines están en otro lugar: el de preguntar y cuestionar aquello que delimita como su *corpus* de análisis, sin prescindir, cuando lo considera necesario, de la mención de posibles paralelos con la literatura filosófica nacional e internacional o las circunstancias históricas. Es decir que interroga activamente el pensamiento que pone frente a sí, con lo cual establece un diálogo que elude las visiones panorámicas, en un acto de percepción de valores. El uso de este camino, porque de eso se trata, no debería llevarnos a confusiones tales como creer que Lucía Piossek ubica al pensador occidental en un sitio de aislamiento y soledad, pues para ella son actos *a posteriori*, si se quiere, de una decisión volitiva, después y sobre "el fondo de[l] intercambio humano y cultural intenso" (*Ibid.*), para lo cual apela a dos nombres ejemplificadores: Descartes y Nietzsche. El filósofo solitario es así para ella "una imagen engañosa", que debemos vincular también con lo indicado acerca del nivel empírico en el que se desenvuelve todo ser humano en el trato con sus semejantes y las cosas, antes de cualquier teorización.

En sus investigaciones no hallamos una historia del pensamiento filosófico al uso, sino núcleos discursivos que sí organiza temporalmente en sus compilaciones. Por otro lado, en sus estudios utiliza frecuentemente la expresión "filosofía *en* la Argentina". No utiliza el gentilicio "argentina", decidiéndose por la localización geográfica que mienta a la nación. Dos cuestiones parecen sugerentes en una rápida apreciación: una, que si bien indaga lo local, lo hace dentro de la universalidad. La otra es que, a partir de Arturo Ardao, una podría pensar que dicha localización tiene una fundamentación más profunda, pues el espacio sería la categoría fundamental que dispara el tiempo y sin el cual no se podría pensar a los seres humanos, con su lengua, habla y plexo axiológico. No creemos que ambas cuestiones estén

⁷ Carta inédita, cuyo párrafo puede traducirse, según Beatriz Romero, como: "Aquel que se maneja con la estructura de pensamiento de un ser humano o período en particular debe referirlo a la estructura social de la vida que es su trasfondo y a la visión del universo con la que se coordina y con la que cambia".

reñidas entre sí. De este modo, al organizar su libro *Pensamiento argentino*, no duda en titular la primera sección "Alberdi filósofo", en la que incluye escritos independientes pero convergentes también. Lucía Piossek busca hallar lo común en la generación del 37 y lo explora en los textos que se produjeron ese año, tomándolos como un grupo humano compacto u homogéneo a partir de la creación del Salón Literario de Marcos Sastre, por sus aspiraciones compartidas. Rastrea el horizonte de expectativas alojadas en los textos, pero de igual modo, a quiénes están destinados y cuáles son sus fines. En otras palabras, de lo óntico a lo ontológico y de este nuevamente a lo óntico; es decir, no perder de vista los sujetos interpelados en el diálogo dentro de la historicidad que les es específica. Pero esto es apenas el comienzo de un libro, sin haber abordado más que las páginas iniciales de su Introducción. De allí en más, categorías como optimismo teórico, optimismo histórico, enigma, diagnóstico-axioma, entre otras, nos acompañarán en sus análisis, que en los márgenes de una ponencia no podemos atender.

Consideraciones finales

Marcamos como un hecho distintivo en su filosofar que Lucía Piossek Prebisch ha sabido intersectar sus campos de trabajo. No son compartimentos estancos y se hallan cruzados por reflexiones fecundadas de sus conocimientos, con la justa proporción de la erudición.

Es evidente que en buena medida sus escritos son resultados de su labor pedagógica, que no se ha limitado a las aulas, sino a todo lo que pueda haberla motivado por el conocimiento y su difusión, lo cual la convierte en una de las pensadoras del Tucumán contemporáneo más importantes. Su perfil intelectual hace que el adjetivo "importante" remita al plano del conocimiento y su consistencia, pero también al de proyectarse más allá de la palabra escrita, socialmente hablando, aunque no ignoramos que la escritura es un hecho social. Lo que queremos significar es que ha transitado aquello que no se trasluce necesariamente en la página impresa, sino excediéndola, mediante la organización y formación de investigadores y la detección de campos de estudios ligados, de algún modo, a sus espacios de convivencia. No se ha tratado de un localismo cerrado, sino de aquello que lleva implícito lo cercano, abierto a lo nacional y a lo trasatlántico. Así, ha recorrido las dobles vías, sin renunciar a sus propios cuestionamientos, pues su escritura aparece pautada - por decirlo de algún modo- mediante preguntas que ella misma se formula en el entramado

interpretativo y que son parte fundamental del desarrollo argumentativo. En este sentido se podría decir que ha asumido el desafío alberdiano de "pensar", tal como el ilustre tucumano lo hizo en sus obras más representativas y que ella destaca, lo cual, visto en profundidad, constituye su mejor legado a la filosofía argentina, en su propia tierra natal y en la configuración de lo que llamamos cultura nacional.

Referencias y bibliografía

- ECO, Umberto (1992), *Los límites de la interpretación*. Trad. de Helena Lozano. Barcelona: Editorial Lumen.
- Encyclopedia of Contemporary Literary Theory. Approaches, Scholars, Terms*. Irena R. Makaryk General Editor and Compiler. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 1994.
- PIOSSEK PREBISCH, Lucía (1966), "Aislamiento y comunicación. A propósito de la experiencia del cuerpo en la maternidad", en: Asociación Argentina de Filosofía, *Aislamiento y comunicación*. Buenos Aires: Sudamericana, 299-304.
- (1973), "La mujer y la filosofía" *Sur*, n° 326, 327, 328, 95-101. Incluido en: *De la trama de la experiencia. Ensayos*. Tucumán: edición de la autora, 1994, 95-105.
- (1988), *Pensamiento argentino: creencias e ideas*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Historia y Pensamiento Argentinos.
- (1994), *De la trama de la experiencia. Ensayos*. Tucumán: edición de la autora.
- (2002), *Lucía Piossek Prebisch. Autopresentación*. Ciclo "La Argentina actual, por sí misma". Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Historia y Pensamiento Argentino.
- (2005), *El "filósofo topo": sobre Nietzsche y el lenguaje*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 2005; 2a. ed.
- (2008), *Argentina: identidad y utopía*. Tucumán: Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán-EDUNT. [En este libro la autora reelabora trabajos publicados en *Pensamiento argentino*, e incluye otros aparecidos con posterioridad a 1988].

----- "Curriculum de Lucía Piossek Prebisch". Disponible en:
<<http://www.fundacionkonex.com.ar/ckfinder/userfiles/files/Luc%C3%ADa%20Piossek%20Prebisch%20-%20Curriculum%20Vitae.pdf>>

SMALDONE, Mariana (2013), "Una tesis innovadora en la Argentina de los sesenta: fenomenología de la maternidad. Diálogo con Lucía Piossek Prebisch", en: Revista *Mora*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 19, n° 1, jun. 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2013000100003&lng=es&nrm=iso>. Accedido el 07 agosto 2014.

SOLÍS TOLOSA, Lucía Stella. "Tres pensadores de la región" [Noroeste argentino]. Disponible en: <<http://www.redsalta.com/BIBLIOCARO/pensadores.html>>. Accedido en 07 de agosto 2014.

Diego F. Pró: historiografía revisitada

Celina A. Lértora Mendoza*

Introducción

Diego F. Pró ha sido uno de los mayores representantes de la historiografía filosófica argentina, tarea que compartió, durante toda su vida académica, con su interés por la historia de la filosofía griega. De ambas experiencias historiográficas surgen algunas opciones metodológicas, tanto histórico crítica como hermenéuticas, que aplicó en forma sistemática y a las cuales se refirió solo en alguna ocasión y en forma resumida. La evolución de la historiografía y otros marcos teóricos de referencia han oscurecido este aspecto de su aporte.

Por ello considero de interés volver sobre estas propuestas, relacionándolas con algunas formas actuales de abordaje historiográfico que permiten una reconsideración positiva de las mismas. En especial se abordarán tres casos: 1. la historia de la historiografía como “estado de la cuestión”, a la luz del concepto gadameriano de “tradicición”; 2. la periodización y sus criterios, desde las actuales propuestas prosopográficas; 3. el criterio hermenéutico de la cosmovisión del historiado y su entorno / época desde la categoría historiográfica de pensamiento situado.

Aunque Pró se ha referido incidentalmente a los temas metodológicos en muchos de sus trabajos historiográficos, hay una obra dedicada especialmente a este asunto: *Historia del pensamiento filosófico argentino* (1973). Es una obra relativamente temprana que demuestra el interés metodológico también temprano y explica la presentación historiográfica de su producción posterior. En este libro Pró organiza diversos aspectos del área de interés, aun cuando algunos trabajos tuvieron origen más circunstanciado. El primer capítulo presenta una visión general de los problemas historiográficos de las ideas filosóficas argentinas. A continuación dedica un extenso capítulo (el más largo de todos) a los antecedentes de la historiografía argentina, culminando en el capítulo tercero con una síntesis comparativa y crítica. El capítulo cuarto se dedica a un tema que en aquella época era importante y

* CONICET/FEPAI, Buenos Aires. fundacionfepai@yahoo.com.ar

discutido: los criterios de periodización. Los dos últimos vuelven a las miradas generales que podríamos considerar “filosofía de la historiografía”: balance y perspectiva de nuestra filosofía y el criterio hermenéutico para establecer su continuidad o discontinuidad.

No es un dato menor que Pró utiliza, en esta obra, indistintamente expresiones como “filosofía”, “ideas filosóficas”, “pensamiento filosófico” y “pensamiento”, para referirse a la producción argentina, considerando que existen diferencias nocionales que en algún momento explicita, pero que todos los casos son expresión válida de “la filosofía argentina” y como tal deben integrarse en la historia. Por eso aparecerán figuras como Groussac, Alberdi, Sarmiento, que no son filósofos *stricto sensu*.

Esta publicación puede considerarse un “manifiesto” completo de las ideas de Pró sobre la tarea historiográfica, de las cuales, como se dijo, tomamos tres aspectos en los puntos que siguen.

Tres propuestas

1. La historia de la historiografía como “estado de la cuestión”

En el libro mencionado, el segundo capítulo, dedicado a los antecedentes de la historia filosófica argentina, señala que los estudios históricos que investigan el desarrollo de las ideas filosóficas en Argentina no siempre han estado directamente vinculados al quehacer filosófico, sino que se trataba de historias que incluían las creaciones literarias, o las ideas políticas y sociales, como el caso de la obra pionera de Juan María Gutiérrez *Orígenes de la instrucción pública en Buenos Aires* (1877), así como numerosas obras de crítica literaria que pasan revista a las ideas de personalidades del siglo XIX: Echeverría, Mitre, Sarmiento, Avellaneda, Goyena, Estrada, Pellegrini, Sáenz Peña (Pró, 1973: 41).

Es importante señalar a quiénes Pró considera antecedentes válidos de la historiografía filosófica estricta: Juan María Gutiérrez, Pablo Groussac, Juan Mamerto Garro, Rodolfo Rivarola, José Nicolás Matienzo, José Ingenieros, Juan Chiabra, Alejandro Korn, Belisario Montero, Coriolano Alberini, Guillermo Furlong, Juan Carlos Probst, Francisco Romero, Luis Juan Guerrero, Luis Farré, Delfina Varela Domínguez de Ghioldi. Jorge Zamudio Silva, María Ángela Fernández, Ricaurte Soler y Alberto Caturelli. Son veinte autores bastante disímiles en todo sentido, expuestos por orden cronológico de sus nacimientos (no de su *acmé*) de los cuales los últimos citados vivían todavía cuando Pró hizo este trabajo. Al indicar en forma general a quienes va a referirse, señalando el aumento considerable de interés por el



tema a medida que transcurre el siglo XX, observa en nota (1, de p. 43) que no todos realizaron labor historiográfica de carácter filosófico, pues algunos se limitaron al ensayismo, y en varios casos con intermitencia. La presentación de cada uno, descriptiva y solo muy mesuradamente crítica, constituye una forma de “estado de la cuestión” o “estado del arte” que requiere alguna elaboración teórica ulterior para resultar significativa en relación a un proyecto propio de historiografía filosófica.

Esto es lo que Pró hace a continuación en un capítulo titulado “Síntesis comparativa”, al que enseguida me referiré. En este momento me interesa señalar que este dossier constituye, en sí mismo, lo que Gadamer llamaría la “tradición” con la que se encuentra Pró al pensar su propio proyecto.

La historia de unos textos, así como la de unos individuos, según Gadamer (y en esto Pró estaría de acuerdo) tiene un sentido predeterminado en parte por la propia historia vital y en parte por lo que cada uno conoce a través del saber histórico de los eruditos (2006 [1986], II: 27). Hay por lo tanto un lazo indisoluble entre la tradición y el origen de una investigación crítica. Pero además, el historiador de la filosofía tiene que considerar a la vez el tema puntual de su interés (digamos, por ejemplo, la figura de Alberdi), la historicidad propia de ese tema (la ubicación de Alberdi en el *continuum* histórico argentino decimonónico) y desde el propio horizonte del investigador rastrear retrospectivamente las interpretaciones dadas del tema (quiénes han estudiado a Alberdi y qué han dicho). Ninguno de estos elementos puede faltar, so pena de arribar a un cuadro sesgado, acaso inexacto o decididamente equivocado de la figura en estudio y con ello a la inanidad del trabajo realizado. Reconocer la radical historicidad del pensar filosofía implica tomar conciencia del carácter epocal de todas sus manifestaciones; en el ejemplo, tanto el pensamiento de Alberdi (objeto de estudio) como de quienes se ocuparon de él y lo interpretaron desde su propia época y situacionalidad. Si esto es así, entonces parece correcto inferir que el análisis de la historiografía alberdiana debe ser metodológicamente análogo al estudio del pensamiento de Alberdi. Considero que este es el sentido con el cual Pró incluye la historia de la historiografía de un tema que él mismo abordará.

Volviendo a la “síntesis comparativa” antes mencionada, la primera observación de Pró sobre el dossier presentado, es que los enfoques y los métodos están condicionados por la filosofía de la historia predominante en la época en que vivían los historiadores (1973: 25). Por ello –y no por haber trabajado sobre diversidad de fuentes- difieren las obras de Mitre y



López¹, la de Gutiérrez y Alberini, etc. Por lo tanto, hay que entender a Groussac en el contexto de la historiografía positivista, a Chiabra en la tradición neokantiana, a Furlong en la formación escolástica de su tradición religiosa, y así los demás casos. En conjunto –concluye– sobresalen, por el cúmulo de investigaciones a que han dado lugar, las diferentes formas de historicismo, desde el romántico hasta el espiritualismo cristiano, pasando por el historicismo del positivismo, el idealismo, las tendencias vitalistas y axiológicas (Pró, 1973: 133). Destaco que Pró no se apresura –como a veces sucede– en convalidar o condenar las demás posiciones historiográficas; en general las valora conforme al criterio de aumento en la precisión, rigor del estudio, profundización crítica y conciencia histórica. Precisamente es este criterio el que le permite afirmar que, considerando el conjunto de los esfuerzos historiográficos, se observa una conciencia cada vez más profunda del desarrollo histórico. Es decir, que estos trabajos no son meros antecedentes paralizados en el pasado, sino que en su dinámica histórica misma, en cuanto representan momentos de la comprensión del devenir que estudian, permiten reconstruir el curso de las ideas filosóficas.

La incorporación de la historiografía a la historia filosófica tiene, además, otras implicancias de no menor interés. En primer lugar, que la consideración de la historiografía de un tema no es un alarde de erudición, ni tampoco –en otro sentido– un uso (tal vez abusivo) del “argumento de autoridad” (que los escolásticos consideraban el más débil), sino un elemento del trabajo historiográfico de cada uno. De esto se sigue, a su vez, que los problemas planteados por la historiografía, si están bien planteados y son pertinentes, deben ser retomados cada vez, en una suerte de *ricorsi* que, a modo de avance espiralado, va profundizando en el sentido de esa historia que ahora se está exhibiendo. Pongo un ejemplo tomado de Pró mismo: la cuestión acerca de la continuidad o discontinuidad del desarrollo de las ideas filosóficas, que no es –según él– sino una variante más específica del problema general acerca del cambio del curso histórico. Así, si tomamos la historia argentina en general, vemos que hay autores que hablan de una discontinuidad radical determinada por la Revolución de Mayo. Coherente con esto, verán discontinuidad en los estudios y trabajos filosóficos posteriores. Quienes, en cambio, privilegian las continuidades, darán una visión un tanto distinta de las mismas instituciones, personajes y textos. Pero ello no implica en modo

¹ Este caso ha sido especialmente estudiado por Pró (1974-78: 14 ss) considerando que la diferencia fundamental está en que Mitre distinguía la historiografía de la filosofía de la historia, y consideraba que la primera es anterior a la segunda y debe precederla, mientras que López pensaba a la inversa.

alguno el escepticismo historiográfico. Al contrario, para Pró estas visiones enriquecen el trabajo histórico porque le muestran diversas posibilidades interpretativas. Otro tanto vale para la cuestión acerca de la originalidad y las influencias, sobre la que tanto se ha discutido a mediados del siglo pasado.

En este punto, hay una advertencia de Pró que merece ser recordada y considerada: el mayor error metodológico y hermenéutico es proyectar el pasado en el presente (cancelación de lo nuevo) o a la inversa (ilusión retrospectiva) (cf. 1973: 141). Dos formas de “a-cronismo” contrapuestas pero análogas. Ambas ponen en riesgo la comprensión de la historicidad, comprensión pregonada por Gadamer como imprescindible en el trabajo de investigación del pasado. Porque en ambos casos se olvidan las diferencias en la emergencia de las ideas y teorías filosóficas, y en definitiva se disuelve el pasado, sea porque resulta idéntico al presente, o porque en el presente no se logra ver nada distinto del pasado. La dialéctica pasado-presente, así como la fusión horizontal gadameriana, no puede ser resuelta, forma parte del proceso mismo del devenir y por tanto, integra el ámbito problemático del que la historiografía debe hacerse cargo.

2. La periodización y sus criterios

Una estrategia expositiva de amplia y necesaria aplicación es la periodización del *continuum* histórico materia de estudio. A su vez, hay diversas opciones de periodización cuyas fortalezas y debilidades son relativas, dependiendo tanto del material a estudiar, como del objetivo de la investigación y de la hermenéutica histórica aplicada. El método generacional ha sido uno de los empleados en forma recurrente, aunque nunca predominante, en la historiografía argentina e iberoamericana en el siglo pasado, siendo Diego Pró quien se sirvió de este recurso de modo más fundamentado y sistemático. Caído luego en desuso general en historia de las ideas (filosóficas, científicas, etc.) asistimos ahora a una reformulación determinada por la inclusión de este recurso en trabajos prosopográficos que, a su vez, son hoy revalorados como formas de acceso al material histórico. Considero que la categoría “generación” puede y debe ser adaptada a la materia en estudio, es decir, debe ser pensada como “generación filosófica” (no discuto otras formas de uso del concepto).

Me propongo exponer este camino metodológico. Pró, en su trabajo “Periodización y caracterización del pensamiento filosófico argentino” (1973), pasa revista a dos modelos de periodización: el cronológico y el generacional. El primero se caracteriza por proponer cortes



precisos y constantes (quinquenales, decenales, etc.) dentro de los cuales se ubican los elementos en estudio, tratando de encontrar alguno/os que puedan considerarse los más significativos y ejes o núcleos expositivos. Esta opción, que para la filosofía argentina no pareciera muy adecuada, es reformulada en términos de periodización generacional. Pró se hace cargo de que no existía en ese momento una periodización generacional de la filosofía argentina y se propone ensayar una. Para ello pasa revista a dos propuestas no filosóficas, para luego compararlas con las ideas de Ortega, que piensa el concepto desde la filosofía.

La primera versión es la de Petersen, pensada desde la historia del arte, pero buscando una amplitud mayor de aplicación. Los elementos o factores componentes de una generación son: 1) coincidencia en la fecha de nacimiento, con margen de pocos años; 2) homogeneidad de formación en general; 3) relaciones personales entre los miembros; 4) caudillaje o liderazgo; 5) existencia de un lenguaje generacional; 6) anquilosamiento de la generación anterior.

El segundo modelo es el de Francisco Ayala, desde la sociología, para quien el componente generacional básico está dado por la coincidencia en estilos de vida. Parece poco apropiado.

El tercero es de Ortega y Gasset, según quien historia se entiende por núcleos de densidad que constituyen las generaciones. De las condiciones de Peterson, solo retiene dos: tener la misma edad y el mismo contacto vital. Es en cierto modo la asunción de Pró cuando él mismo propone su periodización generacional de la filosofía argentina, o incluso del pensamiento argentino en general.

Considero que la idea de generación de Ortega, que integra al individuo y su entorno comunitario de modo análogo a su concepción del yo y su circunstancia, está en la línea hermenéutica que se propone mediante la categoría de pensamiento situado. Pero para ello debe modificarse en relación a la lista de condiciones “de máxima” (Petersen) admitiendo la “mínima” de Ortega como base:

1º) Haber nacido con pocos años de diferencia debe interpretarse más ampliamente, en la medida que la situacionalidad cultural sea estable; esto hace que personas con diferencias de edad de hasta 20 años puedan pertenecer a la misma generación intelectual;

2º) La homogeneidad de formación es decisiva, entendiéndose ante todo como formación filosófica, admitiendo que, sobre todo en sociedades plurales, la homogeneidad de formación filosófica puede coexistir con la diversidad cosmovisional;

3°) La existencia de relaciones personales también decisiva, en el sentido del “tenerse en cuenta” unos a otros, no necesariamente de haberse conocido presencialmente;

4°) La existencia de un “liderazgo” (o más) es necesaria, pero en el sentido de que hay un “referente” obligado, aunque no necesariamente aceptado o adoptado; por ejemplo, Foucault para los últimos 30 años. Obsérvese que no es preciso el seguimiento de todos o la mayoría, ni que se deriven desarrollos compatibles (por ejemplo la biopolítica foucaultiana);

5°) El lenguaje generacional lo reinterpreto como aquel vocabulario técnico que se hace estándar en una época, no habiendo existido en la anterior incluso para referirse a los mismos o similares fenómenos (vale el ejemplo de “biopolítica”);

6°) El anquilosamiento de lo anterior no me parece una condición adecuada a la filosofía (sí a la ciencia empírica) pues en su ámbito es posible la coexistencia de antiguas tradiciones más o menos remozadas con novedades de diverso tipo.

La aplicación de una nueva propuesta generacional a la historia filosófica está por hacerse. Es importante hacerlo y evaluar el resultado. Sería una natural continuación de la idea pensada y aplicada por Pró.

3. La cosmovisión del historiado como criterio hermenéutico

Pró insiste reiteradamente en hablar de “historia de las ideas” (comprendiendo en ellas, claro está, las filosóficas) considerándolas acontecimientos históricos (1973: 34) ya que la actividad del pensar se realiza en contacto con las cosas y los seres del mundo. Por lo tanto, todo pensador se encuentra natural y esencialmente situado y “La situación histórica de un momento determinado está representada por el estado de cosas y de los asuntos humanos, políticos, económicos, jurídicos, científicos, sociales, morales, técnicos, culturales” (ibíd., 35). Este complejo “estado de cosas” constituye lo que Pró llama *magma*, algo con lo que debe contar la vida humana para sus realizaciones². Ninguna realización se concibe fuera de este entorno, formado por los sucesos, las obras, la cultura, el espíritu y las ideas. Según Pró, “El nacimiento histórico de las ideas, cualquiera sea su índole, está sometido a las mismas exigencias de los sucesos y acontecimientos históricos” (ibíd.). Es decir, deben cumplir

² En un trabajo anterior, “Ideas filosóficas durante el período de la Independencia”, incorpora otros dos conceptos historiográficos que claramente se vinculan al de magma como dos aspectos del mismo: “Llamamos situación histórica al centro de gravedad del proceso histórico, a partir del cual cobran sentido y significación los acontecimientos y cambios históricos dentro del horizonte histórico de un pueblo. Llamamos horizonte histórico a las perspectivas históricas que surgen a partir de la situación histórica de un pueblo” (1969: 50).

determinadas condiciones. La primera, que hayan sido posibles dentro del contexto, por ejemplo la teoría de Newton no hubiera podido formularse mil años antes. Lo mismo sucede con las ideas filosóficas.

El conjunto más o menos orgánico de las ideas asimiladas por un individuo constituyen su cosmovisión, punto de partida de sus elaboraciones intelectuales más específicas. Por lo tanto, Pró indica que la historia del pensamiento filosófico argentino exige distinguir entre filosofía y concepción del mundo (ibíd., 36). Las cosmovisiones (*Weltanschauungen*) tienen un origen empírico-existencial, pragmático y racional³ y son la base de una elaboración filosófica más estricta, a la que se dedica sólo una parte de los intelectuales de una sociedad. Por lo tanto, al estudiar a un pensador, y en especial a sus ideas y teorías estrictamente filosóficas, es necesario establecer una vinculación con su magma y su cosmovisión, como un elemento esencial para comprender sus puntos de vista.

Es claro que esto solo es posible cuando las circunstancias históricas han permitido obtener referencias y datos del autor más allá de los textos suyos (o atribuidos) conservados. Gadamer ha planteado la pregunta de qué hacer cuando no se sabe nada del autor, advirtiendo que una excesiva preocupación al respecto es heredera del psicologismo y en cierto modo inmovilizante (2006 [1985], II: 25). Pero lo que no se puede soslayar es una analogía entre la historiografía (relación con hechos) como para la filología (relación con el texto): en ambos casos aparece un sentido diferente, si bien mientras que para el filólogo el texto es una realidad previa a cualquier interpretación suya, el historiador debe reconstruir un “texto fundamental”, la realidad histórica misma (ibíd., 26-27). Cuando –como sucede en la historiografía filosófica- esa realidad es la manifestación de un pensamiento (casi siempre en un texto), es claro que se produce una conjunción entre lo que “dice” este texto a laminada interpretativa y lo que en ese texto está supuesto, como magma, como su situacionalidad, como aquella conjunción de elementos que ayudan a otorgarle su sentido completo. Es decir, el magma de Pró permite inferir el sentido de un hecho, así como el sentido de un texto puede

³ Pró ejemplifica con el pensamiento o concepciones del mundo de los próceres y el pueblo en las primeras décadas de la vida independiente argentina, que si bien no son filosofía en sentido estricto, deben ser estudiadas porque constituyen cosmovisiones en cierto modo vinculadas a la filosofía que –aunque escasamente- se enseñaba en el Colegio de San Carlos (luego Colegio de la Unión del Sur), en la Universidad de Córdoba y en la recién fundada Universidad de Buenos Aires (ibíd., 36). Esta cosmovisión (*Weltbild*) se aprecia en los llamados “credo filosófico”, como las “Palabras simbólicas” de la Asociación La Joven Argentina, redactadas por Echeverría (ibíd., 37).



inferirse de otros textos y testimonios⁴. Los testimonios humanos se constituyen entonces como partes de ese magma, y habilitan el recurso de despertar la memoria a través de procedimientos estandarizados en la historiografía general, como los de la historia oral. Considero que el intento de establecer, por todos los medios que resulten adecuados, la cosmovisión del historiado como elemento esencial de su situacionalidad, establece una relación (a modo de círculo hermenéutico virtuoso) entre el historiador y los textos filosóficos del historiado, orientando en forma bidireccional la labor hermenéutica: el historiador va desde el presente del texto que estudia al pasado del pensador (una “fusión horizontal” en sentido gadameriano) pero a la vez ese pasado, en tanto memoria conservada en otros soportes, interpela al presente del hermeneuta para que fije del modo más exacto posible lo que ha comprendido⁵.

A modo de final: síntesis y proyección

Esta breve consideración de estas tres propuestas de Pró y la mía de reafirmarlas desde una perspectiva actual, constituyen una opción implícita por un moderado continuismo historiográfico, así como por una metodología integrativa, comparativa y crítica. Rasgos todos que Pró mismo ha afirmado y sostenido tanto en su teoría historiográfica, contenida en el libro del que se han considerado estos tres aspectos, como en su múltiple y variada producción investigativa.

Podemos entonces postular no solo la conveniencia, sino incluso la necesidad de hacernos cargo de la historia de la historiografía para ubicarnos en una tradición (en sentido gadameriano). Asimismo podemos enriquecer la presentación de textos con la consideración de las historias de vida en su contexto de sus autores, que no es otra cosa que una forma más

⁴ Gadamer ha señalado también que la construcción del sentido de la historia es un proceso complejo en que se produce una internase entre la visión del estudioso y la de la memoria comprometida con el suceso. “El sentido de la historia aparece, asimismo, predeterminado en parte por la propia historia vital y en parte por lo que cada uno conoce a través del saber histórico de los eruditos. El sujeto queda conformado en esa concepción de la historia que abarca el contenido de su propio origen antes de que la investigación histórica inicie su obra metódica. Como corresponde a nuestra historicidad, nunca se desata el lazo vital que une la tradición y el origen con la investigación crítica” (2006, II, 27).

⁵ Al respecto dice Gadamer en “Sobre la problemática de la autocomprensión. Una contribución hermenéutica al tema de la ‘desmitologización’ ”: “Creo que la verdadera realidad de la labor hermenéutica trasciende la autocomprensión del intérprete y de lo interpretado. [...] El verdadero acontecimiento del comprender sobrepasa con mucho lo que se puede aportar mediante la labor metodológica y el autocontrol crítico a la palabra de otro. [...] Es siempre un pasado el que nos hace decir: he comprendido” (2006 [1961] II, 130). El esfuerzo de Pró por ponerse “en la situación” del historiado ha sido recordado por la Prof. Lucía Piossek (entrevista de Celina Lértora, Tucumán, 12 de septiembre de 2014).

flexible de entender el método de la periodización como recurso para ubicar unidades de comprensión histórica, núcleos de “densidad” -por así decir- en la trama a primera vista indiferenciada del pasado. Y también podemos –y es muy conveniente que lo hagamos- considerar el magma, el humus de ideas, creencias, opciones teóricas y prácticas, cosmovisionales y empáticas, que permiten unificar una trayectoria y quizá numerosas y no siempre compatibles ideas a lo largo de ella. Es sólo desde este marco más amplio que pueden entenderse las “retractaciones” (lo sabía bien Agustín de Hipona), los giros y cambios de orientación, valorando en cada caso el aporte obtenido.

Una tarea que nos resta es llevar a cabo este programa.

Bibliografía

- GADAMER, Hans Georg (2006 [1986]), *Verdad y Método*, II. Trad. de Manuel Olasagasti. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- “Entre la fenomenología y la dialéctica. Intento de autocrítica” [1985], *VM II*, pp. 11-29
- “Sobre la problemática de la autocomprensión. Una contribución hermenéutica al tema de la ‘desmitologización’”, *VM II*, pp. 121-132.
- PRÓ, Diego F. (1973), *Historia del pensamiento filosófico argentino*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filosofía.
- (1969), “Ideas filosóficas durante el período de la Independencia”, *Cuyo, Anuario de historia del pensamiento argentino*, 5, pp. 47-62.
- (1974-78), “Mitre y su filosofía de la historia”, *Cuyo, Anuario de historia del pensamiento Argentino*, 10-11, pp. 5-36.
- (1973), “Periodización y caracterización del pensamiento filosófico argentino”, cap. 4 de *Historia del pensamiento filosófico argentino*, pp. 143-184.

Amelia Podetti, un encuentro

*Diego Rosake**

Resumen

Los aportes de la historia oral al desarrollo de una historia de la filosofía pueden considerarse de vital importancia en casos como el de Amelia Podetti por dos motivos: el primero se corresponde con el hecho de que la figura que nos convoca pertenece a la historia reciente, lo que brinda la extraordinaria posibilidad de recurrir al relato de aquellos que la conocieron y compartieron su pensamiento de manera directa. Este testimonio permitirá una interpretación más profunda de su figura y de su aporte a un pensamiento original, así como de aquellos acontecimientos que fueron determinantes en su trayectoria personal e intelectual: la creación de las Cátedras Nacionales, la dirección de la revista *Hechos e Ideas*, su alineación al peronismo de Guardia de Hierro y su papel como Directora Nacional de Cultura.

El segundo motivo hace referencia a la escasa producción escrita existente. Amelia fue una docente destacada y una intelectual de gran calibre. Gran parte de su pensamiento se desarrolló en el seno de su cátedra. Ello me empuja necesariamente a buscar su pensamiento en la palabra de los otros (familiares, colegas y alumnos), despegándome de la visión documentalista ya que, en este caso, limita o empobrece nuestra lectura.

El objetivo final de la investigación apunta a la posibilidad de reconstruir la figura histórica y cotidiana de nuestra pensadora, desde lo que considero la **periferia de la memoria** y adoptando como modalidad la denominada **Historia de vida**.

A lo largo del presente trabajo, se reflejarán los avances de la misma así como los interrogantes metodológicos y de contenido que se han ido manifestando.

Introducción

Amelia Podetti nació en San Luis, en la ciudad de Villa Mercedes, en 1928 y falleció tempranamente en el transcurso de 1979, en Buenos Aires, a la edad de cincuenta años. En

* Universidad Nacional del Sur – Instituto Superior Juan XXIII. diegorosake@gmail.com

ese lapso ejerció la docencia y la investigación en la Universidad del Salvador y la Universidad Nacional de La Plata, realizó críticas al positivismo y al marxismo, impulsó las Cátedras Nacionales, adhirió al peronismo de Guardia de Hierro en su rol de directora de la revista *Hechos e Ideas* y, en 1975, fue Directora Nacional de Cultura.

Su producción editada es escasa y su figura, controversial. La investigación que se propone tiene como objeto avanzar en la reconstrucción del pensamiento de nuestra autora integrando todos aquellos aspectos que lo configuran como un pensar históricamente situado.

Punto de partida: salir al encuentro

Abordar el pensamiento de Amelia desde su producción escrita puede considerarse si no una empresa errónea, una tarea incompleta. Su pensamiento se entrelaza con los acontecimientos propios de la historia reciente y se complementa con la huella que ha dejado en aquellos que se vieron afectados por él de manera directa. La **historia de vida** se posiciona entonces como la modalidad principal de la investigación que aquí se presenta. Es en ella donde se comenzará a dibujar el perfil de nuestra autora en el marco de su contexto cotidiano, histórico y social.

La pregunta planteada (Rosake, 2014) frente a esta búsqueda remite al abordaje de la historia de vida a partir -o a pesar- de la ausencia de su **nodo**¹ y acerca del modo de abordarlo desde lo que podemos pensar como una suerte de **periferia de la memoria**², desde los recuerdos errantes³. Para complejizar un poco más la reflexión, podemos avanzar con la siguiente duda: ¿podemos pensar a Amelia como la suma de interpretaciones subjetivas que rodean su figura? De este modo intento despegarme de la **visión documentalista** de la historia (Lértora, 2014).

¹ Al hablar de **nodo**, hacemos referencia a la palabra misma de Amelia Podetti, a su testimonio, a “la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 176).

² Si “la historia de vida se centra en el sujeto individual” (Vasilachis de Gialdino, 2006), en su memoria, podemos arriesgar la idea de una suerte de **periferia de la memoria** constituida por los relatos de aquellos que compartieron experiencia vital con Amelia.

³ “Nuestra memoria misma está sujeta a numerosas fuentes de error. Una memoria no regenerada con la remembranza tiende a degradarse; pero cada remembranza la puede adornar o desfigurar. Nuestra mente, de manera inconsciente, tiende a seleccionar los recuerdos que nos convienen y a rechazar, incluso a borrar, los desfavorables; y cada uno puede allí adjudicarse un rol adulador. También tiende a deformar los recuerdos por proyecciones o confusiones inconscientes. Existen a veces, falsos recuerdos con la persuasión de haberlos vivido y también recuerdos que rechazamos porque estamos persuadidos de no haberlos vivido jamás. Así, la memoria, fuente reemplazable de verdad, puede estar sujeta a los errores y a las ilusiones” (Morín, 1999: 9).

Frente a esto, se prefiere la búsqueda y el **dejarse afectar** como instancia fundacional de la investigación. No hay hipótesis o idea central a corroborar. El desconocimiento inicial del llamado **estado de la cuestión**⁴ constituye así una decisión metodológica fundante para el trabajo propuesto. La afectación, así, será el resultado de esta primera etapa y condición necesaria para elaborar dicho estado de la cuestión.

Finalmente, de ser posible, se rastrearán aquellos **documentos de vida** a los que hace referencia Ken Plumier (Cfr. Vasilachis de Gialdino, 2006: 185): cartas, diarios, artículos, así como los **inéditos menores** que permitan complementar la lectura de la figura de Amelia, teniendo siempre presente que la nuestra, aunque sustentada en numerosas fuentes, no dejará de ser una interpretación más⁵.

Estado de la investigación

El desarrollo actual de la investigación responde al estado inicial de búsqueda. Se pretende el abordaje de las diversas facetas relevantes de Amelia organizándolas a partir de los siguientes ítems:

- Genealogía.
- Formación inicial.
- Rol docente.
- Papel en las cátedras nacionales.
- Desarrollo de un pensamiento latinoamericano.
- Militancia en el peronismo de Guardia de Hierro y su rol como directora de la revista *Hechos e Ideas*.
- Rol en la Dirección Nacional de Cultura.
- Escritos inéditos y/o proyectos de obra.

A partir de entrevistas a familiares, alumnos, colegas y compañeros de militancia se busca reconstruir cada uno de los segmentos para ensamblar de manera interpretativa el pensamiento de Amelia en el contexto de la realidad sociohistórica.

⁴ El estado de la cuestión hace referencia al rastreo de la bibliografía ya existente respecto de la temática elegida (Cfr. Barela y otros, 2009: 43).

⁵ “Creswell distingue entre una perspectiva más clásica de los estudios biográficos [...] y una perspectiva llamada biografía interpretativa, en la que se introduce con fuerza la noción de reflexividad en el trabajo del investigador, que tiene que considerar en sus supuestos no solo el contexto histórico y la posición del sujeto en la sociedad, sino también el propio lugar de quien escribe en el relato que contribuye a construir” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 176).

Hasta el momento se han realizado tres entrevistas de tres horas de duración promedio cada una y se programan unas diez más aproximadamente, entendidas estas como instancias iniciales. A partir de ellas, se rastrearán aquellos nombres e indicios que surjan para organizar una segunda etapa de entrevistas.

Por consenso con los entrevistados, todavía no es posible la publicación de los contenidos de las mismas, por lo que se reservarán para futuras publicaciones.

Bibliografía

- BARELA, Liliana y otros (2009), *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires: Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico, 43.
- LÉRTORA MENDOZA, Celina A. (2014), “La historia oral en filosofía: aspectos metodológicos y temáticos”. Ponencia presentada en: *Simposio Filosofía reciente e Historia oral*. Dirección General Patrimonio Histórico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 3 de Julio de 2014.
- MORIN, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: UNESCO.
- ROSAKE, Diego (2014), “Amelia Podetti en boca de otros”. Ponencia presentada en: *Simposio Filosofía reciente e Historia oral*. Dirección General Patrimonio Histórico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 3 de Julio de 2014.
- VASILACHIS DE GIADINO, Irene (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

La influencia cultural de Ismael Quiles a través de la oralidad

Dulce María Santiago*

Resumen

La filosofía de Ismael Quiles (1906-1992) ocupa un lugar destacado en el pensamiento filosófico argentino de la segunda mitad del siglo XX, ya que su influencia *cultural* ha sido de gran importancia por su trayectoria académica (fue Rector de la Universidad del Salvador) y por sus estudios *in situ* de la cultura oriental. Los *Testimonios* logrados a través de las “entrevistas” a gente que lo conoció personalmente o que ha tenido contacto con su obra, no siempre intelectuales, permitieron acceder a una comprensión más “vital” de su pensamiento. Las entrevistas realizadas a Luz María Haubold, amiga personal de Quiles, al profesor Jorge Martín, al P. Pablo Figueroa S.J. y al P. Juan Carlos Scannone S.J. testimonian esa posibilidad de interpretar la vida y el pensamiento del autor desde una nueva perspectiva: Se puede apreciar, partiendo de estos testimonios, que nuestro autor es un pensador más situado temporalmente que geográficamente y su característica “cosmopolita”. Otro rasgo fundamental destacado en el autor estudiado es su aporte al diálogo intercultural e interreligioso tan significativo para el presente.

Introducción

El sociólogo chileno Pedro Morandé Court, especializado en temas latinoamericanos, cuando visitó nuestro país en 2012, decía en una conferencia refiriéndose a nuestra cultura: “Es clave mantener la oralidad”. Y agregó: “La cuestión de fondo es que la sociedad decodifica la información de acuerdo a sus criterios.” Es decir que interpreta, fundamentalmente de acuerdo con su tradición oral, y en esos criterios trasmite un significado fundamental, una significación última, para la existencia humana.

En este sentido, la filosofía de Ismael Quiles (1906-1992) ocupa un lugar destacado en el pensamiento filosófico argentino de la segunda mitad del siglo XX, ya que su influencia

* UCA, Buenos Aires. dulcemariasantiago@gmail.com

cultural ha sido de gran importancia por su trayectoria académica y por sus estudios *in situ* de la cultura oriental.

Breve reseña del pensamiento de Quiles

El propio autor distingue en su *Autorretrato* (1992: 21) tres etapas en su pensamiento:

1º. La etapa *racional* (1938-1948): en ella se manifiesta su formación “escolástica suarista”, que nunca abandonó, por eso dice: “Aún después de 40 años de enseñanza de la filosofía sigo pensando que la mayor formación la ofrece la escolástica; solo que debe integrar a su método y contenido una mayor fundamentación vital de la experiencia existencial humana” (1992: 21).

En consecuencia, en su obra *La persona humana* (1992) parte del análisis de la personalidad psicológica para afirmar el yo ontológico metafísico, basándose en las comprobaciones de nuestra vivencia interior o experiencia psicológica consciente. Reconoce el gran aporte que, en este sentido, proporciona el método fenomenológico.

Cabe destacar en este punto la influencia de la filosofía de Ortega y Gasset: “Mi primer encuentro intelectual con Ortega y Gasset fue en una de sus conferencias, que escuché en Buenos Aires, en octubre de 1939”, recuerda Quiles en un artículo titulado “Un encuentro fecundo” (1991) “El tema de la conferencia era precisamente [señala Quiles] ‘Ensimismamiento y Alteración’, que coincidía con la búsqueda de la esencia del hombre, mi interrogante central en ese momento”.

En la línea de Max Scheler, pero con raíces en el pensamiento de San Agustín y del mismo Ortega, Quiles reconoce en el “ensimismamiento” y en la interioridad la base de la noción de “persona”.

Hay que destacar que, ya en *La persona humana*, Quiles otorga una importancia vital a la experiencia del yo, revalorizando a tal punto la experiencia concreta, que afirma que a través de ella es posible alcanzar la trascendencia, ya que para él “la tendencia a la trascendencia brota de la inmanencia” (1992: 131).

2º. La etapa *in-sistencial* (1948-1960): en la búsqueda de su objetivo fundamental, “la esencia más profunda del hombre”, Quiles vislumbra la necesidad de integrar la filosofía tradicional con elementos más vitales. Por eso considera importante rescatar en la filosofía

contemporánea los aportes positivos, separando el trigo de la cizaña. En esa apertura inicia hacia 1948 un diálogo con el existencialismo, muy en auge en esa época en Europa, “que ha tomado como central de su preocupación la existencia humana individual y concreta” (1958: 31). Quiles rescata en especial los análisis de la existencia humana de Gabriel Marcel y de Martin Heidegger, pero se trata de un encuentro crítico, ya que para el existencialismo el ser del hombre “es estar puesto fuera de”, corriendo el riesgo de no considerar al hombre en su interioridad, y de perder el sentido de la persona, -como cuando Heidegger afirma que “existencia es estar fuera de sí mismo como ‘lanzado’ por el propio ser en la verdad del ser, para que ec-sistiendo de esa suerte a la luz del ser aparezca el ente como ente que es” (1958: 37). Para nuestro autor, en cambio, la esencia verdaderamente originaria del hombre es su “ser en-sí”. La in-sistencia, que proviene de “insistir”, puede significar:

- “estar en”, apoyarse una cosa en otra, o bien
- “persistir”, mantenerse firmemente en algo.

Para Quiles, la primera acepción -estar firmemente en- expresa la naturaleza propia del hombre, el auténtico yo. Por eso dice:

Estar-en-él (in-sistere) será la verdad y la substancia o suficiencia definitiva del hombre (...) Para estar el hombre en la verdad del ser, no ha de salir de sí mismo (ex-sistere), sino entrar dentro de sí mismo lo más posible (in-sistere), y cuando entra tanto dentro de sí mismo que por esa vía de la interiorización (insistente) llega a salir de sí mismo, entonces encuentra la verdadera salida de su ser y para su ser [...] la verdadera ec-sistencia, a la que ha llegado no por un salto “hacia fuera”, sino por un salto “hacia dentro” (1958: 30-31).

Así, la verdadera existencia del hombre es la in-sistencia, su núcleo originario de donde surge su verdadero existir, es decir, el movimiento del hombre es desde adentro hacia afuera:

En nuestra más íntima esencia humana, en mí mismo y más profundo núcleo individual encontraré relaciones que surgen necesariamente hacia el exterior, encontraré caminos que llevan hacia fuera, en una palabra, descubriré también la profunda realidad social y cósmica del hombre. Y por este medio podré llegar a la comprensión del verdadero engarce de mi personalidad en la sociedad y en el universo. La interioridad in-sistencial considera al hombre en su realidad total concreta, considera al individuo en su dinamismo histórico, y por consiguiente encuadrado en las coordenadas sociales y cósmicas en que de hecho se encuentra (1958: 9-10).

Aunque Quiles reconoce aspectos positivos en el análisis de Heidegger, estima –sin embargo- que es necesario realizar una visión más integral del hombre, a partir de su núcleo íntimo –su in-sistencia- para comprender mejor su existencia.

Cuando más somos nosotros mismos, no es cuando estamos dispersos, hacia el exterior, sino cuando el hombre se vuelve sobre sí, se descubre dotado de conciencia, capaz de reflexión, dotado de libertad. Desde esta interioridad puede el hombre conocer el mundo y actuar. Pero también descubre su contingencia, que tiene una doble significación: por un lado es finitud y, por otro lado, tendencia a la infinitud, a lo Absoluto.

Pero la riqueza de su filosofía in-sistencial no culmina con haber señalado la esencia originaria del hombre, porque

El análisis ulterior del contenido de la experiencia in-sistencial descubre una riqueza de datos sumamente interesantes para conocer mejor la realidad íntima del hombre y sus relaciones con los demás seres, particularmente con el mundo en que se halla “siendo”, con los demás hombres entre los cuales necesariamente convive, y con Dios, a quien se encuentra ligado con una relación muy característica (1958: 45).

In-sistencia y Mundo

Para nuestro filósofo, nuestra primera experiencia es la oposición entre el yo y el mundo: frente a él descubro que estoy en mí mismo, que el mundo existe independientemente de mí, que tiene su propia estructura. Entre yo y el mundo se da una contraposición: yo me siento en-sí y también en-el-mundo, una in-sistencia y también una ex-sistencia:

Somos una in-sistencia encarnada (1958. 70) [afirma siguiendo a Gabriel Marcel, que] por ser espíritu en la materia, es el único ser que puede dar al mundo su sentido definitivo [...]. El destino del hombre se halla al dar su significación al mundo y se logra o se pierde según la actuación del hombre en el mundo y respecto del mundo” (1958: 71).

In-sistencia y Prójimo

No solo nos encontramos con el mundo, también nos encontramos con otros-yo. Es también un dato originario de nuestra experiencia, anterior a toda reflexión. En ese vínculo primario se da una comunicación espontánea, material y espiritual, que Quiles denomina “inter-in-sistencia”: “[...] es una estructura ontológica común a las diversas subjetividades humanas” (1958: 111), es la base y fundamento de la esencia social del hombre cuya culminación es el amor: el hombre está en sí y solo desde el estar en-sí es hombre, pero además está en relación intersubjetiva. Esta in-sistencia se funda, a su vez, en la in-Sistencia,

que brota de nuestra experiencia de la contingencia. Así para Quiles, la experiencia del yo incluye también la del mundo y la de los otros-yo, cuyo fundamento es la in-Sistencia.

Este es el horizonte en que se despliega la intuición in-sistencial de Quiles en su diálogo con los existencialistas, partiendo de la experiencia vital del yo. Esta profundización en la concepción del hombre lo lleva a introducir en las nuevas ediciones de *La persona humana*, obra de su etapa anterior, un capítulo titulado “La raíz última de la unidad ontológica del ser en la persona: la in-sistencia óptica”, completando así dicha obra con la idea fundamental de esta etapa de su pensamiento que podemos caracterizar como la más original y que le servirá de base para la próxima.

3°. La etapa de *síntesis de las culturas de Oriente y Occidente* (1960-1992): en la actualidad, nos encontramos culturalmente inmersos en un proceso que se ha denominado “globalización” y en el que la cultura oriental ha permeado todas las barreras de Occidente; podríamos decir que se ha impuesto, aun en los niveles más populares, casi como una “moda”, dando lugar a la “orientalización” de un Occidente en “crisis”. Viene a llenar un vacío existencial que el hombre occidental no ha podido ocupar con el bagaje de los valores occidentales.

Pero cuando Quiles, allá por los años '60, comienza su tarea de integración entre ambas culturas todavía este encuentro intercultural estaba muy en sus comienzos. Podemos citar por ejemplo a Juan Adolfo Vázquez, quien en su obra *Metafísica y cultura*, de 1954, propone- para salir de la crisis de la cultura occidental- un diálogo con la cultura oriental, “donde hay verdadera cultura, es decir, cultura viva, y no los restos huecos de una civilización seca” (1950. 67). Vázquez considera que la cultura de Oriente ha permanecido viva porque ha sido fiel a sus principios metafísicos; por eso “el remedio de la crisis de Occidente es el retorno a los principios universales que el mundo moderno abandonó” (1950: 78).

Más allá de algunos antecedentes aislados, como Vicente Fatone, además del citado Juan Adolfo Vázquez, es sin duda Quiles el gran ejecutor de este diálogo intercultural. Así lo recuerda él mismo: “A mediados de 1960 inicié un viaje de estudio por diversas universidades de Asia con el apoyo de la UNESCO. Mi objetivo era conocer más de cerca la cultura de aquellos pueblos, no solo la teoría en los libros sino la encarnación de ella, tal como actualmente la viven, a fin de captar la idea oriental acerca de la esencia del hombre” (1992: 29). Y él mismo reconoce que su filosofía “in-sistencial”, “basada en la interioridad como

método y metafísica del hombre” (1992: 29), le permitió una “coincidencia de ambiente”: “la esencia del hombre se descubre mirando en el interior de sí mismo” (1992: 30). Pero mientras que para la filosofía oriental, especialmente de Japón e India, hay que liberarse del yo individual y concreto para llegar al verdadero ser que se identifica con el Absoluto, única Realidad, de donde resulta que “la esencia real del hombre es el Absoluto mismo, el Primer y Único Ser” (1992: 30), quedando reducida la realidad de los seres individuales a una sola Realidad Absoluta, de la cual los individuos son meras manifestaciones, para Quiles, en cambio, según su concepción personalista in-sistencial, la individualidad no se diluye, sino que se diferencia frente al Absoluto.

Sin embargo, a pesar de la coincidencia de método –in-sistencial- y no de interpretación, nuestro autor destaca tres aspectos como “aportes” de esta filosofía oriental:

1º *La idea de “filosofía”*. Mientras que para Occidente es un conocimiento de ultimitades en forma metódica, para Oriente se trata de un conocimiento “vivido”, una vivencia sin la cual no se alcanza un verdadero conocimiento. Supone así una “autorrealización conciente”, que implica un acto vital integral del hombre. Quiles considera que esta idea de filosofía concuerda con su filosofía in-sistencial y amplía la visión occidental.

2º *Filosofía y Religión*. En Occidente ambas se distinguen: la filosofía es un “conocimiento” de la realidad última y la religión es una “actitud” frente al Absoluto. En Oriente, en cambio, ambas –filosofía y religión- se funden en un solo acto: experiencia vivida, lúcida y profunda del Absoluto.

3º *Esencia del hombre y experiencia mística*. El estudio de las experiencias de los místicos budistas le ayudó a comprobar que la experiencia metafísica (o del ser) y la experiencia mística (o del Absoluto) pertenecen a la esencia del hombre, tal como había manifestado en su metafísica in-sistencial.

Como resultado de este diálogo intercultural, Quiles funda en 1967 la Escuela de Estudios Orientales y en 1973, el Instituto de Investigaciones Comparadas.

Significado de su pensamiento

La etapa in-sistencial tiene el valor, en su búsqueda de la esencia originaria del hombre, de haber renovado la concepción clásica de persona, otorgando una importancia vital

a la experiencia del yo y utilizando un lenguaje más actual, fruto de su apertura a la filosofía contemporánea, especialmente a la fenomenología y -posteriormente- al existencialismo.

Esta visión del hombre tiene una gran importancia para la educación: la filosofía existencial representa una sólida base para los estudios pedagógicos, proporcionando una concepción humanista, fundada en una idea del hombre de corte personalista.

También con respecto a la ciencia, la técnica y las comunicaciones, la filosofía de Quiles tiene una respuesta: todas ellas son necesarias y sirven para el progreso del hombre cuando están acompañadas de la “reflexión”, resultado del “estar en sí”, “ensimismado”.

Con respecto a su etapa de síntesis del pensamiento oriental y occidental, con justicia se ha hablado del “profetismo cultural” de Quiles, refiriéndose a su búsqueda integradora en las relaciones Oriente y Occidente.

En una conferencia que ofreció en 1975, se refirió a la “necesidad para la Argentina e Hispanoamérica de entender a Oriente”. Fundamenta su afirmación en su experiencia en los países orientales, de los que recuerda: “Tenían ellos una especial simpatía por los pueblos latinoamericanos, una gran comprensión, una gran apertura” (1998: 46).

Según nuestro autor, este fenómeno se debe a:

- que los pueblos asiáticos “han surgido a una nueva conciencia de sí mismos” (*Ibíd.*) y ven en nosotros “una absoluta ausencia de sospechas de imperialismo y colonialismo”; en cambio, ven con resentimiento a países europeos y a los Estados Unidos.
- que también son “subdesarrollados como nosotros” (1998: 48).

Pero también hay otro factor a tener en cuenta, según Quiles: nuestro ser iberoamericano es mezcla de indigenismo e hispanismo. Y “en el indigenismo hay un gran factor oriental, en primer lugar racial, pero también en la parte cultural, porque hay elementos de las culturas pre-colombinas que parecen exactamente copiados de culturas orientales” (1998: 49-50). Así, concluye: “Esto hace que los pueblos de Iberoamérica sean un puente, una conjunción de Oriente y Occidente (*Ibíd.*)”.

Los testimonios

En cuanto a los testimonios logrados a través de las “entrevistas” a gente que lo conoció personalmente o que ha tenido contacto con su obra, no siempre intelectuales, permitieron acceder a una comprensión más “vital” de su pensamiento.

Las principales fueron realizadas a cuatro personas:

1. Luz María Haubold. Amiga personal de Ismael Quiles, aportó datos sobre su personalidad y también una intuición fundamental acerca de la característica de su pensamiento: por ejemplo, al preguntarle por la participación de Quiles en Congresos o Jornadas de Pensamiento Latinoamericano o Iberoamericano, ella desconocía su participación en ellos pero manifestó la visión “cosmopolita” del autor. Esta entrevistada califica a Quiles como un “filósofo de la globalización con identidad propia”.

2. Profesor Jorge Martín (USAL). Es un gran lector de su obra pero no lo conoció personalmente. Actualmente enseña el pensamiento de Quiles en la Universidad.

3. El P. Pablo Figueroa S. J. Decano de la Facultad de Filosofía del Colegio Máximo San José en San Miguel (Provincia de Buenos Aires), recuerda a Quiles, a quien conoció en el Colegio Del Salvador donde realizó sus estudios primarios y secundarios. De esa época, entre los años 69 y 80, conserva la imagen de una persona “importante” en la institución. Cuando ingresa a la Compañía, tiene un contacto más estrecho con Quiles y lo más característico de sus conversaciones eran los temas relativos a sus viajes y sus conocimientos de la cultura oriental. Cuando realiza su doctorado, el P. Figueroa redescubre a Quiles por su aporte al diálogo interreligioso. Lee su obra escrita, fundamentalmente en *Más allá del Existencialismo*, que le permite situar la religión popular y contextualizarla en el diálogo interreligioso. A su juicio, Quiles no es un autor preocupado por la problemática local ni social: era un “orientalista”.

4. El P. Juan Carlos Scannone S.J., quien fue también Decano de la Facultad de Filosofía del Colegio Máximo, recuerda que lo tuvo de profesor de *Historia de la Filosofía* en los años ‘54 a ‘56 y que su pensamiento era de raigambre platónico-agustiniense y más bien crítico del aristotelismo. Simpatizaba con la Fenomenología, sobre todo con Max Scheler. Le recuerda a la frase: “soy lobo escolástico con piel de oveja de la fenomenología”. Scannone recuerda que Quiles participó en el Congreso del ‘49, pero no en el de Córdoba del ‘71. No tiene presente que Quiles haya tratado el tema de América Latina. A su juicio, lo más importante de su pensamiento ha sido:

1. El tema de la *persona*.

2. El diálogo intercultural e interreligioso y lo considera un “pionero” en la temática. Se relacionaba con Pánniker, con Pró y con Luis Farré. Considera Scannone que el diálogo con Oriente ha sido muy significativo en Quiles.

Conclusiones

De estas entrevistas pudimos obtener los siguientes *aportes*:

a. La importancia “cultural” del autor en su época final al propiciar un verdadero diálogo intercultural entre las culturas originarias de nuestro continente y Oriente. Pero también el considerar algunos aportes de Oriente a Occidente (la relación *filosofía-vida*, *filosofía y religión*, el sentido de la *mística* en ambas culturas). Sabe reconocer lo “valioso” de culturas diferentes.

b. Algunos aspectos de su personalidad que influyen en su pensamiento: no tiene “prejuicios” frente a otros modos de pensar o frente a elementos de otras culturas (por ejemplo, el yoga).

c. “América” no fue un tema específico de este autor, tampoco la Argentina, aunque realiza *estudios* históricos de la filosofía en nuestro suelo y le preocupa el hombre en *concreto* en su época. Parece tener más conciencia histórica que geográfica de ese hombre en singular que es su interés. Él mismo reitera que su preocupación fundamental en filosofía ha sido comprender *la esencia del hombre*, pero del hombre concreto. Por eso dialoga con la filosofía de su tiempo como por ejemplo el existencialismo.

También podemos plantear que las dificultades que presenta la investigación son las siguientes:

- establecer el alcance y la validez de los testimonios recogidos sobre su filosofía;
- interpretar su pensamiento que, a pesar de su escasa distancia con el presente, pertenece a otro momento –en algunos aspectos- de nuestra situación socio-cultural;
- carecer de discípulos o escuela que continúe su legado.

Bibliografía

QUILES, Ismael (1998), “Necesidad para Argentina e Hispanoamérica de entender a Oriente”, en: *Signos Universitarios*, Año XVII, N° 33, enero-junio.

----- (1958), *Más allá del Existencialismo*. Barcelona: Luis Miracle Editor.

----- (1992), *Autorretrato*. Buenos Aires: Ediciones Desalma.

----- (1992), *La persona humana*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

----- (1991), “Un encuentro fecundo”, en: *Obras Completas*. Buenos Aires: Depalma.

VÁZQUEZ, Juan Adolfo (1950), *Metafísica y cultura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

La fusión horizontal gadameriana como categoría de interpretación de la historia académica de la filosofía argentina en la segunda mitad del siglo XX

*María Victoria Santorsola**

Resumen

Se desarrolla en este trabajo un avance acerca de la aplicación de la hermenéutica filosófica, particularmente de corte gadameriano a la interpretación de la historia de la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario. La misma se realiza en el marco del proyecto de la hermenéutica aplicada a la historia oral para la recuperación de la historia de la filosofía reciente.

El planteo aborda aspectos institucionales y académicos en los que se ha despegado la historia de la enseñanza de la filosofía en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX. Para ello se exponen muy sintéticamente el hilo de la tradición de la universidad argentina porque es ese planteo el que posibilita la comprensión a partir de las categorías gadamerianas de función horizontal y contexto de lingüisticidad.

Palabras clave: hermenéutica gadameriana – filosofía argentina reciente - enseñanza filosófica

Introducción

Este trabajo, forma parte de una investigación desarrollada en el marco del proyecto “Filosofía argentina de la segunda mitad del siglo XX. Testimonios”, del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. La problemática corresponde a los antecedentes de las enseñanzas de la filosofía en la Argentina razón por la cual no está desarrollada todavía la segunda mitad del siglo XX. Ello fue realizado por razones de índole metodológicas teniendo en cuenta la aplicación de la categoría “fusión horizontal” gadameriana.

* Universidad Nacional de La Matanza. vikisantorsola@gmail.com

Respondiendo al objetivo principal de este trabajo que consiste en revisar la constitución académica de la enseñanza de la Filosofía en el nivel Superior de la enseñanza, me aboqué, tal como había sido propuesto al tratamiento de sus momentos iniciales.

Los presupuestos del desarrollo completo de la investigación son:

1. Que la categoría teórica de fusión horizontal gadameriana puede aplicarse a la comprensión del diálogo mencionado.

2. Que la periodización general de la filosofía iberoamericana puede ponerse en diálogo con la periodización de la organización institucional para la enseñanza de la filosofía en Argentina como territorio articulado con la concepción iberoamericana.

3. Que el análisis de la formación académica de nivel superior permite comprender el desarrollo de movimientos o corrientes como pensamiento filosófico argentino.

4. Que la categoría de fusión horizontal gadameriana, una vez organizados los escenarios precedentes, puede aplicarse concretamente para el desarrollo de un conjunto de entrevistas a filósofos o funcionarios que han llevado a cabo su labor de gestión en las instituciones de educación superior en las que se llevó a cabo la formación filosófica.

En el presente trabajo hago una síntesis del primero de los presupuestos, respecto de la categoría teórica de fusión horizontal gadameriana como posible de aplicarse a la comprensión del diálogo filosófico.

Desarrollo

Trabajo en esta presentación la categoría teórica de fusión horizontal gadameriana la cual, sostengo que puede aplicarse a la comprensión del diálogo mencionado. Ello debe hacerse sobre la base de cuatro hipótesis: 1) La posibilidad de aplicación de las categorías teóricas de la hermenéutica gadameriana; 2) El fenómeno hermenéutico como fenómeno de la comprensión: la estructura dialógica de la pregunta; 3) La fusión horizontal como categoría imbricada con el concepto de la conciencia de la historia efectiva y 4) La fusión horizontal como categoría imbricada con el concepto de los contextos determinantes de lingüística.

Se trata entonces de contrastar estas hipótesis con los discursos: 1) discurso político-administrativo-organizativo institucional, manifiestos en los textos normativos y programáticos (constitución y planes de estudio); 2) discurso epistémico que refiere a las corrientes filosóficas (autores leídos y recomendados en los planes) presentes en los autores de los planes de estudio; y 3) discursos testimoniales de filósofos y académicos del período.

Para ello resultó necesario abordar en primera instancia tanto los horizontes gadamerianos que implican la explicación de las ideas medulares de la hermenéutica filosófica. En este sentido explico en qué consiste esta condición de “filosófica” marcando la distinción con la hermenéutica tradicional así como los vínculos con algunos planteos que gravitan en el pensamiento de este autor con el fin de ubicar a la hermenéutica en el marco de las Ciencias del Espíritu. Finalmente, trato el horizonte gadameriano. En este apartado se irán desarrollando en forma alternada cada uno de los principios y presupuestos que entendemos comprometidos en el análisis que conforma el andamiaje hermenéutico gadameriano. Me refiero a la conciencia de la historia efectual, la fusión horízontica y los contextos determinantes de lingüisticidad. Los mismos se plantean en el marco de dos principios o exigencias del proceder: el “regirse por la cosa misma” y el “anticipo de la completión”.

Afirma Hottois que: “La historia de la hermenéutica sólo se encuentra directamente con la filosofía a partir del S XIX [...] [y que] su significación y su alcance son ante todo de orden epistemológico y metodológico: de la hermenéutica se espera que sea el único método apropiado a las nuevas ciencias del hombre, en oposición a las ciencias de la naturaleza. A mediados del siglo XX, la hermenéutica, bajo el impulso de Heidegger y de Gadamer, impregnará mucho más completa y profundamente la filosofía y subvertirá la propia ontología” (1999: 368).

Asumimos el impulso que en esta última dirección –la filosófica- recibe a partir de Heidegger y Gadamer. Pero desde una argumentación más elaborada deberemos asumir también las diferencias –bastante marcadas– entre ambos filósofos. Hemos encontrado elementos para sostener que será la figura de Dilthey la que influirá en esta diferencia.

Afirma Gadamer que denominó hermenéutica tradicional a la larga historia previa de la hermenéutica filosófica. Afirma que: “Es la aparición de la conciencia histórica en la época del romanticismo la que concede a los aspectos filosóficos de las ciencias histórico-filosóficas el peso filosófico que les es propio [...]” (Gadamer, 1995: 151).

Uno de los responsables de la aparición de esa conciencia histórica es Schleiermacher a quien Gadamer¹ considera el “abuelo” de la hermenéutica moderna, quien será continuado por Dilthey.

¹ Lo afirma Gadamer en una obra publicada en *Gesammelte Werke*, Tubinga 1995, vol. 10, pp. 58-70, traducción de Angela Ackermann Pilári en: Gadamer, H-G., *Los caminos de Heidegger*.

Se distingue así el concepto gadameriano de hermenéutica filosófica de las orientaciones positivas dominantes en la filosofía anglosajona. En este sentido, la recuperación de la tradición filosófica, refiere a un nuevo concepto de verdad independiente de la cuestión del método.

La “Historia Efectual” (*wirkungsgeschichte*) -concepto fundamental de *Verdad y Método*- representa el límite para las pretensiones de objetividad de las ciencias y especialmente de las ciencias sociales. Conocer en ciencias sociales no es lo mismo que en ciencias naturales porque el observador está comprendido en lo que intenta comprender.

El concepto de comprensión interpretativa o *Verstehen* atrajo a los historiadores y sociólogos de habla alemana de fines de siglo XIX. La posibilidad de elucidar un método interpretativo (*verstehende*), como distinto del método de la explicación causal, se manifestó como una alternativa alemana viable al pensamiento social positivista de Francia e Inglaterra, representada por hombres como A. Comte y J. S. Mill.

A finales de los ‘50, principios de los ‘60, podemos registrar una ruptura del consenso ortodoxo en la filosofía de las ciencias sociales y en las ciencias sociales. La línea de ruptura proviene de una renovada crítica hermenéutico-comprensivista, cuyos protagonistas son Alfred Schütz, Peter Winch y Hans Georg Gadamer. Los mismos toman su significancia en el marco de una comprensión explicativa en el contexto del problema de la objetividad en las ciencias sociales.

La filosofía de H. G. Gadamer representa, en este escenario, el giro ontológico de la hermenéutica a partir del cual se rehabilita la tradición y se resalta la ventaja hermenéutica de la distancia en el tiempo, entendiendo a la comprensión como producción de un sentido nuevo por fusión de horizontes.

Se entendía desde la perspectiva filológica como el arte de interpretar textos (especialmente bíblicos). Fue introducido en la filosofía por Schleiermacher, pero cobra vigencia a partir de Dilthey en el siglo XIX como único método apropiado a las nuevas Ciencias del Hombre. Recibe en el siglo XX el impulso de Heidegger y Gadamer.

Heidegger propone la hermenéutica de la facticidad la cual resulta de una confluencia entre la fenomenología y la hermenéutica, concebida esta última como el arte de comprender conexiones de sentido.

La hermenéutica gadameriana se dirige a la investigación de la historicidad del comprender. Comprender es una interpretación ligada al intérprete y a la particular situación histórica de este.

Cita Gadamer como prehistoria a la hermenéutica romántica (siglo XVIII) el desarrollo de la preceptiva de la comprensión y la interpretación por los caminos teológico y filológico en forma diversa. La hermenéutica teológica toma al “*scopus*” como principio para la interpretación de la Sagrada Escritura. Gadamer observa en ello un principio dogmático debido a que se presupone la Biblia como una unidad cerrando el camino al contexto relativo de cada escrito.

Afirma Gadamer que según Dilthey, la hermenéutica llega a su esencia cuando logra transformar su posición de servicio como tarea dogmática en la función de un órgano histórico, pero fue en el desarrollo de la ciencia hermenéutica que había entrado en juego Schleiermacher. Esta hermenéutica había abandonado su carácter de preceptiva al servicio de la praxis del teólogo o el filólogo. Proponía este pensador, una hermenéutica en tanto fundamento teórico de un procedimiento que comparten tanto los teólogos como los filólogos. Se trata del esfuerzo de la comprensión, la cual tiene lugar cada vez que no exista una comprensión inmediata, es decir, cada vez que exista la posibilidad de un malentendido.

Pero el verdadero giro de la hermenéutica que da Schleiermacher parte de la idea de la comprensión. El comprender hay que entenderlo como acuerdo y por lo tanto implica una tarea que se convierte en especial en el momento en que esta vida natural al referirse a una cosa común, experimenta alguna distorsión, es decir un malentendido. No se trata pues solo de la comprensión sino de trabajar para el acuerdo.

La concepción histórica del mundo en su objetivo de comprender la historia universal, toma la teoría romántica de la individualidad y su hermenéutica pero no se introduce en la reflexión metodológica “el carácter pasado de los nexos de vida históricos que representa la tradición para el presente” (V. y M.: 253).

El legado a las Ciencias del Espíritu del siglo XIX será la hermenéutica romántica y su trasfondo metafísico-panteísta de la individualidad. El soporte metodológico en este contexto toma el camino de la filología desterrando la idea de nexo teleológico de la historia universal como estado final. No hay final, no hay un fuera de la historia. La historia se comprende a sí misma como el sentido del texto se comprende desde el mismo, es decir que “[...] el

fundamento de la historiografía es la hermenéutica” (V.y M.: 255). Mediante la significativa idea del “nexo”, Gadamer construye el puente hacia Dilthey.

Opina Gadamer que si bien hay un interés por una abstracción metodológica, todavía la teoría hermenéutica no es una historiografía que sirva de órgano metodológico a las ciencias del espíritu debido a que su interés es el de la recepción de textos de la Biblia por su servicio a la doctrina de la fe. Su interés sigue estando en una tradición y por lo tanto hay una universalidad limitada. Pero el punto de partida de Dilthey es el reconocimiento real del problema epistemológico que implica la concepción histórica del mundo frente al idealismo y quiso por lo tanto construir un fundamento epistemológico sólido entre la experiencia histórica y la herencia idealista de la escuela histórica.

El nexo de la vida, tal como se le ofrece al individuo se funda en la significatividad de determinadas vivencias las cuales actúan como centro organizador. Esto es, en opinión de Gadamer, un reflejo de la hermenéutica romántica que experimentará ahora una expansión universal: el nexo estructural de la vida, igual que el de un texto, está determinado por una cierta relación entre el todo y las partes.

Dice Gadamer que los fracasados intentos de Dilthey se encaminan a hacer comprensible desde la vida cómo surge la conciencia científica desde el autoconocimiento. La vida desde la que parte Dilthey está dirigida a la reflexión. Es decir que el saber está unido a la vivencia y por lo tanto el significado se explica por el nexo vital. El nexo de vida y saber es un dato originario.

Por su parte, Heidegger aporta a la hermenéutica una fundamentación existencial. Gadamer afirma justamente que se remite al sentido trascendental del planteamiento heideggeriano en la medida en que la interpretación trascendental de la comprensión por Heidegger, el problema de la hermenéutica gana un rasgo universal. Pero además gana un modo nuevo porque la pertenencia del intérprete a su objeto que no lograba encontrar una legitimación correcta en la reflexión de la escuela histórica, obtiene ahora un sentido concreto y perceptible. La tarea de la hermenéutica es buscar este sentido.

Ya en la segunda parte de *Verdad y método*, Gadamer encara desde el capítulo 9 los fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica. En dicho capítulo, Gadamer parte del descubrimiento de la preestructura de la comprensión por Heidegger. Allí afirma que dicho filósofo sólo entra en la problemática de la hermenéutica y críticas históricas con el fin de desarrollar a partir de ellas y desde el punto de vista ontológico la preestructura de la

comprensión mientras que Gadamer persigue la cuestión de cómo, una vez liberada de las inhibiciones ontológicas del concepto científico de la verdad, la hermenéutica puede hacer justicia a la historicidad de la comprensión.

En relación al horizonte gadameriano, afirmaba tres conceptualizaciones: la conciencia de la historia efectual, la fusión horizónica y los contextos determinantes de lingüisticidad. Si bien es de interés la correspondiente a la fusión horizónica, creo necesario mencionar las dos restantes como marco de comprensión de la cuestión horizónica.

Afirma Gadamer que se entiende que la historia es siempre efectual y se diferencia en este caso la propuesta de la conciencia reflexiva (Hegel), de una conciencia con posibilidad de elevarse por encima de ella misma en la medida que se conecta con la experiencia (experiencia hermenéutica). Dice Gadamer que la experiencia debe reflejar la estructura general de la conciencia de la historia efectual y ello implica buscar en la experiencia hermenéutica los momentos del análisis de la experiencia (V. y M. I: 434). La experiencia es experiencia de la finitud humana, es apertura y por lo tanto forma parte de la esencia histórica del hombre. El modo de ser de la conciencia de la historia efectual tiene que reflejar la estructura general de la experiencia y será en la experiencia hermenéutica en la que habrá que buscar los momentos que se enumeran para la experiencia (de la experiencia a la formación del concepto en Aristóteles, Gadamer, 1995: 426-433). Pero, ¿qué significa la experiencia hermenéutica? En principio es aquella que tiene que ver con la tradición, la cual no es un simple acontecer sino que es lenguaje en el sentido de aquello que accede a la experiencia y – al igual que el tú- no es objeto sino objeto que se comporta respecto de objetos. La conciencia de la historia efectual deja que la tradición se convierta en experiencia y se mantiene abierta a la pretensión de verdad que le sale al encuentro desde ella. Esto refiere a la estructura lógica de la apertura en la cual interviene el planteo de la pregunta platónica. La diferencia entre el concepto de experiencia y la experiencia hermenéutica ilumina la idea de la conciencia de la historia efectual. Si esta conciencia fuera solo autorreflexiva no existiría la posibilidad de experiencia, pero no estamos en una interpretación de la experiencia al modo de la ciencia natural, sino que la experiencia hermenéutica es aquella que fundamentada en la estructura dialéctica de pregunta-respuesta queda imbricada en el diálogo. ¿Qué permite entonces esta nueva concepción de experiencia hermenéutica en vista a la interpretación de una tradición histórica? La respuesta a esta pregunta, no solo necesita de la palabra de la tradición, sino que implica fundamentalmente que la tradición sea situada en su carácter de interpelante.

La conceptualización de la fusión horiZóntica aparece entonces como necesidad ineludible para el fenómeno hermenéutico en tanto fenómeno de la comprensión, es decir que la apertura de la pregunta da lugar al concepto de horizonte. Dirá Gadamer que la pregunta debe ser planteada para que quede expresado “lo abierto”. De esta manera el fenómeno hermenéutico encierra en sí la lógica de la conversación. Ella implica la intervención del concepto de la fusión horiZóntica. Porque el horizonte es abierto. Hay dos horizontes o dos límites, entre lo que es y lo que se expresa, y esto último y lo que yo entiendo. Más aún, el método histórico requiere la aplicación de la lógica de la pregunta y respuesta a la tradición histórica, pero los acontecimientos históricos, en opinión de nuestro filósofo, se comprenden cuando se reconstruye la pregunta a la que en cada caso quería responder la actuación histórica de las personas (V. y M. I, 447-458). En el concepto de fusión horiZóntica² se pone en juego el fenómeno de la comprensión y la correcta interpretación de lo comprendido. Dicha comprensión –afirma Gadamer en la introducción al primer tomo de *Verdad y Método*– se resiste a cualquier intento de trasfondo en un método científico precisando que el comprender pertenece a la experiencia humana del mundo. La hermenéutica va más allá de las fronteras que le impone el método (V. y M. I, 412-414). La comprensión será una fusión porque el intérprete de la historia no deja de lado su propio horizonte. La tradición, en este sentido es el correlato de la experiencia hermenéutica y por lo tanto “[...] uno tiene que dejar valer a la tradición en sus propias pretensiones, y no en el sentido de un mero reconocimiento de la alteridad del pasado sino en el de que ella tiene algo que decir [...]” (V. y M. I, 438).

La pregunta es entonces acerca de los contextos que determinan la lingüisticidad. En el caso de esta categoría, el término lingüisticidad atraviesa todas las explicaciones y, naturalmente, a ella convergen.

Pero, para explicitar la idea de lingüisticidad en el marco de la experiencia hermenéutica, nuestro autor, avanza a partir de la idea de la conversación para llegar al fenómeno de la comprensión. Luego de demostrar que la comprensión es la concreción de la conciencia de la historia efectual que se define en la interpretación, avanza Gadamer con el concepto de lingüisticidad para establecer la determinación del objeto hermenéutico y de la

² Según Grondín, (2009: 76-80) la fórmula de “fusión de horizontes” es apenas evocada en dos oportunidades de la obra gadameriana *Verdad y Método*. La primera de estas menciones refiere a la distinción que establece con Dilthey entre los términos transportar y fusionar. La otra oportunidad en la que aparece la fusión horiZóntica es a propósito del lenguaje anunciando que será el hilo conductor de la tercera parte de *Verdad y Método I*. Si bien la fórmula no aparece, la misma permite el enlace con el tercer presupuesto que se tiene en cuenta tal como es el de la lingüisticidad.

realización hermenéutica. La dimensión hermenéutica de la experiencia implica la lingüisticidad propia del mundo humano. La tradición habla en la palabra concreta y, en esta íntima relación, lenguaje y mundo a partir de la estructura especulativa del primero determinan la dimensión universal de la estructura hermenéutica. En este contexto, establece la relación entre lenguaje y mundo como horizonte desde el que se fundamenta la lingüisticidad e, incorporando luego la noción de constitución del mundo queda establecido también el rol imprescindible del diálogo. Es decir que el giro ontológico de la hermenéutica consiste en que mediante la lingüisticidad no solo se plantea la posibilidad del comprender sino y, fundamentalmente, se constituye el mundo del hombre.

Conclusiones

Teniendo en cuenta las conceptualizaciones explicitadas para aplicación de la hermenéutica gadameriana a la historia de la enseñanza de la filosofía en Argentina, concluimos que:

1. La conciencia de la historia efectual como categoría que hace posible la experiencia hermenéutica a partir de la cual se expresan las tradiciones estudiadas en un determinado momento histórico, representa una categoría de análisis que permite que ese momento histórico que es objeto de mi comprensión e interpretación, sea irreductible a una idea. El efecto será finalmente el nuevo acontecimiento. En este caso la posibilidad de interpretación de la filosofía en la academia de la segunda mitad del siglo XX.

2. La fusión de los horizontes correspondientes a la filosofía académica de la segunda mitad del siglo XX remontan a otros horizontes. Si la categoría de fusión horizontal remite a una conversación hermenéutica en el sentido de esa apertura en la que el intérprete no deja su propio horizonte, comprendo en este caso varios horizontes. Me refiero a aquellos que han permitido el paso de la tradición.

3. Los contextos de lingüisticidad son aplicables a los diversos tipos de discursos de análisis. Ellos representan la palabra que permite la expresión de la tradición. En este sentido distingo documentos de análisis -normativos, programáticos, académicos y testimoniales.

Lo expuesto permite entonces el abordaje del segundo presupuesto el cual se encuentra en proceso de búsqueda.

Bibliografía

- CATURELLI, A. (2001), *Historia de la filosofía en la Argentina. 1600-2000*. Buenos Aires: Ciudad Argentina-Universidad del Salvador
- FERRARIS, M. (2005), *Historia de la Hermenéutica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- FERRATER MORA, J. (1994), *Diccionario de Filosofía*. Tomo II, e-j. Barcelona: Ariel, 1ª edición revisada, aumentada y actualizada en Ariel Referencia.
- GADAMER, H. G. (1995), *Sobre la transformación de las Ciencias Humanas*, en: *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- (1995), *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós.
- (2002), *Los caminos de Heidegger*. Barcelona: Herder.
- (2004), *Verdad y Método*. Tomo II. Salamanca: Sígueme.
- (2007), *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Sígueme.
- GRONDIN, J. (2008), *Introducción a la Hermenéutica filosófica*. Madrid: Herder.
- (2009), *El legado de la Hermenéutica*. Cali (Colombia): Universidad del Valle. Programa editorial.
- HABERMAS, J. (1990), *Pensamiento postmetafísico*. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. México: Taurus.
- LEOCATA, F. (1992-1993), *Las ideas filosóficas en Argentina*, 2 vols. Buenos Aires: Centro Salesiano de Estudios.
- LÉRTORA MENDOZA, C. A. (et al.) (1976), *Historia del Pensamiento Filosófico Argentino*. Cuaderno II. Colección de Historia de la Filosofía Argentina. Serie Expositiva. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filosofía.

Justicia cognitiva: aportes de Boaventura de Sousa Santos a la tarea del historiador de la filosofía. Problemas comunes al ámbito de la historia de la filosofía griega y de la historia de la filosofía latinoamericana

*Lic. Juan Luis Speroni**

Resumen

Los objetivos del trabajo son tres. En primer lugar, señalar de manera breve y precisa los que consideramos algunos de los principales aportes conceptuales de Boaventura de Sousa Santos. Principalmente nos concentraremos en sus nociones de “justicia cognitiva”, “ecología de saberes”, y “pensamiento posabismal”. En segundo lugar, procuraremos mostrar las líneas de continuidad, concordancias y complementariedades entre la propuesta teórica de Boaventura de Sousa Santos con dos de las más importantes corrientes filosóficas de la actualidad: la hermenéutica filosófica y la filosofía intercultural. En cuanto a la hermenéutica filosófica, nos centraremos específicamente en la línea desarrollada por Gadamer, y en el caso de la filosofía intercultural, en la línea desarrollada por Raúl Fornet-Betancourt. En tercer lugar, y principalmente, buscaremos mostrar la importancia y el valor concreto de los aportes teóricos y categoriales analizados en los autores señalados, en relación con la práctica específica del historiador de la filosofía y del docente de historia de la filosofía: puntualmente nos vamos a referir a los ámbitos de la historia de la filosofía griega y de la historia de la filosofía latinoamericana. En una primera mirada, estos dos ámbitos pueden parecer muy distantes y diferentes. Pero en una mirada más profunda, veremos que se encuentran atravesados por problemáticas comunes: tanto en lo que se refiere a la demarcación del campo de estudio, a la determinación de las metodologías apropiadas, como al “lugar” desde donde situarse a hacer “historia” de la filosofía.

Palabras clave: justicia cognitiva – filosofía latinoamericana – filosofía griega

* Universidad Nacional del Sur. jsperon@uns.edu.ar

Introducción

Este trabajo surge de la reflexión sobre la propia práctica docente universitaria que llevamos ejerciendo desde hace varios años en dos ámbitos curriculares diferentes: el de la historia de la filosofía griega y el de la historia de la filosofía latinoamericana. En una primera mirada, estos dos ámbitos pueden parecer muy distantes y diferentes. Pero en una mirada más profunda, veremos que se encuentran atravesados por problemáticas comunes: tanto en lo que se refiere a la demarcación del campo de estudio, a la determinación de las metodologías apropiadas, como al “lugar” desde donde situarse a hacer “historia” de la filosofía.

La “Historia de la Filosofía Latinoamericana” es una materia que, a diferencia de las demás materias históricas de la carrera de Filosofía, tiene la particularidad de que no es tan simple delimitar cuál es o hasta dónde se extiende su campo de estudio. De hecho, muchas veces la primera tarea consiste en demostrar la existencia del “objeto de estudio” que supuestamente le es propio: la “Filosofía Latinoamericana”. Una vez aceptada la existencia de la “Filosofía Latinoamericana”, a pesar de las resistencias que sigue habiendo desde múltiples sectores, surgen las discusiones con respecto a la extensión: ¿dónde comienza la historia de la filosofía latinoamericana: desde la conformación de los estados nacionales, desde la colonia o desde los pueblos originarios? Obviamente, si, como señalamos, todavía existe resistencia para aceptar la existencia de una “Filosofía Latinoamericana”, la resistencia es muchísimo mayor si se pretende hablar de una “Filosofía de los pueblos originarios”. En lo que sigue, procuraremos analizar las causas de dicha “resistencia”.

El paradigma europeo moderno como “pensamiento abismal”

La filosofía académica y científica que se enseña y ejerce en las universidades, adquiere sus rasgos distintivos en un momento y lugar determinados: la modernidad europea. El paradigma europeo moderno continúa siendo aún el paradigma dominante a la hora de sentar las bases de los planes de estudio de las carreras de Filosofía, y a la hora de determinar qué es Filosofía y qué no es Filosofía. Veamos entonces cómo fue configurándose dicho paradigma y cuáles son sus notas fundamentales. Para ello nos resultará sumamente valioso rescatar algunos de los principales aportes conceptuales del sociólogo brasileño Boaventura de Sousa Santos.

Santos define al “pensamiento occidental moderno” como un “pensamiento abismal” (Cf. Santos, 2010: 13). Éste consiste en establecer un sistema de distinciones visibles e invisibles, constituidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos: el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. Lo que queda “del otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente. “No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser [...]” (Santos, 2010: 13). En el campo del conocimiento, el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento: la filosofía y la teología. No obstante, estas tensiones entre ciencia, filosofía y teología tienen lugar en este lado de la línea. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas de conocimiento: los conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas. Al otro lado de la línea no hay un conocimiento real: solo hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas (Cf. Santos, 2010: 13-14).

El paradigma europeo moderno “abismal” en la “Historia de la filosofía latinoamericana”

Utilizaremos ahora este rico bagaje conceptual que nos ha ofrecido Santos, para analizar puntualmente los problemas señalados al comienzo, en relación con la asignatura “Historia de la filosofía Latinoamericana”. Hemos dicho que el paradigma europeo moderno, que se caracteriza por ser un “pensamiento abismal”, sigue siendo, aún hoy, el paradigma dominante en las instituciones académicas y científicas. Por un lado es el responsable de que todavía en vastos sectores universitarios se dude de la validez de la filosofía en relación con el conocimiento verdadero, o que solo se le reconozca validez cognoscitiva a la filosofía que se ciñe estrictamente a los parámetros metodológicos “científicos” (lógica, filosofía analítica, filosofía de la ciencia). Este sería un primer nivel de la discusión: la disputa entre ciencia y filosofía. En un segundo nivel, vemos que, aun en los sectores en los que se tiene una visión más amplia de lo que es conocimiento verdadero, y se incluye en este no solo a la ciencia estricta sino a la filosofía en un sentido más amplio, se niega o se discute la existencia de una “Filosofía Latinoamericana” porque se defiende la “universalidad” del modelo europeo de filosofía. Este sería un segundo nivel de la discusión: la disputa entre filosofía europea

(universal) y filosofía latinoamericana (situada). En un tercer nivel, vemos que aun en los sectores en los que se tiene una visión más amplia de lo que es Filosofía, y se acepta e incluso se defiende la existencia de una “Filosofía Latinoamericana”, se le niega todo tipo de valor cognoscitivo y de estatus filosófico a las formas de pensamientos de los pueblos originarios. Este sería un tercer nivel de la discusión: la disputa entre filosofía occidental y formas de pensamiento no occidentales. Las tensiones entre, por un lado, ciencia y filosofía y, por otro lado, entre filosofía europea (universal) y filosofía latinoamericana (situada), tienen lugar “en este lado de la línea”. Su “visibilidad” se erige sobre la “invisibilidad” de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas de conocimiento: las formas de conocimientos no occidentales, en nuestro caso particular, las formas de conocimientos de los pueblos originarios. Este último punto es el que nos interesa profundizar.

Como bien señala Santos, en los últimos cinco siglos se ha consumado un auténtico “epistemicidio” en el que una gran variedad de experiencias cognitivas ha sido perdida (Cf. Santos, 2010: 39). Por ello, la “injusticia social global” está profundamente ligada a la “injusticia cognitiva global” (Cf. Santos, 2010: 20). Nosotros consideramos que, en el ámbito específico de la filosofía académica, este “epistemicidio” se consume en el hecho de negar la existencia de filosofías no occidentales, y en nuestro caso, la existencia de filosofía en los pueblos originarios; es decir, de negarles al pensamiento de estas culturas el estatus de “filosófico”. Y como bien señala Raúl Fornet-Betancourt, esta es la asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana de los últimos 20 años, que no ha estado a la altura de los desafíos históricos, que desde 1992, a la luz de los preparativos para conmemorar los 500 años de la llegada del europeo a América, ha tenido lugar un auténtico renacer de la resistencia de los pueblos indígenas y afroamericanos (Fornet-Betancourt, 2004: 13-14). Esta movilización ha desocultado el “déficit de interculturalidad” no solo en los estados latinoamericanos y sus culturas “nacionales”, sino también en las filosofías latinoamericanas.

La cuestión de si los pueblos originarios tienen o no filosofía, no es una cuestión meramente académica, que solo interesa a especialistas en filosofía y que debiera ser dirimida exclusivamente por dichos especialistas. Como bien señala Josep Estermann, “uno de los últimos ‘bastiones de resistencia’ colonialista, después de haber concedido (como en un acto de generosidad) la humanidad, la culturalidad y la politicidad del ‘nativo americano’ y de la ‘nativa americana’, es la negativa académica de reconocer la existencia de una auténtica

filosofía no-occidental [...] siguen insistiendo en la ‘universalidad’ *a priori* de la filosofía occidental como el único paradigma que merece este título” (Estermann, 2006: 10). El 2 de junio de 1537, el papa Paulo III promulgaba la bula que reconocía por primera vez a los indígenas del llamado Nuevo Mundo la condición de seres humanos. Varios monjes, sacerdotes y otros religiosos católicos, en una dura lucha con muchos otros pares, contribuyeron a que, finalmente, desde el papado se reconociera la humanidad de los indígenas. Varios siglos después, ya en otro contexto histórico, muchos antropólogos, etnólogos e historiadores de las religiones comparadas, paulatinamente fueron haciendo sus aportes teóricos para que se reconozca a estos pueblos la religiosidad, la culturalidad y la politicidad. No obstante, todavía existe una fuerte resistencia a que se reconozca a estos pueblos la capacidad de hacer filosofía. Y esta situación no es una casualidad. Si nos detenemos a observar el modo en que fue configurándose el paradigma moderno “abismal”, podremos comprender las causas de esta “feroz resistencia”.

En primer lugar, debemos señalar que la Europa moderna se piensa a sí misma como la continuación del “proyecto racionalista” inaugurado por los griegos. Con la famosa frase “del mito al *lógos* (razón)”, entendida como la evolución de un pensamiento mítico mágico-religioso a un pensamiento racional filosófico-científico, la modernidad europea ha explicado, en términos evolutivos, el nacimiento de la filosofía y de la ciencia occidental. Desde esta perspectiva, son los griegos los que, dando inicio al proyecto racionalista (luego ilustrado, luego cientificista), fundan las bases de lo que se ha denominado “cultura occidental”. Como decíamos, esta estructura explicativa quedó canonizada en la famosa frase de Nestle *Von Mythos zum Logos* (Del mito al *lógos*), que apareciera en el mismo título de uno de sus libros (Cf. Nestle, 1940). Allí afirma Nestle: “Ese camino que va del *Mythos* al *Logos*, de la minoría a la mayoría de edad del intelecto, parece reservado para los pueblos arios, dado que son las razas más dotadas intelectualmente, y entre ellos, en ninguno se ve ese desarrollo tan claramente como en los griegos (Cf. Nestle, 1940: 6).” Como bien señala Glen Most, a pesar de que, aparentemente, Nestle no fue nazi en absoluto, el peculiar vocabulario racista, propio de la Alemania de Hitler, le da a esta frase citada un efecto marcadamente desagradable (Cf. Most, 1999: 30). No obstante esto, y más allá de que en 1944 Nestle matiza un poco esa afirmación, lo que nos importa señalar aquí es el impacto que tuvo este modelo explicativo, que no fue exclusivo ni un invento de Nestle, sino que sintetizó en una frase el modelo explicativo del paradigma europeo moderno.

Ya sea linealmente, desde el modelo positivista comtiano, o dialécticamente, desde el modelo hegeliano, la Europa moderna se pensó a sí misma como el punto culminante del proceso de evolución de la humanidad. Si el hombre es el animal que tiene *lógos*, esto es, el animal capaz de generar un lenguaje racional, y si los europeos, a través del legado dejado por el “milagro griego”, fueron los únicos en desarrollar en grado pleno el *lógos*, ergo solo la cultura europea (luego devenida cultura “occidental”) es la que ha llegado a desarrollar la humanidad en grado pleno. Todas las demás culturas, al lado la modélica cultura europea, son *primitivas*. Por ello la “cultura occidental” no sólo tendrá el derecho, sino el deber, de llevar las luces de la razón y de la civilización, a través del colonialismo, al resto del mundo primitivo. Y el inicio de todo está en los griegos; específicamente en la ciencia griega, fuente del pensamiento racional. Y si la filosofía era considerada “la madre de todas las ciencias”, entendemos ahora por qué cuesta tanto reconocerles a los pueblos originarios la capacidad de “filosofía”. Sería un golpe al corazón del relato colonialista moderno, relato que ya viene siendo duramente “golpeado” desde la antropología, la etnología y la historia de las religiones comparadas. El tiempo dirá si la filosofía académica latinoamericana es capaz o no de dar ese golpe letal.

El paradigma europeo moderno “abismal” en la “Historia de la filosofía griega”

Al comienzo de este trabajo señalamos que uno de los objetivos principales sería mostrar que las asignaturas “Historia de la filosofía latinoamericana” e “Historia de la filosofía griega” se encuentran atravesadas por problemáticas comunes. Lo que pretendemos mostrar puntualmente, es que el paradigma moderno europeo “abismal” llevó no solo a que, como vimos, gran parte de los historiadores de la filosofía latinoamericana nieguen que los pueblos originarios tengan “filosofía”, sino a que los historiadores de la filosofía griega nieguen, desatiendan o minimicen todos aquellos aspectos de los filósofos griegos que no “encajan” en ese paradigma interpretativo “racionalista” desde el que se presenta a los griegos. La fuerte tendencia a negarles “*lógos*, filosofía y ciencia” a las culturas no occidentales, ha sido inversamente proporcional a la fuerte tendencia a negarles “mito, magia y misticismo” a los filósofos griegos. En otras palabras, y hablando en términos de la “injusticia cognitiva” señalada más arriba, el paradigma moderno “abismal” ha tenido el mismo efecto negador o silenciador, si lo vemos ahora en relación con la pluralidad de formas de conocimientos de la Grecia antigua.

En las últimas décadas, dentro del ámbito académico especializado en la historia de la filosofía latinoamericana, han aparecido autores que empiezan a afirmar la existencia de una Filosofía Indígena¹. Al mismo, por su parte, dentro del ámbito académico especializado en la historia de la filosofía griega, han aparecido autores que empiezan a resaltar los aspectos míticos, místicos y mágico-religiosos de los filósofos griegos, y empiezan a ponerlos en relación con pensadores de oriente y de otras culturas no occidentales o con la propia tradición mítico-religiosa de la Grecia arcaica. Si bien esto no es nuevo, si podemos ver un giro interesante en esa dirección hermenéutica². Es decir, en ambos ámbitos, se abren caminos hermenéuticos que nos permiten acercarnos ya sea a los griegos ya a los pueblos originarios, desde una perspectiva que supere la estrechez de mira del paradigma moderno “abismal”. Ni el saber y el pensar de los pueblos originarios es tan mítico, mágico e irracional, ni el saber y el pensar de los griegos es tan lógico, científico y racional. Desde esta perspectiva, que Santos denominará “posabismal” y Fornet-Betancourt “intercultural”, se rompe ese “abismo”, esa falsa distancia abismal y fatal que se presuponía existía entre los pueblos occidentales y los no occidentales. Además, y lo que es más importante, se nos muestra que ese abismo inconmensurable entre mito y *lógos*, entre ciencia y religión, entre filosofía y arte, entre ciencia y política, etc. no se dio en la Grecia antigua, sino en la modernidad europea. Proyectar esas distinciones radicales sobre la Grecia antigua es un anacronismo.

Consideraciones finales

El orden mundial profundamente injusto en el cual hoy nos toca vivir, ha sido forjado, legitimado y sostenido teóricamente, desde ese paradigma “abismal” que hemos descrito. Por ello, un tema que parece ultraspecífico, como el del denominado “tránsito del mito al *logos*”, “no es un tema puramente académico [...] Grecia ilustra y legitima. El pasaje –si pasaje hay– está oscurecido [...] En último término, allí en el origen, se decide retroactivamente la índole del *logos*, esto es, de la racionalidad bajo la cual –como razón política, científica o técnica– hoy vivimos [...]” (Poratti, 2000: 11). Nosotros creemos que la toma de conciencia de esta

¹ Como ejemplos importantes podemos citar, entre otros, a Miguel León Portilla (que trabaja sobre la “Filosofía Náhuatl”, Rodolfo Kusch (que habla del “pensamiento indígena” desde una perspectiva filosófica, Josep Estermann (que se ha especializado en “Filosofía Andina”), Luis Alberto Reyes (que trabaja sobre el pensamiento indígena de las culturas andina, maya y nahua, desde la perspectiva filosófica).

² Como ejemplos podemos citar, entre otros, a Peter Kingsley (que interpreta el pensamiento de Parménides en clave místico-religiosa), Walter Burkert (que trabaja sobre la tradición oriental en la cultura griega), Alberto Bernabé y Francesc Casadesús (que trabajan la relación de los textos órficos y la filosofía presocrática).

cuestión, de que la “injusticia social global” está profundamente ligada a la “injusticia cognitiva global”, metodológicamente hablando, debe ser el punto de partida y de referencia constante, desde el que el historiador de la filosofía y el docente de historia de la filosofía deben ejercer sus respectivas actividades específicas.

La “batalla por la justicia cognitiva global” requiere un nuevo tipo de pensamiento, que Santos denomina “posabismal” (Cf. Santos, 2010: 20). Y en esta “batalla” el historiador y el docente de historia de la filosofía, pueden jugar un papel fundamental. Este “pensamiento posabismal”, como una “ecología de saberes”, se funda sobre el reconocimiento de una “diversidad epistemológica del mundo”, es decir, de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico (Cf. Santos, 2010: 33)³. Como bien señalara Gadamer, la tarea fundamental para los occidentales consiste en dejar de considerarse destinados a erigirse, dada la capacidad de pensar, en dominadores universales (*Weltherrschaft*), y comprender que el otro representa los límites del propio egocentrismo (Cf. Gadamer, 1997: 116). Esto requiere “que empleemos la verdadera productividad del lenguaje para entendernos, en lugar de aferrarnos obstinadamente a todos los sistemas de reglas con los que diferenciar entre correcto y falso” (Cf. Gadamer, 1997: 120). En los casos específicos del historiador y del docente de historia de la filosofía, si quieren hacer justicia con la pluralidad de conocimientos, tanto de la Grecia antigua como de la América precolombina, deberán abandonar las categorías dicotómicas mito o *logos*, civilización o barbarie.

Un acercamiento hermenéutico nos lleva a que comprendamos que quien escucha al otro, ya sea personalmente ya sea a través de un texto antiguo, ya sea griego ya sea náhuatl, “escucha siempre a alguien que tiene su propio horizonte [...] Nos enfrentamos a esta tarea [...] de respetar, atender y cuidar al otro y darnos mutuamente nuevos oídos, algo de lo que carece bastante este mundo en el que se apela a los expertos” (Cf. Gadamer, 1997: 121).

Se pregunta Fornet-Betancourt: “¿Desde dónde y cómo hacer filosofía hoy? Esta pregunta [...] es cuestión crítica para todo aquel que ha entrado en una relación problemática con la forma heredada de hacer filosofía. Indica, en efecto, un momento de crisis [...] el fin de

³ Cabe aclarar que “[...] la ecología de saberes, mientras fuerza la credibilidad para un conocimiento no científico, no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contrahegemónico. Ese uso consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemologías feministas y postcoloniales y, por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos” (Santos, Boaventura de Sousa, *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO-Prometeo, 2010, pp. 35-36).

la seguridad teórica de que la forma en que hacemos filosofía, con sus medios y recursos, es la única posible” (Fornet-Betancourt, 1994: 77). Y más adelante señala: “[...] una nueva reubicación de la filosofía encuentra su clave en esa apertura, en ese saber salirse de las redes de la propia tradición [...] En definitiva lo que se pone en juego en esta pregunta es el orden del saber; o, mejor dicho, la seguridad del orden del saber desde el que comprendemos la filosofía” (Fornet-Betancourt, 1994: 78).

Ahora nos preguntamos nosotros: ¿Desde dónde y cómo hacer historia de la filosofía griega e historia de la filosofía latinoamericana hoy? Con Fornet-Betancourt repetimos: hemos entrado “en una relación problemática con la forma heredada de hacer filosofía”, y debemos salirnos “de las redes de la propia tradición”.

Mito y *logos* no son opuestos contradictorios. Ni son la “infancia” y la “adulterez” de la humanidad. Mito y *logos*, fe y razón, imaginación y reflexión, etc., son dos dimensiones de la experiencia humana, de las que millones de personas de todas las culturas y de todas las épocas, incluyendo nuestra actual cultura occidental, han sentido, cultivado y dado testimonio de su complementariedad. Y parte importante de los grandes pensadores griegos, lo han mostrado magistralmente. Por eso creemos que los historiadores y docentes de la filosofía griega, no deberíamos seguir realizando nuestras tareas desde el paradigma sintetizado en la frase “del mito al logos”.

Civilización y barbarie no son valores absolutos que pertenezcan exclusivamente a tal o cual cultura, a tal o cual modo de pensamiento, o a tal o cual sistema de conocimiento. Civilización y barbarie son dos posibilidades de la existencia humana, de todas las culturas y de todas las épocas. A esta altura de los acontecimientos, y “después de toda el agua y toda la sangre que ha corrido debajo del puente”, seguir pensando, como historiadores y docentes de la filosofía latinoamericana, desde el paradigma sarmientino, según nuestra humilde opinión, es una auténtica barbaridad.

Referencias y bibliografía

ESTERMANN, Josep (2006), *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un nuevo mundo*. La Paz: ISEAT.

FORNET-BETANCOURT, Raúl (1994), “Pensamiento iberoamericano como base para un modelo de filosofía intercultural”, en: *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales*, Nº 19.

----- (2004), *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.

GADAMER, Hans-Georg (1997), “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo”, traducción de José Luis Villacañas y Faustino Oncina, en: KOSELLECK, Reinhart y GADAMER, Hans-Georg, *Historia y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

NESTLE, W. (1940), *Vom Mythos zum Logos: Die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates*. Stuttgart.

PORATTI, Armando R. (2000), *El pensamiento antiguo y su sombra*. Buenos Aires: Eudeba.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2010), *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO – Prometeo.

¿Por qué la “concertina” es una solución para la inseguridad?

*Eric Clément**

Se plantea una discusión sobre los dispositivos materiales que usan los habitantes de la ciudad como protección frente a la inseguridad. Aunque acudimos a observaciones empíricas propias, este texto es más una reflexión teórica fundada en hipótesis –que se validan posteriormente– y estudios secundarios.

Es necesario advertir que, más que medir la “real eficacia” de los dispositivos de seguridad, se busca comprender cómo estos participan en la reconfiguración de la ciudad contemporánea. Como forma de “gestión de la inseguridad”, las prácticas defensivas provocan una sensación de control sobre las amenazas percibidas (Kessler, 2009). Siendo así, se entiende que el residente¹ se proteja y encuentre en esos dispositivos ciertas garantías o características eficaces para su seguridad.

La modernidad y sus mutaciones han fragmentado el espacio urbano en zonas cualitativamente distintas, en territorios- entendidos como fragmentos apropiados del espacio. El territorio implica una forma de apoderamiento, de ordenamiento, es decir, la construcción de un orden simbólico, en el sentido de que no se puede habitar un lugar si no es ordenado. Las estrategias de los habitantes, en la búsqueda de un hábitat seguro, reflejan ese deseo de orden y de control del espacio, del entorno cercano.

El sociólogo francés Philippe Robert (2001) evidenció la existencia de un vínculo entre las formas de sociabilidad y la “economía de seguridad” o gestión de los delitos. En efecto, a mediados del siglo XIX, este autor señala la paulatina transformación del modo de regulación de las relaciones sociales y una reducción progresiva de la coacción “geográfica”. La comunidad vecinal, fundada en relaciones de proximidad geográfica, interpersonales, es

* Universidad de Toulouse, Francia. eric.ch.clement@gmail.com

¹ Sin embargo, no todos los habitantes los utilizan. El uso de tales dispositivos, como forma de “gestión de la inseguridad”, depende, entre otras cosas, de la intensidad del sentimiento de inseguridad, de la localización de la residencia, del nivel de ingreso, etc.; cabe anotar entonces, que generalmente se desempeñan en los estratos medio y alto de la población.

dominada por una normatividad micro-social “informal”², en el sentido de que el orden social depende de las costumbres locales y de las regulaciones comunitarias; las normas oficiales, al contrario, no tienen un peso significativo. Las mutaciones del modo de vida de la modernidad, la creciente movilidad de la población debido a los cambios económicos, sociales, técnicos etc., marcan el declive de la comunidad local y de las coacciones de proximidad. Los individuos se autonomizan de la comunidad local, la sociabilidad se fragmenta con la participación en múltiples “redes parciales”, se desarrollan las diferencias sociales, la división social y la especialización³ de las personas como de los lugares. Entonces, las normas oficiales –el derecho, las leyes– adquieren un lugar central en la regulación de las relaciones sociales. La afirmación progresiva del Estado y su papel en la seguridad de las personas y de los bienes.

La mutación de la sociabilidad, con el “declive del hombre público” (Sennett, 1995) se traduce así en la transformación del control social. Pero también el uso del espacio cambia. La sociabilidad, al transformarse, cambia la destinación de la casa y de la calle. Si la casa era un lugar público, lugar de la vida común, tanto de trabajo como de encuentro, poco a poco se cerró para ser un espacio privado, el territorio de lo íntimo (Rybczynski, 1989). Al mismo tiempo, la calle que era “privada”, en el sentido de que era usada por parte de los habitantes, apropiada y vigilada por la comunidad vecinal, fue paulatinamente abandonada a la fuerza pública, en un proceso de “publicización”. Se volvió espacio “público” –en el sentido de que no se podía apropiarse, ser objeto de uso “privativo” por los habitantes– con y bajo vigilancia de la policía incipiente. El resultado de tales transformaciones fue la construcción y el fortalecimiento de la dicotomía privado-público, interior-exterior. Esta división del espacio supone, entonces, la reconfiguración de la “economía de seguridad”, ya que los habitantes se encargan de la seguridad doméstica, de controlar el acceso a la residencia, estableciendo reglas o una normatividad propia de cada comunidad doméstica: una forma de gobernabilidad doméstica. Por otro lado, el espacio público, reservado a la circulación de todos, incumbe a la fuerza pública y a la normatividad estatal. La vigilancia de la calle fue así *delegada* a la institución policíaca, autoridad que garantiza el orden público.

² Robert distingue las “normas informales” de las “normas oficiales”: las normas oficiales se refieren a las leyes, las reglas impuestas por el Estado, mientras que las normas informales son inscritas en las costumbres. Los dos tipos de normatividad pueden estar co-presentes o no, competir o complementarse.

³ Hay que notar la influencia de Émile Durkheim (*La división social del trabajo*, 1893) en los análisis de Robert.

Queremos aquí resaltar la dimensión espacial de la gestión de la seguridad. En el caso de la comunidad vecinal, la vigilancia es conseguida por la proximidad geográfica y las relaciones interpersonales, basada esencialmente sobre la reputación y el honor. Tal economía supone además una clara oposición entre “el adentro” –pertenencia a la comunidad local – y “el afuera”, percibido como lo peligroso. El territorio comunitario, tal como se definió líneas atrás, se construye desde las experiencias de los habitantes, es el espacio asegurador, lugar del arbitraje comunitario, extra-estatal. El orden comunitario configura, a la vez, un sistema preventivo y un sistema judicial. El afuera, en *comparación*, territorio desconocido, es fuente de amenazas. Los foráneos, por definición, (re)presentan un peligro, o por lo menos son sospechosos. Así, con el debilitamiento de la vigilancia comunitaria y la presencia progresiva de la autoridad estatal, la representación de la calle va cambiando. La “publicización” de la calle modifica su percepción, territorio del anonimato, de lo desconocido; lo afuera, lo peligroso se instala dentro de la ciudad. En comparación, el espacio privado, la casa, adquiere una dimensión casi sagrada, refugio o santuario.

Aunque la teoría propuesta por Robert (2001) fue elaborada en el contexto europeo – específicamente francés– pensamos que permite vislumbrar ciertas situaciones en América Latina. En efecto, la teoría de la “economía de seguridad”, con algunas adaptaciones, puede aclarar las experiencias locales del habitar, la multiplicación de los dispositivos de seguridad individuales o colectivos, los objetos –rejas, cerca eléctrica, concertina, sistemas de alarmas etc., los sistemas de vigilancia barrial o el desarrollo de las urbanizaciones cerradas. Volveremos más adelante sobre estas experiencias.

En la actualidad, la ciudad es símbolo de inseguridad. La condición de vida moderna y su traducción en lo construido, agudiza el sentimiento de inseguridad. Lo construido, dividido según una forma de especialización de las funciones (residencia, trabajo, circulación, consumo, etc.), plasma la sociabilidad reticulada. En ese sentido, la proximidad geográfica no implica necesariamente una solidaridad comunitaria. Al contrario, la sociabilidad urbana, marcada por el anonimato y la desconfianza, alimenta la sensación de inseguridad. El habitar moderno reconfigura las relaciones con los demás, las distancias físicas y simbólicas entre los habitantes.

El *espectro* de la inseguridad parece amenazar a los habitantes. Las características de la inseguridad señalan esta dimensión espectral. Ciertamente, a partir de entrevistas, Gabriel Kessler (2011) identifica unos rasgos del peligro percibido actual –su *aleatoriedad*, su

deslocalización y una *desidentificación* relativa de las figuras de temor– que refuerzan la dimensión de una amenaza aleatoria y omnipresente. La sensación de inseguridad en la ciudad contemporánea hace del espacio público un espacio amenazante para sus habitantes. En comparación, la residencia aparece como un espacio vulnerable, sitiado por una amenaza constante. El domicilio es el espacio a proteger con diferentes estrategias defensivas, reafirmando la hermeticidad del límite entre el interior doméstico y el afuera. Apuesta de un conflicto, el límite es el objeto de las estrategias residenciales. Por consiguiente, varios de esos dispositivos reflejan el deseo de fortalecer la línea defensiva frente al exterior, fuente de incertidumbres y de peligro. Los dispositivos materiales movilizados en las estrategias defensivas reafirman la dicotomía interior/exterior – seguro/inseguro.

Siendo así, lo edificado revela el miedo al contacto, el deseo de distanciamiento del otro, pues su presencia física es percibida como amenaza (Sennett, 2002: 16). Situación evidente, por ejemplo, en los artilugios publicitarios de un fabricante de sistemas de seguridad en Argentina (2014): “el alambre de navajas o concertina es la forma más moderna y eficaz para la seguridad perimetral”, además agrega que “actualmente, el alambre concertina ha extendido su uso, siendo hoy el más utilizado en casas particulares, edificios, escuelas, campos, estadios deportivos, clubes, countrys y fábricas. Brindando a todos por igual, un altísimo nivel de seguridad”. Igualmente, el fabricante explica que la concertina “provoca desde el mismo instante en que se coloca una imagen persuasiva al posible intruso”. A la sazón, tal dispositivo, tan hábilmente mostrado por el medio publicitario, aparece como una solución “eficaz” y “moderna”; y su uso, como una práctica normal, legítima, que “responde coherentemente” al contexto de inseguridad imperante.

Kessler reafirma la dimensión cognitiva o psicológica de los objetos y el lugar central que tienen en las relaciones sociales (2009: 196-197). La presencia de esos dispositivos que suplen las acciones de los habitantes. Los objetos actúan como delegados. La mediación de objetos permite, por ejemplo, resolver una contradicción: la presencia/ausencia del modo de vida urbana. Pensamos en la especialización espacial: la morada –que no sirve, por lo general, de lugar de trabajo o de producción– implica, por ejemplo, la ausencia de los habitantes. Dejar la casa “sola”, vulnerable, refuerza el sentimiento de inseguridad frente al miedo de perder las pertenencias domésticas. La adquisición de dispositivos de seguridad o la adscripción a un servicio de vigilancia genera un “distanciamiento emocional” (Kessler, 2009: 197). En síntesis, la ausencia de los habitantes se (re)media con una serie de dispositivos técnicos

capaces de actuar en lugar de los residentes. Es el modo de existencia del objeto; por ejemplo, la concertina o una alarma, reasegura a los residentes. Y donde, gracias a la “inercia incorporada” de los dispositivos técnicos, se establece una ruptura temporal: “el tiempo pasado actúa como suspendido en el presente” (Latour, 2006^a: 60-61).

Sin embargo, la cuestión ontológica resulta más compleja. Como lo afirma Latour, sería “vano querer definir ciertos entes o ciertas situaciones como técnicas en oposición a otros llamados científicos o morales, políticos o económicos” (Latour, 2000: 42). Considerar esos dispositivos técnicos como “hecho social total” (Mauss, 1999) posibilita la comprensión de las relaciones entre la técnica y otros “dominios” de la realidad social. En palabras del antropólogo Pierre Lemonnier, los objetos expresan “de manera no verbal aspectos importantes de las organizaciones sociales y sistemas de pensamiento” (2012). Si los objetos narran la sociedad, también actúan y producen la sociedad. Las relaciones no son solamente entre individuos, sino también con y entre los no-humanos. Son las cadenas de asociaciones, las “cadenas de mediadores” o “redes”, los “colectivos” de humanos y no-humanos, varios entes, que hacen lo social (Latour, 2006b). Siendo así, entonces, cuando los habitantes delegan a la concertina el papel de asegurar la casa y sus pertenencias, se trata de una delegación de la gestión de la seguridad a terceros, de una forma de “economía de seguridad”. Una situación que igualmente refleja la desconfianza del habitante en delegar su seguridad a la institución policíaca⁴.

Si bien el sentimiento de inseguridad explica el desarrollo de las estrategias defensivas, puede también retroalimentar la sensación de temor, incrementarla o por lo menos actuar como recordatorio de la existencia de un peligro (Kessler, 2009). De ahí que, como bien lo anota Kessler, el sentimiento de inseguridad es comparativo –en el tiempo y en el espacio– y resulta de la transformación de la experiencia urbana. Por ejemplo, un individuo que logra una sensación de control y de seguridad en su residencia, por contraste, puede reforzar la sensación de inseguridad en el exterior. También una residencia con cerca eléctrica u otro dispositivo puede aparecer más segura que la residencia que no tiene tales dispositivos. Comparativamente, entonces, la casa desprovista aparece vulnerable, insegura; se produce una incentivación en el vecindario a adquirir tales dispositivos. El barrio “abierto” es relativamente percibido como inseguro en comparación con la urbanización cerrada.

⁴ De hecho, en Argentina existe una relativa desconfianza en la policía (Sozzo, 2008).

Entonces, la fuerte demanda en seguridad privada y el desarrollo de los conjuntos cerrados podrían explicarse desde tales percepciones relativas y el mimetismo. Por lo tanto, el valor de la residencia, en todos los sentidos, depende de la comparación.

Las principales razones de los residentes de urbanizaciones cerradas para explicar la elección de su domicilio son la seguridad y la distinción social (Roitman, 2011). Los objetos, lo construido y las prácticas, actualizan las distancias físicas y sociales. Los conjuntos cerrados participan en la fragmentación de la ciudad, generando “islas”, “burbujas” seguras y relativamente homogéneas socialmente. La seguridad pasa por la regulación de las distancias personales y la segregación social. Sonia Roitman define las urbanizaciones cerradas como “área urbana residencial cerrada donde el espacio público ha sido privatizado por ley, restringiendo el acceso vehicular y peatonal” (2004: 9). Esta autora insiste sobre dos elementos. El primero es la gobernabilidad privada de parte de una asociación de residentes – y un administrador– que actúa como órgano de control y de regulación –código de construcción y de convivencia– sobre la vida cotidiana⁵. Sin embargo, si tal órgano establece la normatividad del fraccionamiento, al parecer, la gestión de la seguridad es esencialmente delegada a terceros, dispositivos de seguridad y vigilantes. El segundo elemento es el uso exclusivo, privativo, de las calles o de las plazas. El uso de términos como “calle”, “plaza” es en este contexto problemático. En efecto, consideremos que solo son espacios comunes si son una privatización del entorno cercano, representan una forma de zona neutral, no el lugar de una vida comunitaria. La búsqueda de un sentido comunitario es una de las razones para elegir este tipo de residencia; empero, se trata de una asociación basada sobre afinidades, especialmente la del deseo de seguridad y de una semejanza socio-económica. Por lo general, el modo de vida de los residentes sigue conforme al modelo moderno, con una sociabilidad reticulada. La función de la urbanización cerrada, en este contexto, es otorgar una residencia (percibida) segura.

Concluyendo, la economía de la seguridad urbana fue delegada a terceros sin lograr establecer un espacio común, un espacio de vida común, pues se han multiplicado las burbujas, las esferas “seguras”. La fortificación de las barreras, los límites, reproducen la dicotomía interior seguro-exterior amenazante, lo que a su vez alimenta la sensación de

⁵ Según Roitman, la urbanización cerrada se refiere a las clases media alta y alta, si existen también “imitaciones” para las clases “bajas”, la autora considera que son “pseudo urbanizaciones cerradas”, en el sentido de que no existe asociación de residentes (Roitman, 2011: 29).

temor. La amenaza omnipresente toma la figura del Otro, una alteridad imaginada como necesariamente diferente, un desconocido; reina entonces una desconfianza generalizada.

Las acciones de los habitantes tienen consecuencias sobre el espacio urbano, generando segregación y relegación. En la administración de la seguridad aparece una gestión de las “distancias”, de las “necesidades proxémicas” (Hall, 1971). El habitar moderno reconfigura las relaciones con los demás, las distancias físicas y simbólicas entre los habitantes: un habitar basado sobre un *ethos* defensivo, hostil a la diferencia y al desconocido. Este endurecimiento de las distancias genera burbujas, esferas seguras.

Así, las estrategias y las delegaciones a terceros desdibujan una forma de gobernabilidad doméstica, una “geopolítica” que construye una sociedad fragmentada y “securitaria”. ¿*Quid* de la hospitalidad?

Bibliografía

- HALL, E. T. (1971), *La dimension cachée* (Trad. Petita A.). París: Seuil (Trabajo original publicado en 1966).
- KESSLER, G. (2009), *El sentimiento de inseguridad; Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- (2011), “La extensión del sentimiento de inseguridad en América Latina: relatos, acciones y políticas en el caso argentino”, en: *Revista de Sociología e Política* (Online), 19-40. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 83-97. Disponible en: <http://www.scielo.br/>
- LATOUR, B. (1991), *Nous n'avons jamais été modernes; Essai d'anthropologie symétrique*. París: La Découverte.
- LATOUR, B. (2000), “Morale et techniques: la fin des moyens”, en: *Réseaux*, 100, 39-58. Disponible en: <http://www.bruno-latour.fr>
- (2006a), “Le groom est en grève. Pour l'amour de Dieu, fermez la porte”, en: LATOUR, B., *Petites leçons de sociologie des sciences* (Primera edición 1993). París: La Découverte, 33-46.
- (2006b), *Changer de société; Refaire de la sociologie*. París: La Découverte.
- (2006c), “La clef de Berlin”, en: LATOUR, B., *Petites leçons de sociologie des sciences* (Primera edición 1993). París: La Découverte. 56-76.

- LEMONNIER, P. (2012), “Des objets pour penser l’indicible. La nécessaire convergence des théories de la culture matérielle”, en: SCHLANGER, N. & TAYLOR, A-C., *La préhistoire des autres; Perspectives archéologiques et anthropologiques*. París: Inrap & Musée du quai Branly, 277-289. Disponible en: <http://www.hal.archives-ouvertes.fr>
- MAUSS, M. (1999), “Essai sur le don”, en: *Sociologie et anthropologie* (8^a ed.). París: PUF, 143-273.
- Nan Alambres (2014), *Concertina para seguridad perimetral*. Disponible en: <http://www.alambresnan.com.ar/principal.html>
- ROBERT, P. (2000), “Les territoires du contrôle social, quels changements?”, en: *Déviance et société*, 2000, Vol. 24, N° 3, 215-235. Disponible en: <http://www.persee.fr/>
- (2001), “Le citoyen, le crime et l’État”, en: *Sociologie et sociétés*, 33-1, Montréal: Les Presses de l’Université de Montréal, 7-26. Disponible en: <http://erudit.org/>
- ROITMAN, S. (2004), “Urbanizaciones cerradas: estado de la cuestión hoy y propuesta teórica”, en: *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 32, Pontificia Universidad Católica de Chile, 5-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org>
- (2011), “Distinción social y hábitat residencial en América Latina”, en: *Revista INVI*, 73, Volumen N° 26, 17-71. Disponible en: <http://www.scielo.cl/>
- RYBCZYNSKI, W. (1989), *La casa; Historia de una idea* (F. Santos Fontenla Trad.). San Sebastián: Nerea (Trabajo original publicado en 1986).
- SENNETT, R. (1995), *Les tyrannies de l’intimité* (Trad.). París: Seuil (Trabajo original publicado en 1976).
- (2002), *La chair et la Pierre. Le corps et la ville dans la civilisation occidentale* (Z. Andreyev Trad.). París: Les Éditions de la Passion (Trabajo original publicado en 2001).
- SOZZO, M. (2008), *Inseguridad, prevención y policía*. Quito: FLACSO Ecuador.

Una lectura de la violencia en Colombia desde algunas novelas

Amor Hernández Peñaloza *

Introducción

En la exposición se tratarán los temas recurrentes de la violencia en Colombia desde la lectura de algunas novelas, porque en esta forma literaria se representan distintas vidas y circunstancias que permiten confrontarnos críticamente con los propios sentimientos e intenciones. Además, propicia el intercambio desde diferentes perspectivas de análisis.

A continuación deslindamos el corpus seleccionado de las novelas y los tópicos correspondientes que se estudiarán en cada caso:

- *La virgen de los sicarios* (1994) de Fernando Vallejo, para indagar el tema del sicariato y la violencia urbana.
- *Noticia de un secuestro* (1996) de Gabriel García Márquez, para reflexionar sobre el flagelo del secuestro y la aparición del narcotráfico. (La figura de Pablo Escobar).
- *Delirio* (2004) de Laura Restrepo, para examinar el fenómeno del paramilitarismo y la conexión de este con la clase aristocrática colombiana¹.
- *Los ejércitos* (2006) de Evelio Rosero, para estudiar la guerrilla y, junto a ella, la destrucción de territorios, el abandono y el dolor de las víctimas en poblaciones rurales.

Cuestión de estadísticas

Fueron veintidós, dice la crónica.
Diecinueve varones, tres mujeres
Dos niños de miradas aleladas,
Sesenta y tres disparos, cuatro credos,
tres maldiciones hondas, apagadas

* Universidad Nacional de Cuyo - CILHA, Mendoza, Argentina.

¹ “Las raíces del paramilitarismo se encuentran en la vieja práctica de las élites colombianas de utilizar la violencia para obtener y mantener sus propiedades y sus privilegios en connivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la violencia de los años cuarenta y cincuenta [cuando] Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades”. García-Peña Jaramillo, D., “El paramilitarismo”, en: *El Espectador*, Bogotá, marzo 22 de 2007, 54-55.

cuarenta y cuatro pies con sus zapatos,
cuarenta y cuatro manos desarmadas,
un solo miedo, un odio que crepita
y un millar de silencios extendiendo
sus vendas sobre el alma mutilada.

Piedad Bonnett

Con *La virgen de los sicarios* (1994) de Fernando Vallejo se inicia un fenómeno literario conocido en Colombia como “novela sicaresca”², la que narra la historia del asesino a sueldo, su condición social, su tipología familiar, su ética y sus valores. Así pues, al tener en cuenta esta característica, podemos decir de *La virgen de los sicarios* lo siguiente: primero, que la novela tematiza la violencia urbana hasta el punto de personificar a la ciudad – Medellín– como actriz ejecutora del fenómeno porque es la “capital del Odio” (10), es “la ciudad maldita” (28) y es “el corazón de los vastos reinos de Satanás”(82) que revela y establece no solo aquella violencia que ejerce la ciudad sobre sus habitantes, sino además la violencia que los habitantes practican como respuesta a la que se ejerce sobre ellos. Segundo, que asistimos a un proceso de “sicarización” lingüística a través del cual el *parlache* entra en contacto con otros registros del relato; este “antilenguaje” es explicado por el narrador así:

Sin saber ni inglés ni francés ni japonés ni nada sólo comprende el lenguaje universal del golpe. Esto hace parte de su pureza intocada. Lo demás es palabrería hueca zumbando en la cabeza. No habla español, habla en argot o jerga. En la jerga de las comunas o argot comunero que está formado en esencia de un viejo fondo de idioma local de Antioquia, [...], ya demolido, que hablaron sus cuchilleros, ya muertos; y en fin, de una serie de vocablos y giros nuevos, feos, para designar ciertos conceptos viejos: matar, morir, el muerto, el revólver, la policía... Un ejemplo: “¿Entonces qué, parece, vientos o maletas?” ¿Qué dijo? Dijo: “Hola hijo de puta”. Es un saludo de rufianes (19).

Por ende, *La virgen de los sicarios* nos sirve de “diccionario”, ya que permite acceder a definiciones/términos que tienen que ver con este sociolecto generado por el fenómeno del narcotráfico desde sus orígenes. Tercero, la novela da cuenta de con cuál víctima se originó el sicariato y cuál fue la primera familia de sicarios -hoy ya muertos-, de los cuales es “descendiente indirecto” Alexis, el joven-adolescente sicario de la novela de Vallejo -a quien conoce después de la muerte de Pablo Escobar, razón por la cual es desempleado y solo le

² “Cuando el joven asesino entra como protagonista en la literatura y de manera contundente en la novela colombiana, conformando un género tangencialmente tributario de la narco-novela, pero singular no solo en los temas sino en sus técnicas de representación que tienen que ver más con las del género testimonial” (Jácome 2006: 41).

queda como alternativa la prostitución³. Cuarto, que Fernando (el narrador-protagonista), al igual que el habitante común de Colombia, acepta con resignación que el amor y la juventud no tienen futuro y que se debe acostumbrar a vivir en una sociedad violenta y asumirla, si quiere salvarse, con una actitud de “indiferencia”, por esto la novela termina diciendo: “Y que te vaya bien, que te pise un carro o que te estripe un tren”.

En *Noticia de un secuestro* (1996) de Gabriel García Márquez, se narra cómo “Los extraditables” grupo cuya cabeza visible fue Pablo Escobar, secuestra durante seis meses a Maruja Pachón y a diez personas más “muy bien escogidas, y ejecutado por una misma empresa con una misma y única finalidad” (2), torcerle el brazo al gobierno frente a la extradición de nacionales-narcotraficantes a los Estados Unidos ya que, como se lee en el libro, el Estado colombiano estaba seguro de que estos secuestros tenían “móviles políticos, y no necesitaban ser adivinos para saber que el autor era Pablo Escobar. Pero lo esencial no era saberlo –dijo Gaviria– sino conseguir que Escobar lo reconociera, como primer paso importante para la seguridad de las secuestradas” (17). De esta forma la novela, además del secuestro, proyecta el flagelo del narcotráfico, que:

[...] empezó a enquistarse en Antioquia y en algunas regiones del país desde hace muchos años; apareció en los finales de la década del 70 y continuó en los años 80, cuando las mafias del comercio ilegal de las esmeraldas y de la marihuana consideraron que estos negocios ya no eran los más seguros y rentables y que aprovechando las experiencias adquiridas podían montar otro negocio que llenase su insaciable voracidad por el dinero (Bedoya, 1991: 2).

Con el pasar del tiempo, el fenómeno del narcotráfico se fue asentando en nuestro país y tomó fuerza a medida que sus capos fueron convirtiéndose, poco a poco, en “héroes” para el pueblo colombiano. En esta “novela documento” que es *Noticia de un secuestro*, se reconstruye ese contexto histórico que acabamos de relatar y además es el espacio ficcional en donde se enfrentan tres actores: 1) los carteles de la droga contra las políticas estatales; 2) el gobierno y su política de sometimiento en aras de preservar el “orden”; y 3) la guerrilla, como pionera en el ejercicio del secuestro. Y detrás de todo el escenario, Estados Unidos en diálogo con el Estado colombiano, para convertir la extradición en un mecanismo de presión para que

³ Ver: Blanco Puentes, Juan Alberto (2009), “Historia literaria del narcotráfico en la narrativa colombiana”, 5. Disponible en: <http://nomadasyrebeldes.files.wordpress.com/2009/11/literaturaynarcotrafico.pdf> Fecha de consulta: 30 de abril de 2014.

los narcotraficantes dejen el negocio⁴. Los once capítulos que componen la novela la han convertido en testimonio de la violencia desenfundada, despiadada y agudizada que ha generado el narcoterrorismo en el país; al respecto leemos:

Cuatro candidatos presidenciales habían sido asesinados antes de la campaña de 1990. A Carlos Pizarro, candidato del M-19, lo mató un asesino solitario a bordo de un avión comercial [...] El precandidato Ernesto Samper sobrevivió a una ráfaga de once tiros, y llegó a la presidencia de la república cinco años después [...] Al general Maza Márquez le habían hecho estallar a su paso un carrobomba de trescientos cincuenta kilos de dinamita, y había escapado de su automóvil de bajo blindaje arrastrando uno de sus escoltas heridos. [...] Fue tal la conmoción, que debió acudir a la ayuda siquiátrica para recobrar el equilibrio emocional. Aún no había terminado el tratamiento, al cabo de siete meses, cuando un camión con dos toneladas de dinamita desmanteló con una explosión apocalíptica el enorme edificio del DAS, con un saldo de setenta muertos, setecientos veinte heridos, y estragos materiales incalculables. [...] Ese mismo año, una bomba estalló en un avión de pasajeros cinco minutos después del despegue, y causó ciento siete muertos. [...] La versión general fue que estaba dirigida al candidato César Gaviria. Error siniestro, pues Gaviria no tuvo nunca el propósito de viajar en ese avión. [...] La verdad era que el país estaba condenado dentro de un círculo infernal (74).

Este tipo de información que aparece en la novela se alterna entre los acontecimientos que rodean el secuestro (o los secuestros) y el análisis de la situación real que vivió el país en este período. Al final de la lectura, solo queda la esperanza de “que nunca más nos suceda este libro” (2), tal y como lo dice García Márquez en su dedicatoria “a todos los colombianos – inocentes y culpables–”.

En la novela *Delirio* (2004) de Laura Restrepo, leemos lo siguiente: “¿Acaso no sabías de dónde sacaban los dólares tu hermano Joaco y tu papá y todos sus amigotes, y tantos otros de Las Lomas Polo y de la sociedad de Bogotá y Medellín, para abrir cuentas suculentas en las Bahamas, en Panamá, en Suiza y en cuanto paraíso fiscal, como si fueran jet set internacional? (72)”; a través de estas palabras advertimos cómo la “burguesía”, la “aristocracia” y en general la llamada “oligarquía” de Bogotá y Medellín “enceguecida por la plata fácil” establece vínculos con el narcotráfico, produciendo el enriquecimiento ilícito que no solo permea a la tradicional y prestigiosa familia Londoño (protagonista de la novela) sino a todas aquellas “personas” que la rodean, provocando asesinatos que las termina involucrando con grupos paramilitares o de extrema derecha, que luchan a muerte contra la guerrilla, hasta el punto de

⁴ Ver: Blanco Puentes, Juan Alberto (2009), 12.

[...] no tolerar a los simpatizantes o presuntos simpatizantes de uno u otro bando. Y al asumir que ciertos silencios o neutralidades, o la defensa de ciertos valores como los Derechos Humanos pueden indicar la adscripción a uno de los bandos en conflicto, se amplía el círculo de la intolerancia y se alarga la lista de víctimas potenciales (Agudelo, 2003: 7).

Ahora bien, el eje de la historia de *Delirio* gira en torno a la pareja de esposos conformada por Aguilar y Agustina Londoño, esta última se encuentra en un estado “delirante”; por esta razón, Aguilar inicia una búsqueda de explicaciones para comprender la especie de locura que padece su esposa; así, junto a él, vamos descubriendo secretos familiares (violencia intrafamiliar, infidelidades, abortos, suicidios, exilios); todo esto fusionado con un contexto social de guerra que sitúa la acción en los años ochenta, período violento de la historia de Colombia, que es descrito de muchas maneras, como por ejemplo:

[En] un país como este, cruzado de arriba abajo por una maciza cordillera, las carreteras, por lo general en mal estado, se entorchan y se encabritan bordeando abismos y por si eso fuera poco, son tomadas un día sí y otro también por los militares, los paramilitares o los enguerrillados, que te secuestran, te matan o te agreden con granadas, a patadas, con ráfagas, con explosivos, cazabobos, mina antipersonal o ataque masivo con pipetas de gas (41).

Dentro de este ambiente de violencia se va configurando un personaje de novela que, por sus ideas y por lo que se dice sobre él y su familia, adquiere las características⁵ propias de un paramilitar en Colombia, es decir: contrainsurgente, civil, autónomo de Estado y relacionado con el narcotráfico; su nombre es Jorge Luis Ayerbe, quien precisamente es calificado como “paraco” y presentado de la siguiente forma:

Jorge Luis Ayerbe, que tenía encima a la prensa por una masacre de indios en el departamento del Cauca, de donde es esa familia suya tan tradicional y tan patrocinadora de paramilitares, porque hacía un par de meses los Ayerbe habían mandado a su tropita particular de paracos a espantar indios invasores de unas tierras realengas que según Jorge Luis le pertenecían legítimamente a su familia desde los tiempos de los virreyes, nada fuera de lo normal, recurrir a mercenarios es lo que se estila para controlar casos de invasión, sólo que esta vez a los paracos se les fue la mano en iniciativa y se pusieron a incendiar los tambos de los indios con los indios adentro y en consecuencia a Jorge Luis se le vino encima un enjambre embravecido de defensores de derechos humanos y una orgía de Oenegés (43).

⁵ Ver: Rangel, Alfredo (2005), “Prólogo: ¿Adónde van los paramilitares?”, en: Rangel, Alfredo (ed.), *Paramilitarismo: una perspectiva teórica*. Bogotá: Planeta, 11-22.

A partir de la cita anterior, apreciamos la lucha interna que ha sufrido el país por la propiedad y el control de la tierra (disputa que ha sido constante en el país desde la colonia), en este caso, por un grupo paramilitar que encabeza Jorge Luis Ayerbe y que tiene como objetivo ser o no dejar de ser propietarios “terratenedores” dueños absolutos del territorio; al mismo tiempo, pretenden blanquear los dineros ilícitos que les llegaban a las familias oligarcas de Bogotá y Medellín a través de Midas McAlister –amigo de los Londoño y causante de la historia que nos cuenta Restrepo- sin que se dieran cuenta.

[...] qué cuenta se iban a dar, [decía Midas] si aplaudían con las orejas por la forma delirante en que se estaban enriqueciendo, al mejor estilo higiénico, sin ensuciarse las manos con negocios turbios ni incurrir en pecado ni mover un solo dedo, porque les bastaba con sentarse a esperar a que el dinero les cayera del cielo y previamente lavado, blanqueado y pasado por desinfectante. ¿O es que acaso tú creías, reina mía, que las cosas eran de otro modo? [...] Por qué crees que tu familia me recibía en su casa como a un sultán, le pregunta el Midas a Agustina, por qué desempolvaban para mí el cristal de Baccarat y los cubiertos Christoffe, y me servían mousses y patés y blinis preparados por las propias manecitas de tu señora mamá, a pesar de que yo te había dejado embarazada y que ni a las malas había accedido a casarme contigo, como exigía tu papá (72).

Estos vínculos de la oligarquía con el narcotráfico y con los grupos paramilitares que se muestran en la novela dejan ver la inmensa disponibilidad de recursos económicos que adquiere la “clase alta” colombiana, que no solo la ayudará a afianzarse en el poder, sino que además la hace responsable de la consolidación de una ética política basada en la estigmatización, la exclusión, la corrupción y el incremento de la violencia en Colombia, dejando por sentado que “los pobres son los más ricos de éste país”.

En *Los ejércitos* (2006), de Evelio Rosero, nos hallamos con la historia de un profesor jubilado llamado Ismael Pasos (narrador, protagonista y testigo) que vive con su mujer Otilia en San José, un pueblo despojado por la guerra parricida, en donde acontece “todo lo que ha sucedido, sucede y sucederá, quién sabe por cuánto tiempo más, en diferentes pueblos del territorio colombiano: así, ante una nueva toma o ataque de un ejército indeterminado, con su “casco urbano” atrincherado, y ante la exigencia de “desalojar el municipio ‘para que los militares y la guerrilla encuentren vacío el escenario de la guerra’” (Padilla, 2012: 129). De este modo se retrata la realidad colombiana que ha vivido la violencia con diferentes actores desde los guerrilleros, los paramilitares, los narcotraficantes hasta las fuerzas armadas del Estado.

La primera observación que debemos tener en cuenta es que, desde el título mismo *Los ejércitos*, se crea la duda en la novela acerca de cuál de los actores armados nombrados anteriormente son los que han intervenido violentamente en el pueblo de San José; no obstante, el siguiente fragmento nos puede brindar pistas de quienes fueron:

Ella [Graciélita] era casi rolliza y, sin embargo espigada, con destellos rosados en las tostadas mejillas, negros los crespos cabellos, igual que los ojos: en su pecho los dos frutos breves y duros se erguían como a la búsqueda de más sol. Tempranamente huérfana, sus padres habían muerto cuando ocurrió el último ataque a nuestro pueblo de no se sabe todavía qué ejército -un cilindro de dinamita estalló en mitad de la iglesia, a la hora de la elevación, con medio pueblo dentro; era la primera misa de un jueves santo y hubo catorce muertes y sesenta y cuatro heridos-: la niña se salvó de milagro: se encontraba vendiendo muñequitos de azúcar en la escuela (12).

Por lo anterior, podemos deducir que el ataque fue realizado por un grupo guerrillero, ya que la utilización de cilindros bomba -“cilindros de gas, rellenos con explosivos, metralla, tachuelas, puntillas, tornillos, cauchos y pegantes, que al explotar arrojan proyectiles calientes”(CNMH, 2014:202)- es un actuar típico y exclusivo de las FARC cuando intentan la toma de poblaciones para ejercer el control de un determinado municipio, en donde hay presencia de la fuerza pública; este método de lanzar cilindros bombas, generalmente contra puestos de policía de los pueblos, ocasiona destrucción de edificios públicos y privados aledaños dejando, como se evidencia en la novela, víctimas humanas y gran desolación entre la comunidad, pues generalmente la iglesia se ha convertido en objetivo militar, por esto se destruye y, en un país de tradición católica apostólica esto es signo de abandono total de Dios y del Estado. Desde esta perspectiva, la novela de Rosero explica que en Colombia hasta la casa de Dios ha sido atemorizada, porque el párroco Albornoz vive con miedo, debido a que a los curas también los matan, como al padre Ortiz

[...] de El Tablón, a quien nosotros conocimos, al que mataron, luego de torturarlo, los paramilitares: quemaron sus testículos, cercenaron sus orejas, y después lo fusilaron acusándolo de promulgar la teología de la liberación. “¿Qué puede uno, entonces, expresar a la hora del sermón?” me pregunta el padre, las manos abiertas, los ojos desmesurados, “cualquiera nos puede acusar de lo que quiera, solo porque invocamos la paz de Dios” (91).

De este modo, *Los ejércitos* de Evelio Rosero busca llamar la atención de Colombia y sus gobernantes sobre el abandono y la crisis humanitaria que viven las regiones rurales y las

poblaciones campesinas del país porque, como bien lo manifiesta don Ismael, para el presidente

[...] aquí no pasa nada, ni aquí ni en el país hay guerra; según él Otilia no ha desaparecido, y Mauricio Rey, el médico Orduz, Sultana y Fanny la portera y tantos otros de este pueblo murieron de viejos, y vuelvo a reír, ¿por qué me da por reír justamente cuando descubro que lo único que quiero es dormir sin despertarme? Se trata del miedo, este miedo, este país, que prefiero ignorar de cuajo, haciéndome el idiota conmigo mismo, para seguir vivo, o con las ganas aparentes de seguir vivo, porque es muy posible, realmente, que esté muerto, me digo, y bien muerto en el infierno, y vuelvo a reír (161).

En fin, la violencia absurda producida por “los ejércitos” (ficcional o no) ha condenado a nuestro país al miedo y al abandono, aspectos centrales en la novela de Rosero que se resignifican desde la angustia, la desesperanza y el pesimismo de Ismael cuando afirma: “todo puede pasar, y pase lo que pase será la guerra” (85), concluyendo indirectamente que en Colombia todo deviene muerte, idea que se repite en la lectura de las novelas señaladas.

Bibliografía

- AGUDELO, Saúl Franco (2003), “Momento y contexto de la violencia en Colombia”, en: *Revista Cubana Salud Pública*, 29 (1), La Habana, 18-36.
- BEDOYA PIZARRO, Harold (1991), “Estudio sociocultural”, en: *En qué momento se jodió Medellín*. Bogotá: Oveja Negra / Milla Bartes, 19-37.
- BLANCO PUENTES, Juan Alberto (2009), “Historia literaria del narcotráfico en la narrativa colombiana”. Disponible en: <http://nomadasyrebeldes.files.wordpress.com/2009/11/literaturaynarcotrafico.pdf>.
Fecha de consulta: 30 de abril de 2014.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014), *Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*. Tercera edición. Bogotá: CNMH.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1996), *Noticia de un secuestro*. Bogotá: Norma.
- GARCÍA-PEÑA JARAMILLO, D. (2007), “El paramilitarismo”, en: *El Espectador*, Bogotá, 22 de marzo, 54-55.

- PADILLA CHASING, Iván Vicente (2012), “Los ejércitos: novela del miedo, la incertidumbre y la desesperanza”, en: *Literatura: teoría, historia, crítica*, Vol. 14, n° 1, enero- junio. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 121-158.
- RANGEL, Alfredo (2005), “Prólogo: ¿Adónde van los paramilitares?”, en: RANGEL, Alfredo (ed.), *Paramilitarismo: una perspectiva teórica*. Bogotá: Planeta, 11-22.
- RESTREPO, Laura (2004), *Delirio*. Bogotá: Ediciones Alfaguara.
- ROSETO, Evelio (2007), *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- VALLEJO, Fernando (1994), *La virgen de los sicarios*. Bogotá: Alfaguara.

¿Por qué seguimos en guerra en Colombia?

*Luis Humberto Hernández Riveros**

En Colombia está a punto de firmarse un acuerdo de paz con los grupos armados insurgentes surgidos a lo largo de nuestra América en la década de los sesenta. Este acuerdo podría cerrar un largo ciclo de cerca de setenta años de conflicto, iniciado a fines de los años cuarenta del siglo pasado, a raíz del asesinato del líder Jorge Eliecer Gaitán, y que generó la horrible noche del denominado por nuestros académicos el período de la violencia.

La situación implica preparar a la sociedad colombiana para el denominado posconflicto, para lo cual la Universidad Nacional de Colombia viene implementando una serie de actividades académicas y culturales, entre las que se destaca el lanzamiento de la Universidad de los niños. En ese marco se presenta la siguiente reflexión: ¿por qué hay guerras?, teniendo de fondo la incidencia que el conflicto colombiano ha tenido sobre sus niños. Se parte del supuesto de que hay guerras en el mundo debido a la ausencia del amor entre los seres humanos y, en consecuencia, a la dificultad -como señala el científico chileno Humberto Maturana- para construir sociedades democráticas. Un asunto que se considera está al centro de su consolidación en el período de posconflicto y en el que será fundamental la formación de las respectivas generaciones y sus proyectos de vida.

Mambrú se fue a la guerra
¡Qué dolor, qué dolor, qué pena!
Mambrú se fue a la guerra
No sé cuándo vendrá
Do re mí, do re fa
No sé cuándo vendrá.

Si vendrá por la Pascua
¡Qué dolor, qué dolor, qué gracia!
Si vendrá por la Pascua
O por la Trinidad
Do re mí, do re fa
O por la Trinidad.

La Trinidad se pasa
¡Qué dolor, qué dolor, qué guasa!
La Trinidad se pasa

* ESAP, Universidad Nacional de Colombia, Colombia. arboleditas@yahoo.com

Mambrú no viene ya
Do re mí, do re fa
Mambrú no viene ya.

Me he subido a la torre
¡Qué dolor, qué dolor que corre!
Me he subido a la torre
Para ver si vendrá
Do re mí, do re fa
Para ver si vendrá.

Por allí viene un paje
¡Qué dolor, qué dolor, qué traje!
Por allí viene un paje
¿Qué noticias traerá?
Do re mí, do re fa
¿Qué noticias traerá?

Las noticias que traigo
¡Del dolor, del dolor me caigo!
Las noticias que traigo
Son tristes de contar
Do re mí, do re fa
Son tristes de contar.

Que Mambrú ya se ha muerto
¡Qué dolor, qué dolor, qué entuerto!
Que Mambrú ya se ha muerto
Lo llevan a enterrar
Do re mí, do re fa
Lo llevan a enterrar*.
En caja de terciopelo
¡Qué dolor, qué dolor, qué duelo!
En caja de terciopelo
Y tapa de cristal
Do re mí, do re fa
Y tapa de cristal.

Y detrás de la tumba
¡Qué dolor qué dolor, qué turba!
Y detrás de la tumba
Tres pajaritos van
Do re mí, do re fa.
Tres pajaritos van.
Cantando el pío-pío
¡Qué dolor, qué dolor, qué trío!
Cantando el pío-pío
Cantando el pío-pá
Do re mí, do re fa
Cantando el pío-pá.

Al terminar de leer esta antiquísima cancioncilla de origen árabe, irónicamente infantil, nos asalta la pregunta: ¿por qué siguen yendo Mambrúes a la guerra? o, en otras palabras y más concretamente, ¿por qué seguimos en guerra en Colombia? Responder este interrogante no es tarea fácil, pues existen diversas respuestas por parte de los más variados observadores que, según su criterio de validación, nos pueden resultar todas válidas.

Siguiendo el pensamiento del científico chileno citado, el problema se funda en nuestra tradición cultural que ha separado por largo tiempo cuerpo y espíritu o mente, considerando que el espíritu pertenece a un dominio trascendental más real y más permanente que el cuerpo y que este pertenece a la transitoriedad de las formas que adopta el mundo material. Así, vivimos de una u otra manera una continua devaluación del cuerpo por su incapacidad para alcanzar las alturas de nuestras idealizadas almas. De esa manera se hace el cuerpo presa fácil del desprecio y del despojo en los campos de batalla. Negación del cuerpo que acompaña igualmente la empresa académica, a través de un continuo empuje hacia la separación y oposición entre el observador y lo observado y que, por sus efectos, se traduce en el propósito de controlar la naturaleza y en nuestro deseo de someterla a nuestro arbitrio, como señores ante ella, de lo que resulta un desastre ecológico que amenaza nuestra existencia como seres humanos (Maturana, 2011).

En ese sentido, terminamos instaurando la condición de controlar nuestra corporalidad a través de su negación en la separación de cuerpo y mente, afirmando el señorío del espíritu sobre el cuerpo y limitando la comprensión de nosotros mismos que, como seres humanos, existimos de hecho en el entrelazamiento de emoción y razón. “Dando como resultado la neurosis, el fanatismo, el sufrimiento social, la guerra y el crimen” (Maturana, 2011: 121). Pero acompaña a esa característica de nuestra cultura su casi total orientación a la producción y a la apropiación, que conlleva un modo de vivir en el que concentramos nuestra atención en los resultados de los actos, productivos o no, dando origen a una ceguera operacional respecto del presente en el que ellos ocurren. Por eso terminamos viviendo un vivir en el que no vemos nuestro presente como seres humanos, mirando más allá de él para encontrar nuestra identidad en los productos de nuestra actividad intencional; lo mismo sucede con las cosas que poseemos. Más aún, esta orientación hacia la producción y apropiación en las relaciones humanas trae aparejado el continuo intento de controlar al otro, negándolo, al igual que la negación de sus circunstancias en la manipulación de la relación. Pues en las relaciones humanas el intento de controlarlas necesariamente implica la negación del otro, ya sea en una

exigencia de obediencia a través de un argumento racional ciego al otro, ya mediante la amenaza.

Es evidente que nuestra corporalidad humana es de constitución biológica, que no es fija, y tiene la plasticidad ontogénica, propia de un sistema que cambia siguiendo un curso contingente a la secuencia de sus interacciones. Esa epigénesis no es indiferente para el desarrollo del niño o niña como tal y, en consecuencia, tampoco lo es para el desarrollo de sus posibilidades de conciencia individual y social, como de sus capacidades de autoaceptación y de aceptación del otro, cómo vive él o ella su corporalidad en sus primeros años de vida en estrecha relación con la madre. Obviamente, la epigénesis del sí mismo humano ocurre solo en el dominio de relaciones en interacciones humanas, es decir, en el dominio social humano. “Como seres humanos somos concebidos *Homo sapiens sapiens*, y nos volvemos humanos en el proceso de vivir como seres humanos al vivir como miembros de una comunidad social humana” (Maturana, 2011: 126). Coexistencia social que surge en nosotros solo en la biología del amor como emoción fundamental detectable prácticamente en todos los seres vivos (fundamentalmente en los mamíferos y humanos) y en el devenir de sus relaciones. Dado a priori, el amor es el fundamento de nuestra existencia y la base misma sobre la cual nos movemos los humanos.

El amor, comprendido como una emoción que lleva a que uno aparezca como un legítimo otro en la coexistencia con los demás, a que nos sintamos bien cuando nos preocupamos por los otros, nos abre la posibilidad de reflexión y se funda en una forma de percepción que permite visualizar al otro en su legitimidad. De este modo, se genera un espacio donde la cooperación parece posible y nuestra soledad es trascendida, pues el otro cobra una presencia con la cual uno establece una relación de respeto (Maturana, 2013). En ese orden, si uno entiende lo que es el amor, reconoce inmediatamente cuándo y bajo qué circunstancias el amor es negado. Ve a aquellos padres que permanentemente corrigen a sus hijos, les reprochan distintos errores y los amenazan con castigos. Percibe las características de nuestra cultura y comprende que la tan alabada competitividad no es una fuente de progreso sino que produce ceguera justamente porque niega al otro. Uno se da cuenta de que la ambición y la desconfianza, más el ansia de poder y de control, culturalmente anclados, son los que hacen desaparecer el amor. La economización de las relaciones -en donde las necesidades se negocian, las concesiones se obtienen y los compromisos se adquieren- destruye el goce simple de la compañía del otro porque está organizada según el modelo de

negocio económico. De esa manera, terminamos viviendo una vida que devalúa la aceptación mutua e inconscientemente enseñamos a nuestros niños a no amar, en tanto el amor es el convivir en las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno. De ahí, “que la atención a los deseos y las necesidades del otro destruyen el dominio y crean la amistad, la compañía. Cuando esto ocurre, la obediencia es reemplazada por la cooperación, y la lucha por la aceptación y respeto mutuos en la coexistencia” (Maturana, 2011: 120). Asunto que no es otra cosa que el fundamento de la democracia.

Democracia que hemos de entender no como un producto de la razón humana, sino como una obra de arte, producto de nuestra capacidad de emocionarnos, una manera de vivir por una coexistencia dignificada en la estética del respeto mutuo. Como tal, no puede ser estabilizada ni defendida, sino solamente vivida, pues la defensa de cualquier sistema político necesariamente conduce a la tiranía. Vivir en democracia nos resulta un acto de responsabilidad pública que surge de un deseo de vivir tanto en la dignidad individual como en la legitimidad social, “que nos resulta fallida en nuestro intento solamente cuando no realizamos esta manera de vivir, mientras afirmamos que queremos vivir en ella” (Maturana, 2011: 99).

Por la ausencia de esa democracia en nuestra sociedad colombiana, asistimos a la producción y reproducción de los sujetos Mambrúes que, desde su misma concepción, emergen para negarla y hacerla imposible, como lo demuestran las estadísticas mismas:

Entre octubre de 1996 y septiembre 1999, 49 niños fueron ejecutados extrajudicialmente, de los cuales 4 casos fueron atribuidos a funcionarios públicos, 24 a paramilitares y 21 a la guerrilla. Se calculan que de los 2.5 millones de desplazados el 48% son niños y niñas. Hay al menos 100.000 minas antipersonales en Colombia, causantes de por lo menos 96 muertes de niños en 2002. Entre 11.000 y 14.000 niños y niñas se hallan vinculados al conflicto armado. Los niños indígenas y afro-colombianos son víctimas frecuentes de reclutamiento (USCR, ACNUR, CODHES, Defensoría del Pueblo, Human Rights Watch, 2003).

Al respecto, afirma el Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra, que en el número de niños utilizados para la guerra en Colombia, con 14 mil menores entre los cuales el 40 por ciento corresponde a niñas, solo es superada por Myanmar, la República Democrática del Congo y Sudán. Destaca que el 25 por ciento de ellos ha visto secuestrar, el 13 por ciento ha participado en secuestros y el 18 por ciento de ellos reconoce haber matado por lo menos una vez en su vida en los grupos ilegales. Indica también que los grupos

armados en Colombia se dedican a actividades que van del narcotráfico hasta el tráfico y secuestro de niños.

Algunos niños desvinculados de los grupos han entregado testimonios como que eran forzados a matar personas y descuartizar sus cuerpos. En algunos casos “dijeron haber sido obligados a beber sangre humana, a veces mezclada con pólvora, para conquistar el miedo”. Los niños combatientes en Colombia no solo son usados cargando un fusil y disparando. También los obligan a trabajos de inteligencia, a realizar cercos de vigilancia o de avanzada, a sembrar minas antipersona y a llevar explosivos.

El 60 por ciento de los niños en la guerra en Colombia ha visto matar, el 78 por ciento ha observado cadáveres mutilados, el 40 por ciento de ellos ha disparado contra otra persona, el 18 por ciento ha visto torturar y el 28 por ciento ha sufrido heridas en combates, dice el informe (Caracol, febrero 12 de 2009).

Señala la antropóloga Ximena Pabón que los niños y niñas que ingresan a los grupos armados irregulares forman parte de los cientos de niños analfabetos o con elementales rudimentos de escolaridad que existen en el país. Según el informe publicado por la Defensoría del Pueblo en 1996, el 55% de estos niños a duras penas había llegado al 5 de primaria, un 4% era completamente analfabeto y tan solo un 8% estudiaba bachillerato. Se estima que 3 millones de niños entre los 11 y los 17 años no van a la escuela. Las escuelas son utilizadas como bases militares y centros de reclutamiento (Pabón, 2009).

Existen regiones de Colombia donde los niños piden abiertamente y de manera insistente su ingreso a la guerrilla y se dan situaciones donde aun son las mismas madres, desesperadas por la orfandad en que se encuentran sus hijos y la miseria que ellas enfrentan, quienes consideran que la única opción de vida para sus pequeños es ingresar a las filas de los grupos armados irregulares (Pabón, 2009).

Como sigue ilustrando la investigadora citada, además de los niños que se entregan “libremente” y de los reclutados a la fuerza, hay otros que son “hijos de la guerrilla”, niños que nacieron dentro de la organización, que son hijos de padres guerrilleros y quienes, después de pasar sus primeros años al lado de unos parientes o acudientes, apenas lograron adquirir las habilidades mínimas que les permiten “vivir en el monte”, se unen a sus padres e ingresan a las filas guerrilleras a seguir el camino por ellos señalado. En medio de un conflicto como el colombiano que lleva más de medio siglo, deben ser frecuentes los “linajes” de guerrilleros, donde fácilmente pueden encontrarse tres o cuatro generaciones vividas en la

guerrilla. El caso de Martín Caballero, comandante del frente 37 de las FARC y quien involucró a sus propios hijos en la guerrilla, es una muestra de esta situación. La historia de Manuel Rodríguez Bautista –Gabino- dirigente del ELN es un caso excepcional: Ingresó a la guerrilla a la edad de 12 años con la complacencia de sus padres; semejante es el caso del “Mono Jojoy” y su hermano “Granobles”, que fueron “regalados” a la guerrilla por su madre (Pabón, 2009).

Bibliografía

- Caracol* (febrero 12 de 2009), “El 18 % por ciento de niños en la guerra en Colombia reconoce haber asesinado”.
- MATURANA, G. V. Z. (2011), *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Buenos Aires: Granica.
- MATURANA., B. P. (2013), *Del ser al hacer; Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- PABÓN, X. (2009), “La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra”. Obtenido de Working Paper Series No. 15. Disponible en versión digital en: <http://pdba.georgetown.edu/CLAS%20RESEARCH/Working%20Papers/WP15.pdf>
- USCR, ACNUR, CODHES. Defensoría del Pueblo, Human Rights Watch (2003), *Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia*.

La dimensión visual de la guerra en *Los derrotados* de Pablo Montoya

Orfa Kelita Vanegas Vásquez*

Se propone una discusión sobre la representación literaria de la fotografía bélica como discurso ético de la violencia sociopolítica en la novela colombiana *Los derrotados* (2012) de Pablo Montoya Campuzano (1963). Desde un enfoque interdisciplinar que retoma conceptos de las ciencias sociales, la fotografía y la crítica literaria, discutimos sobre la forma como la ficción, en la incorporación de la imagen bélica, focaliza uno de los discursos contemporáneos más polémicos: la regulación visual de las imágenes de tortura y dolor de las víctimas de la guerra, sus consecuencias sociales y políticas.

Asimismo, reflexionamos sobre la implicación estética de la fotografía como estrategia narrativa ya que, si la foto conserva la idea de ser copia fiel de un momento efectivo de la realidad, al fusionarse en la trama, los sucesos narrados adquieren cierto tinte veraz. Es decir, que, aunque enfrentados a una ficción, el recurso fotográfico tiende poderosamente a afirmar que los sucesos narrados son reales. Los pasajes donde se “escanean” con la palabra las fotos (huellas visuales), obedecen a atentados en tiempos y lugares concretos, con sus cifras de muertos y destrucción de bienes materiales y simbólicos. Siendo así, convergen en la novela de Montoya una intención ética y estética, ya que el incorporar la imagen como narración resguarda la dimensión histórica de un país abocado a la violencia. Se confirma una visión fehaciente al fijar los sucesos en la prueba irrefutable que la fotografía permite.

1. De la fotografía a la narración

Sontag reclama la presencia de un texto o relato sobre la fotografía bélica, para lograr mayor claridad de sentido de los hechos representados. Una imagen por sí misma, deslocalizada, no pasa de generar una “relación amorosa” (Sontag, 2006: 42) con el espectador, sujeta al impacto emocional pasajero y sin posibilidad de respuesta ética. El relato en cambio, permite que las imágenes se tornen singulares y más significativas, sobre todo las imágenes de guerra, cuando refieren la historia de donde surgen; se genera un sentimiento

* Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza / Universidad del Tolima, Colombia. orfakelitav@gmail.com

más duradero y, por ende, una posición política frente al hecho. La fotografía de guerra debe individualizar el mundo que contiene, señalar públicamente lo íntimo, lo propio que las diferencia de las otras; es una forma de reconocer lo sustancial de lo revelado y negar el “efecto generalizador” de contener en una sola imagen todos los conflictos bélicos del mundo. Cada hecatombe tiene sus víctimas, que reclaman ser reconocidas más allá de una cifra estadística o pesadumbre colectiva pasajera. En rigor, toda narración de una fotografía de guerra es una forma de entrar en la realidad que “superficialmente” la cámara registra, de presentar un sentido ético-político al ubicar el hecho representado en un espacio y momento concretos, interpretando lo que sucede más allá del encuadre.

Por lo tanto, la inquietud de Sontag por la fragmentación narrativa de la fotografía probablemente se resuelva en la forma como algunos textos literarios la han incorporado; no a modo ilustrativo –la imagen impresa en la página– sino como narración. En el caso de *Los derrotados*, por ejemplo, el capítulo diecisiete funda su relato en la figuración y el comentario de varias fotografías de Jesús Abad Colorado¹. Cada uno de los textos de ese apartado está centrado en una foto real de una situación concreta de la violencia sociopolítica en un momento y lugar determinado del territorio colombiano²; todos inician con la fecha y el sitio de la masacre. La técnica narrativa consiste en hacer una descripción literaria de la imagen y a su vez comentarla. Las fotos pasan a la novela a través de la “palabra-imagen”. Se equipara la foto como foto pero también como discurso: la descripción habilidosa a través de los recursos literarios traza, en la percepción del lector-vidente, cada forma gráfica, a la vez que compromete un conocimiento explícito sobre el sentido ético y político de lo manifestado en ella.

Las trece “foto-relato”³ que dan forma al capítulo son todas alegoría del conflicto militar del país contra la población civil indefensa. Se revela en ellas el cinismo de sus

¹ Reconocido fotógrafo documental colombiano. Ha registrado las diversas caras del conflicto armado en Colombia. Su archivo, logrado durante dos décadas, muestra el desplazamiento forzado, el sufrimiento de las comunidades afectadas y sus actos de resistencia, así como las heridas dejadas por la guerra en la naturaleza y hasta en los tableros de las escuelas. Su trabajo es un completo relato de historias y testimonio del desastre, pero también de la resiliencia y de la fortaleza de las personas que lo han vivido. Aspira a recuperar la memoria del pasado porque, para él, crear memoria histórica es un imperativo ético que permite enfrentar los retos del presente y construir un futuro digno. Desde el año 2008, forma parte del grupo de investigadores del Grupo de memoria histórica (Centro nacional de memoria histórica).

² Las fotos de Jesús Abad se han presentado en varias exposiciones a lo largo del país, algunas de ellas pueden verse en la página web del *Centro nacional de memoria histórica*. Referenciado en la bibliografía de este texto.

³ Parte de los relatos referidos por Montoya están documentados por el *Centro nacional de memoria histórica*. Se pueden encontrar en la página web del sitio todos los informes que han elaborado los investigadores sobre los diferentes atentados terroristas de los grupos armados a las poblaciones colombianas.

actantes; la dignidad de las víctimas pero también su dolor y su llanto; los poblados baldíos: hechos escombros o despoblados por el miedo; la fila interminable de los ausentes: pueblos enteros desplazados, masacres colectivas, asesinatos sistemáticos, desaparecidos. Cada foto “muestra lo que está pasando y hace imaginar confusamente lo que pasó” (Montoya, 2012: 220). Una confusión que se aclara cuando quien cuenta ubica la imagen en un tiempo y lugar históricos explicando de manera detallada lo acontecido.

El papel del narrador destaca brillantemente en este apartado de la novela; las descripciones que hace están cargadas de belleza poética anudada a una crítica profunda de las dinámicas perversas de la guerra. Su mirada es compasiva con los sufrientes, acentúa no solo su orfandad, sino también la entereza con que afrontan el mundo después del despojo. Asimismo, es inclemente con los actores del conflicto: Estado, Ejército nacional, paramilitares, guerrilleros, etc.; se cuestiona con ahínco la negligencia, el barbarismo y arbitrariedad de sus actos.

El tratamiento literario de lo fotografiado expresa la respuesta ética del autor frente a las imágenes de Jesús Abad; es innegable que Montoya reconoce en cada foto las particularidades de los sucesos que enmarca. La novela, especialmente en el capítulo diecisiete⁴, es una visión política; una forma de articular la indignación frente a la violencia colombiana. El recurso narrativo para dar forma a la discusión sobre la ética de la imagen bélica está centrado en las reflexiones de Andrés Ramírez, fotógrafo documental (figura ficcional a quien se le atribuyen las fotos de Abad). Su dimensión visual de la guerra muestra un “rostro más humanizado”, donde el protagonista central es el sufrimiento de las víctimas (Montoya, 2012: 152).

Las fotos de *Los derrotados* son producto de un cuidadoso encuadre, especialmente las que circulan en los medios de comunicación o en las exposiciones; su marco es esquivo a contenidos de tortura, desmembramiento o muerte atroz, prefiriendo más bien una composición que sugiere pensar en lo acaecido:

Bojayá, Chocó, mayo de 2002 (Fragmento)

⁴ La particularidad formal de *Los derrotados* es la riqueza de sus perspectivas genéricas: biografía novelada, nota ensayística, diario poético, crónica, etc. Una parte está dedicada a recrear la vida del Sabio Caldas en el siglo XIX. La otra parte se centra en el devenir de tres amigos en su adolescencia durante las décadas de los setenta y los ochenta del siglo XX y en su adultez en la primera década del siglo XXI. Uno de ellos es Andrés Ramírez, fotógrafo documental, a quien se le atribuyen las fotos del capítulo diecisiete y de las cuales el narrador, especie de alter ego de Pablo Montoya, construye una especie de crónica literaria para cada una.

Ramírez solo permaneció en la iglesia de Bojayá media hora. El olor era insoportable, lo dejaron entrar con varios hombres. Estos sacaron los cuerpos mutilados y los metieron en bolsas [...] recorrió los vestigios del templo. En algún momento hizo una pausa para mirar dónde pisaba. Vio un perro carbonizado. Vio un manojito de miembros humanos que no logró identificar. Vio el Cristo crucificado. Se distanció, enfocó su cámara y disparó. La cabeza, el tórax sin brazos y un pedazo de pierna del Cristo están en el primer plano. Bancas, ropas, tablas, libros, cocas, platos destrozados en medio de la tierra y el agua. Al fondo, está la puerta y las ventanas derruidas. La luz de afuera entra por ellas con sed descomunal (Montoya, 2012: 235-236)⁵.

El enfoque del conflicto incita a la comprensión profunda del hecho, pues el espectador -al mirar la composición de la imagen- se ve obligado a preguntarse ¿qué hay más allá del marco?, ¿si estos son los destrozos materiales de la arremetida, qué pasó con los hombres, mujeres y niños que allí habitaban? En el “enmascaramiento” de la perspectiva explícita de lo atroz, se condensa una significación más lúcida de lo que realmente debe interesar cuando se mira una imagen de guerra. Son retratos de la ausencia, de la muerte sin los muertos (Sontag, 2004: 33).

Ahora bien, las fotografías de Ramírez pueden clasificarse en dos grupos: el primero recoge imágenes del paisaje de los hechos, los protagonistas vivos y una que otra toma panorámica de los que ya no están; el segundo recopila un enfoque explícito de los muertos, perspectivas diversas de sus rostros desprendiéndose de la vida desde una férrea sujeción al dolor (Montoya, 2012: 108). Las imágenes del primer grupo las divulga el periódico para el que Ramírez trabaja; ubicadas en el espacio social, pretenden motivar una respuesta ética colectiva frente a lo representado; se convierten “en la condición pública que nos hace sentir indignación y construir visiones para incorporar y articular esa indignación” (Butler, 2010: 114). Empero, el fotógrafo no se muestra muy optimista frente a la posición ética que puedan tener los espectadores, piensa que sus fotografías -por tratar uno de los lados más infaustos de Colombia- podrían pasar desapercibidas y convertirse en objetos asimilables a esa cómoda amnesia que siempre buscan los habitantes del país (Montoya, 2012: 111).

No obstante, una característica significativa de la fotografía bélica que ha sido

⁵ La masacre de Bojayá se inscribe en el continuo y cruento enfrentamiento que, entre el 20 de abril y el 7 de mayo de 2002, sostuvieron la guerrilla de las FARC y un comando paramilitar en las inmediaciones de las cabeceras municipales de Bojayá -conocida en la región como Bellavista- y Vigía del Fuerte, municipio vecino perteneciente al departamento de Antioquía, Colombia. Bellavista se vio enlutada tras la explosión de una pipeta de gas llena de metralla que las FARC lanzaron contra los paramilitares, quienes se ocultaban tras el recinto de la iglesia donde se refugiaban más de 300 personas (Grupo de Memoria Histórica, 2010).

publicada es su capacidad de “circulabilidad indefinida” (Butler, 2010: 125), ya que la imagen no se desgasta en una primera mirada, ni pierde su vigencia; aunque se identifiquen la fecha y el espacio exacto de lo representado, conservará siempre el acto de guerra fotografiado en un “presente perpetuo”, es decir, que concurre, en este tipo de fotos, el instante mismo de la toma de una vez y para siempre, no solo porque con cada nueva mirada se restablece el acontecimiento, sino también porque es percibido invariablemente como real; inclusive, puede aseverarse que, solo por la imagen, hay certeza de que el hecho sucedió, existe porque la foto así lo atestigua. Ni la cronología que marca la cámara, ni las intenciones del fotógrafo aseguran la trascendencia de la imagen de guerra a lo largo de una trayectoria temporal, esta se antoja autónoma y seguirá su propia carrera, actualizándose en la perspectiva e interpretación crítica que le endilgue cada nuevo espectador según sus intereses o motivos éticos frente a lo representado (Butler, 2010: 124; Sontag, 2011: 26).

La segunda clasificación de las fotografías de Ramírez da forma a un archivo personal; recoge “cincuenta fotografías seleccionadas, en un mismo formato y con los rostros de dimensiones similares, todos en posición de frente, la mirada extraviada, la boca haciendo el rictus de amarga sorpresa que deja la muerte” (Montoya, 2012: 109); un “catálogo de muertos” que el fotógrafo considera como su trabajo más digno. Llama la atención que el narrador centre su mirada en la cara de las víctimas; deje de lado la descripción del cuerpo, posiblemente con señales de vejación, para apuntar al rostro: un acto generoso que revela la identidad de quien ha sido violentamente asesinado:

Pedro Cadavid, en uno de sus viajes a Medellín, visitó a Ramírez. El catálogo llegó a sus manos y, antes de abrirlo, su amigo lo previno ante lo que iba a ver -“ No te preocupés que tanta masacre en este país produce callo”, dijo Cadavid. Durante un rato se detuvo en las fotografías que tenían, en la parte de abajo, una fecha y el nombre de un sitio. A Cadavid se le ocurría decir alguna cosa, una broma ligera, un chiste como para sacudirse la opresión que el catálogo provocaba. Pero un nudo en la garganta no lo dejaba hablar. Tosía para no dejarse atropellar por esos ojos sin luz, por esas bocas medio abiertas, por esas cabelleras un poco despeinadas (Montoya, 2012: 111-112)

Se confirma, en este enfoque visual y narrativo, la tesis de Emmanuel Levinas cuando explica que es la cara del otro lo que exige de nosotros una respuesta ética, es decir, que la identificación de lo humano nos llega de forma visual. En efecto, el encuadre fotográfico de Ramírez obedece a un marco que pone a la vista lo humano en su fragilidad y precariedad.

Cada rostro, en su gesto aterrador frente a la muerte, suscita cierta resonancia muda, un clamor ahogado, donde el horror se revela sin palabras y sin sonido (Butler, 2010: 113; Cavarero, 2009: 38).

Ahora bien, es fácil percatarse, en la descripción que se hace de los rostros, de cierto eco del relato de Gorgona o Medusa, la figura mítica por antonomasia del terror y la muerte violenta. Las cincuenta fotos de las caras desencajadas, en posición frontal, la vista extraviada y la boca con gesto de amarga sorpresa frente a la muerte, son cincuenta miradas de Gorgo; representan la proyección infinita del ojo homicida y su potencia de muerte, una visión petrificada del horror de la guerra. La cámara, en su capacidad de fijar e inmovilizar todo aquello que cae bajo el corte de su mirada, resguarda un poder “gorgoneano”; la “huella visual” impresa sobre el papel, en cierta medida, cumple la función de espejo donde la Gorgona –léase el espanto ante la muerte- se refleja; cada retrato del horror en la novela es “una superficie bruñida” que muestra el choque frontal con la cabeza de Medusa.

La brutalidad que la foto enmarca pone al vidente de frente con la Gorgona donde, por efecto de la fascinación macabra, quien la mira es arrancado de sí mismo, despojado de su mirada, cercado e invadido por la cara que lo enfrenta y que, al suscitar el terror con su mirada y sus rasgos, se apodera de él y lo posee (Vernant, 2001: 104). La imagen de la muerte escabrosa atrapa al espectador, simboliza en su mueca funesta el espantoso terror de una alteridad radical, con la cual se identifica al saberse vulnerable ante la violencia extrema de la guerra.

En suma, el “catálogo de muertos” (Montoya, 2012: 111) de Ramírez es un trabajo de archivo y documentación cuya función es mostrar la bestialidad de la guerra, recuperar la dignidad de las víctimas y denunciar la criminalidad del Estado y los grupos armados. Es un registro, a modo de crónica visual, de las violaciones de la guerra, que muestran la inaceptabilidad de la muerte, la tortura y la degradación de lo humano cuando es objeto de manipulación por quienes se arrogan el poder a través de la amenaza, el miedo y la criminalidad.

Conclusión

Los derrotados de Pablo Montoya es una obra que interioriza la fotografía como recurso estético para contar y cuestionar, desde un enfoque crítico, la historia reciente de Colombia; reconoce en el archivo visual de la guerra otro pasaje para esclarecer nuevos

sentidos sobre el sufrimiento de las víctimas en medio del conflicto y potenciar su significado a través de la estructura narrativa. Por los giros del lenguaje y la experimentación de nuevas técnicas narrativas, esta novela forma parte del tipo de textos que reconocen que la realidad actual del país exige la búsqueda constante de nuevas expresiones y juegos formales para resignificar el ejercicio literario, pero sobre todo para lograr indagar y presentar otras lecturas de la realidad colombiana.

Bibliografía

- BUTLER, J. (2010), *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Trad. de B. Moreno. Madrid: Paidós. (Trabajo original publicado en 2009).
- CAVARERO, A. (2009), *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. Trad. de S. Agra. Barcelona: Anthropos. (Trabajo original publicado en 2007).
- Grupo de memoria histórica (2010), *Bojayá, la guerra sin límites; Informe del grupo de memoria histórica de la comisión nacional de reparación y reconciliación*. Bogotá: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- MONTOYA, P. (2012), *Los derrotados*. Medellín: Sílabo.
- (2013), *Retratos de un país invisible: fotografías de Jorge Mario Múnera*. Recuperado el 15 de abril de 2013, disponible en: <http://www.pablomontoya.net/retratos-de-un-pais-invisible-fotografias-de-jorge-mario-munera/>
- SONTAG, S. (2006), *Sobre la fotografía*. Trad. de C. Gardini. México: Alfaguara. (Trabajo original publicado en 1973).
- (2004), “Ante la tortura de los demás”, en: *Revista El Malpensante* (55), Jun./Jul., 20-28. Recuperado el 22 de agosto de 2013, disponible en: http://elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1114
- (2011), *Ante el dolor de los demás*. Trad. de A. Major. Bogotá: De bolsillo.
- VERNANT, J. (2001), *La muerte en los ojos*. Trad. de D. Zadunaisky. Barcelona: Gedisa.

Letramentos necessários ao professor contemporâneo na sociedade do conhecimento

*Wagner de Araújo Baldêz**

O objetivo deste trabalho é discutir um tema bastante recorrente na atualidade: o letramento digital. Neste trabalho, procuramos discutir algumas bases bibliográficas sobre o letramento digital e o papel que o ele desempenha na formação docente. Mais especificamente, visamos discutir como o letramento digital e a formação tecnológica são importantes para a vida dos cidadãos na atualidade e como eles são importantes para a formação do professor.

As bases bibliográficas levantadas para a produção deste trabalho se baseiam em trabalhos sobre o letramento, letramento digital e formação de professores. Elas serão de grande importância para a discussão aqui levantada. Como primeira proposta pretendo discutir sobre o que é letramento, suas características e usos, depois mencionarei o letramento digital e, por fim, tratarei da questão da formação de professores para esta área de estudo.

Como justificativa, proponho discutir a questão da formação de professores para o letramento digital pelo fato de haver um problema que pode ser mais comum do que imaginamos que é a questão do uso das tecnologias e ferramentas na sala de aula. Poucos ainda são os professores que se utilizam desses recursos para aprimorar suas técnicas de ensino. Mesmo havendo um grande levante por parte de vários estudiosos sobre a necessidade de uso de tecnologias digitais na sala de aula, boa parte dos professores ainda está se esforçando em aprender a fazer tarefas básicas como acessar e-mail ou pesquisar notícias na internet.

Um problema que me parece salutar é a questão da tecnologia estar presente cada vez mais em nossas vidas, principalmente na vida das crianças e adolescentes contemporâneos. Pode-se afirmar que, por estarem em um mundo cheio de novidades tecnológicas, eles têm muita desenvoltura em aprender a manusear os diversos aparelhos tecnológicos com uma facilidade muito maior do que os adultos, que não têm o mesmo convívio do que os primeiros.

* Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. wagnerbaldez@hotmail.com

Sendo assim, como justificativa entendemos que os professores precisam saber fazer uso dessas tecnologias e, se possível, incorporar tais ferramentas em sua prática docente. No entanto, antes disso é preciso que esses professores saibam manusear bem esses recursos, tenham posicionamento crítico perante eles e entendam como eles podem ajudar a mediar o processo de aprendizagem e como essas mesmas tecnologias podem ser importantes para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes em relação a si mesmo, de seu próximo e de seu papel no mundo.

O que é letramento

Uma discussão que parece ser primária, porém, um tanto quanto necessária para a compreensão dos objetivos deste trabalho é a conceituação de letramento. Alguns autores tratam o letramento de uma forma tal que relaciona o termo à capacidade que os indivíduos têm de entender e dominar a linguagem escrita.

Assim como afirma Soares (1998), o termo letramento ainda é recente na língua portuguesa e, portanto, ainda pouco explorado por demais estudiosos além da área linguística. Para entendermos o que o letramento tem a ver com o processo de ensino aprendizagem e de formação do sujeito espera-se que:

[...] a educação pressupõe aprender a gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação e pressupõe [ainda] ajudar a perceber onde está o essencial, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos (Morán, 2001: 24).

Ao falar sobre letramento, a autora afirma que esta condição está relacionada às capacidades de ler e de escrever, de acordo também com suas pesquisas. Esta condição implica que essas habilidades trazem consequências estruturais na condição de identidade do sujeito, sendo elas no âmbito linguístico, cognitivo, social, cultural, econômico e etc. assim aquele que aprende a ler adquire uma técnica para ler, entender e agir sobre o mundo de uma forma diferente daquele que não possui esta habilidade.

Podemos entender esta técnica de ler e escrever como um conjunto de habilidades que visam facilitar o trabalho daqueles que as usam no trabalho ou no dia-a-dia. Técnicas perpassadas por essas condições estruturais do sujeito, pois ele passa a agir sobre o outro e sobre o mundo a partir da nova condição social que adquire ao tornar-se letrado/a partir do processo de letramento.

O letramento está relacionado à capacidade que as pessoas têm de entender e atribuir sentido às palavras, discussões e linguagens que permeiam o seu ambiente linguístico. Sendo assim, tanto professores quanto alunos precisam ser letrados e precisam saber ler o mundo e entender sua condição e seu processo de evolução ao longo da vida.

Se falarmos em letramento para alunos e professores precisamos considerar que o letramento é uma ação que pressupõe uma nova visão de mundo para aquele que adquire tal condição. Esta é uma das principais tarefas do professor, pois o mesmo deve fazer despertar nos alunos a motivação e a capacidade de leitura e de tomada de consciência através das metodologias e materiais levantados para a aula.

Dizemos com isso que, o letramento é algo além da alfabetização, que torna possível ao aprendiz poder decodificar números e letras e conseguir decifrar o sentido que elas têm. O letramento torna o indivíduo capaz de manipular suas técnicas de leitura e escrita e compreensão e de atribuir sentido aquilo que ele lê e escreve.

Letramento digital

A educação contemporânea tem se apoiado bastante em recursos audiovisuais. O uso deles em sala de aula tem um papel importante na captação dos alunos. Textos com imagens das mais diversas possíveis ganham cada vez mais espaço nos materiais didáticos contemporâneos.

Através desses recursos tornou-se possível para educadores ministrar aulas ainda mais atrativas e dinâmicas. Muitas aulas já são ministradas com o auxílio de tecnologias de informação e comunicação, as chamadas TIC's. Porém esses recursos não podem ser confundidos com a aula propriamente dita, mas são ferramentas de mediação do conhecimento entre o aluno e professor. Eles são apenas um recurso extra para facilitar a compreensão dos conteúdos.

Através das TIC's torna-se possível agregar diferenciais à aula, utilizar os recursos audiovisuais para prender a atenção dos alunos e motivar àqueles que apresentam sinais de desinteresse pelos conteúdos escolares. Porém não é necessário ensinar os alunos através de recursos tecnológicos sofisticados sem fazer com que eles entendam sua utilidade prática. Não se trata, porém, de meramente ensinar a utilizar recursos tecnológicos, mas sim aprender através deles.

Este uso de tecnologias digitais ou não para o ensino e aprendizado, torna necessária que os indivíduos, em quaisquer esferas de trabalho e/ou estudo, aprendam a lidar com esse material e saber fazer bom uso dos mesmos, facilitando sua própria vida, sua comunicação, sua maneira de aprender e buscar novos conhecimentos e também de enfrentar os diversos problemas do dia a dia, influenciando desta forma em suas práticas sociais. Esta condição crítica e pragmática frente aos recursos tecnológicos pode ser entendida como um dos processos do letramento digital.

Nesta questão, é necessário frisar que o importante não é a substituição de materiais didáticos considerados mais tradicionais como o quadro escolar, o livro e o caderno, por exemplo, mas acrescentar outros materiais que trazem consigo novas possibilidades de aprendizado e de ganho em relação ao espaço escolar e o relacionamento dos alunos com o conhecimento e com o mundo que os cerca.

Dentre os materiais mais comuns de serem utilizados na escola estão computadores e o Datashow, sendo que o vídeo é um recurso que facilmente se encaixa em qualquer disciplina ou conteúdo. Outros materiais utilizados podem ser os celulares e os *tablets*, por exemplo. Basta que haja uma pesquisa e que o professor saiba encaixar o vídeo, ou ainda outro recurso, dentro da proposta da aula e assim conseguir progredir para os resultados esperados.

Os materiais podem ser introduzidos para se ensinar qualquer conteúdo, desde que seja planejado e testado para que haja sucesso em sua implementação dentro ou fora da sala de aula. Cada recurso, assim como cada aula tem objetivos gerais e específicos e podem ser conjugados com atividades variadas como pesquisa na internet, produção de texto individual ou coletiva e etc.

Outra questão importante é que como os alunos possuem fácil acesso a celulares e tecnologias emergentes, os próprios aprendizes podem fazer suas pesquisas na internet e incorporar seus trabalhos na aulas dos professores. Assim sendo eles podem se tornar não apenas receptores de informação mas também contribuir para o próprio processo de aprendizado. Esta condição torna mais dinâmica a presença do aluno na escola, tendo um impacto mais significativo para sua formação e para toda a sua vida.

Alguns dos alunos se sentem bem aprendendo através de recursos tecnológicos e não encaram as atividades de sala de aula com aquele peso que elas teriam sem o uso das mesmas. Alguns até mesmo se divertem usando tais equipamentos. Além disso os alunos têm mais

facilidade para aprender, uma vez que podem entender mais naturalmente como o conhecimento escolar pode ser aplicado no seu dia a dia e como isso o ajudaria nas tarefas cotidianas.

Os recursos põem passar de cansativos para lúdicos sendo que, com o uso da internet, nos celulares por exemplo, os alunos têm a sua disposição uma infinidade de conteúdos, textos, imagens, fotos e até mesmo jogos que podem ser complementares ao conteúdo aprendido na escola.

O professor por sua vez, deve ensinar aos alunos a manusear tais equipamentos de modo que saibam fazer o melhor uso para si e para se conectar com o mundo, fazer uma pesquisa com qualidade na internet e adquirir novos conhecimentos. Esta é uma forma saudável e recomendada para que haja real proveito de recursos tecnológicos digitais sem tirar o foco que o aprendizado e compartilhamento de conteúdo.

O letramento digital é importante, pois proporciona aos alunos a capacidade de pensar abstratamente, já que a grande maioria das crianças e adolescente ainda não consegue visualizar a vida nesta idade, a não ser de forma mais concreta. Essas práticas de letramento digital podem potencializar uma abstração e capacidade de pensar e agir sobre o mundo em que eles vivem.

Partindo do pressuposto de que as aulas podem ser mais dinâmicas e atrativas do ponto de vista educacional. Torna-se também necessário que essas aulas sejam mais práticas do que teóricas, pois algumas pessoas aprendem melhor fazendo do que apenas escutado ou lendo. A experiência produz um significado diferente para o aluno. Por isso há a necessidade de alunos participarem de experiências reais do mundo para que tais práticas se tornem eficientes para o letramento delas.

Cortez (2007) analisa os conceitos de alfabetização e letramento bem como alfabetização tecnológica e letramento digital, com base nos estudos de Sampaio & Leite, sobre os processos de leitura e de escrita. Quanto a isso, ela afirma que:

Dessa forma, considerando-se as explicações de Sampaio & Leite (2000) a respeito da transferência do conceito de letramento do suporte impresso para o suporte digital, pode-se dizer que a analogia é verdadeira. Um indivíduo que domine as técnicas necessárias para operar com determinadas tecnologias, por exemplo, o computador, pode ser considerado um alfabetizado digitalmente. Por sua vez, ao ter o domínio dessas técnicas e, além disso, saber analisar, criticar, posicionar-se perante o uso dessa tecnologia ou das informações advindas delas, como as informações da internet, esse indivíduo pode ser considerado letrado digitalmente (Cortez, 2007: 35).

Enquanto a alfabetização está com o foco maior no aprendizado das letras e palavras em si, o letramento vai além da decodificação. O primeiro é utilizado nos primeiros anos de escolarização do sujeito, sendo que o letramento pode começar na mais tenra idade e experiência e alfabetização.

Quanto a esses processos de alfabetização e letramento, a mesma autora citada anteriormente pondera que um não pode ser descartado ou mesmo ser substituído pelo outro, mas, pelo contrário, esses dois processos ou habilidades, podem se complementar e contribuir para a formação e aperfeiçoamento das técnicas de linguagem e de escrita dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Formação de professores

Sabendo da importância das TICs no ensino e da nova gama de possibilidades que elas apresentam ao professor, torna-se necessário compreender a disposição dos professores em utilizá-las, o acesso que eles têm a essas ferramentas e a preparação que eles veem recebendo nos cursos de formação inicial (licenciatura) para atuarem com tais ferramentas.

Tanto as práticas de alfabetização quanto de letramento são processos contínuos e por isso necessitam de aprimoramento constante, pois tratam da formação de uma pessoa. Preparar os professores para atuarem com tais técnicas e tecnologias é uma tarefa que deve ser obrigatória para a manutenção de uma boa formação e atuação dos profissionais da educação, garantindo um bom nível de ensino e mantendo a qualidade na educação.

Desta forma, devemos considerar que apenas saber utilizar tecnologias ou operar recursos midiáticos não é suficiente para acompanhar os processos de educação nas demandas contemporâneas. É necessário que os professores saibam utilizar esses recursos para casar os conteúdos programáticos das disciplinas com o objetivo de fazer sentido para o aprendizado dos alunos.

O trabalho em sala de aula precisa ter o cuidado do professor para que seu esforço não resulte em vão, correndo o risco de não dominar a tecnologia e, a partir disso, perder a motivação inicial que é a facilitação do processo de ensino e de aprendizagem através dos recursos tecnológicos.

Nos cursos de formação de professores deve-se incentivar o uso dessas ferramentas e treinar os docentes para preparar a aula, tendo claros as propostas e os objetivos, se vai utilizar recursos tecnológicos ou não e quais os resultados poderiam conseguir a partir dos mesmos.

Atualmente existe uma infinidade de recursos tecnológicos disponíveis na internet e de fácil acesso a todos, inclusive materiais didáticos que podem ser aproveitados em diversas disciplinas escolares. Basta que o professor tenha em mente quais os objetivos, o método e os resultados podem ser alcançados.

Além disso, é importante que o próprio professor que irá se utilizar dessas tecnologias e que, por sua vez, mediará a relação de ensino/aprendizagem, tenha consciência sobre o uso dessas tecnologias e saiba pensar criticamente em relação ao seu uso. Pois se, do contrário, correria o risco de se utilizar de meras inovações tecnológicas, mas não necessariamente para o conteúdo e formação dos alunos. Neste caso, isso traria o risco de ensinar determinados assuntos que os alunos poderiam não aprender.

Para que se ensine é necessário que primeiramente, o professor tenha bom domínio de seu conteúdo de ensino e domine técnicas e métodos de ensino aliados ao seu trabalho para que saiba manusear essas técnicas na prática docente.

Considerações finais

Este trabalho buscou discutir brevemente sobre a importância e a necessidade de formação de professores para treinamento e uso de tecnologias digitais para a prática docente, tratando de assuntos como o letramento, o letramento digital e formação de professores.

Por fim, reitero que as práticas tanto de alfabetização tecnológica quanto de letramento digital são importantes para a formação do cidadão contemporâneo, seja ele professor ou aluno, pois vivemos em um mundo avançado tecnologicamente e não seria viável aos professores ficarem de fora de processo de inclusão e letramento digital.

Uma vez que o professor dispõe de recursos tecnológicos em mãos, ele tem também a chance de promover aulas mais interessante para os alunos, também lecionar com o apoio de ferramentas que facilitem tanto o ensino do professor quanto para a aprendizagem dos alunos.

Os recursos tecnológicos não podem ser encarados como uma barreira a ser vencida, mas antes, um apoio para que os docentes encontrem uma nova alternativa para ensinar,

mediar o conhecimento, formar alunos mais críticos e cidadãos do mundo, conscientes do seu lugar na sociedade e também com as potencialidades que a alfabetização e o letramento proporcionam a todos os indivíduos.

Como professores, faz-se necessário que se busque formação adequada para o uso dessas tecnologias e que se dê suporte para o aprendizado tanto dos professores quanto para os formadores de professores, para que eles possam trabalhar com seus alunos sem ter nada a dever, mas, ao contrário, acrescentar didaticamente em relação ao uso de tecnologias.

Referências:

- AGUIAR, Vera Teixeira de (Org.), *Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- CORTEZ, Cleide Diniz Coelho (2007), *Atividades de Inglês mediadas pelo computador: um caminho para o letramento digital*. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KLEIMAN, Ângela (Org.) (1995), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- GENTIL, Heloisa Salles, *Identidades de professores e rede de significações – configurações que constituem o “nós, professores”*. (Dissertação) Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MORAN, José M. (2001), “Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual”, in: PORTO, Tania M. E. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 19-44.
- PEREIRA, Andréa Ferreira Garcia (2012), *Representações sociais de professores da educação profissional sobre a identidade docente*. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) (2003), *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.
- SOARES, Magda (1998), *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica.

SOARES, Magda (2002), “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”, in:
Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, nº 31, 143-160. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>

FISCHER, Cynthia Regina (2007), *Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital*. (Dissertação) Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC-SP.

Universidade comunitária na construção da paz nos países da América Latina e Caribe

Joana Beatriz Barros Pereira *

Resumo

Universidade comunitária, uma alternativa para a educação do século XXI. O documento elaborado pela UNESCO “*Globalización, resistencia cultural y políticas educativas en América Latina y el Caribe*”, na perspectiva de criação de uma cultura para a paz, relacionando homens e culturas, aponta tendências e desafios que aparecem das demandas sociais na América Latina, que necessitarão ser enfrentadas pelas sociedades, quer no âmbito preventivo, quer na superação dos problemas instalados. O aumento da pobreza e da exclusão, o desenvolvimento rápido da sociedade da informação, da ciência e da tecnologia, dentre outros, provocam uma dialógica de espaços para discussões em que estas questões devem ser consideradas no âmbito da complexidade e da educação superior analisada como alternativa para a construção social neste contexto. Para uma educação superior vista no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, da formação do senso crítico e analítico que não se limita às análises mas que abrange o conhecimento aplicado no desenvolvimento da sociedade. Esta cultura de paz, inclusiva e libertária, deve ter ligação umbilical com a estrutura educacional e com a formação de docentes. Uma universidade comprometida com seu entorno busca referências nestas demandas sociais para elaborar seus programas de ensino, pesquisa e extensão. Sua significância estará diretamente relacionada com sua expressão em relação ao compromisso com a busca de soluções para os problemas sociais que caracterizam a estrutura da sociedade em que está inserida, participando efetivamente do desenvolvimento social, econômico, cultural e organizacional de seu povo. O fortalecimento de instituições educacionais que se interagem de forma efetiva com as demandas das comunidades em que estão inseridas pode promover a cultura da paz na perspectiva do documento da UNESCO para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe.

* Universidade do Estado de Minas Gerais. joanabeatriz@qualin.com.br

A responsabilidade cidadã que está inserida em nosso *ethos*, aqui entendido como as características sociais de um grupo, é de construir a sociedade que almejamos e, ao mesmo tempo, ser ela própria. Na construção, promover o conhecimento e torná-lo propriedade de todos, nas mais diversas nuances, nos mais diversos espaços, nas mais diversas culturas. Em um olhar direcionado para América Latina, este entendimento nos projeta para uma educação de povos. Nessa dimensão contextual e conjuntural, o desafio da educação é estar globalizada respeitando as identidades, globalizando sem sair do seu mundo.

A educação dissemina conhecimento. Conhecimento que é relativo ao tempo, ao espaço, à cultura, à política, que é construído e reconstruído. Que é belo, prazeroso, libertário, que é e sempre está por vir. Por tudo isso, verdade momentânea. Este conhecimento projeta o homem pois sempre presume o novo e descortina o futuro. Abordando a relação do conhecimento e a verdade do mundo, Morin diz que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra mestra, mas dialogar com o mistério do mundo. Dialogar com o mundo em movimento, em transformações, em novo momento a cada momento, portanto, com verdades surpreendentes, contextuais, sempre com nova interpretação. Diante desta realidade em movimento, a pensar em uma educação do futuro, somos forçados a pensar: 1) uma abordagem global da realidade em perspectiva holística; 2) o desenvolvimento de habilidades e competências do aprender a aprender; 3) dinamismo e criatividade; 4) acompanhamento dos avanços tecnológicos e científicos; 5) diálogo constante com o mundo do trabalho¹. As grandes mudanças na geopolítica mundial, associadas com o advento da sociedade do conhecimento e a evolução da tecnologia da informação, provocaram um novo pensar e a mudança dos eixos norteadores do desenvolvimento e das relações de mundo. Estas mudanças provocaram os povos e suas culturas, em todos os continentes. Sendo a educação e as políticas educacionais, propulsores indispensáveis a este desenvolvimento, a educação mundial se encontra em diálogo com este novo mundo.

Mais especificamente na América Latina, a UNESCO divulgou estudos e estimulou discussões. Elaborado em Paris no ano de 1998, tendo como base as demandas sociais do mundo globalizado e as perspectivas da educação para o próximo século, o documento da UNESCO titulado “*Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*” tem extrema significatividade na discussão sobre Educação Superior. Este documento

¹ Cfr. Morin, 2001a, 2001b; Pereira, 2005; Rodríguez, 2005.

foi organizado com o objetivo, conforme seu texto, de “prover soluções para estes desafios e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial”. Em seu preâmbulo, apresenta o perfil numérico da educação superior no mundo: em 1960 o mundo contava com 13 milhões de estudantes de ensino superior; em 1995 havia 82 milhões. Constatou-se um crescimento no acesso a educação, seis vezes maior no período de 35 anos. Acompanhando estes dados que, em uma leitura superficial e em percepção imediata pode remeter a conclusão de ganho social, o documento aborda outros elementos informativos que expressam situações insatisfatórias em outros itens do cenário, os quais não se mostraram compatíveis com este crescimento no acesso à educação. O aumento do acesso e os recursos apresentaram grandes disparidades considerando os países desenvolvidos, em desenvolvimento e pobres; a estratificação sócio-econômica trouxe o aumento das diferenças de oportunidades educacionais entre nações e dentro das próprias nações. Os números demonstraram, em conjunto, questões estruturais que descortinaram o campo da ação educativa considerando o compromisso da universidade com seu contexto regional e global e a sua responsabilidade com a construção social.

A Declaração faz considerações abordando esta questão. Pelo documento:

Considerando que a transformação e a expansão substancial da educação superior, a melhoria de sua qualidade e pertinência, e a maneira de resolver as principais dificuldades que a afligem exigem a firme participação não só de governos e de instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas, incluindo estudantes e suas famílias, professores, o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia, os parlamentares, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, exigindo igualmente que as instituições de educação superior assumam maiores responsabilidades para com a sociedade e prestem contas sobre a utilização dos recursos públicos e privados, nacionais e internacionais.

Os segmentos acima enumerados demonstram a relação intrínseca entre “as dimensões fundantes do desenvolvimento econômico e as medidas educacionais”, acentuando o nível de complexidade em que se sustentam as relações sociais. Os órgãos internacionais integrados ao desenvolvimento de um país explicitam condições que são assumidas pela política nacional e que se encontram intimamente ligados ao sistema educacional.

Os países periféricos e os países de Terceiro Mundo estabelecem comportamentos internos influenciados pelas negociações entre nações, entre grupos internacionais de poder que, muitas das vezes, tornam um país subordinado às exigências destes organismos. Segundo Pereira (2005, apud Souza, 2000: 8) as orientações chave do BID - Banco Interamericano de

Desenvolvimento, em 1995, para as reformas do ensino superior de vários países, sintetizaram-se em quatro dimensões:

- 1- Fomentar a maior diferenciação de instituições, inclusive o desenvolvimento de instituições privadas;
- 2- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, por exemplo, na participação dos estudantes nos gastos e na estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;
- 3- Redefinir a função do governo no ensino superior;
- 4- Adotar políticas que estejam destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e igualdade.

Estas orientações encontram similaridade nas orientações emanadas da Declaração da UNESCO, citada anteriormente.

Em 2001, a UNESCO elaborou o documento “*Globalización, resistencia cultural y políticas educativas en América Latina y El Caribe*”, na perspectiva de criação de uma cultura para a paz, relacionando homens e culturas, apontando tendências e desafios que emergem das demandas sociais e que necessitarão ser enfrentados pelas nações da América Latina, quer no âmbito preventivo, quer na superação dos problemas instalados. Na abordagem de Segrera (2001) o documento discute o aumento da pobreza e da exclusão, o desenvolvimento rápido da sociedade da informação, da ciência e da tecnologia, dentre outros, e enfatiza que as questões devem ser consideradas no âmbito de complexidade e da educação superior analisada como alternativa para a construção social neste contexto.

As demandas sociais surgem como problema social. A universidade comprometida com seu entorno deve ter, nessas demandas, a referência para elaborar seus programas de ensino, pesquisa e extensão. Sua significância estará diretamente relacionada com o compromisso em alçar soluções para os problemas sociais e, com isso, participar efetivamente do desenvolvimento de seu país; não promover soluções no aspecto assistencialista mas, de forma integrada, trabalhar com as demandas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão para que os graduandos e pós-graduandos vivenciem a realidade e, a partir dela, construam novas realidades. Uma construção coletiva, de segmentos diversos, sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, que se encontram na base da sustentação social. A universidade deve ser vista não como a única responsável, mas como um elo na

responsabilidade coletiva de busca de soluções e elaboração de estratégias para o desenvolvimento.

A educação superior tem finalidade social e a efetivação de sua responsabilidade para com a sociedade envolve as atividades para a profissionalização e para a formação cidadã. É de grande abrangência pois, diz respeito às pessoas no âmbito interno e externo, na construção da sociedade dimensionalmente próxima e distante, na visão da nação e da comunidade terrena. Nascida na universalidade, a valoração de uma universidade, de forma geral, é vista na sua capacidade de atender demandas de mundo, deixando, em outros planos, as demandas diretamente envolvidas com as comunidades em que está inserida. Esta cultura é forte no âmbito acadêmico e prima por construir uma identidade institucional de grande significância para o mundo, quando a academia se sente realizada no alcance de meta. Porém quando as comunidades diretamente envolvidas com a universidade tem suas demandas relegadas a um plano secundário de valor ou de importância em relação a meta de mundo, estas comunidades quebram o elo de pertencimento e passam a não mais identificar a imagem institucional com a construção da sociedade em que vivem. Com isto a universidade fisicamente presente se torna ausente das comunidades do entorno e, muitas das vezes, com pouca expressividade e significância para estes grupos. A universidade de mundo tem seu valor e deve estar presente nas nações, coexistindo com modelos universitários que foquem nas demandas de entorno, as universidades comunitárias. São modelos que guardam expressiva significância em seus perfis, são relevantes para os segmentos a que estão direcionadas. Ambas são extremamente necessárias ao desenvolvimento dos povos.

Conforme Tedesco trata a questão das demandas sociais de base e as demandas científicas e tecnológicas de mundo, “[...] resolver os problemas da base do sistema é vital para garantir o caráter democrático do desenvolvimento social. Fortalecer a capacidade científica, promovendo a formação de recursos altamente qualificados e a produção de conhecimentos que permitam resolver os problemas sociais e produtivos, é vital para garantir o crescimento e a disponibilidade de recursos”.

Fazer educação é uma atividade digna de aliados. Sendo a educação um direito social, qualquer que seja a natureza organizacional de uma instituição de ensino superior, trará, em seu cerne, a responsabilidade social. Não se concebe de outra forma pela natureza humana envolvida no processo e pela finalidade da educação.

A responsabilidade social perpassa pela educação a partir de uma práxis entranhada em seus autores. A responsabilidade social está disseminada nas ações educativas, no fazer pedagógico que provoca a conscientização, nas nuances do ensino, da pesquisa e da extensão estruturadas em componentes curriculares e práticas explícitas e ocultas. Em um fazer pedagógico filosoficamente definido em projetos pedagógicos institucionais, em programas e práticas que não objetivam apenas uma pontuação em documentos institucionais de avaliação interna ou externa mas que estão conectados com a formação humana e social de seus entes. É um conjunto de ações que efetivam a formação de cidadãos socialmente responsáveis. O grande eixo do ensino superior está na construção de práticas pedagógicas que propiciem, ao aprendente, empenhar-se no querer e na construção do bem comum, na ação transformadora que estimula e propicia ação ativa para as intervenções viáveis no cenário em que atua. Esta competência em transformar o cenário em que atua é uma grande meta buscada pela universidade, a competência que coroa todas as habilidades desenvolvidas em seus cursos e programas.

É uma competência que se propaga em cascata no sentido do regional e do global, que se aplicará a transformações que poderão alcançar a amplidão de mundo. Assim, não haverá uma menor valoração da universidade comunitária, que tem cenário regionalizado como foco de ações e formações. Na complexidade de Morin, o regionalizado fortalece a parte que, de parte em parte, fortalecidas e unidas, fortalecem o todo e delineam um novo resultado que não é a somatória das partes e sim um novo ainda maior que este somatório. Este modelo de perfil universitário aproxima a instituição de sua comunidade, promove um status de significância entre a instituição e a sociedade, e estimula o sentimento de pertencimento².

Uma universidade é autônoma para elaborar sua missão, metas e objetivos. Esta autonomia se fortalece na prática com a comprovação de eficiência, no comprometimento para com a avaliação de resultados, na integração com as políticas nacionais, no estabelecimento de atribuições claras aos partícipes, no fortalecimento das tomadas de decisões e no controle de sua execução, na elaboração de sua significância institucional. O cenário em que está inserida pode ser definido em visão mais ou menos ampla conforme sua leitura de mundo e seus atores. Este cenário pode ser macro, atingindo um mundo amplamente globalizado onde as demandas intercontinentais sejam a base do mapa de ação.

² Cfr. Morin, 2001b; UNESCO, 2001; Vannucchi, 2004.

Ou o cenário pode ser das demandas continentais, das demandas de seu entorno, de demandas restritas a um segmento social, desta forma regionalizando, mesmo que esta regionalização ainda expresse uma vasta dimensão. Qualquer que seja a opção institucional, a finalidade é promover o desenvolvimento de povos mesmo que este raio de ação seja mais amplo ou mais restrito, mantendo a responsabilidade implícita nas finalidades da educação. Em se optando por metas macroabrangentes, os resultados são percebidos pela sociedade como em atendimento às demandas de mundo. Há e sempre haverá grande valia neste tipo de instituição pois seu resultado retorna em ciclo para todas as sociedades. São também necessárias e de grande importância, instituições universitárias cujas ações sejam direcionadas às demandas emergentes de seu entorno, as quais, de forma mais imediata e próxima, se mostrarão co-partícipes da construção das sociedades que formam os elos da corrente de paz.

A universidade somente se constituirá inovadora e em acordo com as demandas sociais se tiver a coragem de se redefinir no tocante a currículos, tempo, espaço, relação social interna e externa, cultura universitária e perspectivas para a sociedade; imprimir uma redemocratização mesmo que seja passo a passo, mas que se configure um espaço público de exercício dos direitos e da cidadania, seja ela uma instituição do sistema público ou do sistema privado.

É um caminho a percorrer para o qual todos estamos convidados, com reflexões lúcidas e profundas, buscando alcançar o bem, o bom e o belo.

Bibliografia

- CARRILLO-FLOREZ, Fernando, “A Sociedade civil e educação na América Latina”, in: *Estadão*. Jornal do Estado de São Paulo. <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,sociedade-civil-e-educacao-na-america-latina-imp-,795929>. Acesso em 03/10/2014.
- LONGHI, Solange Maria (1998), *A face comunitária da universidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
- MARTINS, Geraldo Moisés (2008), *Universidade Federativa Autônoma e Comunitária*. Brasília: Athalaia Editora
- MORIN, Edgar (2001a), *Os setes saberes necessários a Educação do Futuro*. Trad de Catarina Eleonora F da Silva. 3 ed. São Paulo: Ed Cortez.

- MORIN, Edgar (2001b), “Religar a ciência e os cidadãos”, in: *Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Ed Cortez.
- PEREIRA, Joana Beatriz Barros (2005), *Universidade Comunitária: uma alternativa para a Educação do Século XXI*. Tese. Universidade Vale do Rio Verde, Brasil.
- RODRIGUEZ, Ricardo Vélez (org.) (2005), *A universidade do Terceiro Milênio*. Centro de Pesquisas Estratégicas Paulino Soares de Souza, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- ROMÃO, Jose Eustáquio & OLIVEIRA, Jose Eduardo (2003), *Questões do Século XXI*. São Paulo: Ed Cortez.
- SEGRERA, Francisco Lopes (2001), *Globalización, Resistencia Cultural, y Politicas Educativas en América Latina y el Caribe*. Caracas: Consejero Regional de Ciências Sociais, UNESCO.
- SEGRERA, Francisco Lopes (2008), “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe”, in: *Revista Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Vol.13, nº 2.
- TEDESCO, Juan Carlos, “As perspectivas da Educação na América Latina”. Rede Brasileira de Educação em Recursos Humanos. <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/tedesco.htm> Acesso em 03/10/2014
- UNESCO (2001), *Educação para Todos*. Declaração de Cochabamba.
- UNESCO (1998), *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*. Visão e ação.
- VANNUCCHI, Aldo (2004), *A universidade comunitária. O que é e como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola.

Formação do Docente para a Educação Básica: uma análise preliminar sobre inclusão

*Ana Miriam Carneiro Rodriguez**

Introdução

Há muito tem sido falado sobre a necessidade de educação para pessoas portadoras de necessidades especiais. Os médicos foram os primeiros a atentarem para a importância, mesmo que sob o ponto de vista terapêutico, da escolarização delas. Segundo Glat (2009) os anos 70, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), hoje Secretaria de Educação Especial (SEESP), representaram a “institucionalização da Educação Pública” (Glat, 2009: 20) com a preocupação por parte do sistema educacional público em assegurar o acesso de alunos deficientes às escolas. Dessa preocupação surgiu a modalidade de educação conhecida como Educação Especial, tradicionalmente configurada como um serviço paralelo à escola regular com metodologias, recursos e conhecimentos próprios, que tem como base o oferecimento de assistência especializada a pessoas com necessidades educacionais diferenciadas, mas que se caracterizava pelo pouco crédito dado ao possível desenvolvimento dessas pessoas e por atribuir à deficiência das pessoas o insucesso das escolas. Vista com um serviço paralelo, essa modalidade de educação evidenciou a discriminação aumentando a segregação ao criar escolas e classes especiais para alunos com deficiências e transtornos. De maneira controversa e velada, uma exclusão interna vinha sendo efetivada no ambiente escolar através da criação dessas salas especiais para os alunos dito “incluídos” quando na verdade estavam apenas integrados ao ambiente escolar. De acordo com o site da Secretaria de Educação Especial, a organização das escolas e das classes têm sido repensada, com base em sistemas educacionais inclusivos, para que a inclusão se dê efetivamente.

Integração X Inclusão

Com o passar do tempo e a busca por melhores alternativas de ensino, nos anos 90 reconheceu-se a Educação Inclusiva como uma forma que promove melhores resultados ao processo de aprendizagem, pois tem como objetivo incluir portadores de necessidades

* Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. anamcrodriguez@gmail.com

educacionais especiais em classes regulares. Diferentemente da Integração que postula a inserção do aluno no sistema educativo, podendo ele estar segregado em turmas especiais e participando apenas de alguns momentos de interação com alunos ditos ‘normais’, a Educação Inclusiva, além de acreditar que os portadores de necessidades especiais têm potencialidades a serem desenvolvidas, prega que a escola deve efetuar mudanças em sua estrutura, metodologia e qualificação dos professores para que os alunos se sintam verdadeiramente incluídos, diminuindo assim os índices de evasão escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Segundo Borges et al.:

A maioria dos autores que defendem a integração defende também a ideia de se propiciar um atendimento diferenciado –em nível pessoal, didático ou metodológico– às crianças de Educação Especial. No entanto, quando se cria tais serviços, organizando recursos pedagógicos e didáticos especializados, a escola regular está sendo contraditória em relação aos seus princípios, pois já está tratando de forma diferente aqueles que ela recebeu como iguais. Percebemos, desse modo, que existe uma ambiguidade provocada pelo desejo de integrar quem é diferente e a noção de necessidades específicas. (Borges et al., 2012: 2)

O movimento que vem sendo feito de educação inclusiva é uma ação política, social e pedagógica que vai ao encontro da garantia oferecida a todos pela Declaração dos Direitos Humanos (1948) e pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) do direito à educação, além de constituir-se como uma forma de reconhecimento da indissociabilidade existente entre igualdade e diferença.

É importante ressaltar que uma mudança de tamanho porte não acontece rapidamente, pois implica tanto na reorganização de todo um sistema com o qual já estamos acostumados quanto na mudança de pensamento dos cidadãos frente essa nova situação e, como integrante do sistema de ensino na qualidade de professor e como formador de cidadãos, o educador exerce um papel essencial nesse trabalho inclusão, recebendo alunos com necessidades especiais educacionais e/ou físicas; auxiliando os alunos, tanto os portadores de necessidades especiais quanto àqueles considerados “normais”, no processo de adaptação de maneira a evitar que aconteçam práticas discriminatórias e, caso aconteçam, não permitindo que perdurem; orientando o processo de aprendizagem desses alunos de modo a fazer com que também avancem em seus estudos; e propiciando situações que estimulem as capacidades dos alunos com necessidades especiais de forma a desenvolver as potencialidades dos mesmos.

Políticas educacionais e formação de educadores para inclusão

Sendo a inclusão um direito do ser humano e a educação o processo contínuo que busca o desenvolvimento humano em suas capacidades e habilidades, as temáticas relativas à inclusão devem ser exaustivamente analisadas no processo de formação de professores para que, estando teoricamente capacitados, os docentes possam efetivamente promover o processo de inclusão. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo 2010) o Brasil tem uma população de 45,6 milhões de portadores de necessidades especiais o que resulta em aproximadamente 23% da população. Sabendo disso é necessário que os professores venham sendo formados desde a graduação sob a ótica da educação inclusiva para que a integração possa, de fato, ser substituída pela inclusão. Apresentam-se com obstáculo à práxis inclusiva o não entendimento do que seja Educação Inclusiva e da sua real situação no país, além da falta de discussões profundas sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) ao afirmar que o sistema educacional deve “incluir todo o mundo e reconhecer as diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um”, apresenta a escola o grande desafio da reestruturação sobre novos paradigmas. A Constituição de 1988 (art.206, inciso I) amplia este desafio instituindo como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Segundo o artigo 59 do Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, dentre outras coisas,

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996)

Porém, segundo estudos realizados por Silva e Retondo (2008) esta não é a realidade encontrada nas escolas. Citando Bueno (1999) os autores afirmam que:

de um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem. (Silva e Retondo, 2008, p. 28).

Dessa forma, é de extrema importância verificarmos se situações que propiciem a aquisição de conhecimentos nessa área e a reflexão sobre eles estão sendo oferecidas aos licenciandos.

Oliveira e Costa (*apud* Oliveira & Machado, 2009) encontraram fatores críticos nos cursos de formação de professores no que diz respeito à Educação Inclusiva em estudo realizado em 2003, no Rio de Janeiro. Dentre eles pode-se ressaltar a falta do entendimento do que seja Educação Inclusiva e da sua situação no Brasil; a falta de discussões profundas sobre as políticas públicas educacionais do país para a inclusão; e a falta de atividades que promovam atendimento tanto aos alunos considerados “normais”, quanto aos alunos portadores de necessidades especiais incluídos na escola regular (sejam incluídos em turmas regulares ou em turmas especiais dentro da escola regular). Por isso reflexões sobre inclusão no processo de formação docente baseadas em documentos do MEC sobre inclusão escolar e em vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado se fazem tão importantes e necessárias para efetivação da inclusão no país.

Como afirmam Borges et al.:

A discussão sobre a inclusão se faz necessária porque ela ainda não é uma realidade, senão, certamente, um desejo, e se coloca como um projeto. É, ainda, uma utopia. Mas, pode ser uma utopia que, com a conscientização e o trabalho de toda a sociedade brasileira e, principalmente, de nós educadores, poderá ser concretizada num futuro bem próximo (Borges et al., 2012: 10).

Apresentação de dados

Objetivando abrir um espaço para análise da formação de professores para a inclusão, utilizou-se como *corpus* desta pesquisa a grade curricular, o projeto político pedagógico e as ementas das disciplinas de cursos de Pedagogia disponibilizados no site de uma universidade federal do estado de Minas Gerais.

A escolha de pesquisar alunos de universidade federal está pautada no próprio propósito dos cursos de licenciatura dessas universidades que é formar professores qualificados para atuarem na educação pública básica.

Oferecendo o curso de Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância, uma universidade de referência em Minas Gerais apresenta, no Projeto Político Pedagógico do curso, como objetivos específicos, entre outros, a formação de

[...] competências para participar e desenvolver projetos pedagógicos, de forma colaborativa e com dialogicidade, para subsidiar a formação integral do/a estudante em seu processo de construção dos conhecimentos históricos, no campo das múltiplas linguagens, do pensamento matemático, da descoberta da realidade natural e artificial e do mundo social como diversidade cultural, geográfica e histórica.

O mesmo documento apresenta no perfil do egresso, entre outras, as capacidades e habilidades de

- a) atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- b) compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social, entre outras;
- c) reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos/as educandos/as nas suas relações individuais e coletivas;
- d) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- e) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, pessoas com deficiência, orientação sexual, entre outras;

Para capacitar e habilitar os licenciandos atingindo o objetivo destacado, são oferecidas as disciplinas apresentadas no quadro abaixo.

	Universidade	
Carga horária total do curso	3.165	
Disciplinas de Estágio Supervisionado	5 disciplinas	
Disciplinas que contemplam o tema “Educação inclusiva”	- Psicologia III (60h)	Ementa: Psicologia social: noções introdutórias, contextualização histórica, a perspectiva norte-americana e europeia; principais temas de estudo: da escola norte-americana (influência social, tomada de decisão, dissonância cognitiva, equidade), escola europeia (representações sociais, identidade social, exclusão social), reflexões sobre os primeiros anos da educação básica; o outro nos primeiros anos da educação básica: lidando com as diferenças, gênero e etnia nos primeiros anos da educação básica: construindo identidades sociais, a identidade profissional do/a educador/a.
	O lúdico e o processo de desenvolvimento infantil II (45h)	Ementa: A prática lúdica em programas de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. A confecção de brinquedos, jogos e histórias. A prática lúdica na família. O jogo individual e em grupo, nos primeiros anos da Educação Básica. O uso de brinquedos e de jogos no desenvolvimento da criança com deficiência.
	Educação cidadania e educação inclusiva (60h)	Ementa: A instituição educacional como espaço de construção da cidadania e de observância dos direitos humanos, sociais e políticos da criança. O debate contemporâneo sobre o papel dos movimentos sociais na conquista do reconhecimento dos direitos da criança – lutas e conquistas. Perspectivas históricas da educação especial no Brasil. Caracterização das deficiências. Modalidades e níveis de atendimento educacional às pessoas com deficiência. O processo de integração/inclusão: aspectos ideológicos, legais, psicológicos e metodológicos. A dinâmica familiar e a relação com a criança com deficiência.
	Fundamentos da LIBRAS I (45h)	Visão contemporânea sobre os fundamentos da inclusão e a ressignificação da Educação Especial na área da surdez. Cultura e identidade surda. Tecnologias na área da surdez.
	Fundamentos da LIBRAS II (45h)	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Critérios diferenciados da Língua Brasileira de Sinais.

Nota-se pelas ementas que alunos do curso em questão têm acesso à temática da educação inclusiva através de disciplinas que permeiam a vida acadêmica dos mesmos. (255

horas do curso, 8,05% dele, é diretamente destinado a questões sobre o assunto). Quanto às disciplinas de estágio, nenhuma delas apresenta na ementa especificamente a observação de questões relativas à inclusão, embora caiba em pelos menos 3 das 5 disciplinas ofertadas.

Na análise deste currículo percebe-se que já há um movimento de inserção de temáticas relativas à educação inclusiva neste curso de formação de professores, mas a profissão docente é uma profissão que exige formação constante já que não há um “aluno-padrão” nem dentre àqueles considerados “normais”.

Observações e práticas de relações de ensino-aprendizagem com alunos alvos das políticas de inclusão devem ser realizadas e, posteriormente refletidas, para que o licenciado possa terminar sua formação inicial seguro e reflexivo suficiente para adotar posturas inclusivas caso já comece a trabalhar no ramo logo depois da formatura.

Considerações finais

Estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem apontam a qualificação do professor como um dos fatores de grande influência na qualidade do ensino, por isso é extremamente necessário que pensemos qual tem sido a formação oferecida aos professores. Ainda que circunscrito ao estado de Minas Gerais, este trabalho lança luzes sob uma questão primordial para a real efetivação da educação inclusiva na plenitude da expressão, a formação de professores no Brasil.

Embora a área de Educação Inclusiva seja uma área de estudos relativamente nova, reflexões ações e estudos bastante frutíferos (Glat, 2009; Mazzotta, 2003; Silva, 2009) vêm sendo realizados no que diz respeito à formação de professores para atuar nesse campo e as estratégias que podem ser utilizadas pelos professores no processo de ensino.

Sabendo que

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo (Mittler, 2003: 20).

Mesmo não sendo o foco deste trabalho, vale ressaltar que a formação continuada e a instrumentalização de professores já atuantes na rede deve ser considerada e efetivada para que a inclusão de fato aconteça.

Conforme Borges et al. (2012) precisamos aprender a explorar e a utilizar as políticas educacionais existentes, ações e atitudes, para construir uma escola de maior qualidade e, portanto, mais inclusiva. É preciso aproveitar as oportunidades para conscientizar a sociedade e buscar formas de driblar as intenções do capital, mobilizando ações para a construção de uma sociedade, realmente, mais inclusiva, justa e democrática.

Referências Bibliográficas

- BORGES, M. C.; PEREIRA, H.; AQUINO, O. F. (2012), “Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente”, *Revista Ibero-americana de Educação*. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/4394Borges.pdf>. Acesso em 03/10/14.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- DI PALMA, M.; CORTELAZZO, I.; ROCHA, C. & MACHADO, J., *Educação inclusiva: desafios para formação de professores*. Disponível em http://www.utp.br/proppe/x%20seminario_pesquisa/Artigos%20completos/FCHLA/EDUCA%20INCLUSIVA%20DESAFIOS%20PARA%20A%20FORMA%20DE%20PROFESSORES.doc. Acesso em 21/10/10.
- FERREIRA, Júlio Romero, *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 18/10/10.
- GLAT, Rosana (org.) (2009), *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v. 134, nº 248, 22 dez. de 1996.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira (2003), *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 4ª edição. São Paulo: Cortez.
- MITTLER, Peter (2003), *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. São Paulo: Editora Artmed.
- RETONDO, C. G.; SILVA, G. M. S. (2008), “Ressignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias”. *Química Nova na Escola*, n. 30, p. 27-33.

- SILVA, Lídia Martins da (2009), *Educação inclusiva e formação de professores*. Trabalho monográfico (Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. Disponível em http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia_monografia.pdf Acesso em 29/09/14.
- UNESCO, *Declaração Universal dos direitos humanos*. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm Acesso em 01/10/14.
- ZIMMERMANN, Elisete Camargo, *Inclusão Escolar*. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusao-Escolar/pagina1.html> Acesso em 18/10/10.

Inovação na educação

*Admilson de Castro Arantes**

Resumo

O presente estudo busca uma abordagem em relação à inovação na educação e a cultura em suas organizações. Ao longo dos anos, no Brasil, a educação vem atravessando várias transformações, em relação a parte administrativa através de seus gestores, onde estão sempre em busca de inovação e em relação a equipe pedagógica na qual envolvem professores, alunos, membros de conselhos de classe, membros da sociedade e pais. Todos com um único propósito, construir um projeto pedagógico inovador a fim de acompanhar a evolução da tecnologia e da sociedade. Estamos em um mundo globalizado, com a tecnologia a ser utilizada a favor do ensino e da aprendizagem. Porém, confrontamos com gestores, professores, entre outros aos quais apresentam uma cultura nos moldes antigos, e com uma, forte resistência a mudanças e a inovação no que diz respeito à educação. Nota-se que o Brasil, nos últimos anos, está em busca de um processo de democratização, com intuito de agregar valores a todas as pessoas envolvidas no meio acadêmico, visando oferecer uma educação de qualidade e inovadora a seus alunos. Buscando quebrar paradigmas como a forma de lecionar, os métodos que irá utilizar, ou através da inovação onde o professor busca uma didática que se adapta a seus alunos. A democratização na educação tende a realizar uma mudança da cultura nestas organizações (escolas), por parte dos gestores e também dos professores, ainda na busca pela presença ativa dos pais, conselhos de classes e da sociedade em geral, quanto às ações a serem tomadas. Sabemos que a educação está sempre caminhando em busca de um processo de inovação, buscando modificar sua cultura organizacional dentro da escola, uma das formas de inovação na educação foi a busca da democratização com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. O processo de inovação dentro de uma instituição escolar através da democratização, se manifesta através da participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional seja ele o gestor, professor,

* Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. admilsoncastrocpa@bol.com.br

alunos, conselhos estudantis, conselhos de pais de alunos e a sociedade em geral, todos com um único propósito e objetivo, alcançar um ensino de melhor qualidade.

Apresentação

O presente estudo traz como objetivo geral, analisar a inovação na educação através da democratização em busca de um ensino escolar de melhor qualidade. Como objetivos específicos busca abordar educação, inovação, cultura nas organizações, democratização nas escolas.

Quanto à importância, se justifica tendo em vista a necessidade de uma boa educação seja ela em qualquer fase de aprendizado dos estudantes, visando sempre a maneira em que se está sendo executada, seja na parte educacional ou na parte administrativa.

Quanto ao meio acadêmico, se justifica por se tratar de um sistema adotado pelas escolas em busca de um melhor resultado a ser apresentado a todos que fazem parte, buscando a eficiência do resultado, através das funções administrativas como planejamento, organização, comando, coordenação, controle, funções básicas desenvolvidas dentro de uma instituição escolar, e também na parte pedagógica, através de novas práticas didáticas e envolvimento com pais de alunos, membros de conselhos de classes, sociedade entre outros, todos voltados em um único sentido um estudo de melhor qualidade para os alunos.

Ao longo dos anos, no Brasil, a educação vem atravessando várias transformações, em relação a parte administrativa através de seus gestores, onde estão sempre em busca de inovação e em relação a equipe pedagógica na qual envolvem professores, alunos, membros de conselhos de classe, membros da sociedade e pais. Todos com um único propósito, construir um projeto pedagógico inovador a fim de acompanhar a evolução da tecnologia e da sociedade nos dias de hoje.

Sabemos que no Brasil há muitas desigualdades, sejam elas: econômicas, sociais ou culturais em busca de uma sociedade capitalista e de seus próprios interesses, construindo assim, ao longo da história um país democrata onde todos possam ter o direito de expor suas opiniões e desejos através de seus comandantes.

A República Federativa do Brasil é constituída de um estado democrático de direito, tendo como um de seus objetivos fundamentais a garantia do desenvolvimento nacional e a redução das desigualdades sociais e regionais (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988).

Em relação à Educação podemos dizer que se trata da busca permanente pelo saber tornando o aluno peça de suma importância. O dever do estado é de proporcionar a todo cidadão uma educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) de qualidade, a fim de produzir estudantes críticos, participativos, com propósitos democráticos, que saibam dialogar expor suas reivindicações e se tornarem membros da sociedade, tornando-se capazes no futuro de compreender os interesses da comunidade e da sociedade.

Estamos em um mundo globalizado, com a tecnologia a ser utilizada a favor do ensino e da aprendizagem. Porém, em determinadas circunstâncias nos confrontamos com gestores, professores e até mesmos alunos, aos quais apresentam uma cultura enraizada nos moldes antigos, e com uma tendência conservadora, fechada, criando certa resistência em relação a mudanças e a inovação no processo de aprendizado.

Sabemos que a maioria dos seres humanos não gostam de abrir mão de sua zona de conforto, não trocam o certo pelo duvidoso, conforme demonstra alguns provérbios: a vida é uma escola, enquanto vivemos aprendemos, às vezes, para ensinar algo bom, é preciso ser um pouco rude.

Buscando quebrar estes paradigmas, inclusive através da forma de lecionar, gestores e professores buscam criar métodos diferentes de aprendizagem aos quais irão utilizar no seu dia a dia com os alunos, tudo isso com o intuito de inovação. Onde o professor passa a exercer uma busca constante de aprendizado para alcançar uma didática a qual melhor se adapta aos seus alunos. É notório que com a chegada da globalização e a tecnologia tudo se tornou diferente e curioso não só para nossos alunos, mas também para toda a escola, ou seja, uma grande inovação, se tornando uma busca de conhecimento em tempo real.

Nota-se que nos últimos anos, o Brasil está em busca de um processo de democratização, com intuito de agregar valores a todas as pessoas envolvidas no meio acadêmico, com a finalidade de oferecer uma educação de qualidade e inovadora aos seus alunos, e de certa maneira que possa atender os anseios da sociedade em geral.

Hoje, sabemos que as pesquisas de trabalhos já não mais são feitas em bibliotecas e sim através da internet, muitas vezes até mesmo em tempo real. Alunos pesquisando através de seus celulares, smartphones ou iphones, notebook, etc. Com isso a democratização na educação tende a realizar uma mudança de cultura nestas organizações (escolas), não só por parte de alunos e professores, mas também dos gestores que estão ao frente destas escolas, já que, passam a ter a difícil missão de ir em busca de informações, novas didáticas e

aprendizados, buscando a melhor estrutura para sua escola tanto física como pedagógica, enfim tudo o que diz respeito ao aluno e seu aprendizado ao longos de seus anos.

Para que tudo isto aconteça não basta apenas à ideia e o comando de seu gestor, pois um projeto pedagógico elaborado somente por este especialista na maioria das vezes não poderá atender o que clama a sociedade. Com isso a participação de todos envolvidos no processo educacional, e a busca pela presença ativa dos pais, conselhos de classes e da sociedade em geral, se tornou de suma importância para a tomada de decisões de uma instituição. É através da discussão de todos os participantes envolvidos que a escola chegará a um modelo pedagógico de maneira simples e fácil para ser colocado em prática durante todo o ano letivo.

E o mais importante de tudo isso é que, através da democracia e a participação de todos na escola cria-se um elo mais forte entre aluno e direção, aluno e professor, alunos e seus pais, professores e pais e também gestores e pais, onde os problemas do dia dia passam a ser mais fácil de ser solucionado.

Segundo Bobbio a participação de todos em um processo de decisão não está limitado em relação a quantidade de pessoas ou a regras e procedimentos quanto as decisões, mas sim que seja dado opção, que seja criado alternativas de escolha entre um posicionamento ou outro da escola, garantindo direito a todos aqueles que participaram para o bom funcionamento da democracia.

[...] de liberdade de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação [...], dos direitos à base dos quais nasceu o Estado Liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito no sentido forte, isto é, do estado que não apenas exerce “sub lege”, mas o exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos invioláveis do indivíduo (Bobbio, 2000: 32).

No Brasil quando falamos em Educação nos deparamos com um aparato de leis que nos norteia em relação à legislação educacional e seus princípios como Por exemplo a Constituição federal de 1988 nossa Carta magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB lei n 9.394/96 o Plano Nacional de Educação PNE- Lei n 10.172/01.

A educação no Brasil é um direito de todos e está previsto em nossa carta magna em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (*Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*)”.

Já na Lei de Diretrizes Básicas, lei 9,394/96, nos traz em seu artigo 5 que é direito de todo cidadão o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo e também definindo em seu artigo 14, como será ministrado o ensino, através da gestão democrática determinando que: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (*Lei nº 9.394, 1996*)”.

Para tratarmos do assunto de inovação na educação, devemos nos ater nas questões culturais que existe dentro de uma organização escolar, seja ela pública ou privada. Conhecer o comportamento organizacional de uma escola para assim traçar suas estratégias, buscar compreender suas relações de poder seja ela entre diretores, coordenadores, professores, regras às vezes não escritas dentro das organizações escolares que geram interesses e comportamentos diversos dos envolvidos.

No que diz respeito à cultura sabemos que são fundamentadas em um conjunto de crenças, valores, os quais influenciam o comportamento e servem como critério de avaliação, normas, são aquelas detalhadas as que podem e não podem a ser seguidas e cumpridas (formal ou informal), as sanções, as quais somos penalizados pelo descumprimento das normas e o símbolo, significado particular mas reconhecido pelas pessoas.

Um dos grandes problemas da inovação é a questão cultural, pois a ruptura do que está sendo feita e o que pode mudar muitas vezes causa transtornos seja na questão administrativa por parte dos gestores quanto na parte pedagógica por parte dos professores e alunos. Onde, aceitar mudanças ou inovação não é um processo fácil de assimilar e ser acatado, isto exige tempo e dedicação de todos.

Considerando o termo inovação na educação estamos nos referindo no sentido de provocar mudanças, novidades, reforma onde para a inovação terá sempre um confronto direto com o que já existe e está sendo colocado em prática dentro da escola. Esta mudança pode ser tanto dentro de um projeto pedagógico a ser implantado pelos professores para ser colocado em prática durante o ano letivo junto a seus alunos, como também na parte

administrativa através de novas técnicas e conceitos de planejamento, que envolvem a aceitação de todos os envolvidos dentro da escola.

Na parte educacional uma das formas que os gestores e professores buscam aprimorar o ensino é através de um projeto pedagógico bem elaborado, a fim de proporcionar um estudo de qualidade aos alunos e despertar neles o interesse pelo aprendizado e pelo conhecimento.

Este projeto deverá conter a realidade da escola a qual irá adotá-lo, devendo ser um esboço da realidade do que será colocado em prática durante o período letivo não só dentro da sala de aula através de seus professores más também na parte administrativa, criando um elo desde o mais simples cargo dentro da escola até o mais alto, que geralmente são os cargos de direção. Todos deverão se empenhar para cumprir da melhor forma possível este projeto.

O que não se pode admitir é que gestores sigam projetos pedagógicos adotados por outras instituições. Pois dentro de cada projeto pedagógico apresentado por uma escola está envolvida uma série de fatores como questões culturais, organizacionais e pedagógicas que condiz com a realidade de cada escola e de todos os envolvidos naquele projeto, tornando-se um projeto único.

Segundo Veiga (2001: 47) nos fala em relação ao projeto pedagógico que: “o projeto é conhecido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”.

Para conseguirmos uma inovação na educação estamos cada vez mais em busca de disseminação de informações e em busca de mais participação efetiva em todo este processo. Não só de professores e gestores, más também de toda a sociedade, dos pais de alunos e dos próprios alunos. Tudo isto em prol de um estudo de melhor qualidade e que reflita não só dentro da escola, mas também na sociedade a qual os alunos pertencem.

Uma das maneiras de buscar esta participação de todos é através de uma gestão democrática participativa, criando conselhos de pais e alunos, onde teremos as opiniões de todos os envolvidos da melhor maneira possível em busca de desenvolver condições para um melhor estudo.

Segundo o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação “O conselho escolar é parte constituinte da estrutura de gestão da escola e pode ser concebido como o seu órgão máximo de deliberação”. O conselho escolar “se constitui na própria expressão da escola como seu instrumento de tomada de decisão” e “representa a própria escola e é a

expressão e o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence”.

Considerando o que foi discutido neste artigo podemos concluir que a inovação educacional tem sido bem aceita por todos os envolvidos dentro deste processo educacional. Onde a participação de pais de alunos, através dos conselhos e da sociedade em si, passaram a ter uma dinâmica maior e também uma participação mais efetiva no que diz respeito a escola, passando a discutir e tomar decisões tudo em prol de uma melhor qualidade de ensino e em busca de um projeto pedagógico que se adapte a realidade da instituição escolar e da sociedade a qual o aluno é parte integrante e de suma importância.

Sabemos que o Brasil ainda tem muito que melhorar em relação a educação, mas estamos traçando um caminho de evolução em relação a anos anteriores.

Por fim recomenda-se um estudo sobre como está sendo a atuação dos conselhos frente as suas instituições de ensino e de que forma está sendo avaliado o retorno destes alunos para a sociedade.

Referências

BOBBIO, N. (2000), *O Futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

PRAMIDE, Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

VEIGA, I. P. A. (2001), “Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola”, in: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org), *Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus.

Modernidade Líquida: As mudanças que a sociedade atravessa

*Silvana Aparecida Domingues Arantes**

Resumo

A proposta do presente trabalho visa buscar uma discussão em consonância com o simpósio “Cultura, educação e sociedade: o papel do Brasil na América Latina”, quanto às mudanças que a sociedade moderna vem atravessando, com destaque para a obra de Zygmunt Bauman (2001), para tanto se faz necessária uma abordagem quanto a identidade cultural em conjunto com a modernidade líquida e o processo de globalização que vivenciamos atualmente. A identidade cultural nacional assim como a modernidade líquida está sendo afetada pelo processo de globalização? Dizer que somos brasileiros, argentinos, ingleses ou franceses, usando nossa cultura nacional como fonte de identidade cultural é uma forma metafórica, uma vez que essas identidades não estão em nossos genes, ocorre que o indivíduo se identifica de forma mais ampla. Para o homem, ter uma nação faz parte de sua própria identidade, pois a nação só se faz pela existência do indivíduo inserido nela (Hall, 2006). A modernidade líquida vem expor à sociedade todos os lugares do planeta à livre ação da globalização econômica do mercado capitalista. Na modernidade líquida a sociedade busca a felicidade no ter, no poder, porém o que ocorre é o inverso, sociedade consumidora que não encontra os bens necessários para a felicidade nas prateleiras, contudo o consumismo desenfreado provoca o crescimento econômico acelerado (Bauman, 2009). A inovação ganha força na modernidade líquida e se destaca com a globalização no processo da integração econômica, social, cultural, política. A sociedade da informação passa a ter acesso a estrutura de telecomunicações e ao mercado da produção intelectual. A mídia, por sua vez interfere no processo econômico, político e cultural das sociedades nacionais, mostrando o poder da inovação na produção industrial capitalista da cultura globalizada sem limites (Miranda, 2000). Os cidadãos estão mais informados, mais ativos quanto aos acontecimentos políticos que o País atravessa a mídia em tempo real, pelas redes eletrônicas, mostra mudanças,

* Universidade do Estado de Minas Gerais. silvana.arantes@bol.com.br

acontecimentos que antes não chegavam tão rapidamente, é a globalização presente. O presente ensaio procura retratar relações de trabalho, família e comunidade frente ao individualismo que tem se mostrado presente na sociedade moderna.

Introdução

A modernidade líquida é uma constante mudança, as coisas mudam tão rapidamente que a única certeza é realmente a mudança (Bauman, 2001). Para o autor (2007), os governantes não conseguem proteger as cidades que originalmente foram construídas para garantir a proteção aos cidadãos.

A preocupação maior dos governantes vem se mostrando pela garantia do desenvolvimento do país que se destaca por indicadores econômicos. Quanto maior o resultado econômico, maior será a felicidade do consumo, pois os indicadores sobem principalmente em decorrência do desenfreado consumismo.

Valores como família, religião, educação se mostram cada vez mais esvaziados. Tablets, iPhones, iPads, qualquer um, capaz de levar alunos a um profundo mergulho nas redes sociais em busca do conhecimento raso, alunos estes que esquecem de ser estudantes e se encontram imersos a uma oferta de ferramentas tecnológicas de um mundo globalizado.

O presente ensaio visa abordar aspectos relevantes que a sociedade moderna vem atravessando. Tem como principal objetivo contribuir na discussão de como se encontra educação, sociedade e governo no “estado de liquidez”.

A globalização na economia

A revolução agrícola, industrial, científica e tecnológica foram determinantes para a evolução do homem e de seu estágio atual. Com a chegada das máquinas e dos implementos agrícolas a mão de obra do campo passou para a cidade, sendo aproveitada nas indústrias com a chegada da revolução industrial.

Este período se destacou pela redução do trabalho, proporcionou maior riqueza para as pessoas, e com a redução do tempo dedicado ao trabalho houve maior tempo para que as pessoas se dedicassem a família e ao lazer. A tecnologia reunida ao nível de conhecimento que são agregados aos produtos e serviços determina a riqueza das nações.

A união de países sob a forma de blocos econômicos, a comunicação ágil entre os países aceleram o processo da tecnologia e do conhecimento nos dias atuais. A Era do

Conhecimento ou a Revolução Científica e Tecnológica ou ainda a Globalização do Conhecimento, é marcada pelo desenvolvimento de áreas do conhecimento científico.

A sociedade na modernidade líquida

O progresso moderno, conforme Fragoso (2011), derreteu a comunidade moderna, grupos familiares, a tradição, a religião, laços e obrigações sociais fundados na tradição e afetividade. Para o autor, esse processo representa uma frase de Marx, “tudo que é sólido se desmancha”. Esses antigos sólidos foram substituídos por novas formas sociais modernas, deixando de serem sólidas e passando para líquidas.

O poder da era da liquidez passa a ser “extraterritorial, o seu objetivo não é mais impor à sociedade um ordenamento rígido, mas simplesmente, através de uma aceleração compulsiva do tempo e do domínio total do espaço, expor todos os lugares do planeta à livre ação da globalização econômica do mercado capitalista” (Fragoso, 2011: 3). É no momento da modernidade líquida que os indivíduos passam a serem livres, passando a assumir a solitária responsabilidade pelos seus problemas.

A felicidade consumidora

A felicidade está presente nos dias atuais com a vida na modernidade líquida? A modernidade líquida oferece qualidade de vida aos indivíduos? Certamente não. Estudos mostram que a violência em países como Brasil é alta, puxando para baixo o desempenho em qualidade de vida. Dados do relatório Índice de Progresso Social (IPS) mostra o Brasil na 122ª posição no ranking de segurança pessoal, no total de 132 países analisados pelo documento, sendo o Brasil um dos países mais inseguros na posição de 11º lugar.

O Brasil apresenta como o mais inseguro da América do Sul, perdendo apenas para a Venezuela que ocupa o 3º lugar. Os quesitos considerados para avaliar o nível de segurança estão relacionados a taxa de homicídios, nível de crimes violentos, percepção sobre a criminalidade, terror político e morte em trânsito. Dados compilados pelo relatório apontam que o Brasil se destaca em mortes violentas e homicídios, com mais de 20 por 100 habitantes.

Islândia, Suécia, Noruega, Dinamarca e Japão aparecem como os países mais seguros do mundo. O surto do crescimento econômico, não ganha destaque pela felicidade, pois nossa sociedade se mostra cada dia mais rica e o crescimento econômico tem mostrado crescente insegurança.

Para Frago (2001: 3), “os bens necessários a uma vida feliz não podem ser comprados com dinheiro. Não se compra no shopping com cartão de crédito, o amor, a amizade, os prazeres da vida doméstica, o companheirismo, a autoestima por um bom trabalho, o respeito mútuo etc. Tais bens, intangíveis por natureza, não podem ser adquiridos no mercado, por isso a felicidade não pode ser comprada”.

O que o comércio procura é destacar seus produtos atrelando-os a imagem de uma “felicidade imaginária”, que nos leva a esperança que aquele produto irá nos proporcionar um maior prazer, que aquela roupa nos deixará mais felizes que aquela linha de cosmético irá nos trazer de volta ao passado a juventude.

Uma vez que os bens capazes de tornar a vida mais feliz começam a se afastar dos domínios não-monetários para o mercado de mercadorias, não há como os deter; o movimento tende a desenvolver um impulso próprio e se torna autopropulsor e autoacelerador, reduzindo ainda mais o suprimento de bens que, pela sua natureza, só podem ser produzidos pessoalmente e só podem florescer em ambientes de relações humanas intensas e íntimas (Bauman, 2009: 16).

Bauman (2009) destaca que a busca pela felicidade na época da liquidez moderna está relacionada ao reconhecimento social, ao indivíduo ser reconhecido como aquele que possui uma posição, um status social e esse reconhecimento envolve apresentar em público portando grandes grifes e marcas.

E assim como o consumo desenfreado, na modernidade líquida passa dar valor ao descarte, sim o termo do momento é “descartar”. Tudo ficou tão fácil de ser substituído que os indivíduos tratam os seres humanos como objetos capazes de serem descartados e substituídos a qualquer momento. É o capitalismo enraizado na veia humana, o dinheiro falando, ou melhor, gritando e não ensurdecendo, mas cegando os indivíduos que se tornam cada vez mais individualistas.

E a tão sonhada busca pela felicidade, onde está? Bauman apresenta que a busca pela felicidade está atrelada à busca da liberdade, para o autor a “verdadeira libertação do ser humano não irá ocorrer na época do desengajamento e da liberdade do consumidor, mas a verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da esfera pública e do poder público” (Bauman, 2001: 62).

O Poder Público na modernidade líquida

A empresa privada é constituída a partir da vontade de uma ou mais pessoas em expandir uma atividade econômica em busca de fins lucrativos, esta constituição é formada pelo contrato social. A empresa pública é constituída pela vontade de várias pessoas em atender aos anseios e necessidades da sociedade, uma empresa sem fins lucrativos na busca por resultados e qualidade.

Para a formação da empresa privada é necessário que os sócios invistam um capital inicial na constituição da empresa. Na empresa pública os sócios são todos os cidadãos. Sim, todos são sócios desta grande empresa “pública”, contribuem financeiramente para esta sociedade todos os dias, ao consumir energia, água, no café da manhã, no almoço, no lanche, no transporte, na roupa, em fim, do momento que acordam ao abrir os olhos até o fechar para o descanso. Esta grande empresa é mantida pelos tributos (impostos, taxas e contribuição) que os indivíduos pagam por tudo o que consomem.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta a carga tributária do Brasil sendo a segunda maior da América Latina (36,3%) do Produto Interno Bruto (PIB), só perdendo para a Argentina (37,3%).

Na empresa privada os representantes (diretores, gerentes, presidentes) são eleitos para gerir, representar, apresentar constante crescimento, indicadores econômicos e financeiros positivos capazes de produzir lucro. Na empresa pública também são eleitos (prefeitos, vereadores, governadores, deputados, presidente) para representar essa sociedade, ou melhor, esses acionistas que pagam seus tributos para ter em troca serviço público de qualidade como educação, saúde, saneamento, segurança entre outros estabelecidos no contrato – carta magna.

Se a equipe estratégica que ocupa o topo da pirâmide, na empresa privada busca indicadores capazes de maximizar o lucro, na empresa pública esta equipe busca indicadores capazes de satisfazer os anseios e necessidades da sociedade, afinal este é o objetivo principal da formação desta empresa. E quais são os resultados apresentados? A empresa pública, de fato, tem se mostrado preocupada com a sociedade ou a grande preocupação é com indicadores incapazes de garantir segurança, tranquilidade, felicidade, qualidade de vida entre outros sentimentos muito mais importantes que o PIB (Produto Interno Bruto)? A grande preocupação dos países é pelo PIB, até parece que este indicador possui sentimento, vida. O mundo volta seu olhar para este “ser”. Mas quem é ele?

Segundo IBGE (2014), ele é um indicador usado para medir a atividade econômica do país. Ele pode ser calculado pela soma das riquezas produzidas dentro do país, incluindo empresas nacionais e estrangeiras localizadas em território nacional. Pode ainda ser calculado pela ótica da demanda, sendo considerados os consumos das famílias, o consumo do governo, os investimentos do governo nas empresas privadas e a soma das exportações e importações.

No Brasil o cálculo é realizado pelo IBGE, instituição subordinada ao Ministério do Planejamento. A taxa de crescimento do PIB, referente ao 2º trimestre de 2014 onde entre 37 países estudados o Brasil ocupa o 36º lugar.

O resultado do PIB é alvo de grandes noticiários é ele quem determina como está a econômica de um país. O que este tão importante PIB tem a ver com a modernidade líquida? O que o PIB tem a ver com a constante busca pela felicidade? O PIB tem tudo a ver com a modernidade líquida é o retrato de que é assim que estamos vivendo, em um mundo totalmente capitalista em que resultados de consumo, produção, inclusão de empresas estrangeiras em nosso território, consumo das famílias, consumo do governo, investimento é o que importa. A busca pela felicidade, pela segurança, pela qualidade de vida não está sendo medida, não é este o olhar que encontramos nos indicadores e como conseguiremos segurança, baixa criminalidade, educação de qualidade se os olhares estão voltados para o capitalismo.

Robert Kennedy, então candidato à presidência dos Estados Unidos, em março de 1968 fez um discurso na Universidade de Kansas dizemos que não encontraremos no PIB um motivo para a não nem a nossa satisfação pessoal na corrida pelo progresso econômico, que não podemos medir os sucessos nacionais com base no PIB. Kennedy afirma que o PIB não leva em conta a qualidade da educação de nossas famílias (Bauman, 2007).

Alunos, Estudantes, Indicadores

A busca pela felicidade da sociedade em um país está além de indicadores, está na identificação dos problemas que a sociedade atravessa. Uma criança desnutrida pode vir a ser um mal para uma sociedade. Um simples problema de desnutrição de uma criança pode causar baixo rendimento escolar, o baixo rendimento pode acarretar ao abandono dos estudos o abandono aos estudos pode causar a vulnerabilidade deste indivíduo podendo causar um risco para a sociedade.

O aprendizado oferecido nas escolas pelos professores está sendo substituído pelos alunos pela alta tecnologia como tablets, iPhones, iPads, na busca pelo whatsApp, youtube, facebook, twitter, entre outros.

Alguns autores arriscam em dizer que estamos diante de uma sociedade doente, onde alunos se mostram em excesso e estudantes em processo de extinção. Estudantes buscam o conhecimento, pesquisam, participam, já os alunos esperam pelo certificado, pelo diploma, com a suposta intenção de adquirir conhecimento. Professores frustrados e desanimados diante de uma sociedade estudantil doente que trocam o valor do conhecimento pelo consumismo, pelo prazer raso, imediato muitas vezes encontrado nas redes sociais.

Bauman, em sua obra *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*, afirma que os sites de rede social se espalhou em uma velocidade de uma infecção virulenta, onde os usuários se mostram satisfeitos e felizes por revelarem detalhes íntimos de suas vidas pessoais, por fornecerem informações precisas e compartilharem fotografias.

Diante do processo educacional moderno que se apresenta, cabe a instituição de ensino rever seu Projeto Político Pedagógico. É necessário rever a rotina escolar ofertando uma rotina capaz de atender as novas tecnologias de um mundo globalizado, pois os alunos atuais são altamente versados. Muitas instituições ainda produzem informações condizentes ao século passado.

Considerações Finais

Há que se reconhecer que a globalização por via da internet ultrapassou fronteiras, trouxe a informação em tempo real, inúmeros benefícios para a sociedade. Mais forte que os benefícios tem se mostrado a morte social, onde as pessoas passam a maior parte de suas vidas na companhia de uma prótese digital (computador, celular, tablet,...).

Sociedade, governo e educação encontram-se inseridos na modernidade líquida. A educação necessita de um novo modelo de ensino capaz de educar os alunos para a nova identidade do mundo.

O governo na busca de atender os anseios e necessidades do cidadão deve esquadrihar a qualidade de vida, segurança, apresentando propostas sociais, sólidas, capazes

de transformar os problemas em ações e programas de governo, com resultados mais importantes que o Produto Interno Bruto.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt (2001), *Modernidade Líquida*. Ed. Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Tempos Líquidos*. Ed. Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2009), *Capitalismo Parasitário*. Ed. Jorge Zahar Editor.
- FRAGOSO, Tiago de Oliveira (2001), “Modernidade Líquida e Liberdade Consumidora: o opesnamento de Zygmunt Bauman”, in: Revista *Perspectivas Sociais*, Pelotas.
- HALL, Stuart (2006), *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Ed. DP&A. Rio de Janeiro.

Sites

Economia e Negócios. Entenda: o que é o PIB e como ele é calculado. 2011. <<http://www.socialprogressimperative.org/data/spi>> Acesso em 21 set. 2014.

FGV – Gvces – Revista Informação para o Novo Século. O Discurso de Robert Kennedy. Ed. 71, p. 22, 2013 <http://www.pagina22.com.br/index.php/2013/02/o-discurso-de-robert-kennedy/> Acesso em 29 set. 2014

Jornal G1. Carga tributária brasileira é 2ª maior da América Latina, mostra OCDE. 2014. <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/01/carga-tributaria-brasileira-e-2-maior-da-america-latina-mostra-ocde.html>> Acesso em 23 set. 2014

Jornal G1. Brasil é o 11º país mais inseguro do mundo no Índice de Progresso Social. <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/04/brasil-e-o-11-pais-mais-inseguro-do-mundo-no-indice-de-progresso-social.html> Acesso em 19 set. 2014

INDEX, Social Progress 2014. Measuring National Progress. <http://www.socialprogressimperative.org/> Acessado em 19 set. 2014.

A fluidez da linguagem *versus* a solidez da gramática: usos e abusos dos recursos da oralidade na produção de textos escritos em língua portuguesa

*Marília Ferreira Pinto Silva**

Resumo

As línguas em geral estão em constante processo de transformação desde que estejam em uso, é consensual que somente as línguas não mais faladas/usadas permanecem estáveis. Mas essas transformações têm ocorrido de forma contundente nos últimos tempos. A celeridade das mensagens enviadas por telefone móvel, dos e-mails ou postadas nas redes sociais fazem com que o usuário utilize uma linguagem cada vez mais abreviada, e o nível de oralidade da mensagem ali presente se dá quanto maior for a intimidade entre emissor/receptor. Por outro lado, a linguagem midiática tem-se afastado cada vez mais da variedade “cultura” do código escrito. A mídia, em geral, opta por uma linguagem mais fluida, que atinja os telespectadores, ouvintes ou “internautas”; no mesmo caminho, as propagandas apelam para recursos da oralidade. Se essa é uma preocupação dos “puristas”, demasiadamente preocupados com a gramática normativa, para boa parte dos linguistas o processo comunicativo muitas vezes dispensa esse rigor, desde que a mensagem seja devidamente transmitida e compreendida e que não há uma variante superior à outra, linguisticamente falando. Mas já se percebem consequências desse comportamento inclusive em textos acadêmicos e publicações, antes distanciados desse fenômeno devido ao rigor científico exigido pela função referencial a que se propõem. É verdade que a própria história mostra que as modificações linguísticas acompanham as transformações sociais no tempo e no espaço. Se as mensagens de texto hoje assustam, é preciso lembrar-se do telégrafo no século XIX e do telegrama no século XX, nos quais economizavam-se palavras devido à brevidade exigida pela própria mensagem e pelo contexto em que eram produzidas. Propõe-se uma breve discussão sobre todo esse processo, associando a alguns conceitos baumanianos de “modernidade líquida”, refletindo se a fluidez da linguagem que vai se adaptando aos novos tempos pode romper com a solidez da gramática normativa, com destaque para a língua portuguesa usada no Brasil, com os usos e abusos da oralidade no texto escrito.

* Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. marilia.silva@uemg.br

Introdução

O presente artigo é resultado parcial de uma pesquisa que ainda se inicia. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica. Ele discorre sobre dois pontos referentes à língua: a linguagem e a gramática. Enquanto a primeira é objeto de estudo dos linguistas, a segunda, apesar de sempre criticada por estes, conserva a estrutura da língua escrita.

As línguas em geral estão em constante processo de transformação desde que estejam em uso, somente as línguas não mais faladas permanecem estáveis. Isso se dá porque, por mais que os estudiosos definam regras e limites, é o usuário da língua quem define o que vale ou não, nas situações de produção. Mas essas transformações têm ocorrido de forma contundente nos últimos tempos. A celeridade das mensagens enviadas por telefone móvel, dos e-mails ou postadas nas redes sociais fazem com que o usuário utilize uma linguagem cada vez mais abreviada, e o nível de oralidade da mensagem ali presente vai se tornando cada vez maior.

Vale lembrar que apesar de a tecnologia ter avançado muito nos últimos tempos, em épocas anteriores o homem sempre precisou criar códigos rápidos e abreviados para se comunicar, como o telégrafo ou o telegrama. E não se percebe depois deles prejuízo no uso da língua.

Diante desse fenômeno, cabem reflexões sobre os rumos de nossa língua portuguesa. O linguista Marcos Bagno escreveu em artigo intitulado *Nada na língua é por acaso* que “Em todos os países, em todos os períodos históricos, sempre aparecem as manifestações daqueles que lamentam e deploram a “ruína” e a “corrupção” do idioma” (Bagno, 2006: 23. Aspas internas do autor.) Ele condena o discurso que prega o “assassinato” da língua portuguesa, tão discutido pelos puristas, ou seja, aqueles que defendem a gramática normativa, o rigor formal, e, especialmente, o seu ensino nas escolas. No mesmo artigo condena o preconceito presente na visão tradicional: “Os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional só começaram a ser questionados a partir do século XIX, com o surgimento das primeiras investigações linguísticas de caráter propriamente científico. Embora contestada pela ciência moderna, aquela visão arcaica e preconceituosa de língua e de linguagem penetrou no senso comum ocidental e ali permanece firme e forte até hoje” (Bagno, 2006: 25).

O vocábulo linguagem tem uma significação bastante ampla, mas sempre relacionada ao processo de comunicação. “Onde há comunicação, há linguagem: como o homem é um ser

social, sua necessidade de estabelecer comunicação é praticamente ininterrupta” (Nicola; Infante, 1997: 18). Enquanto língua já possui um conceito menos abrangente. Pode-se dizer que ela é uma evolução da linguagem pertencente a um povo. Como afirma Sacconi (s/d 2, p.15), “A língua e, assim, uma consequência da evolução da linguagem, já que se trata de uma sistematização de elementos vocais representativos. A língua é, em suma, a linguagem articulada, apanágio do ser humano.” E a Gramática Normativa é justamente a tentativa de registrar e estabelecer um padrão para a língua. É a partir desse padrão são criados os conceitos de certo e errado.

A brevidade do artigo não permite discorrer sobre a evolução dos estudos sobre a língua e a linguagem. Sabe-se que a partir dos anos 1950-1960 surgiram várias tendências que buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos, paralelamente a toda análise formal da língua. Com o perdão do reducionismo, neste trabalho serão retomados os termos utilizados em seu título: *linguagem*, quando se referir ao uso da língua sem comprometimento com as regras gramaticais, e *gramática*, para referir-se às normas fixas estabelecidas pelo padrão culto da língua. Como afirma Marcuschi (2008: 28) “[...] não é possível fazer observações nem análises da linguagem sem incorrer em algum tipo de imprecisão conceitual”.

1- A fluidez da linguagem *versus* a solidez da gramática

Ao associar a gramática normativa ao sólido e a linguagem ao líquido, conceitos baumanianos em *Modernidade Líquida*, pretende-se uma breve reflexão sobre as diversas características do texto escrito. Não se pretende discorrer sobre a produção de texto oral, mas sobre a oralidade presente nos textos escritos.

Buscando os conceitos de líquido e sólido, Bauman (2001: 8) ressalta a capacidade dos fluidos de contornarem certos obstáculos e a sua “extraordinária mobilidade”, mas como consequência eles não mantêm sua forma. Por outro lado, os sólidos possuem estabilidade, têm dimensões espaciais e resistem ao tempo, porém são mais difíceis de se adaptar, de se moldar. Bauman (2001: 9) propõe a metáfora da liquidez para refletir sobre fenômenos da vida do homem moderno. “Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade”. O autor busca o conceito de derretimento dos sólidos proposto no século XX para, justamente, justificar a questão do líquido agora presente.

Essas e outras objeções semelhantes são justificadas, e o parecerão ainda mais se lembrarmos que a famosa frase sobre "derreter os sólidos", quando cunhada há um século e meio pelos autores do Manifesto comunista, referia-se ao tratamento que o autoconfiante e exuberante espírito moderno dava à sociedade, que considerava estagnada demais para seu gosto e resistente demais para mudar e amoldar-se a suas ambições - porque congelada em seus caminhos habituais. Se o "espírito" era "moderno", ele o era na medida em que estava determinado que a realidade deveria ser emancipada da "mão morta" de sua própria história - e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos (isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo (Bauman, 2001: 9).

A gramática nessa associação aparece como sólida por sua característica de resistir ao tempo. “[...] Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro [...]” (Bauman, 2001: 8). A mesma conjugação verbal que uma criança aprendeu na escola no início do século XX é ensinada às crianças hoje, segunda década do século XXI. Muitas regras de concordância e de regência resistem à passagem do tempo.

Todavia isso não quer dizer que a gramática não sofra mudanças. Um bom exemplo disso é a inclusão do pronome de tratamento ‘você’ nos livros de gramática ainda no século XIX, graças aos escritores românticos que disseminaram o uso desse pronome em seus romances. Outro exemplo são as mudanças ortográficas. Como se trata de uma questão legal, muitos acordos ortográficos foram necessários para uma aproximação entre o português do Brasil e em outros países usuários da língua portuguesa. No último acordo, assinado em 2008, por exemplo, aboliu-se o trema no Brasil – que legalmente já não era usado em Portugal desde o acordo de 1945. E não fosse o decreto 20.108 de 1931, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, hoje farmácia ainda seria grafada com ph: Pharmácia. Ou seja, mesmo o elemento mais sólido da gramática, que é a ortografia, também sofre mudanças, mesmo que lentas.

Interessante notar que, mesmo em face dessa solidez de que se fala, em muitos momentos o uso da regra é relativo. Haja vista o caso dos verbos defectivos. Alguns verbos não possuem algumas flexões por motivos formais. É o caso de falir, que se fosse conjugado teria formas como ‘falo’, ‘fale’, coincidindo com o verbo falar. Mas há os casos de cacofonia, como no caso de computar: computo, computa. O filólogo Mário Barreto afirma que “[...] a morfologia não tem leis especiais para excluir de sua formação total nenhum dos verbos que se têm por defectivos. Nenhuma lei de estrutura se opõe a que se forme **abole, colorem, pule,**

bane, dele, demulo, O empregá-los numa forma e deixar de empregá-los noutra é coisa que toca ao uso” (Barreto, citado por Nicola; Infante, 1997: 137. Negritos do autor).

Um caso que merece destaque pela grande polêmica gerada é o uso do feminino do substantivo ‘presidente’. Nesse caso em particular, percebe-se claramente a questão do preconceito, especialmente pelo momento político do país. Puristas de plantão questionam o uso de presidenta quando partidários ou cidadãos comuns se referem assim a Dilma Rousseff. O professor Sacconi (s/d-2, p. 110), já citado neste texto, traz o uso facultativo “a presidente” ou “a presidenta” para o feminino deste verbete. Curiosamente esse professor tem uma postura de preservação da língua, o que pode ser comprovado por afirmações como: “[...] Ademais, a norma culta é a única que garante a unidade linguística de uma nação” (Sacconi, s/d-1, p. 3). Essa afirmação está na introdução de uma famosa publicação de sua autoria, cujo título “Não erre mais!” já demonstra a sua linha de trabalho e pesquisa. Conforme indica a referência, não se pode determinar exatamente a data dessas publicações, pois as mesmas não trazem esse dado, mas ambas foram adquiridas entre 2000 e 2005, anos antes de a presidenta vencer as eleições. Além da gramática citada, outra publicação permite compreender o uso de presidenta. Faraco e Moura (2001: 94) afirmam que: “Alguns substantivos terminados em **-e** fazem feminino em **-a**. Desses, alguns são desusados, como **parenta, hóspeda**, e os substantivos são utilizados no masculino como se fossem comuns de dois gêneros” (Negritos dos autores).

Daí a fluidez da linguagem: enquanto os gramáticos resistem às mudanças, os usuários utilizam aquilo que melhor lhes convém. E essa liquidez permite que vá se adaptando ao meio, justamente pelas características do que é líquido. Como consequência dessa adaptação, vai pressionando a solidez da gramática.

Os fluidos se movem facilmente. Eles "fluem", "escorrem", "esvaem-se", "respingam", "transbordam", "vazam", "inundam", "borrifam", "pingam"; são "filtrados", "destilados"; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados - ficam molhados ou encharcados [...] (Bauman, 2001: 8).

Apesar de este trabalho propor a reflexão sobre os textos escritos, mesmo em situação de produção oral é possível observar a escolha de uma modalidade ou de outra. “É preciso, portanto, salientar diferenças de grau de manifestação da coprodução discursiva: em textos

mais informais, como a conversação face a face, a coprodução se manifesta em grau máximo, ao contrário do que acontece em situações formais, como palestras, conferências, discursos públicos” (Koch; Elias, 2011: 14). Ou seja, mesmo em situações de fala, algumas vezes a solidez da gramática se sobrepõe à liquidez da linguagem.

2- Usos e abusos dos recursos da oralidade na produção de textos escritos em língua portuguesa

Conforme já foi dito, a solidez da gramática é que mantém a unidade da língua, mas a fluidez da linguagem lhe permite adaptar-se às diversas circunstâncias de uso da língua. Ocorre que há circunstâncias que não permitem isso. Este capítulo pretende discorrer sobre alguns casos encontrados em textos escritos em diversas situações.

Uma peça publicitária traz o seguinte slogan: “A cada um minuto quatro coisas vendem...” Como é possível? Quando se analisa essa frase pensa-se: ‘quatro coisas vendem o quê?’ Obviamente, os especialistas do marketing optaram pela brevidade e musicalidade da frase, já que se trata de uma propaganda veiculada também em audiovisual. Essa busca exagerada pela identidade com o telespectador deixa de lado regras básicas da sintaxe. Certamente os gramáticos de plantão afirmariam: “A cada um minuto quatro coisas são vendidas.”, ou seja, o verbo aqui exigiria a voz passiva. Mas na linguagem do marketing, tudo é permitido. As marcas da oralidade são frequentemente vistas nesse setor. Cabe aqui um questionamento: seria tão prejudicial assim usar a regra? Ficaria realmente impensável o slogan ‘A cada um minuto quatro coisas são vendidas’?

O uso dos verbos no imperativo em segunda pessoa também tem sido um recurso largamente utilizado em propagandas, e isso se deve à oralidade. Na mesma peça publicitária citada no parágrafo anterior (Bomnegócio.com), há um caso desses. Abaixo do slogan e do desenho pode-se ler a seguinte oração: “Baixa o aplicativo”. Por que não: “Baixe o aplicativo”? Em alguns casos é fácil entender a escolha, como no caso da propaganda da Caixa Econômica Federal: “Vem pra Caixa você também”. Usando em terceira pessoa: Venha para a caixa você também, conforme manda a regra culta, perde-se a sonoridade – novamente é preciso reconhecer que a propaganda está na forma escrita e também audiovisual. Todavia, no primeiro caso o uso da regra gramatical não prejudicaria em nada. Mas os criadores preferiram fugir à regra.

Diariamente nas redes sociais podem-se ler postagens como esta que transcrevo: “Conserve o quê você tem, esqueça o que dói. Valorize o que possui, perdoe aos que te ofenderam e desfrute daqueles que te amam”. Percebe-se aqui, claramente, a confusão das pessoas do discurso: você, 3ª pessoa e tu, 2ª. (Não se considera aqui para análise o erro de grafia do pronome “que”). O caso em questão é o uso do pronome “te” em vez do pronome “o”, pois o brasileiro prefere o uso do pronome oblíquo de segunda pessoa no tratamento.

Ainda com relação aos pronomes, nos casos de colocação pronominal os gramáticos têm considerado cada vez mais o uso da próclise, mesmo sem fatores proclíticos, porque o brasileiro prefere o uso antes do verbo. Os autores modernistas de nossa literatura já atentavam para o fato, como Oswald de Andrade, no poema *Pronominais*:

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.
(Andrade, 1971: 89)

Perceber a oralidade nos textos de propaganda ou na literatura é realmente um fenômeno bastante comum. Novamente cabe aqui o conceito de fluidez da linguagem, já que ela se molda às circunstâncias. Estranho é percebê-la em textos de situação formal, que normalmente exigiriam a solidez da gramática, como os trabalhos de conclusão de curso, com os quais tenho contato devido ao meu trabalho como professora universitária.

Passo a analisar alguns excertos de trabalhos, dos quais mantenho o anonimato dos autores. No trecho “Há pouco tempo atrás, criaram a TV Digital que consiste em uma televisão onde sua transmissão é feita digitalmente, possuindo uma melhor resolução da imagem e do som.”, percebem-se claramente marcas da oralidade, seja no pleonasma inicial, seja no uso inadequado do pronome ‘onde’. O brasileiro tem o costume de usar o advérbio onde como pronome, mesmo em situações em que não se denote a ideia de lugar. O mesmo caso ocorre em um excerto de outro trabalho: “A Arte é uma realização humana, onde pessoas se manifestam através de sua percepção, emoção e suas ideias”.

Os problemas de regência são facilmente encontrados, pois no cotidiano o usuário da língua não se atém às regras. Pode-se conferir esse caso no exemplo: “A pesquisa de mercado é parte importante no plano de negócio, pois o empreendedor vai fazer uma análise do mercado que pretende atuar, [...]”. Suprimiu-se a preposição “em” que o verbo “atuar” rege. Em outro caso não se respeitou a regência do verbo responder: “Cada questionário continha oito perguntas que as entrevistadas deveriam responder”.

Esses são somente alguns exemplos que comprovam como a oralidade tem sido largamente usada nos textos escritos, pois a brevidade do artigo não permite uma exposição mais ampla. Por mais que os linguistas contemporâneos dissertem que não há erros em se tratando de linguagem, em alguns casos há, no mínimo, uma grande inadequação.

Conclusão

O professor Sacconi (s/d-1, p. 3) afirma com propriedade: “Conhecer a norma culta, assim, de certa forma, é sentir-se mais livre para comunicar-se. Norma culta, ou seja, a língua utilizada segundo os padrões estabelecidos pelos clássicos ou bons escritores do idioma, é assim como etiqueta social: não é preciso conhecê-la para **viver**, mas é absolutamente indispensável conhecê-la para **conviver**.” (Negritos internos do autor.) Muitas vezes professores de língua portuguesa entendem de forma errônea os discursos dos linguistas. Se os linguistas fossem a favor da supressão da gramática, escreveriam suas pesquisas cada qual a sua maneira. Ao contrário, todos publicam artigos e livros com textos que respeitam a norma culta. Esse fato vai ao encontro das palavras do professor Sacconi.

Ao discorrer sobre a solidez da gramática e a fluidez da linguagem, pretendia-se uma breve reflexão sobre as características peculiares de cada uma, e como cada uma pode ser vista positivamente. “[...] todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (Marcuschi, 2008: 28).

Essa aproximação com os termos adotados por Bauman em *Modernidade Líquida* pode parecer um pouco estranha ao leitor. Mas se analisarmos as mudanças no próprio estudo da língua, veremos que elas também são consequências da modernidade. Se derretemos o sólido, o líquido fica em seu lugar. “Manter os fluidos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e esforço perpétuo – e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo menos inevitável” (Bauman, 2001: 14-15).

Esse é um assunto que não se esgota. Espera-se que este texto tenha contribuído com essa discussão que parece pertinente aos interessados em estudar tanto a nossa língua como as formas de lidar com ela.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Oswald (1971), *Poesias reunidas*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BAGNO, Marcos (2006), “Nada na língua é por acaso”, in: *Presença Pedagógica*, vol. 12, n.71, set/nov, 22-25.
- BAUMAN, Zygmunt (2001), *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto (2001), *Gramática Escolar*. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria (2011), *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008), *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses (1997), *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*. 5ª ed. São Paulo: Scipione.
- SACCONI, Luiz Antonio, *Não erre mais! Português agradável e descomplicado*. 29 ed. São Paulo: Escala Educacional, s/d-1.
- *Nossa Gramática Contemporânea - Teoria e Prática*. São Paulo: Escala Educacional, s/d-2.

A Educação a Distância na Universidade Aberta do Brasil

*Carla Maria Nogueira de Carvalho**

Resumo

Coerente com Copertari y Morelli (2013), o rumo que deverá seguir a educação superior latino americana e mais precisamente a sul americana, transformou-se em um dos grandes desafios do século XXI ao aparecer nos cenários e processos educativos da região um novo horizonte denominado: “a comunidade educativa global”. Essa nova cultura, que caracteriza o estilo de vida do capitalismo contemporâneo e está subjacente aos conceitos de sociedade da informação e/ou do conhecimento, difundiu-se através das novas tecnologias da informação e da comunicação, sustentando o ideário da necessária adesão aos novos tempos da globalização e da reestruturação produtiva.

Na perspectiva de Castells (2002), somente permanecerão no mercado de trabalho os trabalhadores “autoprogramáveis”, ou seja, aqueles que atingiram os níveis mais altos de escolaridade, capazes de reprogramar-se para as tarefas em contínua mudança no processo produtivo. É nesse contexto que a educação a distância (EAD) tornou-se um dos elementos fundamentais na reforma da educação nos anos 90 e nos anos 2000, assumindo um espaço cada vez maior, na medida em que, favorecida pelas TIC, possibilita atingir mais pessoas. Mais que uma dimensão tecnológica a EAD apresenta novas possibilidades pedagógicas e sociais e somente assumindo estes novos aspectos se poderá avaliá-la.

Como todo processo educativo, trata-se de um projeto político, com intencionalidade clara, que emoldura as situações educativas destinadas a garantir a circulação do conhecimento por canais não tradicionais. O Brasil criou, em 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) abrindo as portas das universidades públicas para uma população que não tem possibilidade de deslocar-se até a instituição de ensino, totalizando hoje 268.028 matrículas e 42.611 concluintes até o ano de 2013. A Educação Aberta, coerente com Wolynech (2009: 02), “promete modificar fundamentalmente, no mundo todo, a forma como autores, docentes e alunos interatuam”.

* Universidade do Estado de Minas Gerais. profcarlamaria@oi.com.br

Contornos Iniciais

A “revolução tecnológica”, infere Hobsbawm (2005), trouxe de fato mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais. Essa nova cultura, que caracteriza o estilo de vida do capitalismo contemporâneo e está subjacente aos conceitos de sociedade da informação e/ou do conhecimento, difundiu-se através das novas tecnologias da informação e da comunicação, sustentando o ideário da necessária adesão aos novos tempos da globalização e da reestruturação produtiva. Assim, a necessidade de mais educação e maior tempo de escolaridade, sem os quais não será possível a inserção dos trabalhadores nos postos de trabalho dado o aumento da informacionalização.

Na perspectiva de Castells (2002), somente permanecerão no mercado de trabalho os trabalhadores “autoprogramáveis”, ou seja, aqueles que atingiram os níveis mais altos de escolaridade, capazes de reprogramar-se para as tarefas em contínua mudança no processo produtivo. É nesse contexto que a educação a distância (EAD) tornou-se um dos elementos fundamentais na reforma da educação nos anos 90 e nos anos 2000, assumindo um espaço cada vez maior, na medida em que, favorecida pelas TIC, possibilita atingir mais pessoas.

Como todo processo educativo, trata-se de um projeto político, com intencionalidade clara, que emoldura as situações educativas destinadas a garantir a circulação do conhecimento por canais não tradicionais. De acordo com Levy (1999: 57), adaptar os dispositivos e “o espírito do aprendizado aberto à distância no cotidiano e no ordinário da educação” é um dos desafios do ensino na atualidade.

O termo, educação aberta, começou a ser utilizado nos anos 70, quando surgiu um movimento chamado "open university" e cujo ideal era inovar o ensino superior oferecendo instrução de boa qualidade a baixo custo e sem a necessidade da presença do aluno. A ideia era incluir os menos privilegiados na sociedade, até mesmo os encarcerados e pessoas cujas inaptações inviabilizariam o acesso a um sistema convencional de ensino superior.

A iniciativa inglesa foi repetida em outros países e tomou novas proporções com a era da informática, possibilitando a criação de novas técnicas e métodos de educação a distancia. Dessa forma, com ferramentas como a internet, o conceito de universidade aberta passou a ser um termo genérico para as instituições que oferecem cursos “libres”. A relação entre universidade aberta e ensino a distancia está, por tanto, no fato de que a flexibilidade

oferecida pelas universidades abertas muitas vezes é sustentada por materiais autodidáticos e sistemas de educação a distancia.

O Contexto Brasileiro

No Brasil, o artigo 87, § 4º da LDB, definiu: “até o fim da Década da Educação (ano de 2006) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” o que fomentou o desenvolvimento de cursos de formação de professores na modalidade a distância em todo o país (Litto, 2009).

Nesse contexto, os professores do ensino fundamental foram os que mais se mobilizaram, buscando uma ação pública no sentido de gerar a expansão desse campo na educação brasileira.

Conforme Gatti (2009) dos cerca de 2 milhões de professores atuantes na escola básica pública nesse momento, quase um terço, ou seja, um contingente de 600 mil professores não possuía formação adequada para atuar. Segundo o Ministério da Educação tais dados compunham não apenas um quadro dos déficits da educação básica no Brasil, mas também a demanda a ser atendida nos próximos anos. Demanda que se divide entre professores com ensino médio, aptos à graduação, e professores com ensino superior, nem sempre licenciados.

A soma entre professores com ensino médio e professores com ensino fundamental foi entendida como o número que o MEC deveria ter por meta de formação, ou seja, cerca de 630 mil professores precisavam de ensino superior no Brasil. Tal demanda foi esquadrihada pelo Ministério da Educação a partir do Plano Nacional de Formação de Professores que, no decreto nº 6.755, estabeleceu como meta a oferta de formação inicial para 330 mil professores em exercício, com prazo de execução previsto para um período de seis anos.

Assim, visando ampliar o número de vagas na educação superior, promover a formação inicial e continuada aos profissionais do magistério e aos profissionais da administração pública, foi criado e implementado, pelo Ministério da Educação, junto com os Estados, Municípios e Universidades Públicas de Ensino Superior, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferecer cursos de Graduação, Pós Graduação e de Extensão Universitária. O critério da cooperação federativa definiu as seguintes incumbências: os municípios-estados preparam e mantêm a infraestrutura de polos de apoio presencial, as IES ficam responsáveis pela produção e execução dos cursos e pela matrícula dos estudantes e o MEC custeia integralmente o esforço acadêmico das instituições de ensino, inclusive com

oferta de bolsas para professores e tutores. Como é sabido, a Universidade Aberta do Brasil foi uma, senão a principal, das iniciativas governamentais nesse campo (GATTI, 2009).

A Universidade Aberta do Brasil

A UAB, cuja discussão e projeto foi iniciado em 1996, foi concretizada pelo Ministério de Educação no ano de 2005, em acordo com a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e Empresas Estatais, no âmbito do Foro das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Se trata de uma política pública de formação de professores com articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com vistas a expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Instituído via decreto ministerial N°. 5.800 de 8 de junho de 2006, o Sistema UAB tem, desde sua gênese, a intenção de contribuir para a democratização da educação. A expectativa, no momento de sua fundação era, conforme explicitado anteriormente, atender a 330 mil professores da rede pública sem titulação de nível superior. Assim, os cursos do Sistema são oferecidos na modalidade a distância, semi presenciais, e buscam sustentar-se no referencial teórico denominado construtivo colaborativo.

Considerando, coerente com Saviani (2009: 383) que:

[...] o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social.

Assim a concepção pedagógica que dá sustentação a este projeto é de origem tecnicista, caracterizado pelo enfoque sistêmico, em que a base de sustentação teórica é a psicologia behaviorista.

Essa concepção também presente nas políticas do Governo Lula da Silva (2003-2010), com raras exceções, as quais materializam e institucionalizam, de forma orgânica, a educação a distância como política prioritária na formação de professores, por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). No entanto, tais políticas dão continuidade –no interior das políticas de formação de professores e coordenadas por diferentes instâncias do Ministério

da Educação– à fragmentação e à mesma orientação política de programas, projetos e ações dos governos anteriores, não sem contradições internas.

Verifica-se que é necessário promover a ruptura da formação eminentemente técnica da docência na educação a distância para uma formação, como diz Sacristán (1995), com ênfase nas dimensões pessoais e culturais. Nessa perspectiva, formar professores na educação a distância implica trabalhar saberes e práticas nessas dimensões e situar, com base nos saberes e práticas, os aspectos que podem articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas (Charlot, 2005). Essas questões estão diretamente vinculadas com a construção da identidade desse profissional, o que, para Nóvoa (2008), tem a ver com lutas e conflitos. Mas, sobretudo, trata-se de uma construção política, em que uma identidade profissional seja construída:

[...] com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta apud Guimarães, 2004: 60).

O modelo de ensino organizado, com cursos semipresenciais, tem nos polos de apoio presencial¹ um forte elemento de sua estrutura (Morán, 2009). A implementação dos polos mereceu, pois, desde o início, especial atenção do MEC, porque para as prefeituras e secretarias estaduais de educação o conceito era novo e, ainda, porque a precariedade financeira de muitos municípios dificultava a alocação de recursos para tal fim.

De acordo com as diretrizes de qualidade para a Educação a Distância da SEED², o polo deveria oferecer infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos. A infraestrutura física deveria abarcar ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos

¹ Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

² Fonte: www.mec.gov.br; acesso em 11 jun. 2013.

ofertados, com destaque para uma biblioteca com um acervo mínimo compatível com as necessidades dos alunos, um laboratório de computadores com acesso à internet banda larga, espaço físico e equipamentos para conferência pela web, laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, salas de coordenação, secretaria acadêmica e salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, além dos equipamentos ordinários, como televisão, linhas telefônicas, impressoras entre outros.

Em função das dificuldades nos municípios em organizar recursos para a viabilização dos polos o MEC destinou a cada polo um kit básico composto de 36 computadores e o envio de antenas de transmissão para a conexão de internet. A Capes, em parceria com o FNDE, no início do ano de 2010, assinou convênio com 41 municípios sede de polos, em valores nominais, que variam entre R\$ 100 mil e R\$ 250 mil, totalizando uma concessão de R\$ 8.409.122,47 para obras de recuperação predial e de ampliação dos polos. Além disso, há ações de provimento de livros, laboratórios e sistemas de web conferência (viabilizados pelos editais pró equipamentos), bem como a inserção da UAB no programa Banda Larga nas Escolas, que visa fornecer internet para os polos UAB; concessão de computadores para cada polo, via integração UAB/ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional); e financiamento da compra de veículos para as IES da UAB, com o objetivo de facilitar a integração IES-Polos. Para qualificar a tutoria, a DED/Capes procurou investir em projetos de capacitação EaD nas IES e na divulgação das possibilidades de uso das tecnologias de informação e comunicação na formação docente. Em suma, entre 2007 e 2010, foram investidos cerca de R\$ 150 milhões nos polos UAB.

Constata-se, ao contrário do discurso de senso comum, que a educação a distância não é barata e que os investimentos requisitados para a garantia da infraestrutura física e de pessoal, no início do processo, são importantes e muito caras.

Parafraseando Lombardi³, infere-se:

[...] Investir na educação é caro, mas é muito mais caro não investir. Isto porque de alguma forma todos os estudos supõem que o investimento nas TICs não resulta apenas num benefício pessoal nas competências e habilidades de quem estuda e um menor nível de desemprego, mas num impulso para o próprio país, que se beneficia [como um todo]. (Lombardi, 2010 apud Duran, 2010: 120).

³ Lombardi trabalha no Instituto de Tecnologias Educativas, órgão do Ministério da Educação espanhol responsável pela integração das TICs no âmbito não universitário e debatedor da Conferência Internacional Impacto das TICs na Educação, realizada pela SEED/Unesco Brasil e Chile, em Brasília/2010.

Para auxiliar a gestão do processo de formação de professores em serviço, o MEC, sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criou a Plataforma Freire, uma plataforma de registro dos currículos dos professores no Brasil. Nela, estavam colocados à disposição dos professores todos os arranjos educacionais homologados em cada estado pela Capes para que o professor pudesse aderir ao Plano Nacional de Formação, inscrevendo-se em um dos cursos ofertados tanto na modalidade presencial quanto a distância. Portanto, os cursos ofertados pelas IES integrantes da UAB na área de formação de professores eram também disponibilizados na Plataforma Freire.

No início do segundo semestre de 2009, teve início a oferta de formação inicial aos professores com apoio da Plataforma Freire. Em junho de 2010, a plataforma já registrava mais de 15 mil professores estudando em polos do Sistema UAB. Paralelamente, em dezembro de 2010, segundo dados colhidos no SisUAB, o Sistema UAB já contava com cerca de 200 mil discentes matriculados, preponderantemente em cursos de formação inicial e continuada de professores.

Assim, há duas modalidades de ingresso de estudantes nos cursos ofertados no âmbito do Sistema UAB: pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e pela candidatura às vagas destinadas à demanda social. Para ingressar nos cursos do Sistema UAB por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o candidato, necessariamente professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal, deve preencher os dados constantes da Plataforma Freire, candidatar-se a um curso determinado e ser aprovado em processo seletivo específico. Apenas os cursos de licenciatura e de especialização para professores são ofertados nessa modalidade de ingresso.

Coerente com a Diretoria de Educação à Distância (DED) da Capes⁴, a UAB, agrega hoje 96 Instituições de Ensino Superior, 636 polos de apoio presencial, com destaque para a região Nordeste, com a maior quantidade de polos (218) e para a região Norte, com maior quantidade de polos proporcionalmente à quantidade de municípios (existem polos instalados em 19% dos municípios da região); 450 cursos com mais de 140 mil matrículas nos cursos de licenciatura, 24.207 no bacharelado, mais de 6.877 no nível tecnológico, mais de 66 mil nas especializações, 21.176 para aperfeiçoamento e 2.800 no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat). Juntando também os cursos de formação

⁴ Fonte: <http://uab.capes.gov.br>; acesso em 12/07/2014.

pedagógica, extensão e sequencial, totalizam-se 268.028 matrículas ativas em outubro de 2012 e 42.611 concluintes até este período.

O Censo da Educação Superior 2011, mostra a evolução da proporção de professores por grau de formação, em que se observa a expressiva melhoria do número de docentes com formação superior (vide tabela 1).

Tabela 1 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2012							
Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/ Magistério	Sem Normal/ Magistério	
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Considerações Finais

Segundo o INEP (2013) a partir do cruzamento do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior, verifica-se que mais de 400 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior, demonstrando que está em curso um processo de melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica, bem como que a estratégia política através da EAD na UAB, em relação ao número de professores em formação, está sendo eficiente. No entanto, faz-se necessário investigar que formação docente?!

Aponta-se que o essencial no contexto da EAD no Brasil não é o que já foi realizado, mas sim o que pode ser realizado na relação dialética com o outro e com o mundo, reinventando-se a educação e a própria história a favor de todos os brasileiros. Conforme assinala Morán (2009: 33):

A educação a distância está se transformando de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas em referência importante para uma mudança profunda do ensino superior como um todo. Este utilizará cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física e reorganizando os espaços e tempos de ensino e aprendizagem. A educação a distância está se expandindo, sem dúvida, mas também afetando profundamente a educação como um todo. Num mundo conectado em redes, onde há um aumento da mobilidade, a educação a distância hoje passou de modalidade complementar a eixo norteador de mudanças profundas na educação como um todo, principalmente no ensino superior.

Referências

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20/12/1996. Brasília, 1996.
- CASTELLS, M. (2002), *Fim de Milênio. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 3. Tradução Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venacio Majer. São Paulo: Paz e Terra.
- CHARLOT, Bernard (2005), *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- COPERTARI, S.; MORELLI, S. (2013), *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia. Praxis, Visiones y Horizontes*, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR. Rosario: Laborde.
- COSTA apud DURAN, M. R. C. (2010), Documento Técnico contendo apresentação, memória operacional e diagnóstico dos eventos UAB realizados em 2010 e prospecção dos eventos que, estrategicamente, seriam favoráveis ao alinhamento da UAB ao PDE. Quarto produto. Projeto OEI BRA/09/004. Edital 062/2010. Brasília: OEI, 142 p.
- COSTA, J. C.; DURAN, M. R. C. (2012), *A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil*. Política Capes. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, 263-313.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (2009), *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.
- GUIMARÃES, Valter Soares (2004), *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Coleção Entre Nós Professores. Campinas, SP: Papirus.
- HOBBSAWM, Eric (2005), *Era dos Extremos: o breve século XX. 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras.

- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- LÉVY, P. (1999), *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- LITTO, F. (2009), “O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009”, in: *Revista ETD*, v. 10, n. 2 (número temático: “EAD - porque não?”).
- MORÁN, J. (2009), “O ensino a distância no Brasil. Educação & Linguagem”, v. 12, n. 19, p. 17-35, jan./jun.
- NÓVOA, A. (1992), *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- _____ (2008), “Os professores e o “novo” espaço público da educação”, in: TARDIF, M.; LESSARD, C., *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SAVIANI, Demerval (2009), “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, in: *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr.
- WOLYNEC, E. (2009), *Educação Aberta: Conectando-se ao universo do conhecimento*. 27 de abril 2009. Recuperado em 6 de março de 2011, de www.techne.com.br/artigos.

Quadrinhos e ciências humanas no Brasil: Um diálogo possível?

Lúcio De Franciscis dos Reis Piedade Filho*

Resumo

Houve um tempo em que o casamento entre histórias em quadrinhos e academia estava fadado ao fracasso. Tal como ocorreu em outros países, o Brasil também viveu uma era de estranhamento em relação aos quadrinhos quando estes eram considerados alheios ao panorama cultural e educativo. Os organizadores da coletânea *Interseções acadêmicas* percebem hoje um cenário bastante distinto daquele observado no início dos estudos sobre os quadrinhos no país. De um passado de ampla resistência, o século XXI assiste à proliferação de pesquisas sobre o tema, realizadas em diversas universidades brasileiras, nos níveis de graduação e pós-graduação, o que promove o crescimento do número de trabalhos acadêmicos sobre quadrinhos, incluídos nesse conjunto as dissertações e teses ligadas às mais diversas áreas do conhecimento (Vergueiro; Ramos; Chinen, 2013: 7-12). Nesse contexto, a produção de quadrinhos no Brasil também parece aumentar. Propõe-se uma reflexão sobre esse processo dentro do cenário latino-americano, sem perder de vista o caso da Argentina, cuja tradição de *historietas* é forte e mundialmente reconhecida.

A utilização dos quadrinhos no ambiente escolar brasileiro, considerando seu uso como fonte de pesquisa e de construção do conhecimento, remete aos quadrinhos de divulgação científica. A produção desse gênero tem se dedicado às ciências humanas, gerando álbuns como *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil* (2007) e *As Barbas do Imperador* (2013), e diversas adaptações de clássicos da literatura. Não restam dúvidas sobre o potencial dos quadrinhos enquanto meio educacional e de divulgação da ciência, dada sua ampla difusão entre crianças, jovens e adultos. Revistas do gênero circulam no mundo inteiro, tanto no formato impresso quanto eletrônico, concebidas não apenas como suporte didático e ferramenta pedagógica para as escolas, mas especificamente para a “alfabetização científica” em vários segmentos sociais. Embora alguns estudos ainda enfatizem que os quadrinhos podem oferecer uma visão distorcida e estereotipada da ciência e dos cientistas, percebe-se

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. luciusrp@yahoo.com.br

em muitos exemplares, sejam eles revistas de ficção ou não-ficção, o cuidado com a pesquisa, a referência a conceitos científicos e a linguagem acessível. Dada a quase total inexistência de trabalhos acadêmicos dedicados aos quadrinhos de divulgação científica, busca-se preencher essa lacuna, através de uma análise da produção do gênero no Brasil, em comparação à de outros países.

A literatura em quadrinhos no Brasil

Houve um tempo em que o casamento entre histórias em quadrinhos e academia estava fadado ao fracasso. Tal como ocorreu em outros países, o Brasil também viveu uma era de estranhamento em relação aos quadrinhos, quando estes eram considerados alheios ao panorama cultural e educativo. Organizadores da coletânea *Interseções acadêmicas*, Vergueiro, Ramos e Chinen percebem hoje um cenário bastante distinto daquele observado no início dos estudos sobre os quadrinhos no país. De um passado de ampla resistência, o século XXI assiste à proliferação de pesquisas sobre o tema, realizadas em diversas universidades brasileiras, nos níveis de graduação e pós-graduação, o que vem promovendo o crescimento do número de trabalhos acadêmicos sobre quadrinhos, incluídos nesse conjunto as dissertações e teses ligadas às mais diversas áreas do conhecimento (2013: 7-12).

Já não restam dúvidas sobre o potencial dos quadrinhos enquanto meio educacional e de divulgação da ciência, dada sua ampla difusão entre crianças, jovens e adultos. Revistas do gênero circulam no mundo inteiro, tanto no formato impresso quanto eletrônico, concebidas não apenas como suporte didático e ferramenta pedagógica para as escolas, mas como veículo para a “alfabetização científica” em vários segmentos sociais. Embora o senso-comum costume afirmar que os quadrinhos oferecem uma visão distorcida e estereotipada da ciência e dos cientistas, diversos exemplares analisados adiante, alguns de ficção, outros de não-ficção, apontarão para o cuidado com a pesquisa, as referências a conceitos científicos e a linguagem acessível. Também observaremos o interesse manifestado pelo mercado educativo, na atualidade, em relação às adaptações em quadrinhos dos clássicos da literatura brasileira.

Este texto surgiu a partir de pesquisa iniciada no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas (Labjor/Unicamp), em parceria com Beth Honorato. Tendo em vista a quase total inexistência de estudos dedicados aos quadrinhos de divulgação científica, buscamos preencher essa lacuna. Considerando seu

amplo apelo ao público, a avaliação do potencial desse gênero em suas conexões com a ciência nos tem levado a almejar terreno na pauta das pesquisas acadêmicas. Num contexto em que a produção nacional de quadrinhos parece crescer, observaremos a utilização desse meio como fonte de pesquisa e de construção do conhecimento. Segundo Casadei,

[...] é necessário levar em consideração o fato de que as narrativas sobre o passado não estão circunscritas aos professores e pesquisadores de história e que a nossa visão do passado é desenhada através de diversas fontes: não apenas a partir das narrativas dos livros e das aulas escolares, mas também dos romances e filmes históricos, dos jornais, das revistas informativas e das histórias em quadrinhos (Casadei, 2013: 215).

Ao propor um histórico da literatura em quadrinhos no Brasil, Fabiano Azevedo Barroso sugere que a primeira metade do século XX não teria sido prolífera no que diz respeito a esse tipo de produção. Porém, isso não significou que o país não consumisse quadrinhos naquele período. “De fato, os brasileiros leram muito as histórias em quadrinhos, mas a grande maioria das histórias lidas em nosso território até meados da década de 1950 é formada de material estrangeiro, sobretudo dos Estados Unidos” (2013: 92).

De acordo com o autor, a primeira adaptação literária publicada no país foi *Tarzan*, história em quadrinhos realizada pelo norte-americano Hal Foster com base no livro homônimo de Edgar Rice Burroughs. Publicada em capítulos, a partir de 1934, no *Suplemento Infantil* do periódico fluminense *A Nação*, a série reproduziu os desenhos e manteve o texto integral, traduzido do inglês para o português. Entretanto, Barroso sugere que os objetivos dessa adaptação não teriam abarcado intenções pedagógicas, nem intentaram popularizar o texto original: ao contrário, a grande popularidade do texto teria incentivado suas adaptações – tanto para o cinema quanto para os quadrinhos (2013: 92).

O que entendemos popularmente como “adaptação” –cujos objetivos passam pela recriação artística– vai de encontro ao processo definido por Zeni como “tradução intersemiótica” (2014: 116). Para Oliveira, a adaptação consiste numa “transposição intermeios” na medida em que o texto-base é recuperado sem que nenhum elemento novo/diferente interfira. Quando ocorre adição de elementos à narrativa, alterando-a de alguma forma, tem-se o chamado diálogo intertextual. A intertextualidade¹ denota o fato de que um texto se constitui por um conjunto de citações de outros textos, adaptando-os e

¹ No que diz respeito à “intertextualidade”, Oliveira refere-se ao termo proposto pela filósofa e crítica literária Julia Kristeva (1968) a partir do conceito de dialogismo, desenvolvido por Bakhtin em 1929.

transformando-os. “Estendendo esse conceito para a produção artístico-comunicativa como um todo, podemos ainda acrescentar que a elaboração de uma obra também traz em si ecos da época e do contexto social em que foi realizada” (Oliveira, 2014: 40).

A Edição Maravilhosa: rumo ao nacionalismo

A transposição de textos, sobretudo clássicos, para o idioma gráfico dos quadrinhos, teve início de forma significativa a partir de 1941, nos Estados Unidos – então o maior produtor e exportador mundial de *comics*. Naquele ano estreou a famosa *Classics Illustrated*, primeiramente conhecida como *Classics Comics* (Barroso, 2013: 92). De acordo com Renata Borges e Waldomiro Vergueiro, essa coleção consolidou-se dentro da indústria e tem sido considerada importante iniciativa no que concerne à transposição de obras da literatura mundial para os quadrinhos (2014: 58). Para Jones Jr., seu grande mérito foi estimular o primeiro contato de jovens leitores com a literatura clássica (citado por Borges e Vergueiro, 2014: 61), como as obras de Júlio Verne e as novelas de Alexandre Dumas. Na década seguinte, a *Classics Illustrated* seria veiculada em mais de trinta países.

Fortemente influenciada pelo mercado editorial norte-americano, a Editora Brasil América Ltda. (Ebal), na época a maior editora de quadrinhos do Brasil, passou a traduzir e publicar a *Classics Illustrated* no ano de 1948. A versão brasileira recebeu o nome de *Edição Maravilhosa*, pelas mãos de Adolfo Aizen (Barroso, 2013: 93). Sabe-se que durante boa parte do século XX as histórias em quadrinhos sofreram grande rejeição por parte da sociedade, sendo alvo de preconceitos, perseguições e medidas judiciais que visavam conter sua disseminação. Nos anos 1950, os quadrinhos serão alvo de críticas pela visão de que seriam mero produto de massas e prejudiciais às crianças. Essa rejeição também ocorreu no Brasil (Vergueiro, Ramos, Chinen, 2013: 6). No contexto brasileiro, Barroso considera um dos principais motivos das críticas aos quadrinhos o fato de estarmos diante de massiva publicação de material estrangeiro. Então editor da Ebal, Aizen empenhou-se com uma campanha em defesa dos quadrinhos – vistos como algo potencialmente nocivo por professores, setores da Igreja Católica, jornalistas e escritores (Barroso, 2013: 93).

Em 1950 teria início o trabalho de adaptação dos clássicos da literatura brasileira para os quadrinhos, com bastante ênfase nas obras do Romantismo indianista. Em junho daquele ano, o número 24 da *Edição Maravilhosa* trouxe para o público o romance *O guarani*, de José

de Alencar, seguido por *Iracema* (1951), *O Tronco do Ipê* (1952) e *Ubirajara* (1952), com desenhos do haitiano radicado no Brasil André Leblanc. A partir de 1953, diversos autores foram adaptados para os quadrinhos, como Joaquim Manuel de Macedo, Ribeiro Couto, José Lins do Rêgo, Bernardo Guimarães, Raul Pompeia, entre muitos outros (Barroso, 2013: 93, 94; Borges e Vergueiro, 2014: 58, 75, 76). “Quem me deu salvo-conduto para continuar lendo gibis foi Gilberto Freyre”, protagonista de nossa história cultural, declarou José Marques de Melo², atribuindo ao álbum da Ebal dedicado a *Casa Grande & Senzala* a responsabilidade pelo enriquecimento do seu capital intelectual em meados do século passado (citado por Vergueiro, Ramos, Chinen, 2013: 15-18).

Ao adotar temas e estilos literários preferenciais, como a História do Brasil e o Romantismo, a Ebal revela características de seu contexto social. Essa escolha refletiria não apenas os anseios do público leitor no momento, como também promoveria os anseios da escola brasileira, preocupada em valorizar, de forma ufanista, grandes acontecimentos e personagens da história do país. Nesse sentido, os expoentes da prosa realista, cronistas do homem comum e ácidos críticos da sociedade como o venerado Machado de Assis, não tiveram suas obras adaptadas pela *Edição Maravilhosa*, ainda que a série tenha durado até 1961, com mais de 200 edições publicadas (Barroso, 2013: 94-5).

Embora a produção artístico-cultural brasileira se encontrasse em fase de profusa criação e transformação política nos anos 1950, Eliza Casadei destaca a perspectiva ainda bastante tradicional dos quadrinhos. Séries com temas edificantes e educativos surgem em resposta às críticas e como estratégia comercial para aumentar as vendas. Nesse cenário, destacam-se duas publicações da Ebal: a *Série Sagrada* – com suas narrativas sobre a vida de santos católicos – e *Grandes Figuras em Quadrinhos* – espécie de biografia quadrinizada de personalidades políticas e intelectuais brasileiras. Esta última parece ter sido criada para atender a uma demanda específica, que buscava reforçar a questão da nacionalidade. Para tanto, elevava os grandes feitos dos “heróis” da história nacional. Se por um lado pretendia afastar o fantasma da censura aos quadrinhos – presente nos Estados Unidos –, por outro, em sintonia com os discursos oficiais do governo, apropriava-se do passado com objetivos claramente nacionalistas (Casadei, 2013: 216, 217).

² Coordenador da primeira pesquisa científica sobre histórias em quadrinhos realizada no país, em 1967, quando atuava no curso de Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo.

A formação da identidade nacional brasileira parece ter sido de extrema importância desde as primeiras décadas do século XX. De acordo com Casadei, a questão da identidade perpassa a construção de um ideário de educação a partir da natureza e a ação modificadora através do uso da palavra, temas caros ao Brasil de fins dos anos 1950 e início dos 1960. Publicada a partir desse momento, a série *Grandes Figuras*, tendo na História sua matéria-prima, poderia exibir os processos de ressignificação a partir dos quais o passado misturar-se-ia ao presente na construção das narrativas de identidade nacional. Enquanto alegoria histórica, as edições da revista eram permeadas por elementos que edificavam, através da evocação de determinada figura, a formação de uma identidade nacional bastante conveniente à época de sua publicação (2013: 216, 223, 224). A edição de número 17 da série, por exemplo, levava o nome de um ex-presidente brasileiro. Intitulada *Getúlio Vargas: o renovador*, utilizou-se de elementos que miravam o fortalecimento da alegoria do nacional conveniente ao projeto de nação imaginado pelo então presidente Juscelino Kubistchek.

A nova safra de adaptações literárias

Para além da iniciativa da Ebal, Barroso infere que há muito pouco a ser dito em matéria de adaptações literárias em quadrinhos no Brasil, ao menos antes do período atual, que parece ter-se iniciado a partir de 2006, quando se observa uma retomada editorial dos quadrinhos nacionais. Os anos 2000 trouxeram nova luz às adaptações. Isso se deve a dois motivos preponderantes, segundo o autor: a sugestão de inclusão dos quadrinhos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como complementação ao ensino escolar; e a inclusão, a partir de 2006, de revistas e álbuns de quadrinhos nas listas de livros do PNBE, programa do Ministério da Educação de compra e distribuição de livros às escolas públicas do país. Um terceiro motivo seria deficiência que existe, historicamente, no contexto da produção nacional de roteiros para quadrinhos. Processo semelhante parece ocorrer no cenário argentino:

La crisis de la historieta –opina el artista Carlos Nine– está íntimamente relacionada con una falta de política cultural. No vivimos sólo una crisis del cómic, también de la industria del libro, del cine. Cuando la historieta vivió su etapa de oro, también fueron grandes épocas de las editoriales y de la cinematografía. Hoy, los historietistas toman dos caminos: o renuncian a la identidad nacional y se dedican a realizar superhéroes o cómics pornográficos para ganar mucho dinero en el extranjero; o resisten en pequeños emprendimientos marginales. En estos últimos casos, a veces terminan por conformarse tribus tan cerradas y aisladas, que los trabajos terminan siendo sólo guiños entre sus componentes (Gociol e Rosemberg, 2003: 59).

Barroso explica que a ausência de uma indústria brasileira, aos moldes dos bem-estruturados mercados norte-americano, europeu e japonês, pode ser entendida como a força motriz dessa deficiência, fazendo com as obras clássicas tornem-se alternativas de “roteiros prontos”. Barroso destaca que os álbuns em quadrinhos costumam ser editados a muito custo por editoras pequenas e resistentes, muitas vezes com tiragens limitadas, distribuição lenta e precária. Porém, ao serem selecionados pelo Ministério da Educação, ganham reedições com tiragens muitas vezes maiores. Essa lógica levou o mercado brasileiro de quadrinhos a ser invadido por uma enxurrada de adaptações literárias (2013, p. 96; 97).

Obras nacionais e internacionais têm sido adaptadas, como *Dom Quixote* (2005), de Cervantes, por Caco Galhardo; *A relíquia* (2007), de Eça de Queirós, por Marcatti; *O Corvo em quadrinhos* (2009), baseado na obra de Edgar Allan Poe, por Luciano Irrthum; *O cortiço* (2009), por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf, e *Os demônios* (2010), por Eloar Guazzelli, ambos de Aluísio de Azevedo; *A Divina Comédia em quadrinhos* (2011), por Piero Bagnariol; *O auto da barca do inferno* (2011), de Gil Vicente, por Laudo Ferreira; *Os Sertões – A Luta* (2011), de Euclides da Cunha, por Carlos Ferreira e Rodrigo Rosa; *O ateneu* (2012), de Raul Pompeia, por Marcello Quintanilla; *O alienista* (2013), de Machado de Assis, entre muitas outras. Este último, por sinal, tem sido o autor mais procurado pelas adaptações em quadrinhos da atualidade. Somam-se a *O alienista* (que teve outras três adaptações), *Conto de escola* (2011), *Dom Casmurro* (2012) e *Memórias póstumas de Brás Cubas* (2014).

Uma nova tendência parece estar se consolidando. Nas décadas de 1940 e 1950, período em que a Ebal publicava a sua *Edição Maravilhosa*, reverenciava-se, especialmente, o escritor e o cânone literário. Atualmente, quando os quadrinhos alcançam outro status enquanto linguagem gráfica, dá-se atenção à atividade autoral do quadrinista, considerando originalidade e força expressiva, bem como a releitura que propõe. Além disso, se antes a Ebal visava à popularização das obras clássicas, hoje o objetivo dos editores é claramente voltado para o mercado educativo (Barroso, 2013: 97, 98).

Para além das adaptações de obras literárias, a produção nacional de quadrinhos tem se dedicado a interessantes álbuns que tocam em temas das ciências humanas. Em 2008, foi lançado *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil*, com roteiro, pesquisa e desenhos do cartunista Spacca e supervisão da historiadora e antropóloga Lilia Moritz

Schwarcz. Em 2014, a dupla publicou a versão em quadrinhos de *As Barbas do Imperador*, baseado na obra homônima de Schwarcz sobre a história de D. Pedro II. De certo modo, no entanto, talvez essas revistas também possam ser entendidas como adaptações, uma vez que ambas buscam seu argumento na obra da pesquisadora, que lhes serve de fundamentação.

Apontamentos finais

Segundo Tatalovic (2009), os quadrinhos produzidos especificamente para a divulgação científica configuram um gênero em geral ignorado pela academia. Em nosso estudo, realizamos um levantamento dessa produção cujo objetivo central é divulgar a ciência ou educar o leitor sobre conceitos ou temas científicos. No Japão, destacamos os mangás de ciência produzidos pelo *Solar-Terrestrial Environment Laboratory* (STEL), em parceria com a Universidade de Nagoya, e publicados com a cooperação da *Kodomo no Kagaku*, que se traduz por “ciência para crianças”, revista mensal destinada ao público juvenil que tem promovido a educação científica desde a sua edição inaugural, em 1924. Esses mangás enfocam temáticas relacionadas ao meio ambiente, abarcando áreas como a física, a química e a biologia. Inúmeros outros exemplos saltam à vista, como a renomada *História do universo em quadrinhos*, do cartunista e divulgador científico norte-americano Larry Gonick, um dos primeiros a se dedicar a obras educacionais. *The adventures of Archibald Higgins*, criada pelo astrofísico francês Jean-Pierre Petit, aborda temas variados, como as teorias da relatividade e do *Big Bang*, e os buracos negros; assim como a série online *PhD Comics*, de Jorge Cham, que em uma edição recente explorou o bóson de Higgs, em *The Higgs Boson explained* (<http://www.phdcomics.com>). Na vizinha Argentina, o quadrinho “Luz, Cámara, Ciencia: Exploradores de la UNC” foi apresentado na *Feria del Libro Córdoba 2013*. Trata-se de um relato ficcional sobre as viagens de um professor de física, um cinegrafista, uma geóloga e um estudante por diversas áreas do Mediterrâneo, com o objetivo de realizar uma série de documentários. Também em 2013 foi lançado o primeiro concurso nacional de *Historietas de Divulgación Científica*, com tema livre dentro das áreas de biologia, química, física, matemática, astronomia, engenharia e tecnologia.

Embora inúmeros quadrinhos de divulgação científica tenham sido produzidos, em diversos países, nas últimas décadas, poucas revistas do gênero são publicadas em nosso país. Concluímos tratar-se de um campo escassamente explorado no Brasil. O único diálogo

aparente entre os quadrinhos brasileiros e a ciência, contudo não o único possível, vem sendo travado com as Humanidades, em detrimento do contato com outras áreas do conhecimento. Talvez uma das únicas exceções seja a revista *Ombros de gigantes* (2011), roteirizada pelos astrofísicos Annibal Hetem Junior e Jane Gregório-Hetem, com desenhos do alagoano Marlon Tenório. Publicada pelo Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da USP e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a revista é distribuída como material paradidático na rede pública de ensino, para estudantes de ensino médio. Seu objetivo é promover o aprendizado de conceitos básicos de física e história da ciência com o intuito de estimular a popularização da astronomia.

Bibliografia

- BARROSO, Fabiano Azevedo (2013), “Quadrinizar a literatura ou literalizar o quadrinho?”, in: GUERINI, Andreia; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro (orgs.), *Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução*. São Paulo: Peirópolis.
- BORGES, Renata Farhat; VERGUEIRO, Waldomiro (2014), “Classics Illustrated: o legado de um projeto cultural”, in: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego, *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo.
- CASADEI, Eliza Bachega (2013), “A construção da identidade nacional na série grandes figuras em quadrinhos da EBAL”, in: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobuyoshi (orgs.), *Intersecções acadêmicas: panorama das primeiras jornadas interacionais de histórias em quadrinhos*. São Paulo: Criativo.
- GOCIOL, Judith; ROSEMBERG, Diego (2003), *La historieta argentina: una historia*. 2 ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- HONORATO, Beth; REIS FILHO, Lúcio (2010), *Ciência não é um bicho de 7 cabeças: Potencial dos quadrinhos de divulgação científica*. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Jornalismo Científico) – Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
- OLIVEIRA, Cristina de (2014), “Quadrinhos, literatura e um jogo intertextual”, in: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego, *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo.

TATALOVIC, M. (2009), “Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study”, in: *Journal of Science Communication*, 18 nov., 1-17.

Disponível em: <<http://jcom.sissa.it/>>.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu (2013), *Os pioneiros no estudo de quadrinhos no Brasil*. São Paulo: Criativo.

ZENI, Lielson (2014), “Adaptação em quadrinhos como tradução”, in: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego, *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo.

A História da Educação no Brasil: perspectivas, rupturas e continuidades ao longo dos séculos XIX

*Edna Mara Ferreira da Silva**

Resumo:

O estabelecimento das aulas régias cumpria as determinações legais para as reformas educacionais empreendidas no reinado de Dom José I, num contexto maior de reformas administrativas e políticas. A educação, ao que parece, foi ministrada nos primeiros tempos do povoamento das Minas através do ensino doméstico ou de alguns poucos professores e escolas particulares. Não obstante as outras formas de educação, o ensino jesuítico marcante em outros espaços coloniais, mesmo com seu alcance social restrito, foi tardiamente introduzido nas Minas, uma vez que era obstaculizado pela proibição de se estabelecerem ordens religiosas nesta capitania. Dessa forma somente em meados do século XVIII, através de uma permissão temporária para três jesuítas ministrarem aulas no recém-criado seminário menor de Nossa Senhora da Boa Morte em Mariana (1748) primeira instituição escolar semi-pública de Minas, (Villalta, 1998) é que temos um embrionário experimento de educação jesuítica na capitania. Essa experiência educacional jesuítica durou pouco mais de uma década: o Alvará Régio de 28 de junho de 1759 ao mesmo tempo em que extingue os estabelecimentos jesuíticos de instrução, por conta da expulsão da ordem de Portugal e de seus domínios ultramarinos, cria as escolas régias através do sistema de aulas régias. A partir de 1759 com a expulsão dos jesuítas, o Estado assumiu a responsabilidade diretamente pelo ensino escolar. Para financiar esse sistema de educação pública baseado em aulas avulsas de nível primário, as chamadas primeiras letras, ao nível secundário, distribuídas por vilas, arraiais, freguesias e cidades, dadas isoladamente por professores pagos pela Coroa, foi instituído em 1772 um imposto o subsídio literário. Acreditamos que o papel dos professores de aulas régias nesse contexto de mudanças e acomodações pelos quais a sociedade colonial brasileira e mineira passava em fins do século XVIII e início do século XIX pode ter sido

* Universidade do Estado de Minas Gerais. ednamara.ferreira@gmail.com

determinante para se entender as políticas educacionais empreendidas pelo Estado ao longo do século XIX, alcançando de certa forma o século XX.

A Introdução

Os estudos sobre os primeiros momentos da Educação no Brasil, indelévelmente são permeados pelo longo período do domínio jesuítico sobre essa matéria. Foram mais de 200 anos em que a educação esteve quase que exclusivamente sob controle da ordem inaciana e, portanto, de seus instrumentos didáticos.

Interessa-nos aqui justamente o momento de cisão da administração portuguesa com o sistema educacional instituído e conduzido pelos jesuítas no Brasil. O estabelecimento das aulas régias cumpria as determinações legais para as reformas educacionais empreendidas no reinado de Dom Jose I, num contexto maior de reformas administrativas e políticas.

Buscamos justamente relacionar a conjuntura do início do século XIX com o papel das aulas régias, dentro dos incipientes mecanismos de administração no termo da então vila de Campanha da Princesa, hoje cidade de Campanha ao sul das Minas Gerais, de se adaptarem as condições surgidas das mudanças históricas.

I. Os primeiros tempos da educação em Minas Gerais

A educação, ao que parece, foi ministrada nos primeiros tempos do povoamento das Minas através do ensino doméstico ou de alguns poucos professores e escolas particulares.

Nesta capitania, a mais urbanizada, outras formas de educação floresceram, independentemente de qualquer modalidade de sistema escolar: educação moral e religiosa no seio das irmandades leigas; educação profissional para o aprendizado dos ofícios mecânicos e das artes, realizado nos ateliês, nas oficinas e nas residências dos mestres e mestras; educação para a formação de bons súditos e bons cristãos, nos espaços de sociabilidade próprios dos núcleos urbanos mineiros, envolvendo ora o Estado, ora a Igreja, como as festas, apresentações teatrais, etc. (Fonseca, 2008: 3)

Não obstante as outras formas de educação, o ensino jesuítico marcante em outros espaços coloniais, mesmo com seu alcance social restrito, foi tardiamente introduzido nas Minas, uma vez que era obstaculizado pela proibição de se estabelecerem ordens religiosas nesta capitania.

Dessa forma somente em meados do século XVIII, através de uma permissão temporária para três jesuítas ministrarem aulas no recém-criado seminário menor de Nossa

Senhora da Boa Morte em Mariana (1748) primeira instituição escolar semi-pública de Minas, (Villalta, 1998) é que temos um embrionário experimento de educação jesuítica na capitania.

Essa experiência educacional jesuítica durou pouco mais de uma década: o Alvará Régio de 28 de junho de 1759 ao mesmo tempo em que estingue os estabelecimentos jesuíticos de instrução, por conta da expulsão da ordem de Portugal e de seus domínios ultramarinos, cria as escolas regias através do sistema de aulas régias.

A partir de 1759 com a expulsão dos jesuítas, o Estado assumiu a responsabilidade diretamente pelo ensino escolar. Para financiar esse sistema de educação pública baseado em aulas avulsas de nível primário, as chamadas primeiras letras, ao nível secundário, distribuídas por vilas, arraiais, freguesias e cidades, dadas isoladamente por professores pagos pela Coroa, foi instituído em 1772 um imposto o subsidio literário.

Para a cobrança do imposto nas terras do Brasil ficou sendo responsável as Juntas da Real Fazenda instaladas em algumas capitanias. [...] Após realizar a coleta do imposto, pagamento dos mestres e professores, os responsáveis teriam que enviar o saldo existente para Portugal. O sistema de coleta do imposto era realizado semestralmente e os valores eram anotados num caderno no qual constava o nome do produtor, o local em que morava, a quantidade do produto manifestado e quando não produziam, os contribuintes também deveriam justificar o fato. (Silva, D., 2005: 3)

Segundo Diana Silva tanto em Portugal quanto no Brasil foram observados desvios e fraudes em todo processo da coleta do imposto ao pagamento dos mestres. Dessa forma, no início do século XIX, no Brasil as comarcas passaram a administrar a arrecadação do subsidio literário e pagamento dos funcionários ligados as sistema de ensino régio. (Silva, D., 2005).

Em relação ao pagamento dos subsidio e a ausência de mestres e professores, podemos inferir ainda sobre outras questões que sobressaem no documento do acervo digital da Secretaria de Governo da Capitania (Seção Colonial) do Arquivo Público Mineiro intitulado: *Informação de serviço que fazem os oficiais da Câmara da Vila de São João del-Rei ao governador, referente à cobrança do subsídio literário para a conservação dos mestres de primeiras letras, e gramática latina em todas as comarcas, e sugerindo a provisão do reverendo Manuel da Paixão e Paiva, para a cadeira de gramática latina, pois aqueles que pagam o subsídio literário reclamam da falta de professor.*¹

¹ Utilizamos para citação de documentos históricos a Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística, disponível em <http://www.ica.org/biblio/isad_g_2TXT-POR_2.pdf>.

Nele, em 1804, os oficiais da Câmara de São João del Rei, cabeça da comarca do Rio das Mortes informavam ao governador que observando a ordem da Junta da Real Fazenda continuavam a cobrança do subsídio literário e que diligenciavam ao mesmo tempo “*o arrematante do respectivo subsidio as avenças com os senhores de engenho, respeito aos barris de agua ardente que fabricam, assim esta Comarca como aqueles temos encontrado uma incontrastável repugnância nos ditos lavradores*”², que contribuindo com o subsidio para instrução de seus filhos se acham obrigados a pagar mestres que os instruem.

Em consequência de que argumentam que devem ser aliviados de um encargo a mais cujos fins não correspondem a natureza de sua imposição; razão por que recorremos a Vossa Excelência afim de providenciar este importante negocio, ou, dando meios, que facilitem a cobrança daquele subsidio apesar da escusa oposta; ou provendo de Mestre de Gramatica Latina à cadeira desta Vila, Cabeça de Comarca a qual achando-se vaga por ausência do reverendo Marçal da Cunha Mattos, tem continuado no ensino de alguns estudantes mais abastados o reverendo Manoel da Paixão e Paiva, o qual só por obséquio aos mesmos e a seus pais[...]³

Transparece a necessidade de controle por parte da Comarca como salientado por Diana Silva, mas, além disso, percebemos ainda a necessidade de adequação da sociedade em acomodação no inicio do século XIX com a nova proposta de ensino e velhas formas de se pensar a educação, marcadamente pelo obséquio que fazia o padre Manoel Paiva em ensinar alguns estudantes mais ricos. Assinam os *muito submissos* oficiais da câmara de São Joao Del Rei.

Entre as novas leis e a realidade do ensino, porém, houve grande distancia. Havia poucas aulas régias e as disciplinas, via de regra, não eram oferecidas em todas as vilas e cidades, com o que os interessados em instruir-se tinham que se deslocar por vários locais. Além disso, faltavam professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos, enquanto os recursos orçamentários foram insuficientes para custear a educação pública, [...]. Com tudo isto, a educação, tornada publica pela lei, continuou em grande parte privatizada. (Villalta, 1998: 189)

Procuramos enfocar de modo mais detalhado a questão das aulas régias na Comarca do Rio das Mortes onde se erigiu a vila de Campanha da Princesa, mas é possível perceber

² Arquivo Público Mineiro. Acervo da Secretaria de Governo da Capitania. Avulsos, SG - Cx. 62, doc. nº 59, 27/06/1804.

³ Arquivo Público Mineiro. Acervo da Secretaria de Governo da Capitania. Avulsos, SG - Cx. 62, doc. nº 59, 1804.

através de petições⁴ e documentos semelhantes ao citado acima que outras localidades da capitania tiveram problemas semelhantes quanto a instituição das aulas régias.

Nossa análise parte da leitura de dois tipos documentais, pertencentes ao acervo. Primeiro, as petições dos professores leigos e ordenados solicitando ao governo da capitania, através do Senado da Câmara Municipal, que assumissem o cargo de professor de primeiras letras ou de gramática latina. Segundo, os atestados emitidos pelos professores nomeados aos cadetes e/ou candidatos a patentes militares nas tropas de ordenança (de linha e de pé).

Os pedidos de provisão para o cargo de professor de primeiras letras e/ou gramática latina, ao longo do período 1794 a 1821, somam 25 documentos. Já os pedidos de renovação de provisão, que se concentram entre os anos de 1814 a 1821 somam 17 documentos. Foram arrolados os pedidos de provisão feitos pelos próprios professores que pretendiam exercer o cargo, excluiu-se dessa listagem os pedidos feitos pelas câmaras ou indicações de outra espécie.

Dentre as comarcas, a de Vila Rica tem o maior número de localidades citadas, 10 entre Vila Rica, a cidade de Mariana, freguesias e arraiais, seguida da comarca do Rio das Velhas com 6 localidades citadas nos pedidos de provisão. para o cargo de professor. A comarca do Serro Frio soma 6 pedidos mas 4 são para a mesma localidade a vila de Bom Sucesso de Minas Novas (1794⁵, 1802, 1817e 1818), e por fim os pedidos para a Comarca do Rio das Mortes citam 3 vilas: São João Del Rei, São José Del Rei e Campanha da Princesa.

II. Campanha da Princesa e a Educação no sul de Minas Gerais

Para Campanha da Princesa o pedido de provisão para o cargo de professor para cadeira de Gramática Latina foi feito pelo padre Francisco José de Sampaio em 1801:

Diz o padre Francisco José de Sampaio que se acha exercendo a cadeira de Gramática Latina na Vila da Campanha da Princesa por simples licença do exmo. reverendo prelado e como para poder continuar a receber o competente ordenado necessita de provisão de Vossa Excelência em conformidade das ordens de sua Alteza Real apresentado a aprovação junto ao exmo. prelado⁶

⁴ Encontramos uma petição elaborada pelos oficiais da Câmara de Barbacena em 1815 de igual teor. Arquivo Público Mineiro. Acervo da Secretaria de Governo da Capitania. Avulsos, SG - Cx. 93, doc. nº 32, 1815.

⁵ Arquivo Público Mineiro. Acervo da Secretaria de Governo da Capitania. Avulsos, SG - Cx. 26, doc. nº 11, 1794.

⁶ Arquivo Público Mineiro. Acervo da Secretaria de Governo da Capitania. Avulsos, SG - Cx. 53, doc. nº 05, 1804

Padre Francisco Sampaio apresenta a licença concedida pelo prelado juntamente ao pedido de provisão. Essa licença datada de 1800 corresponde a informação apresentada por Ana Cristina Lage sobre os primórdios da educação em Campanha.

Segundo a autora, a partir de relatos de memorialistas a primeira cadeira de ler, escrever e gramática latina teria sido criada em 1800 na Vila de Campanha e os primeiros professores seriam os padres Manuel Coimbra e Francisco José Sampaio. (Lage, 2007)

Nos documentos avulsos do acervo da Secretaria de Governo da Capitania do Arquivo Público Mineiro encontramos ainda um pedido de renovação da provisão do cargo de professor do padre Francisco Sampaio de 1816 e um novo pedido de provisão do mesmo padre para o ano de 1817. Não encontramos petição de provisão ou renovação de provisão do padre Manuel Coimbra nos acervos do APM – Arquivo Público Mineiro.

Consultando o Catálogo de Documentos Manuscritos Avulsos referentes à Capitania de Minas Gerais existentes no (AHU) Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa, temos duas menções ao padre Manuel Coimbra, ambas juntamente com o Padre Francisco José Sampaio em referencia a solicitação do pagamento de seus ordenados como professores.

O primeiro documento citado no catalogo do AHU é um requerimento datado de fevereiro de 1802 *dos padres Francisco José Pereira de São Paio e Manuel Joaquim Pereira Coimbra, moradores na Vila da Campanha da Princesa da Comarca de São João Del Rei, sendo o 1º nomeado para o ensino da gramática latina e o 2º para ensinar a ler, a escrever e a contar. Solicitam aviso para o pagamento do seu ordenado desde o início do dito exercício.*⁷

E o segundo documento de 1804 é uma carta de Dom Frei Cipriano, bispo de Mariana dirigida ao príncipe regente D. João, informando com o seu parecer sobre o requerimento dos padres Francisco e Manuel, no qual solicitavam o pagamento dos seus ordenados enquanto professores na vila de Campanha da Princesa.⁸

Até o momento não encontramos outra referência sobre o padre Manuel Coimbra.

Já sobre o professor de gramática latina da vila de Campanha, temos além dos pedidos de renovação de provisão outro apontamento feito em ata pelos oficiais da Câmara daquela

⁷ Arquivo Histórico Ultramarino. Catálogo de documentos manuscritos avulsos referentes à capitania de Minas Gerais. Nº de inventário no catálogo: 11759 AHU-Minas Gerais, cx. 161, doc. 29

⁸ Arquivo Histórico Ultramarino. Catálogo de documentos manuscritos avulsos referentes à capitania de Minas Gerais. Nº de inventário no catálogo: 12497 AHU-Minas Gerais, cx. 173, doc. 63

vila em 1812, transcrito por Julio Bueno em seu Almanach do município da Campanha de 1900:

Nesta foram apresentadas umas atestações do reverendo Padre Mestre Francisco José de Sampaio requerendo, que a Câmara lhe fizesse passar outros a respeito do exercício que tem de Mestre Régio de Gramática Latina; mas os oficiais da Câmara ponderando que tendo o dito Professor exercitado a Cadeira de onze para doze anos, e não tendo em todo esse tempo produzido um só estudante que saiba Gramática, e por esta razão já desenganados os pais de famílias desta Villa têm mandado os seus filhos para outras partes, e presentemente para o Arraial da Aiuruoca aprenderem a Gramática Latina com um Mestre particular que lá ensina de nome Esaú dos Santos e pode acontecer, que chegando esta notícia ao Real Trono, seja Sua Alteza Real servido mandar responder a esta Câmara, a razão de passar atestados ao dito Reverendo Padre Mestre Sampaio, depois de ter mostrado a experiência de tantos anos, que ele tem por natureza uma negação total para instruir a mocidade nos Preceitos da Gramática Latina. Acordaram em não assinar mais atestações; e quando o dito Padre Mestre se queixe, servirá este acórdão para com ele se responder, ou a Sua Alteza Real por qualquer dos Tribunais, ou ao Excelentíssimo General desta Capitania. (Atas da Câmara de Campanha, 1812) (LAGE, 2007:54/55)

Os pedidos de renovação de provisão e de nova provisão são posteriores a essa anotação dos oficiais da Câmara, o que nos leva a supor que frente a recusa dos senhores vereadores em lhe permitir continuar a atividade de professor de gramática, teve que recorrer a instancias superiores.

Não há anotação no pedido de renovação de provisão que confirme o deferimento do mesmo. No entanto no pedido de nova provisão em 1817 existe um deferimento favorável a solicitação do padre em ministrar as aulas de gramática latina.

Por fim notamos ainda na documentação pesquisada a menção ao padre Francisco em outro documento: um atestado passado ao Cadete João Evangelista de Alvarenga, dizendo que este fora examinado pelo mestre em gramática latina e se *achava bem*.

Atestados e requerimentos aos mestres no sentido de confirmar a frequências dos cadetes nas aulas tanto de gramática como de primeiras letras e por vezes até de aritmética, parece ter se tornado mais comum a partir da década de 1810. Verificamos num levantamento preliminar cerca de 30 documentos similares no período de 1814 a 1819.

Muitas vezes os atestados inferem sobre o acompanhamento dos mestres a irmãos ou primos candidatos a carreira nas topas de linha ou de pé por anos. Os intervalos entre os atestados de frequência podiam ser bimensais ou semestrais, dando conta de um real acompanhando do aluno/cadete pelo professor.

Esse escopo documental composto por documentos avulsos em sua maioria, sugere uma interpretação até então pouco avaliada sobre o papel dos professores de aulas régias nesse contexto de mudanças e acomodações pelos quais a sociedade colonial e mineira passava em fins do século XVIII e início do século XIX, que marcará os caminhos da educação na região ao longo do período imperial.

O próximo passo será buscar as aproximações e conexões entre a educação do século XIX, no limiar do século XX.

Referências Bibliográficas:

- CASADEI, Thalita de Oliveira; CASADEI, Antônio (1989), *Aspectos Históricos da Cidade da Campanha*. Petrópolis: Editora Gráfica Jornal da Cidade.
- FONSECA, Claudia Damasceno (2010), “Vila da Campanha da Princesa: A Corte, as Minas, a cidade e a memória”. In: LIBBY, Douglas Cole (org.), *Cortes, Cidades, Memórias: Trânsitos e Transformações na Modernidade*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Mineiros, 217 p.
- FONSECA, Thaís Nivia de Lima (2008), “Sociabilidades e estratégias educativas numa sociedade mestiça (Minas Gerais, Brasil, século XVIII)”. In: Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades. Lisboa. *Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades*. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/ear/coloquio/comunicacoes/thais_lima_fonseca.pdf
- LAGE, Ana Cristina Pereira (2007), *A instalação do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha: uma necessidade política, econômica e social da região sul – mineira no início do século XX*. 2007. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 289 p.
- ROMEIRO, Adriana (2003), *Dicionário Histórico das Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 320 p.
- SILVA, Ana Rosa Cloquet (2005), “Identidades em construção: O processo de politização das identidades coletivas em Minas Gerais, de 1792 a 1831”. In: *Almanack Brasiliense*, nº 1.

- SILVA, Diana de Cássia (2005), “Subsídio Literário: um imposto para educar no ‘período das Luzes’ ”. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: ANPUH. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0268.pdf>
- SLEMIAN, Andrea (2008), *A corte e o mundo: uma história do ano em que a família real portuguesa chegou ao Brasil*. São Paulo: Alameda, 180 p.
- VILLALTA, Luís Carlos (1998), Educação pública e educação privada na América Portuguesa. In: Termo de Mariana: história e documentação. Mariana: Imprensa Universitária da UFOP, 221p.

El debate contrahegemónico en el periodismo feminista: audiencias de aire/ audiencias virtuales por el derecho a la comunicación

*Valeria F. Hasan y Ana Soledad Gil**

Resumen

A partir de 2009, el periodismo feminista y/o de género viene consolidando fuertes cambios en sus modalidades de comunicación y prácticas profesionales. Por un lado, realiza una tarea imprescindible de ruptura del orden establecido (desnaturalización del lenguaje sexista, establecimiento de agenda temática, autorización/desautorización de voces, tratamiento de la noticia, ingreso de nuevas problemáticas sensibles a la agenda feminista y a otras afines: diversidad, derechos humanos, derechos humanos de las mujeres, etc.); y por el otro, está provocando un cambio fundamental al interior del colectivo periodístico mismo, hecho que sin dudas lleva la marca de las profundas transformaciones acontecidas a lo largo de estos años, tanto a nivel cultural como político, dentro del campo del periodismo, del movimiento feminista y de los estudios de género.

En el caso argentino, el proceso se ha visto impactado por dos hechos fundamentales de naturaleza muy diferente. Por un lado, el impulso que la ley de servicios de comunicación audiovisual (LSCA) significó para las transformaciones en cuanto a temáticas, ampliación de colectivos, diversidad de voces y protección de derechos. Por el otro, la gran expansión de las TICs. En este sentido, las tecnologías de información y comunicación, en crecimiento y cambio constante, sirvieron de empuje y escenario propicio para que las mujeres aprendan y aprehendan usos y estrategias de acceso a nuevos espacios de acción política (militancia virtual, foros, debates, portales feministas, periodismo militante, redes, agrupaciones políticas y de formación, etc.). De este modo, el espacio virtual, poco a poco, se ha ido convirtiendo en estratégico como lugar de debate por los sentidos, construcción de hegemonía y debate contrahegemónico.

Traemos aquí un caso de comunicación feminista contrahegemónica con un uso estratégico de las redes sociales. Se trata de una experiencia radial inédita: un programa de

* INCIHUSA – CONICET/UNCUYO. vhasan@mendoza-conicet.gob.ar / sgil@mendoza-conicet.gob.ar

radio con perspectiva de género, basado en noticias de mujeres, diversidad, derechos humanos, cultura y comunicación. A la experiencia radial de un programa con un perfil netamente feminista, se le agregó en este caso la posibilidad, otorgada por la Red, de acrecentar los públicos y de contar con una participación constante y activa de estos públicos de diferentes puntos del planeta (Chile, Brasil, Costa Rica, Canadá, España, Francia, Italia, Venezuela, Cuba, México, con preeminencia de países de América del Sur). La característica más destacada fue la construcción de un público local, los/as “escuchas de aire” y un público regional/nacional/internacional, “escuchas virtuales”, quienes conformaron una verdadera comunidad virtual contrahegemónica feminista.

1. *Confluencia de agendas: los feminismos y la prensa*

La militancia dentro del movimiento de mujeres y los feminismos latinoamericanos se ha visto impactada fuertemente, entre otras cosas, en los últimos años, por la gran expansión de las TICs. En este sentido, las mujeres han sido compelidas a aprender y aprehender usos y estrategias para acceder a nuevos espacios de acción política que no necesariamente las comprenden por el solo hecho de existir. Como sucede en otros ámbitos de la lucha política, el espacio virtual también se erige como un lugar de debate por los sentidos, la construcción de hegemonía, el debate contrahegemónico donde, desde grandes actores multinacionales hasta pequeños colectivos organizados, disputan el orden social establecido, su permanencia o alteración. En este sentido, el rol del periodismo feminista y/o de género ha colaborado fuertemente tanto a instalar de manera articulada lo que se denomina la *agenda feminista* como a desarrollar una serie de prácticas específicamente periodísticas que tienen que ver con desnaturalizar el papel supuestamente neutro del/la profesional de las noticias, la construcción de lo noticioso desde un punto de vista de género y la crítica feminista a las instituciones periodísticas desde una perspectiva política.

En relación al primer tópico, esto es, la articulación entre agenda feminista y agenda de los medios, esta no ha sido sencilla ni es una tarea finalizada de una vez y para siempre. Lo primero que emerge son las controversias propias del movimiento y sus vaivenes. Es decir, la agenda del/los feminismos, si bien tiene algunos puntos básicos acordados, estos varían de acuerdo con la coyuntura política, la geografía, las tradiciones políticas y culturales, las presiones propias de cada lugar, etc. El feminismo, como sabemos, no es uno solo, sino varios. No obstante, el núcleo de acuerdos básicos alcanza una agenda de problemáticas que

se dirige primordialmente hacia las sexualidades, diversidades, colectivos LGTTBI, la trata y el tráfico de mujeres y prostitución, sumados a los ya clásicos aborto, etnocentrismo, racismo, pobreza y violencia. En los últimos años se instalaron fuertemente nudos temáticos como feminicidio, etnocidio, políticas represivas, militarización, consumismo, depredación y usurpación de los territorios y recursos naturales de los pueblos ancestrales/originarios. En este listado aparecen de manera superpuesta los temas que los diferentes feminismos, en diversas latitudes, discuten, imponen y trabajan.

La articulación entre los grupos de mujeres, las feministas y el periodismo de género feminista se fue dando paulatinamente. Los primeros datos sistematizados aparecen en 1993 con la creación del programa APC-Mujeres en Ecuador, con la intención de acercar las redes sociales de mujeres a las redes electrónicas ante la IV Conferencia Mundial en Beijing, dando origen a las primeras redes de mujeres en Internet (Boix, 2001). A partir de allí se multiplicaron los foros de debate, las listas de correo (Modemmujer, RIMA), portales informativos, sitios de diferentes colectivas, y más tarde, agencias de noticias, blogs, revistas, radios online, periódicos feministas, redes sociales con perfiles de periodistas especializadas.

Las primeras redes de periodistas con visión de género aparecieron en los tempranos '90, como una forma de asociación, vinculada a las agencias de noticias. Se ocuparon especialmente de destacar a las mujeres como sujetos de la información y la comunicación, sumándolas a la crítica por la explotación de las mujeres como objetos, en tanto imágenes o discursos circulantes por los medios. Esto se tradujo en una atención sobre las periodistas como trabajadoras, como profesionales de la comunicación, directoras y fuentes de opinión (Hasan, 2012).

La historia de la región señala que en 1995, CIMAC impulsó la creación de las primeras redes nacionales en América Latina, dando origen a la Red Nacional de Periodistas de México. En 1998 nació, en Guatemala, la Red de Mujeres Periodistas de ese país; en 2001, la Red Dominicana de Periodistas con Visión de Género y en 2003, la Red de Mujeres Periodistas de Nicaragua. En 2005 se conformó la Red Internacional de Periodistas con Visión de Género (RIPVG), integrada por periodistas y comunicadoras de América y Europa. Finalmente, en 2008, surgió la Red Nacional de Mujeres Periodistas de Perú y en 2009, la Red Colombiana de Periodistas con Visión de Género. Desde abril de 2014, la RIPVG cuenta con una sede argentina.

En Argentina, la Red PAR (Periodistas de Argentina en Red- Por una comunicación no sexista) nació en 2006. Su acción pública destacada en aquel momento fue la elaboración, en 2008, del Primer Decálogo Argentino para el tratamiento periodístico de la violencia contra la mujer. Actualmente la Red ha crecido exponencialmente contando con 123 periodistas de todo el país, pertenecientes a las diferentes regiones y desarrollando acciones a lo largo de todo el territorio y en medios tanto comerciales como alternativos, privados y públicos. Además del decálogo para el tratamiento de la violencia contra la mujer, la Red produjo otro, en 2012, para el tratamiento periodístico de la trata y la prostitución y diversos materiales con recomendaciones sobre lenguaje no sexista y tratamiento de la noticia con perspectiva de género.

En 2009, PAR articuló con otras redes latinoamericanas y consensuó como estrategia de incidencia la visibilización de tres temas urgentes en la agenda de los medios: violencia de género focalizada en feminicidio, aborto y trata de personas para explotación sexual. En noviembre de ese año, una de las conclusiones del III Encuentro de la RIPVG fue privilegiar cuatro temas en el tratamiento periodístico: violencia de género y feminicidios, trata de personas, derechos sexuales y reproductivos y situación de las mujeres en países en conflicto armado con una perspectiva de paz y no violencia.

Nuevas leyes, otro periodismo

La sanción en 2009, con la consecuente reglamentación en 2010, de la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) marca un hito en la comunicación nacional. Esta ley que alcanza al espectro radioeléctrico (TV y radio), dejando sin regulación a los medios gráficos tradicionales y a los que circulan en la web (portales online, diarios digitales, etc.)¹ consiste en un cuerpo legal que modifica el paradigma de la comunicación e información en Argentina. Es decir, con la sanción de esta Ley, el ámbito y las acciones de los medios dejaron de entenderse bajo un modelo de libre mercado que trata la noticia como una mercancía (y que permitió, hasta la puesta en vigencia de la norma, la espectacular

¹ Si bien la LSCA comprende solo las frecuencias de radio y TV, la prensa escrita se ve impactada notablemente ya que se trata de un cuerpo legal que modifica el paradigma de la comunicación e información en el país. Asimismo, por un lado, los medios gráficos forman parte, muchas veces, de conglomerados de medios, corporaciones, multimedios, que incluyen radio y TV, compartiendo con estos líneas editoriales, plantas de personal, decisiones empresariales. Dicho de otro modo, en un orden comunicacional monopolizado, es todo el mundo mediático el que se moviliza. Por otro, por un efecto de corrección política e impacto de la internacionalización del derecho en los temas de mujeres, la prensa escrita también se ve interpelada por las sugerencias que la LSCA indica para contribuir a la equidad de género.

concentración mediática que conocemos), para pasar a comprenderse como un servicio público bajo el paradigma de los derechos humanos.

En lo que respecta al punto de vista de género en la construcción de las noticias y en los contenidos de los medios (prensa y publicidad) en el inciso M del artículo 3, la Ley señala que se deberá: “Promover la protección y salvaguarda de la igualdad entre hombres y mujeres, y el tratamiento plural, igualitario y no estereotipado, evitando toda discriminación por género u orientación sexual”. En tanto, en el capítulo 5, sobre Contenidos de la programación, aparecen dos artículos que resultan funcionales a la sanción de la violencia mediática en el ámbito de la radio y la televisión. Finalmente, en el artículo 70 se señala que:

La programación de los servicios previstos en esta ley deberá evitar contenidos que promuevan o inciten tratos discriminatorios basados en la raza, el color, el sexo, la orientación sexual, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento, el aspecto físico, la presencia de discapacidades o que menoscaben la dignidad humana o induzcan a comportamientos perjudiciales para el ambiente o para la salud de las personas y la integridad de los niños, niñas o adolescentes (art. 70, LSCA).

En el artículo 71, se especifican las leyes que deberán contemplar quienes controlen que los medios no vulneren la nueva Ley:

Quienes produzcan, distribuyan, emitan o de cualquier forma obtengan beneficios por la transmisión de programas y/o publicidad velarán por el cumplimiento de lo dispuesto por las leyes 23.344, sobre publicidad de tabacos; 24.788 -Ley Nacional de lucha contra el Alcoholismo-; 25.280, por la que se aprueba la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad; 25.926, sobre pautas para la difusión de temas vinculados con la salud; 26.485 – Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales -; y 26.061, sobre protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes así como de sus normas complementarias y/o modificatorias y de las normas que se dicten para la protección de la salud y de protección ante conductas discriminatorias (art. 71, LSCA).

En el capítulo 8, referido a la Publicidad, se señala en el inciso i:

Los avisos publicitarios no importarán discriminaciones de raza, etnia, género, orientación sexual, ideológicos, socio-económicos o nacionalidad, entre otros; no menoscabarán la dignidad humana, no ofenderán convicciones morales o religiosas, no inducirán a comportamientos perjudiciales para el ambiente o la salud física y moral de los niños, niñas y adolescentes (inciso i, cap. 8, LSCA).

Para una implementación eficaz de la ley, se crearon, al mismo tiempo, diferentes organismos de contralor, vigilancia y recepción de denuncias por parte de las audiencias, en un intento innovador de potenciar las herramientas disponibles. De este modo aparecieron, junto a la Ley de Medios, la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual.

La AFSCA como organismo descentralizado y autárquico tiene por función aplicar, interpretar y hacer cumplir la nueva ley. Se ocupa de garantizar el derecho a la información, evitar la formación de monopolios diversificando los prestadores, asegurar frecuencias y espacios audiovisuales para garantizar la pluralidad, fomentar contenidos diversos, incentivar la producción local y abrir y poner en circulación un registro público de prestadores.

La Defensoría del Público, en cambio, es el lugar donde oyentes y televidentes pueden presentar sus consultas, reclamos y denuncias. La LSCA considera que los medios de comunicación son de interés público, que la información es un derecho y por tanto el periodismo tiene una responsabilidad social que cumplir. La Defensoría organiza sus tareas en torno de estas premisas básicas.

Finalmente, en alianza con la LSCA y en respuesta a los compromisos asumidos en el marco del derecho internacional, Argentina sancionó la ley 26485 *De Protección Integral para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra las mujeres*, con la finalidad expresa de combatir los contenidos discriminatorios de los medios de comunicación. Esta herramienta no tiene la posibilidad de sancionar la vulneración de los derechos por ella preservados. Se trata de una ley de protección que apunta al cambio simbólico y cultural, pero que no puede operar sobre quienes la infringen. Aparece sí la posibilidad de que el articulado sobre violencia mediática llegue a efectivizarse en sanciones sobre quienes la transgredan, sobre todo a partir de la sanción de la LSCA y de los organismos que esta pone en marcha como contralores (AFSCA y Defensoría del Público).

2. Un ramito de lavanda violeta en Radio Universidad: el periodismo feminista como acto político

En el marco de los desafíos planteados en el nuevo escenario de implementación de la LSCA tras tres años de vigencia de la norma y con una progresiva adecuación de los diferentes medios a lo establecido por la Ley, nos embarcamos en 2013 en el diseño de un programa de radio con perspectiva de género en Radio Universidad, la radio de la UNCUYO.

Originalmente se trataba de una experiencia comunicacional basada en noticias de mujeres, diversidad, derechos humanos, cultura y comunicación; con la generación de debates, entrevistas y desde perspectivas críticas.

El programa estuvo al aire ocho meses tras los cuales se convirtió en una propuesta cultural y de intervención social y política concreta, dentro del espectro de la programación general de la Radio y, al mismo tiempo, como parte de las alternativas comunicacionales feministas de la Provincia, accediendo al ámbito nacional como voz autorizada en temas de su especialidad.

El equipo estuvo conformado por dos periodistas al aire en estudios, comunicadoras y comunicólogas; una productora, igualmente graduada en comunicación social; y dos columnistas²: una dedicada a la agenda que la Red PAR elabora y difunde y otra que, bajo el apelativo *Sujetas*, se ocupa de temas relativos a la cultura y el arte producido básicamente por mujeres.

En consonancia con la agenda mediática feminista³, la agenda de *Un ramito de lavanda violeta*⁴ tuvo dos grandes áreas: temas de coyuntura y temas de fondo. Tanto en un caso como en otro, el tratamiento dado a los temas toma la perspectiva de género desde la selección misma de los temas (lesbofobia, tareas de cuidado, rol de las mujeres en la historia argentina, varones antipatriarcales, femicidios, desaparición y trata, laicismo en las escuelas mendocinas, violaciones y violencia sexual como delitos de lesa humanidad).

Algunas de las características que hacen a este punto de vista de género en el tratamiento de la información tienen que ver con: las fuentes consultadas, las voces autorizadas, el uso del lenguaje, la visibilización y puesta en agenda de temas que no circulan por los grandes medios, el papel que juega la música, la poesía, la artística del programa (apertura, separadores, cortinas musicales).

² Ambas columnas están a cargo de periodistas graduadas en comunicación social. Todas las comunicadoras del programa pertenecen actualmente a la Red PAR lo que da al equipo claridad en su línea editorial, cohesión y coherencia en los acuerdos básicos que se trasluce en contenidos, formato y estilo.

³ La agenda mediática feminista se organiza sobre la base de las efemérides del calendario feminista (8 de marzo -Día de la Mujer, 28 de mayo - Día de Acción por la Salud de las mujeres, 28 de septiembre - Día latinoamericano de lucha por la legalización del aborto, 25 de noviembre - Día de la no violencia contra las mujeres). A esto se suman los tres temas urgentes: violencia (femicidio), aborto, trata. Finalmente, se agregan los urgentes o coyunturales.

⁴ El nombre permite varios juegos de sentido que circulan en la artística del programa tanto en los separadores entre bloques como en la apertura, según mostramos aquí: “Un ramito de encuentro, debate y acción. Una banda que cuestiona en violeta. Una siesta diversa por radio Universidad. Tenemos un ramito y somos una banda...”.

Un Ramito de Lavanda Violeta cuenta también con una artística que recorre la hora del programa, en la que se condensa el concepto comunicacional: “ramito, banda” por colectiva y grupo (que no referencia solamente a quienes realizamos el programa en el piso, sino a toda la comunidad de la que forma parte), “violeta” por el color distintivo de los feminismos. Con dicha artística la/el oyente identifica el espacio, separamos los bloques y las propuestas temáticas así como también los espacios de las columnistas mencionadas líneas arriba.

En cuanto a la tarea de producción de cada programa, esta concluye cuando está iniciando el programa siguiente. Es decir, la tarea de postproducción cierra un ciclo que da comienzo el próximo programa. Las notas son editadas y colgadas en el perfil del programa en *Facebook*. Allí, además, hay fotos de los/as invitados/as, de la radio, del equipo periodístico. También se comparten las poesías que leemos al aire junto a la foto de su autora y durante la semana nos mantenemos en contacto con la audiencia subiendo las canciones que escuchamos en el programa anterior y manteniendo comunicación tanto por mensajes privados como en el portal de la Página.

En esta experiencia comunicacional radial concreta, se entrecruza un medio tradicional como la radio, con sus características diferenciales y las tecnologías de la comunicación y la información.

Tal como plantea la investigadora argentina María Cristina Mata (1993), la radio como relación comunicativa supone una condición de práctica significativa, es decir, de espacio de producción y disputa de sentidos; una condición de espacio de interacción, de dialogicidad y una condición de experiencia cultural inserta en una trama textual y contextual (discursiva e histórica) que la constituye pero a la cual a su vez modela. Estas características se combinan y potencian con las tecnologías info-comunicacionales. En este sentido, la dimensión aportada por la web permite la viralización de los temas, las poesías, una mayor comunicación, más participación, intercambio y una producción ampliada. La audiencia se siente partícipe del programa de una manera más fluida que la audiencia local de aire, sugiere el tratamiento de nuevas problemáticas, comenta temas, pregunta, replica, espera, responde, etc. De este modo, identificamos una escucha por aire que se corresponde con un público local y una escucha online, que conforma una comunidad virtual de características contrahegemónicas de carácter local, regional, nacional e internacional. La posibilidad otorgada por la Red, de acrecentar los públicos y su participación, le dieron a *Un ramito de lavanda violeta* llegada a destinos como Chile, Brasil, Costa Rica, Canadá, España, Francia, Italia, Venezuela, Cuba, México, etc.,

siendo los países de América del Sur y, sobre todo, los limítrofes, los que tuvieron una presencia más activa participando a través del muro de *Facebook*, siguiendo los programas y colaborando con la producción en el contacto y armado de entrevistas con colegas extranjeras.

Una mención aparte merece el diseño de dicha página, nada azaroso, que se comporta como un sistema que cierra -y a la vez abre- la práctica política del programa, sus conceptos y sus valores, el diálogo, intercambio e identificación de las/os escuchas/lectores, entre otros efectos que colaboran en la tarea de disputar sentidos hegemónicos por un lado y, por otro, construir y reforzar aquellos contrahegemónicos y feministas.

A modo de cierre

Históricamente, en la radio, las voces de las mujeres han estado destinadas a “adornar” determinados segmentos, brindar informaciones como el estado del tiempo, repetir la hora o nombrar el tema musical que se escucha, pero no para tratar las noticias, menos para tomar decisiones editoriales. Por el contrario, la experiencia de *Un Ramito de Lavanda Violeta*, posible de concretar vía el marco de los cambios y rupturas que la LSCA habilitó y en el espacio que la radio de la UNCUYO brinda, demuestra los alcances que puede tener el periodismo feminista como herramienta política y cuánta incidencia puede lograrse cuando las prácticas comunicacionales se encaran desde esta perspectiva.

En cuanto al uso de las TICs, Lila Pagola (2010) señala que las mujeres participamos mayoritariamente como receptoras y usuarias, dejando el rol de productores y creadores de información a los varones, a los que les cedemos el poder de la palabra, de nombrar, dar existencia y decidir. Además, dependemos de ellos como expertos que garantizan el uso y acceso a las TICs, lo que afecta más nuestra autonomía. Sin embargo, una experiencia como la de *Un ramito de lavanda violeta* demuestra la avidez, curiosidad y rapidez con que públicos motivados pueden responder. En consonancia, la intersección de un medio tradicional con las tecnologías info-comunicacionales marca puntos de contacto que refuerzan el accionar político del programa en cuanto a disputar los sentidos androcéntricos. Los medios operan combinados y “se acumulan, en un proceso de montaje histórico en el cual los viejos no desaparecen sino que son resignificados por los nuevos” (Becerra, 2013: 15).

Las TICs son un espacio estratégico para el dominio que las feministas vienen potenciando y que vuelve a demostrar que, para el debate contradiscursivo, la publicidad de

ideas y la formación de pensamientos alternativos resultan una herramienta atrayente y pujante.

Bibliografía

- BECERRA, Martín (2013), “Relaciones entre medios y política en América Latina: nuevo escenario y nuevas regulaciones en el siglo XXI”, en: *Los medios de comunicación como actores políticos: desafíos para el análisis actual en sociedades latinoamericanas*. CAICYT CONICET, Argentina. Disponible en: <http://cursos.caicyt.gov.ar/> [Accesado el 3 de marzo de 2014].
- BOIX, Montserrat (2011), “La comunicación como aliada: tejiendo redes de mujeres”, en: *El viaje de las internautas*. Madrid: Ameco. Disponible en: http://www.nodo50.org/ameco/Tejiendo_redes_de_mujeres.pdf [Accesado el 15 de febrero de 2013].
- CHACHER, Sandra (2010), “El camino hacia la paridad en los medios”, en: *Las palabras tienen sexo II. Herramientas para un periodismo de género*. Buenos Aires: Artemisa.
- HASAN, Valeria (2012), “Periodismo feminista en la web y estrategias en el uso de las TICs: construcción de agenda y producciones contradiscursivas”, en: *Actas III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Estados y Partidos Políticos en América Latina: (re)configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia*. Mendoza: UNCUYO.
- MATA, María Cristina (1993), “La radio: una relación comunicativa”, en: *Diálogos de la comunicación*, N° 35. Perú: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.
- PAGOLA, Lila (2010), “Sensibilización tecnológica: mujeres construyendo la sociedad del conocimiento”, en: *Las palabras tienen sexo II. Herramientas para un periodismo de género*. Buenos Aires: Artemisa.

Documentos consultados

Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Pensamiento crítico y alternativo en la prensa gráfica:

El caso del *Cuba Libre* y *La República de Cuba*

*Claudio Gallegos**

Introducción

El *98 cubano* nos remite a hechos contextualizados en torno a un *proceso*, entendido como un cúmulo de acontecimientos que exceden el año signado. Nos referimos al conflicto que -en diversos momentos- enfrenta a España con Cuba y a España con Estados Unidos, desde mediados del siglo XIX en territorio caribeño.

Nuestra fuente de análisis, totalmente inédita, ha sido localizada recientemente en Amsterdam y recopilada por Horacio Tarcus en el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en la Argentina (CEDINCI). También puede ser encontrada en la Biblioteca Nacional Argentina y en la Biblioteca Nacional José Martí de La Habana, Cuba. Los tres repositorios mencionados fueron consultados personalmente.

Dicha publicación se erigía como una alternativa en el campo periodístico argentino, distanciada de los grandes periódicos de mayor tirada, que en general se caracterizaban por tener una posición pro-hispana en cuanto al proceso independentista cubano.

Sostenemos que la manera en que reflejan el *98 cubano* los semanarios *Cuba Libre* y su continuación *La República de Cuba* evidencia coyunturas de conflicto (imperialismo-colonialismo, independencia-colonia-república, etc.), vinculadas a posicionamientos ideológicos enmarcados en la compulsa sajonidad-latinidad.

Tendremos en consideración, sin que constituya nuestro análisis particular también, el amplio campo periodístico argentino de fines del siglo XIX en donde el *98 cubano* toma presencia diaria y en el que la dimensión internacional, sus implicancias geopolíticas, la dinámica de los actores intervinientes y las proyecciones del caso, confieren al conflicto carácter de Gran Relato. El proceso fáctico se instala en la agenda¹ temática periodística y es

* CONICET / Universidad Nacional del Sur, Argentina. cgallegos80@gmail.com

¹ El término agenda proviene del latín y significa “cosas que se han de hacer”. En el sentido que se le da en el texto, apela a ser la organizadora de los problemas y desafíos que nos presenta la realidad en la que nos desarrollamos.

permeabilizada por las distintas ideologías que la re-significan, recreando una realidad mediatizada de acuerdo con enfoques y apropiaciones particulares.

Cuba Libre y *La República de Cuba* instrumentan un tratamiento específico de los sucesos isleños nutriendo su construcción en una agenda de época que refleja un proceso dialéctico. En este sentido, intentaremos explicitar las formas de pensamiento crítico y alternativo desarrollado por las fuentes seleccionadas, en contradicción con las denominadas hegemónicas.

La voz de los semanarios

Cuba Libre y *La República de Cuba* están comprometidos con la causa cubana de la revolución, a la que representan desde las hazañas de los mártires que dejan la vida en la guerra luchando por un ideal de libertad, hasta los ciudadanos cubanos que colaboran con el proceso libertario desde sus posibilidades.

Por otro lado, renombradas personalidades provenientes de las milicias y las letras poseen un espacio preferencial en las distintas ediciones de nuestras fuentes. La historia de vida, como un emergente de la antropología, va ganando terreno en la gráfica para posteriormente ser un punto esencial en el periodismo del siglo XX. El caso más llamativo de todos es el de Antonio Maceo, líder indiscutido de la gesta libertaria que muere en combate luego de una hazaña militar pocas veces vista en la historia mundial². Destacamos que en la mayoría de los casos hay una marcada tendencia a la serialización de las noticias transformándose en una narración entregada por etapas y literaturizada. Nos encontramos aquí con otro problema de las noticias: su narrativización, a través de recursos tales como la teatralización/dramatización, que es utilizada como mecanismo para obtener relevancia inclinada incluso a caer hasta en la trivialización para conservar el interés público.

En este sentido, la narración juega un papel esencial a la hora de construir una historia sobre la base de hechos reales, y aún más si un tema se retoma en las distintas ediciones a manera de novela que siempre culmina con un “continuará”. Buscar un inicio, un nudo y un desenlace en historias con base en la realidad es un periplo que los periodistas afrontan con el objetivo de seducir a los destinatarios y maquillar una noticia para que resulte consumible. El tema de la guerra en *Cuba Libre* y *La República de Cuba* atraviesa este proceso narrativo por

² Para un estudio detallado de esta temática, consultar Gallegos (2011).

medio de una innumerable serie de estrategias que mantienen cautivo al lector frente a propuestas gráficas de otros medios que, sobre el mismo tema, difieren en contenido y presentación. Quien lee debe realizar sus interpretaciones aunque el nivel de dirección de esas lecturas varía considerablemente.

Los semanarios dejan más que clara su posición política e ideológica ya desde la elección del nombre. Y justamente este hecho plantea desde qué lugar se escribe:

[...] *Cuba Libre* al cabo de tres años de lucha sin tregua, durante los cuales se iba vislumbrando el edificio de la República Cubana hasta aparecer hoy con sus contornos más definidos, se permite cambiar el título, sustituyendo la patriótica escarmación [sic] que era su bandera de combate y de propaganda, por la simpática y pacífica designación, revalorada en el pueblo constituido por el coronamiento de una prédica en que fuimos modestos combatientes [...]³.

Pero esta idea de una República para Cuba se entremezcla desde sus primeros números con la intención de afirmar que la independencia de la Isla se encuentra dentro del proceso general de emancipaciones de Nuestramérica. Y esa es su prioridad: informar sobre Cuba desde una mirada alternativa que se diferencia de los discursos hegemónicos. Por eso, hemos decidido seleccionar tres acciones en las que los semanarios incurren para no solo sentar postura sino también para reforzarla a lo largo de sus ediciones frente a la fuerza de aparatos ideológicos con mayor anclaje y mejores redes de circulación.

Por un lado, los semanarios apelan al recuerdo de las acciones heroicas de los soldados cubanos; por otro, y como ya comentamos, sostienen que la independencia cubana forma parte de un proceso general que comenzó a principios del siglo XIX buscando liberarse de España. Por último rescatamos los enfrentamientos con el diario *La Nación*, representante de la visión hegemónica y a quien intentan dismantelar en reiteradas oportunidades.

Antes de explicar los puntos seleccionados, diremos que tanto *Cuba Libre* como *La República de Cuba* se enfrentan a la postura del resto de los medios de comunicación que plantean tanto el acercamiento a España como a los que plantean la demonización de Estados Unidos. Todos muestran, asimismo, silencio sobre el actor cubano. Tanto en el enfrentamiento hispano-cubano como en el hispano-americano, nuestras fuentes denuncian a una prensa netamente hispanófila:

³ *Cuba Libre*, 23 y 24 de abril de 1898, p. 2.

[...] unánime es la opinión de la llamada prensa *argentina* y que nosotros, con más propiedad, llamamos *española* o *negociante* a favor de España [...] todos los diarios, sin excepción, hacen coro a las vociferaciones de la *colonia* española en contra de Estados Unidos y de Cuba. Sus columnas se llenan de crónicas en donde el lector estupefacto solo encuentra López, Pérez y Garcías desprendiéndose el chaleco para entregar la camisa a beneficio de un barco fantasma [...]⁴.

Ante esta denuncia sobre la prensa nacional, los semanarios presentan su punto de vista que parte desde el acto mismo de la revolución para, desde allí, legitimar acciones e ideas relacionadas con la libertad, la independencia, la soberanía y la nación:

[...] la revolución cubana ha sido desde su principio un suceso político de resonancia universal; ya porque su triunfo importaría borrar el último vestigio de aquella España en cuyos dominios no se pone el sol; ya porque conocidos del mundo entero los repetidos esfuerzos de esos americanos tan dignos de ser libres y llevar un nombre nacional armónico con el de la tierra de sus hogares, espera ansioso el resultado de la heroica contienda; ya porque a esta altura del siglo XIX no se puede mirar indiferente el espectáculo de un pueblo que lucha denodado para que se le reconozca la propiedad del don característico del hombre [...]⁵.

Retomando la clasificación que sugerimos, con relación al primero de los casos mencionados, los soldados cubanos y su accionar, el semanario dice:

[...] después de dos años de combates legendarios sostenidos con el enemigo poderoso, con una constancia y tenacidad admirables, bien tienen merecido los patriotas que el mundo los recuerde en su gloria y los cubra con sus simpatías, alentándolos a la lucha por los ideales que los han lanzado al campo, y exhortándolos a no abandonarla hasta que el último de los valientes caiga en aras de la patria o el último de los soldados de la España sea traspasado con la espada vengadora y justiciera [...]⁶.

De esta manera, se refleja a un pueblo cubano íntimamente comprometido con los ideales revolucionarios que están dispuestos a defender con su propia vida. Y nuestras fuentes alientan esta actitud a través de una innumerable cantidad de notas en sus páginas. Para reforzar esta idea podemos leer:

[...] los patriotas levantados en armas se presentaban ante el mundo en la actitud del guerrero – ciudadano que va consciente a combatir por la reivindicación de sus derechos sagrados [...] pueblo desgraciado que lucha por lo que le es propio ha recibido siempre con los brazos extendidos a ese pueblo heroico que prefería regar con su sangre el suelo de sus

⁴ *La República de Cuba*, 30 de mayo y 2 de abril de 1898, p. 2.

⁵ *Cuba Libre*, 01 de enero de 1898.

⁶ *Cuba Libre*, 2 de enero de 1896, p. 1.

antepasados, antes de renunciar a una protesta tan viril como la propuesta de los principios que le daban origen [...]⁷.

Considerados patriotas que distinguen *Cuba Libre* y *La República de Cuba* en general fueron reproducidos por distintos medios como una masa inorgánica y rebelde, de esclavos y negros que no hacían más que recordar los trágicos sucesos de Haití. Sin embargo, en su acción de reivindicar a los soldados anónimos por medio de la empatía con sus lectores, nuestro semanario comenta:

[...] el mundo entero va comprendiendo ya que la revolución cubana no está sostenida por turbas inorgánicas que hayan tomado las armas inspiradas por abominables pasiones, que a los crímenes del asesinato y del saqueo unan los horrores del incendio y la devastación, como lo ha propalado a los cuatro vientos la insidia de los voceros de España, sino que ha visto en sus campeones, esclavos que quieren cambiar su destino y asumir la representación de ciudadanos libres [...]⁸.

Esta última cita nos posibilita vincular el tema de la revolución con la justa causa de la libertad y la independencia. Los semanarios plantean en todo momento la claridad de los objetivos de los cubanos y lo hacen desde una mirada que marca lo incomprensible de la situación, criticando a las naciones del mundo que no cooperan con una causa tan válida como la de la Isla, que es la misma por la que la mayoría de los estados habían atravesado en sus propios ciclos revolucionarios:

[...] la metrópoli, esa madre-patria tan mentada por los historiadores y por los que de ella tienen necesidad para alimentar sus estómagos de rumiantes, ha apurado hasta las heces la copa repleta de la sangre de los inocentes cubanos; sus generales y soldados enviados para hacer imperar su dominación funesta en una tierra que los traga con la fuerza vengadora de un Atahualpa o de un Hatuey, han sido el manto funerario de sus hijos cuya sangre se complacían en derramar, haciendo ludibrio de sus derechos sagrados de pueblo consciente. Y en presencia de este espectáculo inaudito, de esta violación de los principios morales y de humanidad más indubitables, que España nos presenta a diario, haciendo de ello ostentación, pregúntese: ¿qué consideración le merece a los Estados civilizados de Europa y América aquella nación que no tiene escrúpulos? [...]⁹.

Con respecto a la idea de unir la independencia de Cuba con las del resto del continente, es necesario decir que la primera acción de nuestras fuentes radica en destacar la entidad colonial de España desde 1492, invasión que plasma conductas extractivas y de

⁷ *Cuba Libre*, 2 de enero de 1897, p. 1.

⁸ *Cuba Libre*, 16 de enero de 1897, p. 3.

⁹ *Cuba Libre*, 20 y 21 de noviembre de 1897, p. 1.

violencia. La “leyenda negra” encuentra aquí varios adeptos, la metrópoli solo busca riquezas y a cualquier precio:

[...] esta nación no conquistó a la América por su gloria o el progreso. ¡No! Todo fue por el oro; y si todo ha sido por el interés, no es ninguna honra para España la sangrienta conquista del nuevo mundo [...] no contentos con haber muerto a todos los indígenas que poblaban las Antillas, con el rudo trabajo que les imponían en su sed insaciable de riquezas, introdujeron los negros esclavos de África [...] ¹⁰.

Las colonias españolas de ayer, hoy constituidas en entidades soberanas, parece que han olvidado esta España como potencia colonial. Muestran una actitud que ignora u omite que un día se confundieron en un solo campo para abordar una única y solidaria empresa de redención, de la que Cuba no formó parte pero por la que atraviesa en este momento.

En este sentido, tanto *Cuba Libre* como *La República de Cuba* denuncian que las repúblicas de Nuestramérica -en lugar de permanecer silenciosas e indiferentes- tienen por lo menos el deber de levantar su voz y su autoridad moral en defensa de la colonia insular que lucha por poner fin a su cautiverio. Recién cuando Estados Unidos le declare la guerra a España, los gobiernos del continente exhibirán sus posturas, en general de neutralidad. Pero sobre el enfrentamiento entre Cuba y España solo Venezuela demostró solidaridad mientras que el resto se mantuvo en silencio. Así, podemos observar en sus columnas que:

[...] la causa de la libertad de Cuba es la causa de la libertad americana [...] de la emancipación hispano-americana, iniciada en las tribunas de los Cabildos históricos de Buenos Aires y Caracas y terminada con el último cañonazo de Ayacucho [...] el pueblo argentino no puede permanecer un momento más impasible ante la suerte infausta de un pueblo americano que pugna por romper sus cadenas [...] ¹¹.

Las fuentes buscan, de este modo, establecer la idea de que la negación de la lucha por la independencia en Cuba constituiría una doble negación ya que por un lado representa una afrenta para fechas patrias como el 25 de mayo de 1810 y luego la Independencia Argentina y, por otro, su recuerdo las convertiría en tópicos vergonzosos. Así, se diluye el sentido temporal que existe entre ambas independencias destacándose que:

[...] la voluntad humana no se prescribe como no se prescribe el derecho de los pueblos. Por largo que sea el tiempo en que un ser humano ha gemido entre las cadenas de la esclavitud y bajo el látigo implacable del colono, el derecho que ese hombre tiene a liberarse jamás

¹⁰ *Cuba Libre*, 16 de enero de 1897, p. 3.

¹¹ *Cuba Libre*, 30 de enero de 1897, p. 3.

desaparecerá por prescripción. El tiempo no extingue el derecho, porque el derecho es eterno, ni mata la libertad porque es inmortal [...]”¹².

Erigirse como propuesta alternativa al análisis del 98 *cubano* dentro del campo periodístico del momento es otra de las estrategias del semanario, para establecer su posición política e ideológica. La primera alusión al tema de la prensa aparece en el número 26, donde se expresa claramente:

“[...] desconsolada se siente el alma de los amantes de la libertad al tomar los diarios argentinos desde que principió esa guerra de independencia, y no ver en sus columnas más que el sarcasmo y el desprecio como en *La Nación*, el silencio como en *La Prensa*, y en fin una pálida defensa de uno que otro día en *El Diario* [...]”¹³.

A partir de este momento, solo se enfrentan con el diario *La Nación* con el cual inician una pugna, propia del enfrentamiento de posturas distantes que exhibe la defensa a España por un lado y la defensa a Cuba por otro. Así, nuestros semanarios parten de una idea central para luego criticar el accionar del periódico hispanófilo:

[...] y sin necesidad de aparecer como los Quijotes de la leyenda atacando a los molinos de viento, conocemos sin embargo el campo de combate que nos señala la tradición americana como diciéndonos que nuestro deber de argentinos impulsores de la independencia meridional, nos impele a concurrir allá con las armas que deberán enseñar a los extranjeros a respetar las glorias de la América, a ciertos argentinos a ser verdaderamente tales y a los apóstatas a volver al rebaño congregado por las nobles enseñanzas de una patria libre merced al esfuerzo de nuestros mayores, ignorantes de nuestra apostasía [...]”¹⁴.

Estas referencias están destinadas a conformar la idea de que las independencias de Norteamérica forman parte de un proceso general que involucra la lucha de los pueblos oprimidos de nuestro continente. Esta asimilación incluye la causa cubana, y aquí radica la gran diferencia con *La Nación*: si reconocen los enfrentamientos de las primeras décadas del siglo XIX ¿por qué no reconocen la autenticidad de las urgencias cubanas?:

[...] puede *La Nación* cantar himnos a la valentía del ejército español; puede negar la importancia de los hechos de armas últimamente sucedidos en Cuba, favorables a los patriotas; pero de allí a desnaturalizar los hechos, a injuriar a Cuba y a sus ejércitos, a herir el sentimiento de honor de su pueblo, a menospreciar vilmente los esfuerzos de sus soldados en el establecimiento de una patria libre y la conducta de sus hombres directivos a la gestión de

¹² *Cuba Libre*, 6 de febrero de 1897, p. 1.

¹³ *Cuba Libre*, 29 de mayo de 1897, p. 2.

¹⁴ *Cuba Libre*, 18 de septiembre de 1897, p. 2.

los asuntos inherentes a la República en formación, es mucha la distancia y téngalo *La Nación* entendido, no se la dejaremos recorrer sin que antes soporte los mortales golpes de nuestras armas de combate, que los tiene ya probados y que hoy, por ser los últimos que asestaremos en vísperas de la realización del ideal revolucionario, trataremos de agravar en la pujanza de la embestida y en lo recio del ataque [...] ¹⁵.

Ante la presión de nuestros semanarios frente al relevante e influyente periódico de alcance nacional, su director momentáneo, Emilio de Vedia, decide publicar una carta en *La Nación* explicitando, aún más, su postura de acercamiento con España. En ella enfatiza la seriedad y eficiencia de los correos y corresponsales madrileños en el exterior frente a la difusa veracidad de las noticias provenientes de la Isla que cargaban con un marcado favoritismo por los cubanos. Sostiene que su labor principal es informar y lo que reproduce en sus páginas refiere a fuentes fidedignas y reconocidas. Apelando a la libertad de expresión, de Vedia reconoce las publicaciones de otros medios pero sostiene que sus fuentes no son confiables ¹⁶.

Ante esta embestida, los semanarios refuerzan su desacuerdo con una conducta calificada como vergonzosa, evidente en las noticias publicadas que demuestran su intención de apoyo a España, intentando ser parte integrante de la conformación de un imaginario social tendiente a legitimar las acciones del país ibérico. En esta escalada que busca la generación de una opinión pública, se pueden ver titulares tales como *Alfonso XII y la España heroica* ¹⁷.

Nuestras fuentes también ponen en evidencia a *La Nación* en cuanto a su visión de los cubanos en el momento de inicio de las acciones bélicas con Estados Unidos:

[...] días pasados, a propósito de unos comentarios que, como es natural, no son ni pan ni agua, dedicados a la cuestión cubana, aprovechó la oportunidad para lanzar contra el Ejército Libertador su consabido dicerio, diciendo que al fin los Martínez Campos y los Weyler van a salir con un gusto: de tener en los yankees enemigos con quienes combatir en vez de los cubanos que apenas andan huyendo [...] ¹⁸.

Cuba Libre le responde conformando una lista de batallas ganadas por los cubanos frente a las fuerzas españolas. Asimismo, pone en evidencia al poderoso periódico resaltando los silencios ante los desmanes de España en Cuba. Justamente, en la edición número 58 de nuestra fuente de estudio podemos observar cómo *La Nación* se expresa en torno a una guerra

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ Cfr. *Cuba Libre*, 4 y 5 de diciembre de 1897, p. 2.

¹⁷ Cfr. *La República de Cuba*, 21 y 22 de mayo de 1898, p. 3.

¹⁸ *Cuba Libre*, 7 y 8 de mayo de 1898, p. 2.

desastrosa en la Isla que se ha procurado finalizar por medio de la *concordia y liberalidad de la madre patria*. La autonomía es la prenda de alianza que continúan rechazando los revolucionarios.

La contradicción se revela en un par de renglones seguidos, donde se puede ver un telegrama en el que se asegura que el número de reconcentrados y revolucionarios muertos en la presente campaña solo en la parte occidental de la Isla alcanza a 150.000, que más de 50.000 personas, *en su mayor parte mujeres y niños*, han perecido de *hambre* y se calcula en 100.000 el número de reconcentrados que sufren de hambre y padecen variadas enfermedades¹⁹. *La Nación* no emite frase o comentario de condolencia ni de condena.

Queda claro entonces que tanto *Cuba Libre* como *La República de Cuba* representan una mirada alternativa al *98 cubano* visibilizando al actor cubano en su acción, pero también otorgándole al proceso independentista un anclaje de tipo continental, inmerso en las luchas de Nuestramérica por su libertad.

Este es el posicionamiento de nuestra fuente. Desde allí parte su defensa a la causa cubana, buscando legitimidad en la opinión pública argentina, influenciada por una mirada hispanófila producto de gran parte de la prensa y el gobierno.

Conclusiones

El *98 cubano*, así como cualquier conflicto histórico-ideológico, moviliza la intelectualidad, la prensa, la política, etc. En este caso la Argentina, instalada como “país observador” de un hecho que se desarrolla por fuera de su geografía, dispara en la prensa posturas antagónicas e irreconciliables de legitimación del accionar de la Madre Patria (España), frente a otras posturas, un tanto minoritarias de adhesión a la intervención de Estados Unidos. Por su parte, *Cuba Libre* y *La República de Cuba* ponen de manifiesto al sujeto genuino en cuestión: el actor cubano en su lucha libertaria.

No quedan dudas acerca de que los semanarios que sirven de fuentes para esta investigación representan una mirada alternativa no solo en lo concerniente a la guerra hispano-cubana sino también a la guerra hispano-americana. Como ellos mismos lo expresan, uno de sus objetivos primordiales fue “propagar el ideal redentor de la Antilla mayor”²⁰.

¹⁹ Cfr. *Cuba Libre*, 8 y 9 de enero de 1898, p. 2.

²⁰ *Cuba Libre*, 18 y 19 de abril de 1898, p. 3.

La empatía mayoritaria del campo periodístico se inclinaba hacia España. La visión hegemónica del *98 cubano* postula la unión de Argentina con España revalorizando cuestiones prácticas y simbólicas. En este contexto, *Cuba Libre* y *La República de Cuba* conforman, junto con otros medios de comunicación y diversas entidades e instituciones, un grupo alternativo que según Hugo Biagini “impugnan el establishment, aspiran a modificar profundamente la realidad y a guiar la conducta hacia un orden más equitativo, mientras cuestionan ex profeso los abordajes autoritarios, tecnocráticos, etnocéntricos, neocoloniales o chovinistas”²¹.

Nuestras fuentes afirman, de manera implícita y explícita, que la revolución en Cuba representó mucho más que una simple insurrección sobre su metrópoli como expresaron en general el resto de los medios. Los sucesos cubanos plantearon el desmantelamiento de una estructura colonial en total decadencia, por medio de la instauración de una República con democracia popular a fin de satisfacer las necesidades tanto espirituales como materiales de un pueblo en continua lucha.

Los discursos esgrimidos por *Cuba Libre* y *La República de Cuba* se caracterizan por la construcción de estereotipos antagónicos, donde entran en juegos símbolos, tradiciones, convicciones morales, identidades e incluso lenguajes. Así, estas representaciones semánticas reflejan una cosmovisión con el objetivo de crear una ficción de verdad objetiva basada en la opinión común.

Los semanarios se instalaron en una postura que no solo da cuenta, sino que cuenta y narra desde una visión diferente, que se centró en aquel sujeto ausente en la mayoría de los periódicos. Y justamente esta caracterización de alguna manera lo presentiza.

Como sostienen Adriana Rodríguez y Natalia Fanduzzi,

[...] este proceso de carácter ontológico se presenta como contracara a la metodología materializada por la lógica hegemónica imperante, que se focaliza en el despojo de la subjetividad del otro. De este modo, el sujeto genuino transmuta en sujeto ausente, en no-sujeto, en definitiva, en un objeto dentro de la expansión agresiva y del proceso de construcción en el plano ideal que lo justifica. Este vacío generado deliberadamente es ocupado inmediatamente por el sujeto dominante que no deja resquicio ni lugar a su aparición en el discurso hegemónico²².

²¹ Biagini, 2004:11.

²² Rodríguez y Fanduzzi, 2007: 128.

Nuestras fuentes circularon de manera reducida en comparación con otras publicaciones; sin embargo, constituyeron un espacio original de participación de periodistas, escritores y poetas, en tanto *tomas de posición* y despliegue de la temática hacia aristas de un carácter americanista y de recurrente e indeclinable defensa de la independencia de Cuba, registros que refuerzan una entidad sustantiva a nuestra documentación.

La comparación e interpelación con medios gráficos de tirada masiva arrojó registros de correspondencia con una agenda pública relacionada con la atmósfera de ideas encarnadas en la clase dirigente de una Argentina que desconocía el proceso revolucionario cubano, de similar itinerario al que nuestro país había transitado anteriormente. Ante esta situación, nuestras fuentes recurren a la estrategia de considerar la Independencia de Cuba dentro del registro independentista de Nuestramérica, como el corolario de una empresa continental que solo había puesto un paréntesis entre Ayacucho y la Guerra de los 10 Años. Se buscó así la legitimación en un pasado reciente que reflejó una identidad indiscutible: la libertad de las fuerzas coloniales españolas para construir una nación soberana.

Tanto *Cuba Libre* como su continuación *La República de Cuba* llenaron ese vacío, generando una postura alternativa que visibilizó la genuinidad de los acontecimientos a través de una serie de operaciones variadas que explicamos en este trabajo y que no se agotaron en la sola utilización del lenguaje, sino también en el rescate de las acciones de lucha encarnadas tanto en las mujeres revolucionarias como en los héroes destacados de la guerra o la conformación de los ejércitos, entre otros.

Bibliografía

- BIAGINI, Hugo (2004), "Introducción general", en: BIAGINI, Hugo E. y ROIG, Arturo A., *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I: Identidad, utopía e integración (1900-1930)*. Buenos Aires: Biblos.
- DE LA MOTTE, Dean y PRZYBLYSKI, Jeannene (1999), *Making the News. Modernity & the Mass Press in Nineteenth-Century France*. Amherst: The University of Massachussets Press.
- FORD, Aníbal (2002), *La Marca de la Bestia*. Buenos Aires: Norma.
- FUSI, Juan Pablo y NIÑO, Antonio (eds.) (1997), *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- GALLEGOS, Claudio (2011), *Antonio Maceo y Máximo Gómez. Aproximaciones a la idea del héroe en el semanario Cuba Libre*. Alemania: Editorial Académica Española.
- LITVAK, Lily (1980), *Latinos y anglosajones. Orígenes de una polémica*. Barcelona: Puvill.
- MARTINI, Stella (2000), *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma.
- RODRÍGUEZ, Adriana y FANDUZZI, Natalia (2007), “El '98 Cubano; Un análisis en torno a sus problemáticas genuinas”, en: ARPINI, Adriana; MAIZ, Claudio; MONTARULI, Silvana (eds.), *Hilar Ideas; Travesías del pensamiento en América Latina*. Guaymallén: Quellqasqa.
- ROMERO, José Luis (2001), *Las ideas políticas en Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SAÍTTA, Sylvia (1998), *Regueros de tinta*. Buenos Aires: Sudamericana.
- SÁNCHEZ, Aurora (1996), “La prensa satírica”, en: VÁZQUEZ RIAL, Horacio (dir.), *Buenos Aires 1880- 1930. La capital de un imperio imaginario*. Madrid: Alianza.
- WOLF, Mauro (1987), *La investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

Experiencias iniciales en investigación educativa. Los límites de lo posible

*Mercedes Barischetti**

*María de Belén Pulvirenti***

El trabajo que presentamos surge a partir de la experiencia del Taller de Tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, un espacio que se ha constituido para colaborar con los tesistas y coadyuvar al egreso que se ha visto notablemente restringido respecto de la carrera de profesorado. La experiencia nos muestra que -una vez egresados e insertados en el campo laboral con el título de profesor- el porcentaje de estudiantes de la licenciatura que se reciben es sensiblemente menor; situación que es en gran parte ocasionada por las demoras y circuitos que implica la elaboración de la tesis (Tarango Ortiz, 2009).

La producción de tesis de licenciatura en ciencias de la educación, se encuentra a menudo con algunos obstáculos de orden epistemológico, pero también en muchos casos con obstáculos de orden administrativo. La experiencia o inexperiencia en la producción científica de los tesistas entra en tensión con la experiencia o inexperiencia de sus directores, con el mismo plan de estudios, con los espacios de gestión, con las experiencias laborales y los avatares de la vida cotidiana. En esta ponencia intentaremos transitar por los discursos de los protagonistas. En nuestro proyecto de investigación hemos optado por una metodología cualitativa, cuyos principales interrogantes son:

¿Qué paradigmas epistemológicos subyacen a las propuestas de investigación de los tesistas: la epistemología tradicional occidental, una epistemología propia de las ciencias sociales, o una epistemología periférica?

¿Cómo pueden salvarse las distancias entre sus declaraciones teóricas y una propuesta sociocrítica que busque transformación social a una escala pertinente con una tesis de licenciatura?

¿Qué aprendizajes de la formación inicial facilitan o restringen las posibilidades de producción científica?

* Facultad de Filosofía y Letras, U.N.Cuyo. merbarischetti@yahoo.com.ar

** Facultad de Filosofía y Letras, U.N.Cuyo. belenpulvirenti@yahoo.com

¿Qué dispositivos de acompañamiento potencian dicha producción, su validación, como así también la reflexión sobre las condiciones del proceso científico?

Como nos hallamos en la primera etapa de este proyecto, intentaremos realizar algunas lecturas interpretativas de los primeros registros y aportes de los sujetos que constituyen el caso (los tesistas) y aquellos que los acompañan (sus directores de tesis) y que han sido recopilados en distintas instancias de producción y reflexión: encuentros de seminario, grupos focales, diarios de investigador, exposiciones periódicas, escrituras prospectivas (frases incompletas), entre otras de similares características.

Acerca de los límites respecto del acompañamiento, hemos dividido esta exposición en tres grandes ámbitos que fueron surgiendo en la investigación: la relación entre el tesista y su tesis, el arribo al taller y los aprendizajes del mismo, la relación tesista-director de tesis.

a- La relación entre el tesista y su tesis

Acordamos con Carlino (2003) cuando expresa que las preferencias nos ayudan a mantener vivo el entusiasmo, a no vivir este tránsito como un simple trámite. Con la intención de generar proyectos de tesis que se conviertan en motivadores para los investigadores mismos, les pedimos a los estudiantes del taller que refieran cuáles son las cosas que les gusta hacer, tanto en el orden personal como en el profesional. Esta consigna se realizó mediante el completamiento de frases prospectivas en distintas etapas del proceso.

La primera vez que se realizó este ejercicio fue en el encuentro inicial del taller de tesis y allí nos encontramos con propuestas de tesis que, en general, reproducían temas frecuentados en la literatura educativa abordados predominantemente desde el discurso. Intuimos que esta situación venía dada justamente porque aún “no sabían” que querían investigar, solo tenían una vaga idea de la temática, pero no estaba problematizada. Luego del cursado del taller y de la socialización de sus trabajos volvimos a realizar el ejercicio y en esta ocasión permitió vislumbrar cómo sus declaraciones se deslizaban hacia preocupaciones reales, concretas, que respondían a sus intereses personales, a veces incluso biográficos. Transcribimos a continuación algunas de sus reflexiones, surgidas a partir de la frase: “*Mi tesis me gusta porque...*”

Apunta a conocer representaciones y expectativas de un grupo vulnerable para transformar su realidad social, para que se le brinden mejores oportunidades. (Celeste A. Reunión de equipo. Marzo de 2014).

Considero que tiene vinculación con sectores vulnerables y que muy pocas veces son escuchados. Me parece interesante poder “desde la educación” realizar algún cambio o aportar un granito de arena, para romper con ciertas estructuras sociales. (Andrés D. Reunión de equipo. Marzo de 2014).

Permite posicionarme desde una mirada de compromiso social que implica proporcionar un cambio de estructuras vigentes para un mundo mejor. (M. Laura C. Reunión de equipo. Marzo de 2014).

Tuve desde el inicio la libertad de elección en todos los aspectos y además el tema me resulta muy interesante y quiero que la producción sea un aporte a la comunidad educativa. (Patricia N. Reunión de equipo. Marzo de 2014).

Abarca temas que me atraen desde una nueva perspectiva. Me entusiasma. Poder cambiar alguna situación de injusticia y también poder cambiar o mejorar algunos aspectos de la relación docente-estudiante de ambos países. El grupo de tesis ayuda mucho. (Estefanía G. Reunión de equipo. Marzo de 2014).

Es sobre un sector de la sociedad que ha sido negado de derechos por muchísimo tiempo. Intenta escuchar y difundir la voz de quienes por mucho tiempo, y aún hoy, no son tan escuchados. (Ailin A. Reunión de equipo. Marzo de 2014).

Investigo un tema que me apasiona “la educación permanente de jóvenes y adultos” y me gustaría poder realizar aportes significativos que generen mejoras en el sistema educativo. Que significaran mejoras en las vidas de las personas. (Mariana L. Reunión de equipo. Marzo de 2014).

El problema planteado tiene relación con otro lugar que encontré como mi mundo dentro de la educación. (Rodrigo N. Reunión de equipo. Marzo de 2014).

Los tesisistas pueden ya avanzar en defensas de su elección, basados en motivos personales a partir de una pregunta que se dirige directamente a su relación afectiva con esta investigación. Se han apropiado del problema que están investigando y sienten la necesidad de responder a una demanda social. Expresiones como ‘transformar su realidad social’, ‘romper con ciertas estructuras sociales’ ‘posicionarme desde una mirada de compromiso social’ ‘sea un aporte a la comunidad educativa’ ‘Poder cambiar alguna situación de injusticia’ ‘escuchar y difundir la voz’ ‘Que significaran mejoras en las vidas de las personas’ ‘otro lugar que encontré como mi mundo’ nos refieren a un compromiso personal con el objeto de estudio.

Aparecen entonces intencionalidades orientadas hacia la transformación social, en donde el docente se encuentra implicado con la situacionalidad de la práctica educativa concreta, que le demanda, lo cuestiona, lo transforma (Freire, 1969) y a la vez transforma las condiciones sociales, culturales de la misma comunidad en la que se involucra mediante la necesidad de construir hipótesis (Gimeno Sacristán, 1993). Algunas inquietudes exceden incluso el ámbito estricto de la educación escolarizada o institucionalizada para comprenderla desde una mirada comunitaria (Freire, 1969, 1994).

Asimismo, las iniciales enunciaciones teóricas de los “temas” a investigar se van tornando en problemas que hacen a cuestiones centrales de una educación con sentido (Prieto Castillo, 1995) y que obligan a reflexionar acerca de los supuestos de la educación como objeto de investigación.

Para analizar cómo estas autopercepciones habían evolucionado volvimos a hacer este ejercicio en una reunión a principios de septiembre. Les otorgamos la oportunidad de leerse, de recordarse y de volver a responder esas preguntas desde el “hoy”¹.

b- Los aprendizajes del taller: una situación de iniciación

Alrededor del mes de agosto, surge la iniciativa de armar la tesis de licenciatura. En esta primera instancia me preguntaba: ¿qué tema quería investigar? ¿Cómo lo iba a hacer? ¿Quién me iba a acompañar? (Andrés D. Diario de tesis. Octubre de 2013)

El testimonio de Andrés nos ubica ante una realidad habitual: los estudiantes llegan al taller de tesis sin definiciones. Entre los aspectos que se muestran imprecisos no tenemos simples detalles, sino: el problema de investigación, la metodología escogida, el director, las principales preguntas. Aunque los estudiantes cursan entre segundo y tercer año dos espacios curriculares relacionados con la metodología en investigación científica y en ellos han realizado pequeños proyectos que supuestamente los irán preparando para esta instancia, no pueden recuperarlos. Y entonces nos encontramos con tesistas sin tesis, a quienes hay que acompañar a imaginar qué quisieran investigar, encontrándonos en un espacio inicial, inaugural, debutante.

Dice Andrés: “¿qué tema quería investigar? ¿Cómo lo iba a hacer? ¿Quién me iba a acompañar?”; sentidos de búsqueda inicial que no habían tenido la oportunidad de ser explorados previamente y por ello el taller de tesis no podría avanzar sin imponer sentidos. Sin sus propios intereses, sin sus propias definiciones, el espacio curricular no funcionaría como un espacio de producción, porque la tesis tiene que hacer sentido para el/la tesista (Carlino, 2003).

En un primer momento, lo primero que trabajé en la cátedra fue el título de mi tesis, sabía que quería investigar algo relacionado con la diversidad sexual pero no sabía qué. (Andrés D. Diario de tesis. Octubre de 2013)

¹ Estos testimonios no se incluyen en el presente trabajo porque aún no han sido interpretados.

Sabía que quería, pero no sabía qué... dice Andrés. Las aproximaciones progresivas a este ‘saber qué’, ‘saber qué quiero investigar’ fueron tomando forma en la experiencia del compartir y socializar con otros, del exponer, el defender, el disentir, el criticar, incluso el reír y sentirse aceptado. El clima de confianza crítica...

Veamos otros testimonios, en este caso Celeste en un rastreo temporal desde el inicio del taller hasta el día de exposición de sus avances, casi un año más tarde:

13-08: Este día revisé mi correo electrónico y me encontré con el siguiente mensaje de la profesora X (...) En ese momento me di cuenta que era la oportunidad para continuar mi proyecto de tesis, el cual lo había comenzado a realizar en el año 2011, cuando cursé la materia con la profesora. Y. Dicho proyecto no lo había retomado debido a cuestiones laborales, porque no tenía tiempo de trabajar en él. (Celeste A. Diario de tesis. Agosto de 2013)

26-09: Este día se llevó a cabo un encuentro presencial en el cual cada uno debía comentar sus avances en cuanto a la metodología. En esta instancia yo estaba un poco confundida, sabía qué instrumentos de recolección de datos quería aplicar y a quiénes, tenía en claro que quería realizar un estudio de casos, pero no sabía bien qué casos. (Celeste A. Diario de tesis. Septiembre de 2013)

31-10: Este día presentó cada uno su póster, luego de una semana de creatividad, inseguridad y nervios porque no sabía cómo empezar a realizarlo.

Finalmente me decidí por representar con imágenes mi problema de investigación. (...) Ese día me sentí muy orgullosa de cada uno de mis compañeros por el compromiso puesto en cada proyecto y por el entusiasmo con que lo presentaban, además me hicieron preguntas y aportes muy interesantes. (Celeste A. Diario de tesis. Noviembre de 2013)

12-04: Expusieron los avances de sus proyectos Andrés y Patricia, los dos temas son muy interesantes y el video que seleccionó Andrés captó la atención de todos. Durante este encuentro me iba imaginando cómo sería mi exposición el próximo encuentro. (Celeste A. Diario de tesis. abril de 2014)

17 de mayo: DÍA DE EXPOSICIÓN. En este encuentro expuse los avances de mi proyecto, me sentía muy entusiasmada ya que había podido aplicar las entrevistas en uno de los CDIf, los niños me habían hecho los dibujos que les había pedido y cada uno de mis entrevistados me había dado aportes muy enriquecedores para mí. (...) Sentí mucho respeto y compromiso por parte de mis compañeros escuchando mi exposición, además el grupo me hizo darme cuenta de cómo había llevado el marco teórico hacia los destinatarios de los CDIf, como un aspecto positivo en mi investigación. También sentí que miraban atentamente los dibujos y las respuestas a las entrevistas. (Celeste A. Diario de tesis. mayo de 2014)

A través de sus escritos en el diario, Celeste nos comparte su experiencia de ampliación de su espacio de confianza a partir de la participación en grupos colaborativos de producción científica, en el compartir con otros que tienen similares inquietudes y problemáticas (Carlino 2003). Podemos ver además del crecimiento en la fundamentación de las decisiones y en el avance de la tesis: ella se atreve a valorar por escrito cómo la experiencia compartida le ayuda a generar seguridad profesional y personal.

c- La relación entre el tesista y su director

La realización de una tesis implica una relación entre un aprendiz investigador y un director. La relación es pedagógica desde que hay un enseñante que ‘sabe investigar’ o ‘sabe sobre el objeto a investigar’ y otro que ‘está aprendiendo’. Sin embargo es ambigua e inespecífica la tarea del director, tanto para quien la realiza como para su dirigido/a.

Los tesistas que participan de este proyecto han realizado distintos itinerarios para la búsqueda y elección de su director, y encontramos algunas situaciones interesantes para compartir y que son específicas de este caso:

- Si bien la carrera e incluso la facultad cuenta con profesores y profesoras acreditados para dirigir tesis de licenciatura, todos los directores escogidos por los tesistas de nuestro caso son mujeres.
- El/la tesista llega al taller sin saber siquiera su objeto de investigación y ello produce una demora en la elección del director/a.
- Una vez seleccionados varios posibles directores/as, se produce un itinerario relativamente difícil para contactarlos, entrevistarse, decidirse por uno de ellos, formalizar la aceptación. Ello se debe en parte a las situaciones de los profesores y en parte a las situaciones de los tesistas.
- Cuando ya comienzan a cursar juntos el camino de la tesis, es compleja la dinámica de acompañamiento, que cada director suele ejercer y asumir muchas veces en soledad.
- Pensando en estos avatares es que decidimos incluir la mirada de las directoras de tesis invitándolas a espacios de socialización y reflexión compartida. Uno de esos espacios se relaciona con la ida y vuelta del tesista desde el trabajo con el director hasta las reuniones con otros investigadores y viceversa. Esa afluencia de públicos y espacios distintos ha funcionado como facilitador no sólo en el acompañamiento del estudiante, sino también en el acompañamiento del director.

Otro espacio fue la realización de un grupo de discusión de directoras, que inicialmente fue propuesto para la indagación de prácticas y saberes pero que se convirtió en un inexcusable espacio de aprendizaje para los investigadores y para ellas mismas. Las directoras mismas valoraron ese espacio como único y pidieron más encuentros con estas características.

Algunas de las imágenes acerca de investigación de las directoras se rescataron justamente en dicho grupo focal. Traemos a colación algunos aportes individuales rescatados antes de la discusión mediante la técnica de completamiento de la frase “*La producción crítica de conocimiento es facilitada por...*”

Por la socialización de lo producido, el diálogo con otros, la apertura a lo diverso. (Directora A, Grupo de Discusión. Julio de 2014).

Material bibliográfico de consulta. Encuentros de revisión de avance ya sean con el director, en el grupo de trabajo, en el equipo de investigación. (Directora B, Grupo de Discusión. Julio de 2014).

La producción crítica del conocimiento es facilitada por la diversidad bibliográfica y por el propio análisis a partir de la praxis. (Directora C, Grupo de Discusión. Julio de 2014).

Por la reflexión, análisis diferentes marcos de referencias. Supone sondear, autores, teorías, trabajos realizados pertinentes al tema objeto de investigación. (Directora D, Grupo de Discusión. Julio de 2014).

Es facilitada por:

- condiciones del tesista: sus saberes respecto del proceso de investigación o características del trabajo de tesis, su manejo del marco teórico y /o su capacidad de búsqueda y estudio; su organización del proceso y la dedicación al mismo. Apertura y consideración de las indicaciones y pautas del director.

- Director de tesis: manejo del proceso de investigación marco teórico (saberes disciplinares); tiempo dedicado y comunicación con el tesista. Criterios de evaluación. Empatía.

- Condiciones institucionales: acceso a bibliografía, consulta con colegas, vinculación con instituciones, normas pautas, etc. (Directora E, Grupo de Discusión. Julio de 2014).

- Los conocimientos de base con los cuales se parte el análisis de la realidad las herramientas metodológicas: el rigor de los instrumentos, la formulación de conocimientos. (Directora F, Grupo de Discusión. Julio de 2014).

La producción crítica de conocimiento es facilitada por el dominio de los aspectos metodológicos y el posicionamiento personal frente a la formación recibida. Si bien existe conocimiento metodológico falta un ejercicio de aplicación de este aspecto en un proceso de investigación concreta. (Directora G, Grupo de Discusión. Julio de 2014).

Como el trabajo con los directores de tesis no es de análisis central sino como complemento al trabajo de los tesisistas, simplemente queremos señalar (para luego profundizar en un trabajo posterior) algunos aspectos que llamaron nuestra atención en esta instancia:

- Aunque la pregunta fue abierta, es decir que no especificaba que la respuesta debiera relacionarse con su rol directivo sino a la producción de conocimiento en general, los directores lo relacionaron con los tesisistas. Entendemos que esto se debió al contexto del grupo focal.
- La mayoría de ellos se ha referido al aspecto procedimental de la elaboración del trabajo científico, pero no a otros aspectos que seguramente son variables a tener en cuenta.

- En general se ha referido más al trabajo científico en general y menos a las necesidades o características del trabajo de dirección.

Una posible interpretación de estas variables puede ser el breve tiempo asignado para esta tarea, que haya promovido la priorización de la referencia hacia un saber práctico y hacia respuestas más automatizadas. Sin embargo, aunque el factor tiempo puede haber sido determinante en este sentido, en todo caso nos orienta acerca de qué es lo primero que aparece en una respuesta no preparada de antemano.

Asimismo, al tratarse de las frases que se entregaron al inicio del grupo focal, que luego se fueron resolviendo o desarrollando en la misma dinámica del debate, no pretendemos adelantar ninguna anticipación sobre este asunto todavía; serán necesarios posiblemente otros encuentros, otros debates, otras reflexiones.

Los límites...

Cuando hablamos de límites solemos hacer la relación con los mapas, en referencia a los límites en el espacio físico. Para abrir grietas, en lugar de cerrar puertas, podemos traer una cita de Borges (1965):

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas.

En nuestro mapa, no pretendemos un calco perfecto de la situación, pero sí un marco de referencia que nos permita construir espacios limitados e ilimitados de interacción que enriquezcan las producciones científicas. Por ahora, lo posible se halla a nuestro alcance desde la participación y la apertura, ya que es el entusiasmo del grupo de tesistas el que anima a seguir, así como los avances evidentes que en menos de un año han logrado respecto de un posicionamiento epistemológico fundamentado y una práctica de investigación coherente.

Debemos indicar que el mayor logro de esta experiencia se ve en la producción sistemática, en la conformación de un grupo con cierta cohesión y continuidad, que hace

comunes los problemas y preocupaciones; constituyéndose, poco a poco, en una comunidad autocrítica de investigación.

Los límites se desdibujan también en la ruptura de la escisión burocrática entre “quienes saben” y “quienes no saben”, si podemos instalar la premisa de que el aporte de todos hace más productiva la producción científica.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena L. (2005), *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- BACHELARD, Gastón (1978), *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- BORGES, Jorge L. (1965), *Del rigor de la ciencia*, en: *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C., PASSERON, J. C. (1999), *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- CARLINO, S. (2003), *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso internacional Cátedra Unesco. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- FOUCAULT, Michel (1997), *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. ([1969]1994), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2002), *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1969), *¿Extensión o Comunicación? Sobre los profesionales y el conocimiento en el (no) diálogo de saberes*. Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. Segunda edición.
- PRIETO CASTILLO, D. (1995), *Educar con sentido: apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: EDIUNC.
- SANTOS, Boaventura De Sousa (2009), *Una epistemología del sur*. México: Ediciones CLACSO- Siglo XXI.
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (2000), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

- TARANGO, J. (2009), *Problemática en la producción de tesis de licenciatura y posgrado desde la perspectiva de forma-fondo: caso Universidad Autónoma de Chihuahua (México)*. Memorias del 4º Simposium Electrónico las Tres T (tesis, tesistas y tutores [+ tiempo]). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Información.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2007), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- WAINERMAN, Catalina (2010). *El quehacer de la investigación en la educación*. Buenos Aires: Manantial.

Modelo multidimensional de la perspectiva temporal futura en relación con el aprendizaje autorregulado. Ciclos de estudios de diseño en estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo

*Mariela González**

Resumen

Este trabajo tiene como propósito preponderante la aplicación de un modelo multidimensional de la motivación que integra dos líneas teóricas y de investigación empírica que han sido relativamente independientes una de otra: la perspectiva de tiempo futuro (Nuttin, 1982; Simons, Vansteenkiste, Lens y Lacante, 2004; Zimbardo y Boyd, 1999) y la perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje autorregulado (Bembenutty y Karabenick, 2004; Greene y DeBacker, 2004; Miller y Brickman, 2004). Apunta a analizar la incidencia de la propuesta pedagógico-didáctica en los perfiles motivacionales y de aprendizaje de alumnos de segundo y del último año de dos carreras disímiles en su formación académica: Ciencias de la Educación -Facultad de Filosofía y Letras- y Ciencias Agrarias -Facultad de Ciencias Agrarias-, ambas de la Universidad Nacional de Cuyo. Como pre-prueba y post-prueba se administraron dos instrumentos que ya hemos probado en sus cualidades psicométricas: el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y Boyd (1999), en la adaptación al español de Díaz Morales (2006) y el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Vermunt (2005) en la adaptación al español de Martínez-Fernández (2009). Durante cada ciclo del estudio de diseño (metodología que combina la investigación acción con el modelo pre-experimental), en aula-taller y sesiones tutoriales, se trabajó sobre el conjunto de factores que definen los patrones de aprendizaje (en términos de Vermunt, 1998, 2005) y sobre el papel de algunas variables en el desempeño académico de alumnos universitarios, tales como las atribuciones para el éxito y el fracaso (Weiner, 1980, 1984, 1990), la auto-eficacia (Bandura, 1982, 1999; González, 2010), las concepciones de aprendizaje (Martínez-Fernández, 2006), el contenido y la extensión de las metas de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje, la regulación orientada al futuro y los

* Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, Argentina. CONICET / UNCUYO. mlgonzalez@mendoza-conicet.gob.ar / marielalourdesgonzalez@yahoo.com.ar

procesos de autorregulación que emergen o se transforman espontáneamente como *inputs* en el proceso de investigación (Brown, 1992). Los resultados muestran que es posible, mediante una intervención de longitud media, promover la modificación de los patrones temporales y de aprendizaje, así como también la autorregulación en los estudiantes.

Panorama actual de la investigación

Aprendizaje en la Universidad

La abundante literatura que se ha generado en las últimas dos décadas sobre el constructo *estilos, enfoques o patrones de aprendizaje en la enseñanza superior* a partir de los modelos en uso (entre muchos otros: Abalde Paz, Barca Lozano, Muñoz Cantero & Ziemer, 2009; De la Barrera, Donolo & Rinaudo, 2010; González Gascón, De Juan, Parra Azor, Sarabia Sánchez & Kanther, 2010; Hernández Pina, Rosário, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez Clares & Ruiz Lara, 2006; Marín Gracia, 2002; Martínez-Fernández & García Ravidá, 2012; Martínez-Fernández, Villegas & Martínez Torres, 2004), destaca lo que podría considerarse un giro paradigmático en el estudio del aprendizaje; este consiste en el alejamiento de perspectivas que priorizan la transmisión para aproximarse a estudios centrados en el proceso que realiza quien aprende, con énfasis en las estrategias autorregulatorias (Schunk, 2005; Schunk & Zimmerman, 1994) y en el fenómeno motivacional (De la Barrera, Donolo & Rinaudo, 2010).

Sin embargo, los educadores concuerdan en señalar una generalizada falta de motivación en los estudiantes, especialmente en relación con sus tareas académicas, falta de orientación e incertidumbre frente al futuro, marcada actitud de “vivir en el presente” que se relaciona con una capacidad disminuida de demora de la gratificación, falta de perseverancia y de capacidad de esfuerzo. Sin duda, esta situación está muy relacionada con la posibilidad de los adolescentes y jóvenes de concebir metas vitales cuyo contenido sea capaz de sostener y dar sentido a las acciones presentes.

Las preguntas que se plantean los docentes sobre cómo intervenir efectivamente para potenciar la competencia de los alumnos y lograr este cometido, pueden hallar respuestas válidas en la investigación contemporánea acerca de la motivación (Alonso Tapia, 1992, 2005; Burón Orejas, 1995; González Fernández, 2005, 2007; González Torres, 1999; Martínez, 2000; Paolini *et al.*, 2006), pero a su vez se las inscribe en un marco más amplio, dentro de una concepción humanista de la conducta humana, cuya nota esencial es la propositividad, es decir,

su orientación a fines, desde la interacción entre lo cognoscitivo y lo dinámico, lo afectivo y lo tendencial, como propone la teoría relacional de la motivación de J. Nuttin (1973, 1982).

A partir de lo observado en los resultados de nuestras investigaciones (Morchio, González, Diblasi, Garzuzi, Fresquet), inferimos que los estudiantes que ingresan a la Universidad muestran un insuficiente desarrollo de hábitos de estudio y de estrategias de autorregulación, lo que conduce a la necesidad de enseñar y mejorar la dinámica de los procesos autorregulatorios. En línea con Vermunt y Verloop (1999) y Martínez-Fernández & García Ravidá (2012), se señala que los patrones con los que aprenden los universitarios pertenecen más bien a la configuración más típica de estudiantes de secundaria (más jóvenes). A propósito de esto, Schunk y Zimmerman (1994) advierten la importancia de realizar estudios *longitudinales*, ya que la mayoría de las investigaciones son de corta duración, generalmente se realizan en unas pocas semanas o, en menor medida, en unos pocos meses. De acuerdo con ello, sugieren realizar estudios a largo plazo enfocados en la promoción del aprendizaje autorregulado. En este mismo sentido, recomiendan la realización de experiencias de intervención con estudiantes en ambientes de clase, lo que requeriría modificar el tipo de diseño de investigación y también incrementar la colaboración con los docentes. Aunque resulta evidente que los logros de la investigación en aprendizaje autorregulado han sido muy significativos en las últimas décadas, con importantes aportes descriptivos y explicativos, también se advierte que es escasa la investigación claramente aplicada en el contexto de nuestro interés: mientras que en lengua inglesa, los programas datan de 1982 (Cfr. Cerezo *et al.*, 2011, para una síntesis), fuera del ámbito anglosajón destacan experiencias españolas recientes (González Cabanach *et al.*, 2007; Hernández Pina *et al.*, 2010; Rosário *et al.*, 2007), las que aportaron elementos para la propuesta que se presenta, aunque requirieron una formalización inédita para ajustarse a nuestro modelo multidimensional.

Modelo multidimensional de la motivación orientada al futuro en relación con aprendizaje autorregulado

Dado que se aborda la motivación académica, se hace necesario también poner en relación dicha teoría con el modelo del aprendizaje autorregulado a fin de promover las estrategias que capaciten a los estudiantes para que sean participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje desde el punto de vista motivacional, metacognitivo y conductual. La integración de dos líneas de teorización y de investigación que han sido relativamente

independientes una de otra -la *perspectiva de tiempo futuro* y la perspectiva socio-cognitiva del *aprendizaje autorregulado* (Bembenutty & Karabenick, 2004; Greene & DeBacker, 2004; Miller & Brickman, 2004; Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004)- tiene lugar en la aplicación de un modelo multidimensional.

Vázquez & Rapetti (2006) señalan que en los desarrollos teóricos respecto de la motivación de las últimas cuatro décadas pueden distinguirse básicamente dos vertientes: a) la *teoría de la motivación de logro* (Atkinson, 1964) y b) la *teoría de la perspectiva de tiempo futuro* (Nuttin, 1982). En nuestro estudio nos centraremos en la segunda. La *perspectiva de tiempo futuro* (PTF) es un fenómeno complejo y multidimensional (Nurmi, 1989: 96), en el cual se distingue un componente cognitivo y otro dinámico. Ha sido llamada también *orientación de futuro* (FO) y considerada como una propiedad inherente a la naturaleza humana: “La habilidad para prever y anticipar, hacer planes y organizar las posibilidades futuras, representa uno de los rasgos más propios del hombre; [...] le permite anticipar y organizar futuros posibles y, por lo tanto, traer al presente psicológico sus efectos.”(Gjesme, 1983: 347).

El otro constructo central es el del *aprendizaje autorregulado* (AAR); hay varios modelos de AAR, con elementos comunes, pero con énfasis en distintos aspectos. En nuestra investigación asumimos el modelo de Pintrich, tal como lo presenta Zimmerman (2002, 2008, entre otras publicaciones). Es un proceso cíclico y abierto en el que se distinguen tres fases (Zimmerman, 2002): 1) Fase previa, en la que se establecen las metas y se planifica el curso de acción, de acuerdo con creencias, orientaciones motivacionales y expectativas específicas de resultados; 2) Fase de desempeño, en la que el sujeto se observa y controla mediante diferentes estrategias meta-cognitivas (auto-instrucciones, focalización de la atención, etc.) y volitivas; 3) Fase de reflexión, en la que el sujeto evalúa los resultados obtenidos, juzga acerca de las causas de estos (atribuciones causales) y se suscitan en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas ulteriores, dando lugar a que el ciclo se reinicie ratificando o rectificando metas, planes de acción y creencias motivacionales.

Como señaláramos, algunas investigaciones presentan estos constructos en relación; sin embargo, hasta donde hemos podido indagar, no se registran propuestas similares a la nuestra, esto es de corte aplicativo de un modelo propio, contextualizado en la Universidad Argentina y desde un paradigma de estudio de diseño, que reviste un carácter promisorio en investigación.

Ciclos de estudio de diseño en contextos naturalísticos: la tutoría

Diversos estudios nacionales –Paparini, Farés, Martino & Lanz (2012)- e internacionales -Gairín; Feixas, Guillamón, & Quinquers (2004) entre otros- señalan la importancia de la función tutorial y la necesidad de reformular los modelos de tutoría académica, ofreciendo pautas complementarias que conduzcan a una tutoría personalizada, integrada y proyectos tutorizados para acompañar en contexto las trayectorias de los alumnos.

En esta línea, Barab y Squire (2004) entienden que la investigación de diseño está llamada a cumplir un papel muy importante en la elaboración de teoría basada en *contextos naturalísticos*. Es por ello que en este estudio se aplicarán ciclos de diseño en alumnos de segundo y del último año de dos carreras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el propósito de analizar los perfiles motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes en el marco de clases tutoriales para incidir en ellos y producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes.

Por otra parte, se plantea un análisis más global del conjunto de factores que definen patrones de aprendizaje (en términos de Vermunt, 1998; 2005) y del papel de algunas variables en el rendimiento académico en estudiantes universitarios, entre las que se pueden ubicar atribuciones para el éxito y el fracaso (Weiner, 1980, 1984, 1990), auto-eficacia (Bandura 1982, 1999; González, 2010), las concepciones de aprendizaje (Martínez-Fernández, 2006), el contenido y la extensión de las metas de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje, la regulación orientada al futuro y los procesos de autorregulación que emergerán o se modificarán espontáneamente como *inputs* en el proceso de investigación (Brown, 1992).

Metodología

Participantes

El estudio se efectuó en alumnos de segundo y del último año de dos carreras disímiles en su formación académica: Ciencias de la Educación -Facultad de Filosofía y Letras- y Ciencias Agrarias -Facultad de Ciencias Agrarias-, ambas de la Universidad Nacional de Cuyo, a 21 alumnos de 2º año y 28 alumnos de los últimos años, con una edad comprendida entre 17 y 40 años ($M=18.67$; $DE= 2.13$).

Procedimiento

La participación por parte de los estudiantes fue voluntaria. Los instrumentos fueron aplicados en las clases de los ciclos de diseño por un miembro del equipo de investigación. Les solicitamos a los estudiantes que respondieran los inventarios, los mismos podían ser completados indicando el nombre o de manera anónima. A modo de consentimiento informado, incluimos en el estudio aquellos correspondientes a quienes respondieron y entregaron el instrumento. Del total de alumnos en el estudio, 21 en 2º año –Primer ciclo de diseño- y 28 en los últimos años (3º y 4º año) –Segundo ciclo de diseño-, la muestra quedó constituida con el 100% de los sujetos.

Instrumentos

En primer lugar, los participantes completaron una ficha de datos demográficos donde se indaga acerca de ciertos factores personales y contextuales. Entre ellos, se pregunta sobre edad, género, esfuerzo, nota media. Además, se indaga acerca de su percepción sobre el rendimiento previo y se realizan otras actividades complementarias al estudio.

Seguidamente, se aplicó como pre-test y post-test el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y Boyd (1999) en la adaptación al español de Díaz-Morales (2006 a y b), medida multidimensional de la orientación temporal que incluye la evaluación positiva y negativa del pasado y del presente, así como la evaluación de la orientación futura. Para evaluar los patrones de aprendizaje, el Inventario de Estilos de aprendizaje (*ILS*) (Vermunt, 1998, 2005) en la versión en español, traducida y validada en 2009 por un equipo internacional (G_PAFIU), liderado desde la Universidad Autónoma de Barcelona por J. Reinaldo Martínez-Fernández. Junto a estos dos inventarios, se implementaron instrumentos más puntuales para evaluar variables relacionadas en el curso de la intervención a propósito de los *temas emergentes; como disparadores de la reflexión*, inventarios sobre atribuciones del éxito y el fracaso (Escala de Atribución de Sidney, en su adaptación al español de Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda, 2008), auto-eficacia (instrumento adaptado por González, 2010), esperanza-desesperanza (Pereyra, 1996), las concepciones de aprendizaje (Martínez-Fernández, 2006), el contenido y la extensión de las metas de los alumnos (Nurmi, 1989).

Análisis de los datos

En primer lugar, partimos de estimar los índices descriptivos por dimensiones del *ILS* y de la *PTF*; luego, se identifican para el primer y segundo ciclo los patrones de aprendizaje

que se conforman mediante el método de adscripción de manera individual, siguiendo la secuencia que establece Mumbardó y Martínez Fernández (2013). Se convierten las puntuaciones a escala 10 de las veinte dimensiones del ILS y a tres categorías de logro -bajo, medio y alto- desde el siguiente criterio: en cada dimensión, mediante la media aritmética se identifica la puntuación inmediatamente inferior de la muestra para determinar el rango de la categoría bajo; la misma media aritmética más una desviación estándar identifica el límite inferior de la categoría alto; desde estos límites se construye la categoría medio.

Posteriormente se analiza la conformación de patrones temporales mediante una evaluación por criterio: siendo el criterio la conformación de tres patrones –orientado al futuro, orientado al pasado e interrumpido- que arrojara el análisis de conglomerado en 616 estudiantes universitarios mendocinos (González, 2014) y finalmente se analiza el incremento entre pre-test y post-test tanto en las subescalas del ILS como en las dimensiones de la PTF, mediante la prueba t y la prueba de Wilcoxon¹ como índice de la significatividad de los cambios, en la cual cada sujeto opera como su propio control, a fin de comparar los cambios intra-individuales en las medias de las escalas en la primera y segunda aplicación y las diferencias entre los patrones que se conforman.

Por último, en cuanto a las variables atribuciones causales, concepciones de aprendizaje, esperanza y desesperanza y autoeficacia, se efectuó un análisis descriptivo de las puntuaciones medias de cada dimensión y respecto al contenido y la extensión de las metas de los alumnos, un análisis descriptivo de sus frecuencias y porcentajes.

Resultados

En cuanto a la conformación de los patrones de aprendizaje en relación con la carrera, los estudiantes de Ciencias de la Educación manifiestan una frecuencia mayor que los de las carreras de Ingeniería en patrón dirigido al significado; los de Ingeniería superan a los estudiantes de Ciencias Humanas en el patrón orientado a la aplicación. En los alumnos de 2° año, el porcentaje mayor corresponde a los patrones menos funcionales (no orientado y a la reproducción, respectivamente), más del 50% de los de 3° y 4° se concentran en el dirigido al significado.

¹ Prueba no paramétrica para datos continuos, útil para detectar cambios causados por la intervención en los diseños del tipo antes-después. Calcula las diferencias entre las dos variables (pre-prueba y post-prueba) y las clasifica como positivas, negativas o empatadas, confrontando el signo y la magnitud de las diferencias entre los pares.

Por su parte, los patrones temporales, según los resultados de la aplicación del ZTPI - Zimbardo Temporal Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999)-, que se conformaron en nuestra muestra son tres: orientado al futuro, al pasado e interrumpido (denominación que tomamos de Gutiérrez-Braojos, 2014).

La institución universitaria también da lugar a discrepancias de interés ya que, aunque en los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras aparece un porcentaje mayor de orientación al futuro, la diferencia más notable es que, mientras los estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias se concentran en el patrón orientado al pasado, los de aquella lo hacen en el patrón interrumpido. Luego, por carrera se halla que los alumnos de Ciencias de la Educación sobresalen por el predominio del patrón futuro, al tiempo que los estudiantes de Ingeniería se concentran en la orientación al pasado.

El análisis de la interacción entre los patrones de aprendizaje y los temporales, a fin de llegar a la construcción de un modelo operativo de la motivación orientada al futuro en la situación local, distinguía tres patrones de aprendizaje (orientado al significado-aplicación, a la reproducción y no orientado), los que se combinaban con la perspectiva temporal: los estudiantes dirigidos al significado-aplicación se distribuyen entre la perspectiva orientada al futuro y al pasado (con un 12% mayor en la primera que en la segunda), al tiempo que los alumnos ubicados en la reproducción se reparten entre las tres perspectivas temporales, con preeminencia de la dirección al pasado; en cambio, los alumnos no orientados se concentran en el patrón temporal interrumpido. Un resultado de importancia es que el patrón de aprendizaje más funcional (al significado-aplicación) evidencia los índices más bajos de asociación con el patrón temporal interrumpido.

Conclusiones

Respecto del modelo que elaboráramos en el plano teórico, este ha sido contrastado empíricamente en sus componentes principales con adecuados índices de correlación.

En su aplicación en los ciclos de diseño, aunque se trata de intervenciones pedagógicas constreñidas en el número de horas y de participantes (por otra parte, de tamaño usual en programas de promoción educativa), razón por la cual no podíamos tener expectativas demasiado ambiciosas sobre sus efectos, en general, los resultados nos parecen satisfactorios: los grupos son participativos, consideran la propuesta interesante y útil, juzgan productiva la modalidad de trabajo y los resultados cuantitativos y cualitativos que alcanzan,

ponen de manifiesto que -aun mediante una intervención de intensidad media- es posible promover la motivación orientada al futuro y dotar al alumno de adecuadas estrategias de aprendizaje autorregulado.

En síntesis, los resultados de la propuesta didáctica de nuestros ciclos de diseño parecen habilitar su transferencia a la educación formal ya que hemos tratado de satisfacer un requisito central de la investigación aplicada que es garantizar su validez ecológica: la instrucción debe realizarse en el contexto en el que se empleará lo aprendido. Sin embargo, por las condiciones de la intervención, nada podemos anticipar respecto de su estabilidad a través del tiempo y consistencia a través de situaciones de aprendizaje, aspectos de importancia por investigar mediante una intervención sostenida, que no descuide el hecho de que la mayor parte de los resultados del aula son influidos por procesos continuos y a largo plazo.

Bibliografía

- ABALDE PAZ, E.; BARCA LOZANO, A. B; MUÑOZ CANTERO, J. M. & ZIEMER, M. F. (2009), “Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte”, en: *Revista de investigación Educativa*, 27 (2), 303-319.
- ALONSO TAPIA, J. (1992), *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- ATKINSON, J. (1964), *An Introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- BANDURA, A. y otros (1982), *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa- Calpe.
- BANDURA, A. (1999), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BARAB, S. y SQUIRE, K. (2004), “Design-based research: Putting a stake in the ground”, en: *The Journal of the Learning Science*, 2 (2), 1-14.
- BEMBENUTTY, H. y KARABENICK, S. (2004), “Inherent Association Between Academic Delay or Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning”, en: *Educational Psychology Review*, 16 (1), 35-57.

- BROWN, A. (1992), "Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings", en: *The Journal of the Learning Science*, 2 (2), 141-178.
- BURÓN OREJAS, J. (1995), *Motivación y aprendizaje*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- CEREZO, R., NUÑEZ, J., FERNÁNDEZ, E., SUÁREZ FERNÁNDEZ, N. & TUERO, E. (2011), "Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior", en: *Perspectiva Educacional*, 50 (1), 1-30.
- DÍAZ-MORALES, J. (2006a), "Future Time Perspective Across Life-Span: Two Models of Measurement", en: UCHNAST, Z. (Ed.), *Psychology of Time. Theoretical and Empirical Approaches*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 65-77.
- (2006b), "Estructura factorial y fiabilidad del inventario de Perspectiva Temporal de Zimabardo", en: *Psicothema*, 18 (3), 564-570.
- DE LA BARRERA, M. L; DONOLO, D. y RINAUDO, M.C. (2010). "Estilos de aprendizaje de los alumnos: peculiaridades al momento de aprender", en: *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6 (6), 1-25.
- GAIRÍN, J.; Feixas, M.; GUILLAMON, C.; QUINQUER, D. (2004), "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior", en: *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 61-77.
- GREENE, B. y DEBACKER, T. (2004), "Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation", en: *Educational Psychology Review*, 16 (2), 91-120.
- GONZÁLEZ, M. L. (2010), "Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios", en: *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina.
- GONZÁLEZ GASCÓN, E.; DE JUAN, M. D; PARRA AZOR, J. F; SARABIA SÁNCHEZ, F. J. y KANTHER, A. (2010), "Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing", en: *Revista de investigación Educativa*, 28 (1), 171-194.
- GONZÁLEZ CABANACH, R., VALLE ARIAS, A., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S., GERPE, M. y MENDIRI RUIZ DE ALDA, P. (2007), "Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios", en: *Revista Española de Pedagogía*, LXV (237), 237-256.

- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005), *Motivación académica; Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- (2007), “Modelos de motivación académica. Una visión panorámica”, en: *Revista Electrónica de Motivación y Educación (REME)*, X (25). Disponible en: <http://reme.uji.es>
- GONZÁLEZ TORRES, M.C. (1999), *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. 2ª ed. Pamplona: EUNSA.
- GJESME, T. (1983), “On the concept of future time orientation: considerations of some functions' and measurements' implications, en: *International Journal of Psychology*, 18 (5), 443-461.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; ROSÁRIO, P.; CUESTA SAEZ DE TEJADA, J. D.; MARTÍNEZ CLARES, P. y RUIZ LARA, E. (2006), “Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención”, en: *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-631.
- MARÍN GRACIA, M. (2002), “La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior”, en: *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 303-307.
- MARTÍNEZ, R. (2000), “Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios”, en: *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), Madrid, UNED, 35-50.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. R. y GARCÍA RAVIDÁ, L. (2012), “Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Máster en Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas”, en: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 166-182.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. R.; VILLEGAS, M. E. y MARTÍNEZ TORRES, M. (2004), “Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en universitarios venezolanos y españoles”, en: *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12 (1), 21-35.
- MILLER, R. y BRICKMAN, S. (2004), “A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation” en: *Educational Psychology Review*, 16 (1), 9-33.
- MORCHIO, I. L. (dir.); GONZÁLEZ, G.; DIBLASI, L.; GARZUZI, V.; FRESQUET, A.; GONZÁLEZ, M. (2012), *Claves para comprender cómo aprenden los estudiantes*

- universitarios. Diferencias entre los alumnos universitarios que aprenden fácilmente y los que aprenden con dificultad.* Alemania: Editorial Académica Española.
- NUTTIN, J. (1973), “La motivación”, en: NUTTIN, J.; FRÍAS, P. Y MEILI, R., *Motivación, emoción y personalidad.* Buenos Aires: Paidós.
- (1982), *Teoría de la motivación humana.* Barcelona: Paidós (trad. del original francés de 1980).
- NURMI, J. (1989), “Development of Orientation to the Future During Early Adolescence: A Four year longitudinal study and two cross-sectional comparisons”, en: *International Journal of Psychology*, 24, 195-214.
- PAOLONI, P., RINAUDO M.C., DONOLO, D. Y CHIECHER, A. (2006), *Motivación; Aportes para su estudio en contextos académicos.* Serie Psicología Educacional. Río Cuarto: EFUNARC.
- PAPARINI, H.; FARÉS, M.; MARTINO, B. Y LANZ, Z. (2012), *Proyecto Trayectorias Académicas Estudiantiles; Articulación con la escuela media y acompañamiento en el Ingreso, Permanencia y Egreso de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo.*
- PEREYRA, M. (1996), “Desarrollo y validación de un instrumento de Medición de la Esperanza-Desesperanza”, en: *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 42 (3) 259-274.
- ROSÁRIO, P., MOURÃO, R., NÚÑEZ, J.C., PIENDA, J., SOLANO, P., & VALLE, A. (2007), “Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior”, en: *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- SIMONS, J., VANSTEENKISTE, M., LENS, W. Y LACANTE, M. (2004), “Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective”, en: *Educational Psychology Review*, 16 (2), 121-139.
- SCHUNK, D. Y ZIMMERMAN, B. (1994), “Self regulation in Education: Retrospect and Prospect”, en: SCHUNK, D. Y ZIMMERMAN, B. (Eds.), *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 305-314.
- SCHUNK, D. (2005), “Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich”, en: *Educational Psychologist*, 40 (2), 85-94.

- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (1998), *Basics of Qualitative Research* (2^a ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- VÁZQUEZ, S.M. Y RAPETTI, M.V. (2006), “Future Time Perspective and Motivational Categories in Argentinean Adolescents”, en: *Adolescence*, 41 (163), 511-532.
- VERMUNT, J. Y VERLOOP, N. (1999), “Congruence and friction between learning and teaching”, en: *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- VERMUNT, J. (1998), “The regulation of constructive learning processes”, en: *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- (2005), “Relations between student learning patterns, personal and contextual factors and academic performance”, en: *Higher Education*, 49 (3), 205-234.
- WEINER, B. (1980), *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- (1984), “Principles for Theory of Student Motivation and their Application Within and Attributional Framework”, en: AMES, R. Y AMES, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. Orlando: Academic Press. (Vol 1: *Student Motivation*, 15-38).
- (1990), “History of motivational research in education”, en: *Journal of educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- ZIMBARDO, P. Y BOYD, N. (1999), “Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric”, en: *Journal of Personality and Social Psychology*, 17 (6), 1271-1288.
- ZIMMERMAN, B. (2002), “Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview”, en: *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- (2008), “Prospects Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects”, en: *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

El Proyecto de Articulación Intercátedras Política y Conocimiento en América Latina. Notas sobre un ensayo de práctica pedagógica alternativa en el ámbito de la Educación Superior

*Andrés López**

*Esteban Vergalito***

Resumen

En esta comunicación exponemos el Proyecto Académico de Articulación Intercátedras «Política y Conocimiento en América Latina» que venimos desarrollando desde el año 2013 en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Nos interesa especialmente compartir los resultados obtenidos en esta experiencia de trabajo conjunto inspirada en ideales epistemológicos emancipatorios y en los lineamientos latinoamericanistas para la Formación Docente que han sido acordados en la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE). Esto es, la integración de la teoría con la acción, lo disciplinar con lo pedagógico y el pensamiento con la realidad en orden al abordaje de los problemas concretos de la Región y del país.

La exposición está dividida en tres apartados. En primer lugar, describimos la génesis, organización e implementación de este Proyecto de Articulación, una iniciativa que involucró a cátedras de diferentes carreras y departamentos. Entre ellas «Problemática Científica» de la Licenciatura en Filosofía, «Historia de las Ideas Latinoamericanas» del Profesorado y Licenciatura en Filosofía, «Epistemología» de los Profesorados de Física y Química y «Metodología de la Investigación I» de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Aquí hacemos hincapié en las concepciones que dieron origen a la propuesta y nos referimos puntualmente a las ideas de Oscar Varsavsky que nos llevaron a acordar, seleccionar y organizar contenidos y prácticas de aprendizaje en torno al Eje Política/Conocimiento.

En segundo lugar, hacemos una evaluación sintética de la experiencia desde el punto de vista de los obstáculos, de los facilitadores y de los resultados en cuanto a las expectativas

* FFHA, Universidad Nacional de San Juan. arlopezffha@yahoo.com.ar

** FFHA y FACSO, Universidad Nacional de San Juan. evergalito@yahoo.com.ar

de aprendizaje. Por último, discutimos en función de este ensayo pedagógico las posibilidades de innovación de prácticas académicas alternativas en el ámbito universitario y nos atrevemos a imaginar reformas curriculares que sean viables por el camino de la superación de la atomización y el enclaustramiento de las cátedras. Aventuramos, en ese sentido, el concepto de «transcátedra» en tanto espacio potencial del paradigma de la integración.

Introducción

En esta comunicación exponemos el Proyecto Académico de Articulación Intercátedras «Política y Conocimiento en América Latina» (PAAI) que un grupo de docentes universitarios venimos implementando desde el año 2013 en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan¹. Nos interesa especialmente compartir los resultados obtenidos en esta experiencia de trabajo conjunto inspirada en ideales epistemológicos emancipatorios y en los lineamientos latinoamericanistas para la Formación Docente que han sido acordados en la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE). Nos referimos, concretamente, a la integración de la teoría con la acción, de lo disciplinar con lo pedagógico y del pensamiento con la realidad histórica, cultural, social y política de nuestro pueblo, en orden al abordaje de problemas concretos de la Región y del país.

La presente comunicación está dividida en tres apartados. En primer lugar, describimos la génesis, fundamentos, organización y modalidad de implementación del PAAI. En segundo término, efectuamos una evaluación sintética de la experiencia desde el punto de vista de los obstáculos, de los facilitadores y de los resultados alcanzados. Por último, desde este ensayo pedagógico, discutimos las posibilidades de innovación de prácticas académicas alternativas en el ámbito universitario y nos atrevemos a imaginar reformas curriculares viables por el camino de la superación de la atomización y del enclaustramiento de las cátedras. En esta dirección, aventuramos el concepto de «transcátedra», entendido como espacio potencial del «paradigma de la integración educacional» a nivel curricular y como esfuerzo concurrente a los proyectos de reforma de la Educación Superior que a nivel macro plantean que “la integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea

¹ El PAAI se encuentra bajo la coordinación del Mag. Andrés López, la Mag. Paula Mateos y el Dr. Esteban Vergalito.

impostergable” (Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, 2008).

1. Descripción del PAAI

El Proyecto Académico de Articulación Intercátedras “Política y Conocimiento en América Latina” es una iniciativa que involucra el trabajo conjunto de cátedras de diferentes carreras de grado y Departamentos académicos de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, tales como «Problemática Científica» (Licenciatura en Filosofía), «Historia de las Ideas Latinoamericanas» (Profesorado y Licenciatura en Filosofía), «Epistemología» (Profesorados de Física y de Química) y «Metodología de la Investigación I» (Licenciatura en Ciencias de la Educación).

El impulso inicial que motiva el diseño y la implementación de este PAAI es, ante todo, la necesidad que hemos visto algunos docentes de inaugurar un espacio transdisciplinar de trabajo en el que los contenidos conceptuales abordados por las diversas cátedras que conducimos puedan ser repensados desde una perspectiva epistemológico-política estructurada en torno al Eje temático *Política/Conocimiento*. Para circunscribir este módulo conceptual básico, nos basamos en múltiples vertientes de la tradición crítica y emancipatoria latinoamericana, en su constante y fluido diálogo con líneas filosóficas y teóricas europeas afines, tales como las Teorías Críticas, las Filosofías Hermenéuticas, el Post - estructuralismo, el Feminismo, etc. En particular, nos inspiramos en el legado de Oscar Varsavsky (1986) y en el reciente Giro Descolonial (2007), cuyos tópicos comunes nos han servido como guía para la selección y organización de los principales sub-ejes conceptuales a debatir e investigar al interior del PAAI, a saber: 1) Objetividad y verdad como construcciones socioculturales; 2) La historicidad de los sujetos de conocimiento y la verdad como producto de juegos de poder; 3) El carácter político de las prácticas científicas; 4) Ciencia politizada, crítica al cientificismo y autonomía científica en Argentina y en América Latina; 5) Campo científico, estrategias de poder y lucha por el capital científico; 6) Historia de las Ideas en la tradición del pensamiento latinoamericano; 7) Los problemas de la identidad y de la integración latinoamericana a la luz de los conflictos de poder y saber; 8) Enfoques latinoamericanos epistémico-políticos: perspectivas críticas, alternativas, hermenéuticas, post-/decoloniales y feministas; 9) La historia de América Latina desde una perspectiva emancipatoria: la Filosofía de la Liberación.

En este contexto, el PAAI se fundamenta en tres líneas de acción relativas al mejoramiento de la calidad educativa que aconsejan para ello iniciativas de este tipo.

La primera es de alcance nacional y está promovida por el Programa de Mejoramiento de las Humanidades (PROHUM) de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias de la «Secretaría de Políticas Universitarias» del Ministerio de Educación de la Nación. Según los objetivos generales de este Programa, que son el «mejoramiento de la calidad de la enseñanza» y la «estimulación de la convergencia y cooperación de las unidades académicas y carreras», se puede lograr el mejoramiento de la gestión académica mediante la «reformulación de estructuras de contenidos y de prácticas pedagógicas»².

Por otra parte, también los marcos conceptuales para la Formación Docente que son promovidos por la ANFHE, la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, apuntan a la integración de saberes, a lo que se agrega la contextualización en la realidad latinoamericana. Así lo señala uno de los Documentos de dicha Asociación, en el que se recomienda favorecer prácticas pedagógicas de integración con sentido latinoamericano y con anclaje en la realidad social concreta: «La formación docente, esto es, la formación de los profesores en diferentes campos disciplinarios, se sustenta en una condición histórica que define una situacionalidad en tiempo, lugar y cultura. Por eso, en primer término, la necesidad de ubicar la formación en una perspectiva latinoamericana y argentina y, en segundo término, la de concebir la práctica como un espacio de síntesis que integra la teoría con la acción, lo disciplinar con lo pedagógico, el pensamiento con la realidad, las propuestas con los problemas concretos, configurándola como una 'bisagra' que articula los diferentes saberes en relación directa con las situaciones que les dan sentido» (ANFHE, XI Reunión Plenaria, 2009).

La tercera línea de acción es de carácter local: se trata de las modalidades de «trabajo cooperativo intercátedras» que se han ido institucionalizando en el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNSJ y que han sido promovidas, particularmente, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación³. Dicha modalidad de trabajo tiene como

² Véase <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/proyectos-de-apoyo/prohum/>.

³ En este Departamento académico existe una importante tradición en cuanto a experiencias académicas de articulación intercátedras, conformando en ese sentido un proyecto institucional de claros contornos: 1) I ° Jornadas Intercátedras: Cultura y Juventud: Tema: Tribus Urbanas (2008). Coordinadora: Mg. Norma Aubone. 2) Proyecto Intercátedras: Psicología de Grupos y Práctica Profesional Orientada, Acompañamiento Pedagógico y Grupo de Formación (2009). Coordinadoras: Mg. Norma Aubone y Esp. Analía Videla. 3) Propuesta Intercátedras: Estadística aplicada a la educación, Psicología de los Grupos e Instituciones (2008). Coordinadora:

característica distintiva la apertura de espacios académicos transdisciplinarios de trabajo conjunto (tales como jornadas de debate, talleres, coloquios, etc.) que permiten resignificar las Planificaciones de Cátedra y los contenidos conceptuales de cada asignatura a partir de un eje temático transversal a todas ellas. Desde el punto de vista pedagógico, la meta que orienta esta estrategia de intervención académica es la producción colectiva y crítico-reflexiva de conocimientos capaces de articular diagnósticos de problemáticas sociales con posibles vías de tratamiento y solución.

En síntesis, este PAAI tiene su razón de ser en la inscripción de la propuesta en políticas y concepciones pedagógicas que priorizan la integración en red como estrategia para superar la fragmentación. En tal sentido, se suma a las experiencias similares que han sido promovidas en nuestro Departamento pero, esta vez, focalizándola en el área de la Filosofía y ampliándola a la cooperación interdepartamental con el Departamento de Física y de Química.

En este marco, los Objetivos Generales del PAAI son:

1. Generar prácticas de trabajo colaborativo entre diferentes cátedras de las carreras de Filosofía, Ciencias de la Educación, Física y Química.
2. Fomentar experiencias de Formación Docente en consonancia con las recomendaciones de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación en lo atinente a la articulación teoría/práctica y a la promoción de saberes localizados en la realidad latinoamericana y argentina.
3. Articular los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas de las cátedras que participan del proyecto en función del Eje Temático común y transversal de «*Política y Conocimiento en América Latina*».
4. Favorecer la integración de docentes y alumnos de los Departamentos de Filosofía y Ciencias de la Educación y del Departamento de Física y de Química.
5. Promover la producción discursiva autónoma y crítica sobre temáticas de gran significación social.

Mg. Norma Aubone. 4) Proyecto de Articulación Curricular con Proyecto de Investigación. Coordinadores: Dr. Luis J. Garcés, Mg. Norma Aubone, Esp. Analía Videla y Mg. Paula Helena Mateos. 5) Proyecto Académico de Articulación Intercátedras de Filosofía con Niñas, Niños y Adolescentes. Derechos, Inclusión y Construcción de Ciudadanía (2012-2013). Coordinadoras Mgr. Paula Helena Mateos y Esp. Prof. María Elena Merino. 6) Proyecto de Articulación Intercátedras: Educación Sexual Integral con Jornada Taller integrador (2012). Coordinadora: Lic. Norma Aubone. 7) Proyecto Académico de Articulación Intercátedras de Filosofía con Niñas, Niños y Adolescentes. Derechos, Inclusión y Construcción de Ciudadanía (2012-2013). Coordinadoras: Mgr. Paula Helena Mateos y Esp. Prof. María Elena Merino.

6. Intercambiar las producciones de los estudiantes en un espacio de enriquecimiento colectivo.

Asimismo, los Objetivos Específicos que el PAAI se plantea son:

1. Estudiar, desde los enfoques disciplinares propios de cada asignatura interviniente, la compleja temática de la relación entre Política y Conocimiento, y entre Poder y Ciencia, en el contexto de la historia y de la actualidad latinoamericanas.
2. Abordar, en casos concretos, la problemática epistemológica relativa a los aspectos sociohistóricos que condicionan la producción de conocimiento científico.
3. Producir textos de comunicación académica «bien formados» según el modelo de los artículos científicos y/o filosóficos, que reflejen el tratamiento de los autores y/o temáticas seleccionadas.
4. Exponer y debatir los resultados obtenidos en un Coloquio Integrador.

2. Primer balance del PAAI

La implementación del PAAI durante un ciclo lectivo completo (2013) y otro en curso (2014) es suficiente para efectuar un primer balance de la experiencia, teniendo en cuenta los elementos obstaculizadores y facilitadores del desarrollo del Proyecto, tanto como sus resultados positivos en términos de articulación de las cátedras y de aprendizaje por parte de los estudiantes y de los docentes implicados en el mismo.

2.1. Obstáculos

A nivel epistémico, el principal obstáculo identificado en la implementación del PAAI es, sin duda, la configuración fragmentaria del saber disciplinar y curricular previo de las/os estudiantes (y de los propios docentes), que opera como límite en las posibilidades de imbricación de redes conceptuales, enfoques teóricos y perspectivas disciplinares. Esta modalidad inconexa de adquisición de los saberes impone serias barreras a una producción de conocimiento que se pretende transdisciplinar, holística y crítica.

En el plano pedagógico, se advierte una cierta dificultad por parte de estudiantes avanzados de grado para el desarrollo de competencias clave requeridas para la producción autónoma de un discurso académico –sobre todo en su dimensión escrita–, tales como la adquisición de vocabulario técnico, el manejo fluido de recursos retóricos y estilísticos, la

estructuración discursiva según cánones académicos, etc. Si bien algunos de estos déficits pueden ir superándose gradualmente a lo largo del cursado, no siempre los resultados llegan a ser los esperados. En tal sentido, la duración cuatrimestral de las asignaturas concurrentes en el PAAI resulta exigua para una tarea de despliegue de competencias de escritura que requerirían sin duda más tiempo para ser óptimamente desarrolladas por todas/os las/os estudiantes.

2.2. *Facilitadores*

Han operado como efectivos facilitadores de la tarea:

- a) La libertad de elección del tema a trabajar por parte de cada alumna/o, que produce en ella/él un genuino interés por el contenido mismo de la discusión y, en consecuencia, una motivación propia para generar las actitudes y desplegar los procedimientos requeridos para su tratamiento.
- b) El debate en clase, que permite distribuir la palabra, poner en común saberes previos, formular problemas e hipótesis de respuesta, ajustar puntos de vista, evaluar argumentos, adquirir recursos retóricos, mejorar habilidades argumentativas, etc.
- c) Las intervenciones estudiantiles y docentes destinadas a acompañar, guiar y revisar los procesos de aprendizaje, en especial aquellas que han sabido interpretar adecuadamente las primeras intuiciones de las/os alumnas/os y brindar orientaciones precisas para desplegar su potencial cognoscitivo.

2.3. *Resultados*

En cuanto a los niveles de articulación obtenidos, el PAAI ha brindado la posibilidad de conectar las asignaturas en él involucradas en al menos cuatro planos o dimensiones, a saber: a) contenidos teóricos; b) prácticas pedagógicas; c) procedimientos de producción escrita; d) estrategias de evaluación.

En lo atinente a los «contenidos teóricos», el Eje Política/Conocimiento y la perspectiva latinoamericanista han sido incorporados en las Unidades Temáticas de las asignaturas «Problemática Científica» (Licenciatura en Filosofía), «Epistemología» (Profesorado en Física y Profesorado en Química) y Metodología de la Investigación 1 (del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación), dando lugar a la introducción del pensamiento de Oscar Varsavsky y de autores enrolados en el denominado “Giro

Descolonial” (Dussel, Lander, Quijano, Castro Gómez, Grosfoguel, etc.). Asimismo, dicho Eje ha sido incluido como Bloque Temático específico en la asignatura «Historia de las Ideas Latinoamericanas» (Profesorado y Licenciatura en Filosofía), profundizando la discusión en torno al nexo entre el proyecto epistemológico de esta disciplina y el programa político de la Segunda Emancipación de América Latina.

En lo relativo a las «prácticas pedagógicas», la articulación entre cátedras se ha logrado gracias a la adopción de un modelo de enseñanza y de aprendizaje común, orientado al desarrollo de competencias y de procedimientos de «lectura comprensiva» y de «producción discursiva autónoma». Este modelo se ha materializado a través de actividades de Seminario organizadas en torno a la preparación regular de fichas bibliográficas y de exposiciones orales por parte de las/os estudiantes y de los docentes, así como mediante el ejercicio de la argumentación filosófica vía el intercambio «dialógico» de preguntas y respuestas. Cada exposición oral (que, en el caso de las/os estudiantes, supone un trabajo previo de profundización temática, de reflexión crítica y de producción de escritura) ha sido contextualizada por los docentes desde encuadres históricos, políticos, sociológicos y filosóficos, a los efectos de situarlas en redes de sentido más amplias. En términos generales, esta dinámica de seminario ha permitido distribuir la palabra más equitativamente que en un formato de clase tradicional y ha posibilitado la emergencia de discusiones sustantivas y genuinas, arraigadas en motivaciones espontáneas de las/os estudiantes.

En relación con la producción escrita de las/os alumnas/os, se ha logrado promover con éxito la elaboración de trabajos de diverso nivel de dificultad. Así, se ha logrado desarrollar paulatinamente la competencia específica de la escritura académica, a través de la resolución de ejercicios de investigación secuenciados según un umbral de dificultad creciente (tales como la ficha bibliográfica, el bosquejo de artículo y el artículo breve), hasta obtener textos adecuados a los cánones de las comunicaciones en el mundo científico-académico (ponencias, artículos, informes, etc.). En todos estos pasos se han tenido en cuenta las pautas de confección de trabajos académicos y de citado bibliográfico habitualmente aceptadas en las áreas de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales.

Finalmente, el PAAI ha permitido abrir un primer espacio de encuentro entre los estudiantes de cuatro disciplinas (Filosofía, Ciencias de la Educación, Física y Química), a través del «Primer Coloquio Intercátedras», organizado en el marco del PAAI y realizado el 18 de junio de 2013 en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ. En esta

actividad, las/os estudiantes tuvieron la oportunidad de leer, comentar y debatir el contenido de sus ponencias, las cuales versaron sobre temas tan variados como las relaciones poder-saber, la constitución histórica del sujeto y de la verdad, el vínculo entre la Historia de las Ideas y la praxis histórica desde la perspectiva de la Segunda Emancipación latinoamericana, y la tensión entre ciencia, política y tecnología en dos procesos históricos actualmente en curso en la Provincia de San Juan (la contaminación del Río Jáchal y la instalación de un parque de energía solar).

3. Conclusiones

Además de los resultados destacados, la experiencia del PAAI reseñada conlleva un «sentido pedagógico» en términos de prácticas alternativas que es importante rescatar. Si bien se trata de una experiencia muy acotada en el tiempo, esta demuestra que se pueden coordinar esfuerzos para ir deslocalizando prácticas pedagógicas enraizadas en modelos universitarios que –para decirlo en el lenguaje del pensamiento crítico descolonial– reproducen matrices epistémicas fragmentadoras del saber. A su vez, también evidencia de qué modo la modificación de los «imaginarios pedagógicos» redundaría en la generación de propuestas innovadoras de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, la tarea de realizar los diseños curriculares áulicos teniendo presente el «paradigma de la integración educacional» aporta perspectivas diferenciales para proyectar la docencia universitaria. Y es un factor que contribuye, a escala micro, a las iniciativas de «reforma» e «integración» de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, que es pensada y tematizada en función de procesos de integración regional mucho más amplios.

En lo que sigue, resumimos brevemente algunos de los aspectos salientes de este «sentido pedagógico» del PAAI.

3.1. Posibilidades de innovación de prácticas académicas alternativas en el ámbito universitario

Sin duda, los espacios de posibilidad que se abren en la docencia universitaria para llevar a cabo propuestas alternativas son múltiples. Pero, a la luz del PAAI, es claro que las mismas son dependientes de las formas que adquiere la «colonialidad del saber» en las instituciones universitarias (Castro-Gómez / Grosfoguel, 2007: 79-91). La compartimentalización del saber, que ya en la década de los setenta diagnosticó Darcy Ribeiro

como rasgo de la «universidad latinoamericana tradicional», y que implica entre otras cosas instituir la Cátedra como la «unidad operativa» de la docencia (Ribeiro, 2006: 78), conlleva todo un imaginario epistémico muy difícil de revertir.

Direccionar las prácticas de enseñanza de modo tal que ellas puedan sortear y trascender los límites impuestos por las ideas «naturalizadas» del trabajo docente en el contexto de las instituciones universitarias, supone un re-aprendizaje conscientemente sostenido. Un re-aprendizaje que va más allá de impulsar cambios de formas. Y es justamente allí donde radica el problema: en la tensión entre un paradigma de pedagogía universitaria que plantea la centralidad de la Cátedra y otro que desarticula esa centralidad desde un pensamiento «en red»⁴.

3.2. Posibilidades de imaginar reformas curriculares viables por el camino de la superación de la atomización y del enclaustramiento de las cátedras

En la tradición pedagógica latinoamericana, se registran intentos de reformas curriculares tendientes a resolver la problemática del enclaustramiento de las cátedras. Basta citar el conocido ejemplo de la malograda propuesta de organización curricular en base a «Unidades Pedagógicas» que impulsó Arturo A. Roig cuando fue Secretario Académico de la Universidad Nacional de Cuyo, entre los años 1973-1974 (Molina, 2012; Gramaglia, 2012).

Evidentemente, estamos hablando de proyectos bastante ambiciosos que, en principio y en general, pueden encontrar grandes dificultades de viabilidad. Pero no así en cuanto a la posibilidad de introducir innovaciones en las regulaciones y metodologías de trabajo al interior de las áreas de conocimiento de los planes de estudios. En este sentido, el PAAI muestra: a) que es factible lograr una coordinación de esfuerzos en función de un proyecto pedagógico claramente definido a partir de una planificación cooperativa; b) que se pueden acordar criterios para el aprendizaje y la evaluación (así lo ha demostrado el PAAI, al menos, en lo atinente al “método de proyectos”, a las modalidades de escritura, a las pautas de comunicación académica y a la socialización de resultados).

⁴ Este es un tema sobre el que es necesario debatir en extenso, porque no se trata simplemente de un trabajo de coordinación de las asignaturas en sentido tradicional (como sería, por ejemplo, el de evitar superposiciones de contenidos o el de complementar temáticas de aprendizaje). Se trata, por el contrario, de todo un desafío pedagógico que abarca todas las secuencias didácticas y que exige una modalidad de trabajo en equipo que va desde la planificación conjunta hasta la evaluación. Algo nada simple, por cierto, ya que hay numerosos condicionamientos y variables en juego.

3.3. El concepto de «transcátedra», en tanto espacio potencial del paradigma de la integración

Por último, uno de los sentidos que recuperamos del PAAI es la emergencia de una realidad pedagógica que va más allá del concepto de «intercátedra» y que se orienta hacia lo que –provisoriamente– podríamos denominar «transcátedra», esto es, una representación o modelo para el diseño curricular de cada asignatura prefigurado sobre la base de un Proyecto de Cátedra pensado en Red. O, lo que es lo mismo, una referencia para la estructuración de contenidos, situaciones de aprendizaje y actividades de evaluación que supone propositivamente una integración a nivel de las competencias transversales que se quieren promover.

La noción de «transcátedra», que necesitamos continuar re-pensando a la luz de otros conceptos, como el de «transdisciplinariedad» y «complejidad», podría llegar a significar un aporte teórico que, independientemente de su concreción en el curriculum prescriptivo, se llenaría de sentido en tanto guía para la acción en lo que en definitiva importa, a saber: el curriculum desempeñado.

Bibliografía

Documentos institucionales

ASOCIACIÓN NACIONAL DE FACULTADES DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (ANFHE), XI Reunión Plenaria. Rosario, 21 de Abril de 2009. Revisado el 5 de julio de 2014 desde: http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/abril_2009_rosario.pdf

CRS (2008). Declaración de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, en: *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, N° 10. 145-168. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901010>

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias. Proyecto de Apoyo a las Carreras de Humanidades. Consultado en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/proyectos-de-apoyo/prohum/>

Bibliografía de referencia

CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (2007), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

GRAMAGLIA, P. (2012), “El legado de Roig re-visitado desde los intersticios de lo político”, en: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 17, N° 59, 93-99.

MOLINA, M. (2012), “Pedagogía participativa y filosofía de la esperanza en los escritos de Arturo Roig”, en: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 17, N° 59, 81-91.

VARSAVSKY, O. (1986), *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: CEAL.

Relación entre Estado y sociedad civil en Chile: algunas reflexiones en torno a su acercamiento en las políticas de género

Carlos Andrade Guzmán^{1}*

*Carola Cárdenas Ojeda^{**}*

I.- Presentación de la ponencia.

La ponencia observa la relación entre el Estado y la sociedad civil para el desarrollo de políticas de género en Chile, país que ha ratificado tratados internacionales de derecho vinculados con este ámbito de las políticas públicas, como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer –en adelante, llamada indistintamente como la CEDAW– de 1979.

Así, en términos legales, Chile en la figura del Servicio Nacional de la Mujer, tiene el mandato de coordinarse con el mundo civil para el desarrollo de políticas que apunten al cumplimiento de su misión (art. 2i, Ley 19023, 1991), la cual busca garantizar y visibilizar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, incorporando en la agenda las problemáticas de la mujer². Lo anterior, se refuerza con la Ley 20.500 (2011) sobre asociaciones y participación ciudadana en la gestión pública, la cual señala que el Estado reconoce al mundo civil el derecho a participar en el desarrollo de políticas públicas (art. 69), debiendo cada organismo “establecer las modalidades formales y específicas de participación que tendrán las personas y organizaciones en el ámbito de su competencia” (art. 70, Ley 20500, 2011), lo cual se hace extensible en materia de género al Servicio Nacional de la Mujer.

Dentro de este marco se inscribe la ponencia, buscando responder desde una primera aproximación cómo se produce esta relación pública/privada, con énfasis en sus

* Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Profesor del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado y del Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Es consultor del Instituto Nacional de Derechos Humanos. Santiago, Chile. candradeguzman@ing.uchile.cl

** Trabajadora Social de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales –ARCIS de Chile. Feminista y activista en materia de derechos sexuales y reproductivos con experiencia internacional en temáticas de género. Santiago, Chile. carola.cardenas.ojeda@gmail.com

² Véase: <http://portal.sernam.cl/?m=institucion>. Fecha de acceso: 30-09-14.

características; y cómo debiese generarse este encuentro para el desarrollo de políticas de igualdad de género. Para responder estas interrogantes, se ha apoyado en herramientas cualitativas, utilizando la entrevista en profundidad a 7 informantes claves, distribuidos de la siguiente manera: un representante del mundo público, cuatro de la sociedad civil y dos académicas/expertas en género. Los datos recogidos han sido analizados en base a análisis de contenido.

Algunas reflexiones que emanan del trabajo, muestran que esta relación se da entre un Estado que genera espacios de participación para el mundo civil con características sentidas, en términos generales, como jerárquicas y poco vinculantes. Asimismo, el que este encuentro se produce en un marco que comprende y aborda el género, en términos generales, desde una perspectiva centrada mayormente en las problemáticas de la mujer.

Finalmente, en términos de cómo debiese generarse este encuentro público/privado, se recogen, entre otros elementos, el que este debiese darse con mayores características de participación vinculante y el que se debiese contar con mecanismos de exigibilidad para la participación del mundo civil que posibilite la coconstrucción de políticas de igualdad. Lo anterior, teniendo como base un entendimiento comprensivo del género que involucre a las diversas vivencias y problemáticas que enfrentan mujeres y varones.

Considerando estos elementos, la ponencia se estructura en cuatro secciones, la primera conformada por esta presentación; la segunda que aborda elementos teóricos sobre políticas públicas de igualdad de género y relación Estado-sociedad civil, desde un marco de derechos; la tercera, que expone sintéticamente las características asociadas al encuentro público/privado y los elementos de una visión de futuro respecto a cómo debiese generarse el acercamiento entre esferas en torno a estas iniciativas; y, la cuarta que presenta algunas claves para la reflexión producto de la observación.

II.- Políticas públicas, igualdad de género y relación Estado – sociedad civil.

Desde una mirada general, las políticas públicas tienden a ser entendidas como las acciones –u omisiones– que desarrolla un Estado para hacer frente a una problemática.

Así, estas cristalizan sentidos y maneras de dar –o no– respuesta a determinadas situaciones que, en un momento del tiempo enfrenta una sociedad. Asimismo, refieren a la configuración institucional que regula el accionar de los actores sociales en los espacios en los

cuales se encuentran insertos. En este contexto, las políticas públicas dialogan con formas de mirar y hacer la sociedad conforme a determinados códigos valóricos.

Respecto a lo anterior, Barker y Greene (2011) advierten que “las políticas sacralizan valores sociales y normas y regulan del mismo modo la vida diaria y las prácticas individuales. Más aún, las políticas pueden incluso significar la ausencia de una ley o reglamentación; la omisión de ciertos aspectos en políticas establecidas es también una forma de política” (Barker y Greene, 2011: 25).

Stein et al (2006), señalan, a su vez, “que las políticas públicas son el resultado de intercambios complejos entre actores políticos a través del tiempo” (Stein et al, 2006:15, citado en Olavarría, 2010: 56), los cuales toman lugar en un contexto u ordenamiento institucional que se reconoce como relevante en términos de la forma específica que tomarán dichos intercambios.

Así, se puede reconocer que las políticas públicas, en general, y las políticas de igualdad de género, en particular, serán resultado de las dinámicas de intercambio que se produzcan entre diversos actores del escenario social, en donde el cómo esté configurado el marco institucional dentro del cual se produzca este intercambio, cumplirá un rol gravitante en el tipo de política que se desarrolle en materia de género.

Al respecto, refiriendo a instituciones, North (1993) las define como “las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana. Por consiguiente, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social, o económico. El cambio institucional conforma el modo en que las sociedades evolucionan a lo largo del tiempo, por lo cual es la clave para entender el cambio histórico” (North, 1993: 13).

En este sentido, el conjunto de instituciones no presentan un carácter estático y permanente a lo largo del tiempo, sino que se reconocen permeables a las características que toma una sociedad en un determinado contexto socio temporal.

Así, es posible reconocer que, tanto como las instituciones y políticas conforman un ordenamiento que regula el hacer de los actores sociales –y el tipo de iniciativas que generen-, estas también pueden modificarse a razón de las necesidades a las que una sociedad en un momento determinado busque dar o no respuesta. En este marco, los sentidos que orienten el diseño de las políticas de igualdad de género, así como las formas de implementar y evaluar el

conjunto de iniciativas, se vinculará de manera directa con las características que tome el ordenamiento institucional del país para llevarlas a cabo.

Dentro de este contexto, Chile en materia de igualdad de género ha adherido a tratados internacionales que fuerzan al Estado a adecuar su ordenamiento institucional en materia de políticas, desde un sentido de derechos, destacando en esta línea la ratificación en 1989 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979³ y en cuyo marco al Estado se le reconoce como el principal responsable de derechos en materia de igualdad entre hombres y mujeres (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la mujer, 2012) teniendo, por tanto, un rol predominante en el desarrollo de iniciativas (García Prince, 2008).

Lo anterior cobra relevancia en torno a las políticas de igualdad, particularmente desde los sentidos y mecanismos que debe generar el Estado, para el resguardo del ejercicio igualitario de derechos entre mujeres y varones.

Así, y de manera de establecer un marco de referencia situado en derechos, respecto a lo que habrá de entenderse por políticas de igualdad de género, en adelante tomando como referencia el principio de igualdad entre hombres y mujeres consagrado en el artículo 2a de la CEDAW (1979), se entenderá por tales al conjunto de medidas generadas por el Estado que apunten a establecer relaciones igualitarias entre hombres y mujeres en torno al ejercicio de derechos, dotando para ello, de la institucionalidad necesaria que posibilite contar con los mecanismos para promover, resguardar y restituir los derechos de mujeres y varones en los casos necesarios.

En esta línea, cabe relevar que desde una mirada situada en elementos de institucionalidad y del rol de los actores en torno a derechos, tanto la literatura especializada⁴ como diversos instrumentos de derecho internacional⁵, han reconocido la relevancia del rol de la sociedad civil en torno a las políticas públicas que se orienten a la promoción, el resguardo y la restitución de los mismos.

En esta línea, Abrahamovich señala que “la idoneidad de los diversos mecanismos para fiscalizar políticas públicas y exigir que éstas respeten derechos depende no solo de sus

³ Otros instrumentos ratificados por el Estado en materia de derechos son la Declaración americana de los derechos y deberes del hombre en 1990 y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer –Convención de Belém Do Pará- en 1996.

⁴ En esta línea se encuentran, por ejemplo, trabajos como el de Andrade y Arancibia (2010).

⁵ Como por ejemplo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad.

características institucionales, sino también de su apropiación por las organizaciones sociales y de la existencia en la sociedad civil de actores con vocación y recursos para utilizarlos” (Abramovich, 2006: 47).

Así, en un marco de reconocimiento del rol de la esfera pública y la privada sin fin de lucro en el desarrollo de políticas de igualdad de género desde una mirada centrada en derechos, y de manera de establecer un marco respecto a lo que habrá de entenderse por Estado y por sociedad civil, en adelante, se comprenderá por el primero al Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y el Poder Judicial, desde sus diferentes niveles de división administrativa (Forselledo, 2002). Por su parte, por sociedad civil se reconocerá a una esfera situada entre la acción estatal y el mercado, que incluye a diversas agrupaciones y movimientos sin fines de lucro. Asimismo, y dada la historia de progresiva institucionalización que en mayor o menor medida han vivido las demandas de diferentes movimientos sociales en materia de género, particularmente en lo que respecta a las demandas de las mujeres, y de manera más emergente en el contexto latinoamericano, en lo que refiere a temáticas asociadas a las masculinidades, en adelante, tomando los aportes de Biagini (2009), se reconocerá en ella un alcance transformador, en base a la potencialidad de la acción colectiva.

Lo anterior, y para efectos de este trabajo, situado en el marco específico del encuentro público/privado que tiene lugar para el desarrollo de políticas de igualdad de género, concepto este último que será comprendido, adscribiendo a la propuesta que sobre él realizan Nascimento y Segundo, quienes lo entienden como “la construcción social y cultural de lo que es ser hombre y de lo que es ser mujer, y de qué manera esta construcción afecta la vida de ambos” (Nascimento y Segundo, 2011: 51).

III.- Relación Estado-sociedad civil en Chile en políticas de igualdad de género. Características reconocidas hoy y elementos de una visión de futuro.

Se observa, con base en los relatos de las y los actores consultados que, desde una mirada general, este acercamiento se genera en un escenario social que reconoce diversas problemáticas asociadas al género, las cuales se expresan, entre otras, en violencia contra la mujer; en diferencias salariales entre hombres y mujeres; en un involucramiento asimétrico en tareas de cuidado; y en episodios de violencia y discriminación por identidad de género, particularmente respecto a las minorías sexuales, por señalar algunas.

En este contexto, se reconoce que el Estado es el principal responsable de generar las condiciones para el ejercicio igualitario de derechos entre hombres y mujeres, siendo este quien marcaría la carta de navegación en la materia y quien financiaría las iniciativas de política que se han de desarrollar para apuntar a este ejercicio igualitario. No obstante, contando con pocos recursos para ello, por ejemplo, desde el no contar a la fecha con una figura ministerial que trabaje estas materias de manera comprehensiva⁶.

A su vez, es advertido por las y los actores, en términos generales, el que la forma en la cual el Estado concibe y aborda la relación pública/privada, no necesariamente daría respuesta de forma integral a las diversas vivencias y problemáticas asociadas al género, siendo reconocido por las y los actores el que, en general, las demandas a las que se les tiende a dar respuesta, dialogarían más con luchas de movimientos de mujeres –desde un acercamiento asociado a demandas de movimientos feministas tradicionales-, promoviendo de forma minoritaria el aparato público la incorporación activa de hombres en el desarrollo de políticas de género desde un marco de relación pública/privada⁷.

Asimismo, la relación con el mundo civil para el desarrollo de iniciativas, es sentida, en términos generales, como jerárquica por parte del Estado y poco vinculante, dependiente, en muchos casos, de la voluntad política de determinados actores del aparato público para desarrollar procesos de coconstrucción de políticas con la sociedad civil, experiencias de acercamiento que, no necesariamente, se inscribirían en procesos de trabajo de mediano o largo plazo. En este sentido, siendo reconocidas, de manera general, como experiencias más bien puntuales de acercamiento para legitimar, en algunos casos, iniciativas ya definidas por el Estado.

A su vez, en torno a la sociedad civil, las y los actores tienden a reconocer en esta esfera a un referente técnico en materia de género, más en términos generales, como a un sector que se encontraría descoordinado y fragmentado y que, contando con las capacidades

⁶ El 27 de marzo de 2014, la Presidenta Bachelet firmó el proyecto de ley que crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género que actualmente se encuentra en tramitación en la Cámara de Diputados. Véase: http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=9696. Fecha de acceso: 30-09-14.

⁷ Relevándose, por ejemplo, que los hombres no son incorporados de forma relevante en los procesos de construcción de políticas en un marco de articulación pública/privada, así como el que desde las experiencias concretas de intervención con sujetos, su involucramiento supondría más bien una expresión de “innovación” en la forma de intervenir, más que una “obligación” que apunte al principio de igualdad de mujeres y varones. En torno al primer punto, de acuerdo al sitio web del Servicio Nacional de la Mujer, de los 7 miembros que conforman el Consejo de la sociedad civil, 6 son mujeres y solo 1 es hombre. Véase: http://www.sernam.cl/participacion-ciudadana/index_csc.php. Fecha de acceso: 30-09-14.

técnicas –conceptuales y metodológicas- para contribuir a la construcción de iniciativas, contaría con insuficientes espacios para incidir en los procesos de construcción, teniendo en ocasiones mayor posibilidad de articularse con referentes internacionales, por ejemplo, de derecho internacional⁸. Estas y otras características asociadas a la relación pública/privada por el conjunto de personas consultadas, se exponen en el siguiente cuadro, así como también los elementos que el conjunto de informantes ha reconocido como relevantes para tener presente en una visión de futuro que apunte al desarrollo de políticas de igualdad de género que, desde un enfoque de derechos, sean generadas en un marco de relación entre Estado y sociedad civil.

⁸ Reflexión que proviene desde el mundo del feminismo.

Características	Elementos de futuro
<ul style="list-style-type: none"> • Situada en un contexto social que reconoce diversas expresiones y problemáticas asociadas a las vivencias de género • Estado principal responsable de derechos y con pocos recursos • Estado que desarrolla y financia iniciativas • Visión y abordaje de género que no da respuesta a las diversas vivencias y problemáticas asociadas • Relación jerárquica por parte del Estado • Institucionalidad formal dependiente de la informal: voluntad política • Pocos espacios de incidencia para la sociedad civil • Participación formal y no vinculante • Relación no sostenida en el tiempo / acercamientos específicos • Desconfianzas por parte de la sociedad civil en torno a reformas • Comunidad internacional con poder de incidencia • Sociedad civil con experticia técnica en género / no inversión en ella por parte del Estado • Sociedad civil diversa, fragmentada y descoordinada • Sociedad civil que implementa iniciativas • Sociedad civil coordinada con organismos internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de navegación de largo plazo • Visión y abordaje del género que dé cabida a multiplicidad de expresiones y problemáticas • Estado fortalecido para el ejercicio de principal garante con una institucionalidad pertinente en las condiciones generadas para el ejercicio de derechos • Encuentros entre Estado y sociedad civil para el desarrollo de políticas, desde lógicas de reconocimiento como legítimos otros • Encuentros horizontales y vinculantes • Espacios de coconstrucción generados y garantizados desde los 3 poderes del Estado • Trabajo de coconstrucción – en diálogo con una carta de navegación - con mirada de largo plazo y frecuente en los encuentros / no esporádicos • Institucionalidad formal promoviendo activamente los procesos de coconstrucción y no dependiendo de la institucionalidad informal: voluntad política • Institucionalidad formal con condiciones y mecanismos de exigibilidad para la coconstrucción • Institucionalidad con mecanismos de accountability (hacia el Estado y respecto al uso de la sociedad civil de recursos públicos) • Institucionalidad que en los procesos de coconstrucción convoque y garantice la presencia y aporte de la diversidad de movimientos de la sociedad civil, de ámbitos de representación – organizaciones, academia, sector privado, otros-, de presencias regionales y de incorporación de las bases • Inversión en la sociedad civil que promueva el rescate de experiencias y la generación de propuestas en torno a políticas reconociendo la utilización de recursos públicos para ello y la participación y levantamiento de propuestas • Sistematización y caracterización de la diversidad de experiencias civiles que intervienen en género • Institucionalidad con sistemas de calidad y monitoreo a la prestación de servicios sociales en género • Sociedad civil fortalecida, articulada, movilizadora, informada, actualizada, fiscalizadora y propositiva • Sociedad civil siendo puente fortalecido entre ciudadanía y Estado

Cuadro N° 1: Características de la relación pública/privada y elementos de una visión de futuro para la coconstrucción de políticas de igualdad de género

Fuente: Elaboración propia

IV.- Algunas claves para la reflexión

La relación entre Estado y sociedad civil en torno al desarrollo de políticas de igualdad de género en Chile, presenta posibilidades para avanzar hacia un horizonte que promueva y reguarde el ejercicio igualitario de los derechos de mujeres y hombres.

En este sentido, el país cuenta con un ordenamiento institucionalidad, en términos generales, percibido como insuficiente para dar respuesta con el máximo de facultades posibles, a las diversas necesidades relevadas en materia de género.

Por su parte, la sociedad civil que interviene en este campo, siendo reconocida, desde una mirada general, como una esfera con capacidades técnicas, tanto conceptuales como metodológicas para contribuir a la construcción de iniciativas, de acuerdo a las personas consultadas, presenta posibilidades para avanzar en su hacer, principalmente desde un robustecimiento de la manera en que se articula y coordina para transmitir hacia el Estado las demandas de los movimientos sociales.

Lo anterior, no obstante, supone que una mayor articulación y coordinación al interior del mundo civil, encuentre espacios sostenibles para la coconstrucción de políticas con el Estado. Ello, partiendo desde una esfera pública que genere, de manera resguardada institucionalmente, las condiciones para que el encuentro público/privado para el desarrollo de políticas, presente características de mayor horizontalidad entre Estado y sociedad civil, en un marco de visibilización de los aportes que ambas esferas pueden realizar para el desarrollo de iniciativas que apunten a condiciones de igualdad para el ejercicio de derechos entre hombres y mujeres.

Para ello, desde la generación y validación de espacios de acercamiento mayormente vinculantes, institucionalizados y con mecanismos de exigibilidad para el diálogo, en sintonía con la propuesta de Abrahamovic (2006).

En este contexto, los espacios de encuentro entre Estado y sociedad civil, debiesen garantizar la presencia de los diversos movimientos que se vinculan con las temáticas de género, convocando a los distintos referentes que trabajan problemáticas relacionadas con las mujeres, así como también de aquellos que representan las experiencias de varones. Asimismo, debiesen promover y garantizar la participación de otros referentes como, por

ejemplo, de la academia. Lo anterior, garantizando el poder establecer procesos de coconstrucción desde los diversos espacios regionales y locales.

En este sentido, lo anterior, implica que las y los diferentes actores se encuentren como legítimos otros y otras con capacidades y voluntades para contribuir al desarrollo de iniciativas, en tanto búsqueda de un horizonte común que aborde de forma comprehensiva las diversas problemáticas que viven varones y mujeres.

Ello, no obstante, supone contar con las voluntades, por un lado, desde el propio Estado y, por otro, desde la sociedad civil para generar espacios de encuentro que, dotados de los recursos necesarios, apunten al desarrollo de políticas que promuevan y garanticen el ejercicio igualitario de derechos de mujeres y varones.

Bibliografía

- ABRAMOVICH, Víctor (2006), “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”, en: *Revista de la CEPAL*, N° 88 (LC/G.2289-P), Santiago.
- ANDRADE, Carlos y ARANCIBIA, Sara (2010), “Chile: interacción Estado-sociedad civil en las políticas de infancia”, en: *Revista de la CEPAL*, N° 101, Santiago, pp. 127-143.
- BARKER, Gary y GREENE, Margaret (2011), “¿Qué tienen que ver los hombres con esto?: Reflexiones sobre la inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas públicas para promover la equidad de género”, en: *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género*, Chile.
- BIAGINI, Graciela (2009), *Sociedad civil y VIH-sida: ¿de la acción colectiva a la fragmentación de intereses?* Buenos Aires: Paidós.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la mujer (2012). Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto de Chile, adoptadas por el Comité en su 53° período de sesiones (1° a 19 de octubre de 2012).
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979). Naciones Unidas, USA.
- FORSELLEDO, Ariel (2002), *La Planificación de las Políticas Públicas en América Latina: Hacia un Sistema de Protección Integral y una Perspectiva de Derechos*. Instituto Interamericano del Niño.

GARCÍA, Evangelina (2008), *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿De qué estamos hablando?: Marco Conceptual*. PNUD.

Ley 19023 (1990). Crea el servicio nacional de la mujer, Chile.

Ley 20500 (2011). Sobre asociaciones y participación ciudadana en la gestión pública, Chile.

NASCIMENTO, Marcos y SEGUNDO, Márcio (2011), “Hombres, masculinidades y políticas públicas: aportes para la equidad de género en Brasil”, en: *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género*, Chile.

NORTH, Douglass (1993), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

OLAVARRÍA, Mauricio (2010): *¿Cómo se formulan las políticas públicas en Chile? Tomo I. La modernización de la Gestión Pública*. Santiago: Editorial Universitaria.

Reflexiones para la formación no sexista de las/os profesionales de la salud desde una perspectiva feminista. Aportes de la educación popular

*María del Carmen Antequera**

[...] caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.

Catherine Walsh

Introducción

Las investigaciones en educación y género en Argentina se iniciaron a fines de 1970, mediante profesionales mujeres de diversas disciplinas, desde centros autogestionados no vinculados con las instituciones universitarias, tales como el Centro de Estudios de la Mujer (CEM) o el Grupo de Estudios Sociales para la Transformación (GEST), según Alicia Palermo (2008) en su trabajo “El origen de los estudios de educación y género en las universidades argentinas”. Hoy podemos afirmar que el acceso de la mujer a la educación y su conocimiento como sujeto de derecho en nuestro país se hizo realidad en el siglo XX. Sin embargo, la formación no sexista de profesionales en las escuelas y universidades aún no se ve cristalizada en hechos concretos, metodologías de enseñanza y prácticas en la comunidad.

Hoy abundan estudios al respecto tanto en la academia como fuera de ella, provenientes de organizaciones sociales, colectivas feministas y grandes aportes desde la educación popular. Las reflexiones son variadas, apuntando al lenguaje, las relaciones de poder, la invisibilización de las mujeres en la historia, a la construcción colectiva del conocimiento, a la recuperación de los saberes populares, al respeto por la validez de los testimonios a nivel histórico.

Haciendo pie en los mencionados aportes y en aquellos dados por el Seminario Investigaciones en Estudios de Género y Feminismo. Proyecto: “Tras los pasos de la experiencia política de los sectores subalternos y las mujeres. Las determinaciones del/los

* Colectiva Feminista Inapropiables. Docente de Facultad de Ciencias Médicas, UNCuyo. mariantequera@yahoo.com.ar

tiempos (cronos y kairós) las corporalidades, los lugares/el lugar”. El objetivo es reflexionar sobre la formación no sexista de las/os profesionales de la salud desde una perspectiva feminista. Tomando fundamentalmente algunos aportes desde la educación popular en relación con las ideas de Paulo Freire y el trabajo realizado en Argentina por la colectiva Pañuelos en rebeldía.

Hacer una reflexión crítica sobre la formación de los y las profesionales de la salud nos permite pensar en el origen de sus prejuicios y prácticas erradas, además de proponer una transformación hacia “buenas prácticas”, dignas, teniendo en cuenta clase, género, identidad sexual, raza; hacia el respeto de los derechos humanos. Nos permite además cuestionar el rol del estado y la formación de profesionales de la salud en función de sus políticas públicas de salud, sexistas y de dudosa equidad, que se traducen en desigualdades y jerarquías, según el orden capitalista y patriarcal y se traspolan al modelo médico-hegemónico de salud.

Las perspectivas de los feminismos que hacen sus aportes desde distintas visiones y diferentes disciplinas ayudan a construir esta propuesta, que intenta articular con elementos metodológicos de la educación popular para colectivizar el aprendizaje.

Sexismo en la formación de las/os profesionales de la salud

La educación es reproductora de relaciones sociales, la sociedad plasma en un sistema de género los comportamientos y las relaciones entre estos, con pautas y modelos de roles estereotipados y es así como las diferencias se traducen en desigualdades y jerarquías, según el orden capitalista y patriarcal.

Los roles masculino y femenino se transmiten en la familia y refuerzan en la escuela, y en el resto de los niveles educativos incluida la educación universitaria. En las universidades públicas y privadas, formadas por facultades que pueden funcionar en algunos casos como verdaderos feudos, el androcentrismo reinante invisibiliza, no de manera ingenua, a las mujeres en general y sus problemáticas específicas, negando la existencia o patologizando a lesbianas, travestis, transexuales y hombres homosexuales (gays).

Estas formas de comportamiento, que son impuestas por una sociedad y una cultura determinadas y que responden al modelo hegemónico, del estereotipo del hombre y de la mujer y de los roles impuestos para cada sexo, se traspolan al modelo médico-hegemónico de salud, pero pueden cambiar. “Los roles que se atribuyen a mujeres y varones son producto de una cultura aprendida, no son innatos sino modificables” (Contreras, 2009).

La educación en todos los niveles es la encargada de reproducir estos roles asignados a cada género y la relación asimétrica entre ellos. Además de la transmisión y el reforzamiento de estereotipos a través del currículo oculto que, con la fuerza de lo implícito, interviene en la construcción de la subjetividad haciendo aparecer como “naturales” o “normales” relaciones de poder inequitativas e injustas basadas en el sometimiento y la discriminación (Contreras, 2009). La educación -basándose en el sexismo (privilegio a un sexo en detrimento de otro) y el androcentrismo (la concesión del privilegio al punto de vista del hombre)- intenta cumplir con su mandato social en un momento de crisis donde coexisten formas tradicionales y alternativas de roles (Alonso, 2007).

El sexismo, que impregna hoy la educación universitaria y discrimina a la mujer dentro del sistema de salud, está presente tanto en la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, así como en la selección y transmisión de contenidos, en la metodología, en la organización, en los materiales didácticos y textos, en la omisión de las jóvenes y las alumnas a través del lenguaje, en la interacción en el aula, en la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento, en la transmisión de un conocimiento androcéntrico. Este es uno de los factores que se traduce además en la deficiente atención médica y de salud de las mujeres y colectivas LGTTTBIQ.

El no poder decir, no pronunciar, no manifestar, fue y es cuestionado y denunciado permanentemente en los reclamos y en las propuestas del movimiento de mujeres y del feminismo, en lo que respecta particularmente a la denuncia de la existencia de una educación sexista que no solo niega las diferencias, sino que las patologiza (Longo, 2009).

Todo esto trae como consecuencia la legitimación de la universalización del modelo masculino y la desvalorización del modelo cultural femenino. Todos aquellos comportamientos, aptitudes, destrezas, conocimientos, considerados tradicionalmente pertenecientes a las mujeres, quedan fuera de la formación de las/os profesionales de la salud, no son valorados.

Según algunas autoras, la lucha política de las mujeres en el terreno de la educación se trasladó desde el problema de la legitimidad y el acceso hacia el problema de los contenidos y la metodología en la actualidad.

El sexismo se encuentra presente tanto en el currículo formal (aquellos que las/os docentes deben enseñar), como en el currículo oculto. La multiplicidad de saberes que las mujeres hemos creado para devenir cada vez más autónomas en nuestras decisiones y para

fortalecer nuestro protagonismo social quedan en el currículo omitido. Es este uno de los puntos de discusión en la formación de los/as profesionales de la salud. Es el currículo donde hoy se discute la perspectiva de género y la perspectiva feminista en el debate sobre educación en relación con colectivos/os de: mujeres, lesbianas, travestis, transexuales, gays, varones antipatriarcales.

Debemos conocer y discutir las problemáticas específicas, el trato igualitario con las personas, el respeto a las diferencias, el/los lenguajes, en fin, los derechos humanos. Debemos analizar el significado político de la lucha por el derecho a la salud, sobre la base de una valoración igualitaria de las diferencias, incluyendo los intereses, las posibilidades, los deseos. El modelo de paciente ya no debe ser el varón blanco, adulto, heterosexual, de clase dominante al que se apela clásicamente, invisibilizando la otredad. Hay que entender que la formación no es neutral, es una postura política; con la neutralidad solo se niegan las diferencias y se excluye a las personas. Es necesario formar profesionales críticos de las realidades y sus experiencias. La propuesta es partir desde perspectivas feministas y de respeto a los derechos humanos.

Aportes desde la educación popular

La educación popular tuvo su origen en la década del 60 con Paulo Freire y sus tareas como educador en Brasil. Comenzó con un cuestionamiento de la enseñanza de personas adultas y la extensión educativa como “bancarias y domesticadoras”. En contrapartida se propuso una educación “concientizadora” que acompañara los acontecimientos sociales y políticos. De este modo, la educación popular se convirtió en una creación latinoamericana y significó un aporte genuino al pensamiento crítico en educación (Korol, 2007).

Es una herramienta para el desarrollo de una conciencia crítica a través de procesos de carácter pedagógico y dinámicas de acción-reflexión-acción. Se trata de un enfoque de educación alternativo dirigido hacia la promoción del cambio social. No promueve la estabilidad social sino que dirige su acción hacia la organización de actividades que contribuyan a la liberación y la transformación.

Establece una nueva relación entre educador y educando, que incluya diálogo, problematización y crítica. “Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire). La educación popular debe entenderse como un aporte a las luchas de las

organizaciones sociales, una herramienta más que forma parte de estas luchas. Se trata de potenciar lo que la vida cotidiana, con sus reivindicaciones, nos enseña.

Se propone a las personas asumir el protagonismo de su aprendizaje y la formación de opiniones propias. Compartirlas con otras y otros, y respetar las diferencias y los saberes previos en cualquier tema que se aborde, sin la imposición tradicional del maestro como portador incuestionable del saber. Esta es la importancia de la aplicación de algunos de sus aspectos en la formación profesional en salud, a la hora de conocer e interactuar, en su contexto económico y social, con una comunidad que necesite prevención de enfermedades y atención médica.

Se trata de desarrollar la capacidad crítica, la libertad de pensar, de elegir y construir reflexión, una opinión, una idea, desde sí misma/o sin dejar de explicitar el conflicto social. La educación popular como educación para la liberación explicita el conflicto social e intenta su elaboración y su reconocimiento. Busca también asumir el papel pedagógico del error y la autoevaluación, así como plantear los objetivos con relación al proceso y no al resultado. Desde la valoración de saberes que aportan las/os sujetos, facilita la construcción y reformulación del conocimiento.

A través de la noción de *memoria*, esta perspectiva intenta reivindicar la presencia de luchas populares. Comprender críticamente el pasado permite comprobar que hubo en la historia muchos grupos de personas que de distintas maneras lucharon por cambiar su situación histórica de opresión. Estas luchas fueron en la mayoría de los casos abolidas y silenciadas por conveniencia e intereses del poder hegemónico (Busaniche, 2009). No es ajena a este análisis la formación de las/os profesionales de la salud, ya que ha transitado por devenires que diezmaron la memoria histórica del colectivo.

Korol comenta que, así como en la historia oficial liberal, las mujeres no aparecían más que por casualidad en los relatos. En el mejor de los casos se recordaban algunas frases de August Bebel o de Federico Engels para hablar de la emancipación de la mujer. No era sencillo conocer, y menos reconocerse, en figuras históricas como Flora Tristán, Rosa Luxemburgo, Alexandra Kollontai, Clara Zetkin, Frida Kahlo. El “marxismo oficial” las borraba o las dejaba como una mención, como una nota de color dentro de las biografías dignas de ser estudiadas. Tampoco era posible pensar en el aporte de las muchas mujeres del pueblo hacedoras de la historia, o en la creación colectiva de hombres y mujeres no célebres.

La educación popular pretende desnaturalizar conceptos, promoviendo la capacidad crítica de la “nomalidad – naturalidad”. Normas culturales, sociales, biológicas, que obstruyen la posibilidad de cambio y transformación. En el marco de Nuestra América Latina, podemos identificar un proceso de conceptualización de la educación popular en torno a ejes comunes como lectura crítica de la realidad, intención política liberadora, constitución de los sectores populares como sujetos y actores políticos, metodologías coherentes con la intencionalidad política. Todos estos ejes logran rupturas epistemológicas y nuevas concepciones pedagógicas que rescatan la complejidad de los elementos subjetivos y culturales, así como la dimensión política de la pedagogía y la dimensión pedagógica de la política.

En la Argentina entre el ‘60 y el ‘75 se llevaron a cabo experiencias de educación popular, pero durante la dictadura militar argentina desde 1976, la educación popular fue desapareciendo, para recomenzar su praxis de a poco en 1983 con la llegada de la democracia. La pedagogía del “sálvese quien pueda” fue un núcleo central de la contrarrevolución conservadora que se extendió en el mundo en los 80 y 90, acompañando las ideas del “fin de las ideologías”, del triunfo definitivo del capitalismo. Pasados los 90, se abrió un debate sobre la necesidad de reconceptualización y/o refundamentación de la educación popular, a partir de experiencias de desarrollo local y la reivindicación de la propia cultura (Korol, 2012).

La educación popular se puede plantear como un punto de encuentro entre los movimientos sociales y las colectivas feministas, integrando las cuestiones de género y clase al análisis de las problemáticas que enfrentan; así como también es una importante y valiosa herramienta a la hora de aportar sus saberes a la formación de profesionales de la salud conscientes y críticas/os de las propias prácticas.

Construyendo pedagogía feminista

El feminismo es un movimiento social y político, una teoría crítica de la sociedad, una posición política e ideológica que, para ser sostenida, necesita una praxis feminista (Maffia, 2007).

El Área de géneros del equipo de educación popular Pañuelos en Rebeldía, trabaja y reflexiona desde una perspectiva feminista, con diversas organizaciones populares, sobre distintas problemáticas concernientes a las relaciones de poder que se establecen desde el punto de vista histórico, social, cultural y cotidiano. Cuestiona colectivamente el papel que

juega la cultura en la formación de una matriz generadora de comportamientos, hábitos, lenguajes, valores y relaciones sociales opresivas. “La propuesta de Pañuelos en Rebeldía es aportar a la creación de una pedagogía que ayude a generar procesos de reflexión y nuevas prácticas, como momentos de interiorización-exteriorización no solo de la experiencia inmediata y directa, sino también de procesos generales y particulares que atraviesan el aquí y ahora de las batallas contra la cultura patriarcal” (Pañuelos en Rebeldía, 2007).

La colectiva de educadoras postula:

Como feministas y educadoras populares, nos proponemos elaborar colectivamente herramientas y caminos que apunten a la construcción de relaciones sociales emancipadoras. Pensamos, imaginamos y proyectamos una emancipación integral, múltiple, compleja, dialéctica, alegre, colorida, diversa, ruidosa, desafiante, libertaria, ética, polifónica, insumisa, rebelde, personal, colectiva, solidaria.

Buscamos una emancipación que cuestione y vaya quebrando las miradas, prácticas y representaciones sociales dicotómicas, opresivas, haciendo caminos hacia la creación de un feminismo socialista, latinoamericano; revolucionario y revolucionado en sus propuestas y conceptos; claro y consistente en sus definiciones y búsquedas; transparente en sus opciones éticas; reconstructor de los procesos históricos; transformador de lo personal/político; comprometido con todos los sectores explotados, subordinados, silenciados, oprimidos, deslegitimados”.

“Como mujeres, feministas y educadoras populares rescatamos el vínculo que se produce entre el paradigma de la educación popular y el feminismo, integrando las problemáticas de géneros, clase, etnia, generacional y de opción sexual”.

El trabajo pedagógico y militante de Pañuelos en Rebeldía toma del feminismo varias pistas para pensar las perspectivas políticas; entre ellas: 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación (Korol, 2007).

Las metodologías utilizadas por esta colectiva son diversas: talleres de géneros y educación popular; reflexiones grupales sobre género y sexualidad; diálogos con mujeres de diversa experiencia política, valorando sus saberes; rescate de aportes de mujeres de movimientos sociales, feministas, de la campaña por la legalización del aborto, las luchas de travestis y transexuales. La palabra, la música, el baile, la corporalidad, la escucha activa puestas en juego para el aprendizaje y el intercambio. A través del rescate de la experiencia y la dimensión dialógica en un marco de respeto y horizontalidad, han construido conocimiento

de manera invaluable, cristalizando así los objetivos de la educación popular: la relectura de la realidad, de las propias prácticas, del saber popular y de los contenidos de la cultura, haciendo posible una apropiación crítica de los mismos.

Conclusiones para comenzar

El modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico, patriarcal y colonialista. Ha sido construido teniendo en cuenta únicamente las necesidades culturales dominantes en la actividad pública y concede una jerarquía diferente a “hombres” y “mujeres”; es necesario formular nuevos modelos que nos brinden a las mujeres y colectivas LGTTTBIQ posibilidades de acceso y ejercicio de la ciudadanía como sujetas/os de derecho. Las metodologías reivindicadas en educación popular desde perspectivas feministas son las respuestas a esta problemática.

Revisar la historia de la medicina y de nuestras prácticas en relación a los sectores subalternos, sería el lugar para comenzar entendiendo que la noción de clase entraña la noción de relación histórica (Thompson, 1962). La pedagogía feminista tiene una de sus claves en el encuentro de la memoria no solo de las opresiones, sino también de las resistencias. Pedagogía que prefiere el testimonio al silencio de los textos. Testimonio colectivo, hecho de muchas memorias, capaces de afirmar o de cuestionar identidades (Korol, 2007).

Las críticas que produce el feminismo es lo mejor que ha dado el siglo XX. Es la postura política que va más al fondo, porque va a discutir justamente que cualquier jerarquía puede encontrar un lugar natural en los cuerpos y debe ser desarticulada desde allí. Al discutir la raíz de la subordinación, que por portar diferencias soy inferior (en nuestros casos diferencias sexuales, pero junto con ello empiezan a surgir muchas otras) va justamente a la raíz de la arbitrariedad del sometimiento. En el aspecto crítico, el feminismo es una posición subversiva en el sentido más literal. Lo que justamente va a hacer es deshacer el pretendido orden natural y por eso a la jerarquía de la iglesia le parece tan hostil (Maffia, 2007).

Hoy podemos afirmar que los géneros son continuamente redefinidos por la sociedad, no son nunca totalmente estables y se van transformando en relación con los cambios sociales. Desde los feminismos, la propuesta reside en la crítica al poder diferencial en función de inscripciones de clase, raza, género y orientación sexual. El sistema de las relaciones sociales de género sugiere analizar tanto las instituciones como las políticas en

tanto configuradoras de posiciones diferenciales para “hombres” y “mujeres” de distinta inscripción social y étnica en la estructura jerárquica de la sociedad.

Las bases para fomentar en la práctica un proceso para la deconstrucción de las ideologías discriminatorias consiste entre otras en una educación universitaria no sexista como eje transversal en los planes de estudio. Para evitar el sexismo en la educación aún desde los primeros años de formación, son necesarias la formulación y aplicación de políticas que busquen la equidad, sensibilización y formación de docentes y formadores en materia de género y feminismos.

Los espacios académicos deberían ser una buena forma de ejercitar la conciencia entre las demás personas, a través de la exigencia por parte de las mujeres y de las colectivas LGTTTBIQ a ser incluidas en la toma de decisiones y nombradas a la hora que los y las docentes se dirijan al alumnado. Además, se deben producir investigaciones que evidencien la situación de inequidades de género, que cada día afecta más a las mujeres.

La propuesta es una Política de Respeto por la Diversidad Sexual y de Equidad de Género para la Universidad Nacional de Cuyo, que sea aprobada en el Consejo Superior Universitario, pero que surja del cuerpo docente, no docente y alumnado. En este sentido, el reto es que toda la población universitaria se comprometa en la construcción de su política de Respeto por la Diversidad Sexual y Equidad de Género, se apropie de ella y, a partir de ahí, se generen debates en los sectores universitarios que den como resultado el camino a seguir para lograr algunas transformaciones necesarias en la Universidad Nacional de Cuyo, con el objetivo de erradicar las desigualdades de género, para ir construyendo una sociedad más justa y humana para todos.

Pensemos juntas/os en aportes que encaminen a trabajar por una educación humana sin prejuicios discriminatorios resistiendo y desafiando la exclusión impuesta por el patriarcado, la colonialidad, el modelo neoliberal vigente, por el heterosexismo institucionalizado, en defensa de la educación pública, laica y el cambio en las relaciones desiguales de poder entre los géneros; con el aporte de los feminismos y los estudios de género.

Es necesario reivindicar los aprendizajes fundamentales que se dan por la experiencia, donde la intervención ideológica cumple el rol de darle significado. Partir de sí para aprender y enseñar poniendo en juego los recorridos subjetivos de quien aprende y de quien enseña le da especial importancia a la experiencia personal y a la circulación de los saberes.

Bibliografía

- ALONSO, Graciela (2007), *Géneros y educación popular. Pañuelos en rebeldía*. Buenos Aires: Ed. El colectivo.
- CONTRERAS, Graciela (2009), *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- BUSANICHE, Mabel (2009), *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- FREIRE, Pablo (2008), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- FREIRE, Pablo e ILLICH, I. (2013), *La educación, una autocrítica*. Buenos Aires: Ed. Independiente.
- FREIRE, Pablo (1974), *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: Ed. La Aurora.
- KOROL, Claudia (2012), *La educación popular en clave de debate*. Buenos Aires: Ed. ENTAPI.
- LONGO, Roxana (2007), *Géneros y educación popular. Pañuelos en rebeldía*. Buenos Aires: Ed. El Colectivo.
- MAFFIA, Diana (2007), *Géneros y educación popular. Pañuelos en rebeldía*. Buenos Aires: Ed. El Colectivo.
- OLMOS ALCARAZ, Antonia y RUBIO GÓMEZ, María (2013), “Corporalidad del ‘buen estudiante’: representaciones de género, raza, etnia y clase social en la escuela española”, en: *Revista Iberoamericana de educación*, nº 62, 163-179.
- PINEAU, P. (1994), “El concepto de educación popular. Un rastreo histórico comparativo en la Argentina”, en: *Revista Educación*, nº 505, 257-278.
- THOMPSON, E. (1962), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Prefacio. Disponible en: www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- WALSH, Catherine (2013), *Pedagogías Decoloniales. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial*.

Tensiones y paradojas en la implementación de políticas públicas desde una perspectiva de género

Claudia Anzorena^{*}

Sabrina Yañez^{**}

Mariana García Ortiz^{***}

Paulina Serú^{****}

Introducción:

Esta ponencia busca compartir algunas de las observaciones surgidas del proyecto denominado: “Mujeres y Estado. Análisis de las políticas sociales en Argentina de 2004 a 2011 desde un punto de vista crítico de género”¹.

Los objetivos generales son contribuir al conocimiento de las relaciones entre mujeres, Estado y ciudadanía a través de las políticas públicas desde un punto de vista crítico de género y comprender cómo el Estado trata las diferencias entre los géneros sexuales, social e históricamente construidas y asignadas en el orden social y político, a través de las políticas de protección social. Hablamos de políticas sociales en un sentido amplio, no circunscriptas al Ministerio de Desarrollo Social, sino que pensamos en el conjunto de las acciones públicas destinadas a la protección de todos/as los/as ciudadanos/as. En este sentido, hemos incluido también una serie de programas que no se circunscribe a dicho ministerio.

El proyecto tiene como objetivos específicos reflexionar en torno a cómo se piensan desde el Estado las políticas destinadas a mujeres, cómo se las significa a través de las políticas y cuáles son las tensiones entre los derechos reconocidos y la inercia del Estado en las intervenciones concretas. Para responder a estos interrogantes, analizamos algunas políticas de protección social en el ámbito de desarrollo social y de salud. Utilizamos una metodología de tipo cualitativa basada en la revisión de documentos, entrevistas a informantes claves y observaciones. También apuntamos a la articulación de los trabajos de tesis de las integrantes del equipo. En el análisis buscamos poner en tensión las lógicas

* INCIHUSA – CONICET, Mendoza. canzorena@mendoza-conicet.gob.ar

** Doctorado Facultad de Filosofía y Letras - UBA. ssyc19@gmail.com

*** Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNCuyo. marianagarciaortiz@yahoo.com.ar

**** Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNCuyo. pauliteando@hotmail.com

¹ PICT-20110325-ANCyT. Responsable: Claudia Anzorena

excluyentes e incluyentes que atraviesan las políticas sociales, lo que se puede ilustrar del siguiente modo:

Campo de las Políticas Sociales (Protección social)

LÓGICA ASISTENCIAL	LÓGICA DE DERECHOS
Exclusión	Inclusión
Reproducción	Transformación
Límites	Posibilidades
Heteronomía	Autonomía
Focalización/Eficiencia	Universalización/ Democratización

Estas categorías permiten precisar cómo las políticas cuyas destinatarias son mujeres navegan entre diferentes lógicas. Es importante destacar que este juego no es estático, porque el campo estatal es un espacio de disputas. Entonces, la acción estatal se materializa en una serie de programas y planes sociales, los cuales experimentan transformaciones en su devenir, motorizados no solo por el contexto en el que se inscriben sino también por las relaciones de fuerza que se juegan en su desarrollo.

Las políticas cuyas destinatarias son mujeres se debaten entre considerarlas ciudadanas “titulares” de derechos o apelar a ellas como cuidadoras y administradoras de los recursos de la pobreza; entre promover su ingreso al empleo como trabajadoras asalariadas o mantenerlas fuera de este mercado, a través de subsidios para la realización de las tareas de cuidado.

Contexto:

Con el retorno a la democracia, Argentina suscribió a una serie de convenciones, pactos y tratados internacionales que reconocían los derechos humanos de las mujeres y su responsabilidad como garante de los mismos. En este escenario, algunas feministas participaron en espacios institucionales donde impulsaron políticas para el “avance de las mujeres”, apoyadas por el movimiento de mujeres y la instalación de la temática en el espacio público. En este marco se produjeron una serie de avances legales y apertura de áreas especializadas de gobierno. En los '90 la profundización del modelo neoliberal modificó la

relación entre mujeres y Estado. Las políticas de género, que se multiplicaron en la primera parte de la década, quedaron sitiadas en oficinas sin presupuesto, escasa incidencia política, con gran discontinuidad en las intervenciones y con objetivos cada vez más fragmentados hacia la atención de las víctimas de violencia paliativa e insuficiente (Anzorena, 2013).

El ajuste estructural significó la privatización de los servicios públicos y la seguridad social. La consecuencia fue el desempleo y el empobrecimiento. En este escenario, los gobiernos continuaron poniendo énfasis en las mujeres aunque como foco de programas paliativos de la pobreza. Después de la crisis de 2001, las condiciones de vida precarias de más del 50% de la población y la necesidad de controlar el conflicto social llevaron a la masificación de los planes sociales a través del Ministerio de Trabajo que, en general, mantenían las características de la década anterior –subsidijs con contraprestación –, donde más del 80% de los/as beneficiarios/as eran mujeres.

En el año 2004, la gestión Kirchner reformuló la política social. A partir del análisis de documentos elaborados por el Ministerio de Desarrollo Social², podemos observar que la reforma, que llevó varios años hasta la organización actual, introduce un discurso de la protección social desde un enfoque de derechos, crítico de la lógica neoliberal instalada desde los años '90 y centrado en el “trabajo digno” y en la “promoción de la familia”. Se define la estrategia como un proceso de reconstrucción de la trama social desde un nuevo “paradigma” económico y político, que promueve la producción nacional y la restitución de derechos desde un Estado presente, activo y promotor. Aspira a introducir una modificación de la estructura de implementación de las políticas sociales, planteando articulación interjurisdiccional e intersectorial, la participación de la comunidad y la integralidad de los abordajes de las diferentes problemáticas sociales, sanitarias, educativas, laborales, de infraestructuras, etc. Señala dos grandes líneas de acción con una serie de programas: “Argentina trabaja” y “Familia argentina”.

- de manera específica.
- Indirecta: ya sea como administradora de los bienes o servicios otorgados o como responsable del cumplimiento de las condicionalidades, etc.

² La Bisagra (2007); Rendimos Cuenta (diciembre de 2007 a mayo de 2009); Políticas Sociales del Bicentenario (2010), disponibles en <http://www.desarrollosocial.gov.ar/>. Los informes de Cecchini y Madariaga, 2011; Roca y otras, 2012.

A continuación describimos brevemente algunos programas:

Los PTC: Asignación Universal por Hijo/a y por Embarazo para la Protección Social y Pensión para madres de 7 hijos/as o más.

La AUH consiste en una prestación monetaria destinada a aquellos/as niños/as, y adolescentes menores de 18 años residentes en el país, o discapacitados/as sin límite de edad, cuyas madres y/o padres sean monotributistas sociales, se encuentren desocupadas/os o se desempeñen en la economía informal y perciban una remuneración igual o inferior al Salario Mínimo Vital y Móvil (SMVM). También abarca a las/os empleadas/os del servicio doméstico y a las/os trabajadoras/es de temporada, durante el período de reserva del puesto de trabajo. No pueden percibir el beneficio quienes perciben una prestación contributiva o no contributiva del Estado.

Al igual que en otros Programas de Transferencias Condicionadas (PTC), para recibir la prestación monetaria se deben acreditar el cumplimiento de los controles sanitarios y el plan de vacunación, y para aquellos/as niños/as en edad escolar, certificar el cumplimiento del ciclo escolar lectivo correspondiente. La modalidad de pago es un 80% del monto en forma directa, mensualmente, y el 20% restante se reserva y puede ser retirado una vez al año, cuando se demuestre el cumplimiento de las condiciones.

El/la titular puede ser la madre o el padre, aunque si ambos cumplen con los requisitos, se privilegia a la madre. De acuerdo con los datos del Observatorio de la Seguridad Social, el 94.4% de las/os titulares de la AUH son mujeres, es decir que casi la totalidad es administrada por mujeres-madres. Puesto que al inicio de la medida, las mujeres representaban el 78% de las/os adultas/os responsables, el informe atribuye parte de esta feminización a la normativa dispuesta por ANSES que establece: “Cuando la tenencia [...] sea compartida por ambos padres, la madre tendrá prelación sobre el padre en la titularidad de la prestación”. También debe ser leída teniendo en cuenta el hecho de que las condicionalidades están vinculadas al cuidado y por ello se privilegia a las mujeres, y porque se supone que las transferencias en manos de mujeres garantizan el bienestar familiar (García Ortiz, 2014).

La AUE fue implementada en 2011 para brindar protección social a las mujeres embarazadas en situación de vulnerabilidad socioeconómica, y se les otorga servicios públicos de diagnóstico y tratamiento a los fines de disminuir los índices de mortalidad

materna, perinatal, neonatal e infantil que se encuentran asociados a problemas en el acceso a los servicios de salud de atención médica especializada.

Este programa está destinado a las mujeres embarazadas desde la décimo-segunda semana de gestación hasta el nacimiento o interrupción del embarazo. Asimismo, las mujeres embarazadas y su grupo familiar tienen que cumplir requisitos similares a los de la AUH, pero además no deben contar con cobertura de Obra Social, a excepción de que se trate de una monotributista social o empleada del servicio doméstico o una trabajadora de temporada en los meses en que se encuentre declarada con reserva de puesto de trabajo.

El beneficio consiste en el cobro de una suma de dinero mensual, no remunerativa, que será abonada hasta un máximo de 6 mensualidades. En el caso de embarazos múltiples, el monto será el correspondiente a una asignación porque se cubre el cuidado del embarazo. La percepción es incompatible con el cobro de otra prestación salvo con la AUH. Se cobra en la medida en que se cumpla con los controles médicos de seguimiento previsto por el Programa SUMAR, como vimos anteriormente.

La Pensión No Contributiva a Madres de 7 o más hijos/as fue creada por la Ley N° 23.746 con vigencia desde el año 1990 (DRN2.360/1990) con el objetivo de brindar una pensión mensual, inembargable y vitalicia a las madres que tienen 7 o más hijos/as nacidos vivos, propios/as o adoptados/as en situación de vulnerabilidad social, sin bienes, recursos, ni ingresos que permitan su subsistencia. No debe estar amparada por ningún tipo de beneficio previsional de retiro (jubilación o pensión), ni debe encontrarse trabajando en relación de dependencia. La ley establece que el monto de la pensión deber ser el equivalente a la jubilación mínima. La pensión es “vitalicia”, siempre y cuando se mantengan las condiciones que dieron lugar a su otorgamiento. Este programa ha crecido en los últimos diez años, lo que ha permitido incrementar los ingresos de algunos hogares; sin embargo, esta pensión no contempla la posibilidad de empleabilidad de las mujeres (Cogliandro, 2013).

A través de los PTC se observa cómo se restringe del lado de la demanda y no de la oferta de servicios públicos o de empleo. Asimismo, no se consideran los obstáculos materiales y simbólicos con los que se deben enfrentar las mujeres para cumplir con las condicionalidades (García Ortiz, 2014).

Plan Nacer/ Programa Sumar Argentina

El Plan Nacer funciona como Seguro Materno Infantil Provincial destinado a una población elegible, que incluye a mujeres embarazadas hasta la finalización del embarazo y hasta 45 días posteriores a dicho evento, y a niños y niñas menores de 6 años, que no posean cobertura social explícita. En el año 2012, cambió a Programa Sumar y amplió su población de cobertura, incluyendo a todos/as los niños/as y adolescentes de 6 a 19, y a todas las mujeres de 0 a 64, incluyendo servicios de cuidado sexual y reproductivo para la población entre 14 y 25 años y prevención de cáncer de cuello de útero en mujeres y de mama. El seguro incluye una serie de beneficios definidos por un nomenclador (seguimiento del embarazo y de la salud infantil, cobertura de vacunación, etc.) a ser prestados por efectores seleccionados por la Provincia. Luego, por cada consulta y práctica médica que reciben los/as beneficiarios/as, el efector recibe recursos para mejoras edilicias, compras de equipamiento y aumentos de la calidad de atención. Cada prestador decide en qué invertir dichos fondos.

En cuanto al financiamiento y la gestión, el funcionamiento básico implica la transferencia desde la Nación de recursos financieros aportados por el Banco Mundial a las provincias y municipios, los que tienen que cumplir con dos condiciones:

- Inclusión social: búsqueda activa e inscripción de mujeres embarazadas y niños/as hasta 6 años sin obra social.
- Cumplimiento de las metas sanitarias del programa: captación temprana de la mujer embarazada, efectividad de atención del parto y atención neonatal, efectividad de cuidado prenatal y prevención de prematuridad, efectividad de atención prenatal y del parto, auditoría de muertes infantiles y maternas, cobertura de inmunizaciones, cuidado sexual y reproductivo, seguimiento de niño/a sano/a hasta 1 año, seguimiento de niño/a sano/a de 1 a 6 años, y la inclusión de Comunidades Indígenas.

Es importante destacar que para tramitar la AUE, las interesadas deben presentar la constancia de inscripción en el Plan Nacer/Programa Sumar, ya que es a través de este programa que se verifican los controles que condicionan la recepción de la Asignación. De este modo quedan vinculados los Ministerios de Desarrollo Social con el de Salud, a través del control y los registros.

Si bien no incorpora explícitamente componentes de género, el Plan se basa en una retórica de derechos en los que los derechos de las mujeres deberían estar incluidos (derecho a la salud, derecho a la información). Sin embargo, el mayor problema que observamos es que, al fusionar la salud materna a la infantil y la salud sexual a la reproductiva, las mujeres (y con ellas sus necesidades específicas, sus decisiones, sus cuerpos) quedan desdibujadas como sujetos de políticas. Esto es especialmente evidente cuando no se trabaja el aborto (espontáneo, no punible o provocado), no se mejora la calidad de la atención del parto (en articulación con la Ley de Parto Respetado), no se enfoca en la salud sexual, ni se atiende integralmente a las mujeres puérperas (Yañez, 2013).

Programa Ellas hacen

Según el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, “Ellas hacen” es una iniciativa enmarcada en el programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”. Fue lanzado en el marco del 8 de marzo de 2013, destinado en una primera etapa a 100 mil mujeres para que formaran cooperativas de trabajo, se capacitaran, terminaran sus estudios primarios y/o secundarios, incidieran sobre sus entornos mejorando las condiciones de vida en sus barrios, accedieran al Monotributo Social. Señalan que surge como posibilidad de complementar los alcances de la AUH, en la línea de construcción de ciudadanía urbana y fortalecimiento de derechos. Prioriza a aquellas mujeres que definen en situaciones de mayor vulnerabilidad: madres solas, sostén de hogar, sin trabajo, con 3 o más hijos/as menores de 18 años o con discapacidad, que perciban la AUH, que vivan en una villa o barrio emergente y que sufran violencia de género. Consiste en un “incentivo” económico que se suma a la AUH, con una contrapartida de trabajo, capacitaciones y terminalidad educativa. El impacto esperado es generar puestos de trabajo genuino integrando a las mujeres en la economía formal, promoviendo el desarrollo de ellas y sus familias y mejorando la calidad de vida en los barrios, creando inclusión urbana.

Observamos que si bien las mujeres son interpeladas como madres-cuidadoras y/o víctimas, este programa tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de las mujeres, a través la generación de recursos económicos, la educación, la formación laboral y la asociación con otras mujeres. En este sentido contaría con la potencialidad de impulsar salidas colectivas del ámbito doméstico y la incidencia política en los barrios.

El problema se muestra cuando observamos cómo, al tiempo que se las reconoce como “el núcleo duro” de vulnerabilidad socio-económicas y opresiones de género, se las pretende principales intermediarias de los derechos de sus familias y comunidades. En este sentido, se plantean algunas tensiones: ¿La restitución de derechos busca empoderarlas como ciudadanas o se trata más bien de un mejoramiento de su capital humano y económico para cumplir mejor con el rol de cuidadoras? ¿Las mujeres son incluidas a condición de continuar estando excluidas del empleo en relación de dependencia?; las formas de asociación para la independencia económica que propone, ¿presentan el riesgo de volverse una nueva forma de exclusión del empleo formal que les aseguraría mayor estabilidad en el tiempo?; una vez capacitadas y finalizada la participación en el programa, el Estado ¿qué hace? Al quedar las mujeres como trabajadoras independientes, con sus cooperativas, en contextos de exclusión social y crisis económica, donde los lazos de contención son inestables y débiles, ¿no se vislumbra la fragilidad que adquiere tal inclusión? Se suma a esto los límites que implica la focalización de dicho programa, pues se trata de una iniciativa de poco alcance, que atiende explícitamente a casos puntuales.

Consideraciones finales

A pesar de los cambios en los discursos de las políticas de protección social, las mujeres siguen siendo significadas como las principales encargadas y responsables de las tareas domésticas y de cuidado, así como también de la gestión de los servicios privados o públicos necesarios para la supervivencia o vida con dignidad de los/as integrantes de sus hogares, sobre todo de los sujetos dependientes como niños/as, enfermos/as, discapacitados/as y adultos/as mayores.

Las políticas que impactan en la vida de las mujeres, desde hace décadas, han creado un cruce singular entre, por una parte, los procesos de ciudadanía de las mujeres con su retórica de derechos y componentes de género y, por otra, las efectivas intervenciones atravesadas por contradicciones, en las cuales el capitalismo y el retorno neoconservador tienen una impronta decisiva que profundiza la fragmentariedad entre medidas de distribución y reconocimiento del Estado (Fraser, 2008).

Los programas analizados reproducen las contradicciones presentes en el campo estatal; por un lado, se presentan vinculados al interés por mejorar la situación de las mujeres; pero al mismo tiempo las consideran como madres y responsables del cuidado de los/as

otros/as, promueven el aprovechamiento de sus lazos de solidaridad en el marco de la privatización del cuidado y de la delegación de la administración de los recursos escasos para la supervivencia de los sectores excluidos, tendiendo a profundizar la división sexual del trabajo. Bajo estas condiciones, a pesar de conservar marcas retóricas del discurso de la igualdad de oportunidades o de la equidad de género, terminan, la mayor parte de las veces, asfixiadas en la lógica de mejorar la productividad de las mujeres en el hogar y en la comunidad.

Bibliografía

- AGIS, Emmanuel; CAÑETE, C. y PANIGO, D. (2010), *El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE, CONICET. En: http://www.ceil-piette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf (15 de mayo de 2012)
- AGUINAGA, M.; LANG, M.; MOKRANI, D.; y SANTILLANA, A. (2012), “Pensar desde el feminismo: Críticas y alternativas al desarrollo”, en: *Más allá del Desarrollo*. GPTAD (2ª ed). Buenos Aires: Fundación Rosa Luxemburg.
- ANZORENA, Claudia (2013), *Mujeres en la trama del Estado: una lectura feminista de las políticas públicas*. Mendoza: EDIUNC.
- CECCHINI, Simone y MADARIAGA, Aldo (2011), “Programas de Transferencias Condicionadas. Balance de la experiencia reciente de América Latina y El Caribe”, en: *Cuadernos de la CEPAL 95*, Santiago de Chile, 13-14.
- COGLIANDRO, Gisell (2012), “Las madres y los programas de transferencias de ingresos en los últimos cinco años”, en: *Boletín de la Maternidad N°16*, 16-19. Buenos Aires: Observatorio de la Maternidad.
- FRASER, Nancy (2008), *Escala de justicia*. Barcelona: Herder.
- GARCIA ORTIZ, Mariana (2014), *Políticas sociales y género: la experiencia de las mujeres destinatarias de transferencias de ingresos en el Secano Lavallino*. Mendoza 2011-2012. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, FCPyS, UNCuyo (Inédita).
- OBSERVATORIO DE LA SEGURIDAD SOCIAL, “La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social en perspectiva. La política pública como restauradora de derechos”. ANSES, Buenos Aires, abril de 2012. En:

<<http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/OBS%20-%20000265%20-%20AUH%20en%20Perspectiva.pdf>>

PNUD, Oficina de Argentina, *HOJA DE DATOS BASICOS del Proyecto: ARG/04/023*. En: http://www.undp.org.ar/docs/Documentos_de_Proyectos/ARG04023.pdf (agosto de 2009).

YAÑEZ, Sabrina (2013), “De la caza de brujas en Europa a los mandatos eugenésicos en Argentina: reflexiones sobre algunos hitos del proceso de institucionalización de la maternidad”, en: *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, N° 37, UCM, 1-17.

Mujeres negras/afrocolombianas reconstruyendo la vida

Jessica Corpas Figueroa *

Resumen

En diálogo con las experiencias vitales de un grupo de mujeres negras/afrocolombianas víctimas del conflicto armado interno, intentaré compartir algunos aspectos de sus trayectorias, que dan cuenta de las luchas y resistencias cotidianas en el proceso de reconstrucción de las vidas atajadas por la guerra.

Haciendo hincapié en las estrategias que este grupo de mujeres negras/afrocolombianas han activado en el proceso de *resignificación* y *reconstrucción* de la vida: el reasentamiento en la ciudad de Bogotá y la búsqueda para encontrar un lugar digno dentro de ella, a partir del reconocimiento de sí mismas como sujetas racializadas y atravesadas por múltiples opresiones (clase, pertenencia étnica, conflicto armado).

De igual modo, se muestran algunas narrativas sobre la incidencia de los procesos de organización y participación social en la reconstrucción de la vida de este grupo de mujeres. Participación que se convierte en eje movilizador de renovaciones y resistencias individuales, en una herramienta para la toma de conciencia y el posicionamiento político de las mujeres negras/afrocolombianas como sujetas de derechos, dentro de una ciudad en la que muchxs somos invisibles.

Los relatos...

Esta ponencia se teje a partir de los relatos de vida compartidos por mujeres negras afrocolombianas desplazadas por el conflicto armado en Colombia y reasentadas en la ciudad de Bogotá. Ellas son quienes dan contenido y horizonte a este documento siendo, además, las protagonistas de historias que en Colombia no queremos perpetuar: historias de guerra, violencia sociopolítica y conflicto armado.

* Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. corpasjessica@gmail.com

Pero además son ellas quienes, desde hace más de una década, han iniciado un proceso de reconfiguración de sus propias vidas a partir del desplazamiento forzado y otras violaciones a los derechos humanos cometidas en su contra en el marco de la guerra. Y es precisamente de ese “renacer” a la violencia sociopolítica, de lo que tratan los siguientes relatos.

¿Con quiénes dialogamos?

Desde hace ocho años, cuando conocí a las mujeres de la organización Afrodes – Cundinamarca, me interpearon diferentes elementos de sus historias de vida y de los procesos sociopolíticos en los que ellas transitaban. A partir de allí, por diversas razones nos hemos encontrado en múltiples escenarios y, desde sus experiencias, yo busco los lugares de lucha que nos unen: “ser mujeres, ser negras/afrocolombianas”, ellas forman parte de un gran sector de colombianas y colombianos que han vivenciado las consecuencias del conflicto armado interno y luchan día a día para la restitución de sus derechos.

Particularmente, este trabajo ha recogido las voces directas de seis mujeres negras/afrocolombianas desplazadas por el conflicto armado. Sus edades oscilan entre los 24 y los 50 años; si bien sus experiencias están nucleadas alrededor de situaciones comunes, la diversidad es la marca de sus relatos.

Ellas son residentes de una zona limítrofe entre Bogotá y un municipio aledaño llamado Soacha, entre los barrios Caracolí y El Oasis. Ambos territorios están marcados por condiciones de precariedad, de abandono estatal expresado en la insuficiencia/inexistencia de servicios básicos como el agua, la educación, el transporte, la vivienda. Allí también hay una alta presencia de grupos al margen de la ley, tanto del conflicto armado como de delincuencia común.

Son mujeres trabajadoras en negro, rebuscadoras de la vida, madres cabezas de familia, hijas rebeldes de familias tradicionalmente machistas, mujeres separadas, mujeres que reivindican sus derechos con una lucha que se gesta día a día en sus vivencias cotidianas. Son mujeres cantaoras, bailarinas, folcloristas y esperanzadas en la recuperación de sus saberes ancestrales, así como en un mundo que garantice a las mujeres iguales oportunidades.

Rememorando los orígenes

Ellas son originarias de la región del Pacífico colombiano, oriundas de los departamentos del Chocó (municipios Munguicó, Salaquí y Quibdó) y Nariño (Vía del Gallo Río Patía). Región ampliamente reconocida a nivel nacional e internacional por su extensa biodiversidad:

Chocó, ahhhhh [suspiros] es la tierra más rica, nace desde la yuca hasta lo que usted quiera. Hay muchos ríos para pescar y como llueve mucho los ríos se crecen pero no se desbordan, se crecen y se llevan las canoas, y la gente va y busca al dueño de la canoa para devolvérsela. Para llegar a un lugar lejano casi siempre es por agua. También tiene montañas y partes planas. Hay mucha vegetación, árboles, es una zona maderera. El clima es muy caliente pero húmedo porque llueve bastante. Está dividido por veredas (relato de María, septiembre de 2012).

Las relaciones sociales en sus lugares de origen se caracterizaban por la solidaridad entre las y los habitantes de la región, así como por prácticas tradicionales de la salud:

Allá funcionaba la mano cambiada que es por ejemplo si yo necesitaba limpiar un solar y no tenía con qué pagar, conseguía un grupo de personas para trabajar y les dábamos la comida; después, cuando esas personas necesitaran algo así, íbamos a ayudarle. Era como un intercambio pero sin plata de por medio (relato de María, septiembre de 2012).

Allá hay comadronas, que serían como las parteras. En esa zona se usa mucho las comadronas, yo estaba aprendiendo porque una comadrona me invitó a que la asistiera y fui a tres partos. La comadrona me enseñó cosas, pero no me enseñó los rezos. A las parteras nadie las molesta, lo único es que las autoridades les piden que hagan un curso de primeros auxilios (relato de Gladys, noviembre 2012).

El ejercicio de satisfacción de necesidades básicas se manejaba de una forma equilibrada con respecto a los bienes comunes de la naturaleza, acorde con la vida campesina:

Cuando vivíamos en el monte con el papá de mis hijos y no teníamos plata, nos metíamos monte adentro y cazábamos alguno de esos animales, nos alcanzaba para comer por ahí dos

días. Si uno se sentía varado de plata iba a su monte, conseguía su plátano, o se iba a posear y sacaba sus buenos pescados, o se iba al monte a agarrar algún animal (relato de Gladys, noviembre 2012).

Asimismo, se reconocen situaciones de precariedad relacionadas con las condiciones materiales de las familias en la región:

Registrar a los hijos era un problema, tocaba viajar al pueblo más cercano que era a varias horas en lancha (relato de Ana, octubre 2012).

Cuando llegamos a Quibdó, pasamos una época muy dura donde mamá y papá no tenían trabajo, ahí tuvimos en tiempo en que pasamos necesidades (relato de Eva, agosto de 2012).

A los 12 años salí de Tumaco a trabajar de interna en una casa de familia. La hija de mi patrona era odontóloga y trabajaba acá en Bogotá, así que me trajo y trabajé con ella dos años, en realidad no conocí nada porque casi no salía de la casa, solo para hacer los mandados y listo. Luego de eso me cansé y regresé a mi casa (relato de Gladys, noviembre de 2012).

Con respecto a la incursión de los grupos armados en la región y el asentamiento del conflicto armado en su territorio, se resaltan varios elementos:

No había en la zona nada de conflicto armado. De buenas a primeras iban llegando unos hombres cargados con morrales y con rifles, esos “muchachos” dijeron que llegaron para cuidarnos, nunca nadie supo cuidarnos de qué pero eso nos dijeron. Se iban metiendo cada vez más selva adentro, nos hicieron una reunión para informarnos lo que iba a pasar [...] Había mucha presencia de ejército y guerrilla. Era difícil para la población porque esos grupos llegan por el río a la parcela de uno y donde les cae la noche ahí se quedan, le piden permiso a los dueños de la parcela para pasar la noche ahí y toca así uno quiera o no quiera dejarlos quedar, se instalan 40 o 50 personas, levantan campamento y a uno les toca cocinarle y de todo, lavarles la ropa, ellos pagan eso sí, pero uno queda metido en un problema (relato de María, septiembre de 2012).

Destacando algunos de los crímenes de lesa humanidad perpetrados en los lugares de origen de estas mujeres y de los cuales ellas también fueron víctimas:

A nosotros nos pasó lo que a mucha gente del pueblo, nos acusaron de auxiliadores, los dos bandos nos acusaron de colaborar con la guerrilla y con el ejército. En esos años empezaron a pasar cosas muy terribles: desapariciones forzadas, amenazas, asesinatos. Cuando uno de esos bandos preguntaba por alguien, uno ya sabía que se lo iban a llevar a la guillotina (relato de María, septiembre de 2012).

Desplazamiento forzado y reasentamiento en la ciudad: desandar los pasos

La llegada a la ciudad fue un aterrizaje forzoso a una realidad desconocida y no deseada. Un cambio abrupto en la forma de vida e incluso en la cosmovisión de las comunidades negras/ afrocolombianas:

Desde que llegué a Bogotá me ha dado duro, hasta para comer. Recién llegada así como me levantaba me acostaba, no tenía nada para comer. Los comedores comunitarios nunca me han gustado porque sirven comidas que yo no conozco y no me gustan. Si uno no tiene plata para la comida, ni nadie que le colabore pues a chupar hambre mijita. (...) La vida en el barrio ha sido dura, por falta de trabajo, de recursos para muchas cosas, siempre he pagado arriendo y me ha tocado hasta agarrarme¹ con los dueños cuando no he tenido con qué pagar y nos quieren echar con los hijos pa' la calle (relato de Alicia, noviembre 2012).

También es importante resaltar que las mujeres negras/afrocolombianas tienen dificultades para acceder a diferentes oportunidades por la falta de educación formal:

Otra de las cosas es que muchas de las mujeres afro que llegamos desplazadas no tenemos educación, de pronto nunca fuimos a la escuela o como en mi caso que dejé abandonada la escuela en quinto de primaria. Eso nos dificulta todo. Yo por ejemplo para lo que estoy haciendo ahora necesito del bachillerato, por eso pienso ponerme a terminarlo en cuanto pueda. Me gustaría estudiar secretariado bilingüe o hotelería y turismo, no sé si lo vaya a hacer pero tengo las ganas.

¹ Pelearse con los dueños de las viviendas alquiladas.

Por otra parte, las condiciones de precariedad en infraestructura y servicios sociales básicos en el barrio agudizaban la situación:

Nosotros buscábamos trabajo y no salía nada [...] Estábamos preocupados con cuatro hijos que alimentar. Llegó un momento en que nos tocó ir a Abastos² a reciclar la comida que les sobraba a los vendedores de fruta y verduras (relato de Gladys, noviembre 2012).

El barrio se llama El Oasis, queda entre Soacha y Bogotá. No había agua para el barrio, el agua venía de Potosí, el barrio legalizado más cercano, en una manguera, muy pocas personas tenían un registro de agua porque eran muy caros, había que pagar el derecho al agua y además pagarle al fontanero la mensualidad, mucha gente no tenía para pagar y por eso se armaban tremendos problemas. Era muy difícil que no hubiera agua, durábamos hasta cuatro meses sin poder lavar nuestra ropa, ahora me acuerdo y no sé cómo hacíamos para vivir así (relato de Ana, octubre 2012).

Lo que se suma a que la seguridad en el barrio atravesaba una de las peores crisis allí vistas:

El Oasis. Si ahora es complicado antes ni decirlo. Habían toques de queda, o sea que si uno no llegaba antes de las seis de la tarde al barrio era mejor no llegar porque al que estaba por la calle lo mataban. A las seis había que estar guardado. Uno llegaba al barrio por Tres Esquinas y de ahí para adentro uno veía en la calle a los muertos, uno tras de otro. ¿Qué por qué es la violencia? Mmmmm bueno es porque en el barrio hay de “todos” y todos son iguales, uno a veces no sabe de qué bando son porque los uniformes son iguales. Estaba la guerrilla, los paras y bandas que se peleaban por los terrenos, la banda más famosa y peligrosa eran “los chukines”, esos con el paso de los años han cambiado de nombre pero son los mismos (relato de Ana, octubre 2012).

Vivir en carne propia el racismo, el sexismo y la discriminación por ser víctimas del conflicto armado en las comunidades receptoras les generó confrontaciones internas:

² Es el mercado de abastecimiento de alimentos más grande e importante del país.

Bueno como yo lo veo, en la ciudad es muy complicado ser mujer y ser negra. En algunos casos he sentido la discriminación, me ha pasado varias veces que he ido a buscar trabajo. Una vez un señor que me entrevistaba me insinuó que no me podía dar el cargo pero que si por ahí más tarde nos podíamos ver, yo me sentí re mal, lo insulté al hombre y salí de ahí, me sentí humillada. A nosotras las negras nos suceden mucho ese tipo de situaciones (relato de Jenny, agosto 2012).

Me han rechazado en varios trabajos por ser negra, en algunas casas no me han querido arrendar porque dicen que todos los negros somos problemáticos, rumberos y bullosos. Por ser desplazada también he sentido la discriminación, la gente dice que algo habremos hecho para merecer el desplazamiento, nos tildan de asesinos, de ladrones. [...] Aquí en Bogotá me di cuenta de lo que era ser afro, lo empecé a sentir más claro y empecé a ver que eso me hacía diferente, pero que tenía los mismos derechos que los demás. Ser afro me ha convertido en una mujer luchadora, porque me he tenido que fortalecer a partir del rechazo de la gente (relato de Gladys, noviembre 2012).

Ser mujer afro no es fácil. Es decir no es que nos hagamos las víctimas, pero desafortunadamente nuestra cultura afro es muy machista. El machismo es visto como normal, como que siempre ha sido así y no tiene por qué cambiar, cuando la mujer afro llega acá a Bogotá desplazada generalmente le toca salir a trabajar en lo que pueda (generalmente empleada doméstica) y además seguir haciendo las cosas de la casa, así el marido esté en la casa todo el día, y eso no es mal visto, muchas se aguantan esa situación (relato de Eva, agosto 2012).

Las mujeres reconocen en el desplazamiento forzado por el conflicto armado, una oportunidad de aprendizajes, transformaciones y reconfiguración de la vida:

Por un lado toca darle las gracias al conflicto armado, porque si no hubieran sido las cosas así yo no estaría acá, no conocería a la gente que conozco, no hubiera hecho lo que he hecho, ni participado tampoco. A través de la participación, ahora estoy enseñando a niños y niñas lo que yo sé de nuestra cultura para que ellos no la olviden, son tres horas que estoy con ellos todos los sábados, pero en esas tres horas tienen diversión y conocimiento y eso a mí me hace sentir bien (relato de Ana, octubre 2012).

Regresar a sus lugares de origen ya no es una posibilidad porque sus proyectos de vida se reconfiguraron en Bogotá y la condición de campesinas para muchas ya no es atractiva:

Ahora me da mucha nostalgia decirlo, pero yo no vuelvo a vivir al Chocó. Estoy exigiéndole al Estado que la reparación que me haga por ser mujer afro desplazada, víctima del conflicto armado sea acá (relato de María, septiembre de 2012).

Organización y participación social como herramientas de empoderamiento para la reconfiguración de la vida en la ciudad

La toma de conciencia, el empoderamiento, la organización y participación social, fue el camino para empezar a hacer frente a todo tipo de discriminaciones en concordancia con las múltiples situaciones de opresión vivenciadas por ellas:

Me he sentido discriminada [...] Sin embargo, yo eso ya lo he superado, a partir de que empecé a ser líder y a conocer mis derechos no solo como afro sino como mujer, desde hace mucho tiempo que trabajo para hacer valer esos derechos que tengo. [...] yo allá en mi pueblito no participaba de nada [...] la formación política es fundamental para mí, me ha dado la oportunidad de mejorar la forma de expresarme, me ha dejado muchos conocimientos para visibilizar la problemática, me ha ayudado a gestionar, a movilizar gente, a abordar la problemática ante las instituciones, eso ha sido de mucho crecimiento para mí (relato de María, septiembre de 2012).

Con el trabajo en la organización a muchos se nos reforzó la idea de que somos afro, acá en Bogotá tomamos conciencia de la diferencia y la necesidad de trabajar duro para no sentirnos menos, para que nos reconozcan con los mismos derechos. Éramos pocos los negros que vivíamos en Bogotá hace 20, 15 y 10 años. Por eso la lucha ha sido fuerte y lo sigue siendo (relato de Ana, octubre 2012).

[...] muchas mujeres afro que están activamente en la organización, buscan generar otra visión de las mujeres afro, buscan llevar como un mensaje a las demás mujeres para que se activen en procesos, en acciones. Tratan de mostrar que la gestión comunitaria es un medio muy efectivo que da frutos y aporta mucho a la formación como persona, como mujeres. Y que la participación es una forma de crecimiento y de cambio para nosotras [...] En Afrodes las mujeres negras que participamos hemos ido creciendo dentro de la organización. Para

nada somos sumisas, ni abnegadas, nos enfrentamos a los maridos si nos toca para defender lo que hacemos en la organización (relato de Jenny, agosto 2012).

Yo de María aprendí mucho. De María y de otras mujeres que le han puesto el pecho a Afrodes. Quiero decir que el papel que las mujeres han jugado en la organización de Afrodes es muy importante, creo que la mayoría de cosas la han hecho las mujeres, a pesar de que los que siempre se quedan con los créditos son los hombres porque son los directivos, pues ninguna mujer (con excepción de María) se atreve a ser presidenta de la organización, dicen que no pueden o les da miedo (relato de Eva, agosto 2012).

Sin embargo, el ejercicio de esos liderazgos ha traído riesgos para la vida de las mujeres:

Hace dos años en mi casa de Soacha me llegaron amenazas de muerte hacia mi hija, era un panfleto que me decía que sabían en qué colegio estudiaba la niña y los horarios en que ella estaba ahí, así que si no me quedaba “quieta” iban a matarla. Ahí tuve que dejar todo, era mitad de año así que la niña dejó de ir por unos días a estudiar y después se reintegró, hablamos con los profes y consideraron mi situación, así que ella pudo seguir estudiando (relato de María, septiembre de 2012).

Las experiencias de organización social han permitido a las mujeres proyectarse de otro modo:

Yo siento que las mujeres en Afrodes han luchado mucho por sus derechos, por hacerse valer dentro de la organización misma y dentro de la comunidad. Hemos luchado para que se nos reconozca una igualdad de género y de raza. La lucha que han emprendido [...] es una lucha a la que debemos sumarnos todas (relato de Jenny, agosto 2012).

Con Ana tenemos pensado seriamente poner nuestra propia organización como cantaoras del pacífico ante Cámara y Comercio, para poder nosotras empezar a desarrollar proyectos, a cantar, a formar nuestros propios grupos sin intermediación de nadie, a tocar instrumentos y a danzar [...] Yo pienso que no debemos darnos por vencidos, como afros desplazados y las mujeres tenemos que luchar unidas, entre más seamos más apoyo vendrá y nuestra voz será mucho más escuchada (relato de Gladys, noviembre 2012).

Es importante resaltar que los escenarios de participación social, política y cultural de ellas han sido múltiples y diversos, y a través de sus liderazgos han llevado al plano de lo regional y nacional las demandas concretas de las mujeres residentes en sus barrios, en sus sectores, en sus localidades, de la población desplazada por el conflicto armado y de las mujeres negras/afrocolombianas atravesadas por ese mismo hecho.

Quiero cerrar expresando mi agradecimiento profundo a las seis mujeres que han compartido sus experiencias conmigo, destacando la entereza con la que día a día encaran las múltiples opresiones por las que transitan y con la certeza de que, en medio del conflicto armado y sus devastadoras consecuencias, todas ellas reconocen que el camino a seguir andando es el ejercicio de resistencias encuadradas en procesos de organización, participación y movilización social, político y cultural.

Algunas referencias bibliográficas

- CARNEIRO, Sueli, “Ennegrecer al feminismo: la situación de la mujer negra en América Latina, desde una perspectiva de género”. Tercer Foro de Ciudadanía Sexual.
- LAMUS CANAVATE, Doris. (2009), “Mujeres negras/afrocolombianas en los procesos de organización en Colombia: un aporte al estado del debate”, en: *Reflexión Política*, Vol. 11, Núm. 21, 108-125, Universidad Autónoma de Bucaramanga, REDYLAC.
- LOZANO LERMA, Betty (2008), *Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): una aproximación a la mujer negra de Colombia*. Santiago de Cali.
- QUIJANO, Aníbal (2000), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en: *Journal of world-systems research*, VI, 2, New York, 342-386.
- SALTALAMACCHIA, Homero (2005), *Del proyecto al análisis: aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. Buenos Aires: El autor (Tomo I, capítulo 1).
- (1992), *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Buenos Aires.
- SAUTU, Ruth (2005), *Todo es teoría: objetivos y métodos de la investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- (2005), *Manual de metodología*. Disponible en: Biblioteca Virtual FLACSO.

TADDEI, Emilio y SEOANE, José (2010), “Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos”, en: *Diálogo de los Pueblos y Grupo de Estudios de América Latina y el Caribe*.

La inquietud del siglo: mujeres en movimiento

*Amanda Gómez**

Introducción

Desde una perspectiva feminista, este trabajo plantea una aproximación a los conceptos de “solidaridad” en los movimientos sociales de mujeres. Los estudios sobre los diferentes movimientos argentinos durante el siglo XX muestran diferencias desde sus comienzos - en la lucha por conseguir el voto femenino- y hacia el final -cuando la crisis del 2001 hizo estallar las formas de participación social y política. Así, en los primeros años del siglo XX en la Argentina se han verificado avances y dificultades en la lucha por los derechos y la conquista de la ciudadanía femenina, como es el caso de Elvira López, una de las pioneras en esta temática.

Se recurrirá a la historia de las ideas para desentrañar qué opiniones y anhelos comunes han llevado a las mujeres a actuar en estos grupos, donde encontraron lugares de contención y espacios para expresarse; además de ilustrar sobre cómo estas formas han respondido a una construcción social diversa y plural. Por otra parte, los movimientos sociales en general, y el de las mujeres en particular, se basan en el trabajo comunitario, donde las luchas manifiestan acciones solidarias.

El presente trabajo se encuadra dentro de un proyecto más extenso¹, que desarrolla los movimientos sociales contemporáneos de América Latina, siendo el campo de tratamiento escogido los movimientos feministas. Como se sabe, es fundamental precisar el uso de los conceptos que serán puestos en discusión, pues sus significados son diversos en función de las teorías que los sustentan y de la aplicación a cada época histórica. Se trata de conceptos que buscan explicar y comprender una realidad siempre actual, que es la participación de las mujeres en los diferentes lugares en donde se encuentre (Borón-Lechini, 2006).

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Argentina. mandy_history@hotmail.com

¹ El proyecto de investigación se denomina “Ideas en movimiento. Los movimientos sociales en América Latina”; se desarrolla en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Directora: Mg. María del Carmen Llano. Código 06/F 345. Resolución 4540-2013-R.

Los movimientos sociales y el concepto de solidaridad

En su acepción más conocida, los movimientos sociales son actitudes de resistencia y de reclamo: sea por el cambio o por la permanencia de situaciones, estructuras, ideologías, etc. ¿Cómo se construye esta participación? ¿Qué formas adopta? La hipótesis se sustenta en la observación documentada de la construcción gradual e inexorable, por parte de las mujeres, de prácticas cotidianas de organización para la lucha cívica en la Argentina de principios del siglo XX. Además, este análisis se vuelve complejo debido a la heterogénea comparación de los grupos. Algunas mujeres eran profesionales; otras, comerciantes; la mayoría desempeñaban oficios urbanos (planchadoras, domésticas, costureras, etc.); una minoría eran obreras y otras se destacaban como escritoras y periodistas. Esto explicaría que en un primer momento las reivindicaciones fueran sectoriales y aisladas entre sí hasta llegar a unificarse y alcanzar visibilidad política en los años '30.

Es por eso que estas formas de participación permiten hablar de la constitución de lazos sociales (Di Marco, 2011: 24), que se explica a partir de una demanda concreta y que es asumida en conjunto, dando lugar a las diversas formas de acción social. Dentro de estos lazos, se observa la búsqueda de la unidad como motor de fuerza para las luchas. Graciela Di Marco dice: “Se produjeron articulaciones con los movimientos de mujeres y feministas ya existentes que derivaron en transformaciones de las identidades de las mujeres en los movimientos estudiados” (2011: 26). Es decir, que la combinación de ambos movimientos tiende a la transformación y construcción de nuevas identidades, debido al intercambio de experiencias y formas de ver y vivir la realidad. De esta manera, el proceso de ejercicio de poder y autoridad en sus relaciones permitió que se reconocieran gradualmente los derechos femeninos.

Sin embargo, en la historia argentina se han visualizado diferentes horizontes de lucha por los derechos de las mujeres. Algunas han enfatizado en la conquista de derechos sociales y económicos. Otras, con diferentes niveles de instrucción, han reclamado por la plenitud de las conquistas civiles. Sin embargo, unas y otras pretendían actuar políticamente, es decir ser consideradas sujetos de derechos y deberes.

A pesar de que estas participaciones se realizaban en diferentes grados, desde lo académico, lo político y lo social, la aspiración de las mujeres era una participación completa. Todo dependía de las realidades o las luchas que los grupos de mujeres llevaran a la práctica.

Los estudios feministas se han centrado en la discusión de categorías y temas reiterados, entre ellos la justicia, la igualdad y los derechos. Pero en relación con el concepto de solidaridad, es pertinente analizarlo desde la epistemología feminista aun cuando la producción bibliográfica sobre el tema está en pleno crecimiento e investigación. Los últimos estudios examinan su uso en varios campos de trabajo: la academia, las organizaciones barriales, de derechos humanos, de derechos colectivos esenciales, etc. observándose mayor presencia de esos conceptos entre las mujeres pertenecientes a la academia y que se dedican a los estudios de teoría feminista sin perjuicio de que formen parte de los movimientos no formales.

Según la Real Academia Española, “solidaridad” significa: “adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros” (RAE [online]), definición que tacha de pasajera la necesidad de esta circunstancia. Por eso, no es viable transpolar este significado a los movimientos feministas, pues históricamente las necesidades de las mujeres han sido constantes, y sus luchas también.

Pilar Rodríguez y Roxana Longo plantean que la solidaridad solo existe en momentos de crisis, discriminación, injusticias, etc., pues “es una virtud que puede ser entendida como condición de la justicia y como aquella medida que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de esa virtud fundamental” (2010: 450). Por lo tanto, para que exista la solidaridad entre unas/os y otras/os, se tienen que presentar situaciones y escenarios especialmente propicios, es decir, desfavorables a la dignidad humana. Rodríguez también señala los casos que “carecen de recursos y oportunidades”, hecho que, en general afecta a los sectores excluidos socialmente, o sea los más pobres y carenciados. En efecto, a partir del enfrentamiento entre estas injusticias y la identificación con tales experiencias, emergerán sentimientos de solidaridad y unión, que acompañarán en el reclamo y la movilización, ya que “la política de la experiencia [indica] que no se puede separar razonamientos y sentimientos, y que la solidaridad con las otras es la única forma de entenderse a una misma” (Rodríguez, 2010: 449).

El concepto de solidaridad también depende de los distintos ámbitos a los cuales se aplique. No todas las mujeres son iguales, ya que ser mujer blanca, hetero y anglosajona, es muy diferente a ser negra, lesbiana y africana; solo por mencionar casos contrapuestos, además de todas las combinaciones posibles. Pues no hay una sola forma de ser mujer, sino tantas formas como mujeres existan. Precisamente en esas diferencias, la solidaridad deberá

surgir y hacerse práctica; en la aceptación de unas con otras, modulando y configurando esa identidad. Lo cual se alcanza gracias al intercambio de experiencias y, fundamentalmente, en el hecho de aprender a ponerse en el lugar de la otra.

De tal manera que por solidaridad se entiende la relación de compañerismo y actitud desinteresada frente a las otras integrantes del grupo. El acompañamiento es posible cuando existe trabajo en grupo y empatía por la situación de la/s otra/s, con quien/es se colabora para volver audible/s su/s voz/ces. Así, una voz en la multitud no hace suficiente ruido, pero sí miles de voces juntas, que están unidas bajo un mismo lema y una misma lucha. Por eso, el trabajo comunitario es fundamental para llevar a cabo los objetivos propuestos en la lucha.

El concepto de solidaridad en perspectiva histórica latinoamericana

Si bien las teorías eurocéntricas del feminismo remontan los orígenes de la solidaridad a la revolución francesa (Rodríguez, 2010), estas categorías no se pueden aplicar sin más al estudio de la realidad latinoamericana. En esta se observan, ya desde la época de la Colonia, indicios de prácticas solidarias entre mujeres, quienes las concebían como factores de entendimiento para poder vivir y sobrevivir en un medio hostil. Por ejemplo, entre los siglos XVI y XVII se crearon las Casas de Acogida para las españolas que viajaban en busca de mejores oportunidades de vida. Sin embargo, la dispar suerte que algunas de ellas corrieron hizo necesaria la creación de lugares donde se pudieran quedar hasta retornar a su país, o bien como estadía permanente. En conventos o beaterios ocurrían situaciones similares. Es decir que, desde la necesidad de enfrentar, aun en medio de la desolación y el abatimiento personal, las situaciones de injusticia, engaño y abandono a que las sometía la sociedad de la época, se pueden observar incipientes prácticas solidarias entre las mujeres.

En los comienzos del siglo XX, las mujeres que en la Argentina tenían posibilidades de participar en los primeros movimientos y de expresar sus anhelos de instrucción eran muy pocas. La mayoría estaba formada en las corrientes europeizantes, algunas venían de familias aristocráticas y, en casos particulares, el marido las acompañaba en estas acciones. De todos modos, estas mujeres encontraron la forma de reunirse y comenzar a transitar juntas el camino. Producto de ello fue, por ejemplo, la realización en 1910 del Primer Congreso

Internacional Feminista de América Latina, que tuvo lugar en el salón de la sociedad “Unione Operai Italiani”² de Capital Federal, entre el 18 y el 23 de mayo.

En esa época, el país ya contaba con las primeras egresadas universitarias, muchas de las cuales se conocían y trabajaban en conjunto. Una de ellas fue la filósofa Elvira López quien, junto a su hermana Ernestina (profesora de Letras), participaron en la organización de ese Congreso. Otras mujeres ya participaban en partidos políticos, sin embargo eran minoría dentro de estos grupos, pues la mayoría lo hacía dentro de organizaciones propias o de forma voluntaria e independiente; e incluso como escritoras en algunas revistas o publicaciones de la época³.

En este trabajo interesa destacar tres hitos relevantes para los comienzos del siglo XX. El primer caso refiere al 1° Congreso Feminista Internacional de Argentina, que contó con la presencia de Julieta Lanteri, Cecilia Grierson, Ernestina López, Elvira López, Alicia Moreau, Elvira Rawson quienes, junto a otras mujeres destacadas, estuvieron a cargo de la organización y realización del encuentro. Se plantearon múltiples y variados reclamos. Acorde con la mentalidad de la época, solo algunas propusieron ideas acerca de la participación de la mujer en política; mientras que otras no veían con buenos ojos estas peticiones, ya que su papel seguía ligado al cuidado de la casa e hijas/os en caso de haberlas/os. Sin embargo, “hay más probabilidades de que se produzcan transformaciones entre las mujeres que participan en procesos generados por ellas mismas” pues “al relacionarse unas con otras y con las redes de poder existentes en los contextos, comienzan a entender de asuntos comunitarios y políticos” (Di Marco, 2011: 22).

Luego sobrevino la lucha por la modificación del Código Civil, que establecía “una situación de injusticia para las mujeres (lo que es derecho para el hombre no lo es para la mujer) e instauraba su condición de persona tutelada” (Lobato, 2008: 17). Por esta razón se aceptaba socialmente que las mujeres estuvieran bajo la tutela de los varones⁴. Según el artículo 14 de la Constitución Nacional, existía un vacío legal para entender a las mujeres como sujetos de derechos civiles y políticos. Este argumento fundamentaba el preconcepto extendido en el sistema jurídico acerca de la incapacidad y falta de madurez suficiente de las

² Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, p. 53.

³ Por ejemplo en *Búcaro Americano*, que se editó entre los años 1896 y 1908 en Buenos Aires; su directora fue la poeta y aprista Clorinda Matto de Turner.

⁴ Esta situación se refleja en los casos de las mujeres casadas, quienes tenían restricciones en cuanto a la posesión y administración de bienes, tanto propios como los del matrimonio. Lo mismo sucedía en lo referente a la autoridad sobre las/los hijas/os, ámbito en el que también quedaron sometidas.

mujeres para gozar de tales derechos (Lobato, 2008: 19). Muchas mujeres se opusieron a esta lucha, pero otras tantas las acompañaron. Recién en 1968 se reformaron los artículos del Código Civil (Lobato, 2008:40).

Por último, se fue afianzando la lucha de las mujeres que trabajaban en las fábricas, cuyos reclamos se centraban en la mejora de los salarios, de las condiciones laborales y de la integración a los sindicatos en pie de igualdad con los varones. Denunciaban la discriminación que sufrían por ser mujeres; por ejemplo, ser despedidas por la ausencia legal de protección a la maternidad, pero también por el enjuiciamiento social negativo frente a su decisión de ejercer autoridad sobre su propio cuerpo. Por ejemplo, abandonaba el papel que estaba destinada a cumplir, que era cerciorar el porvenir de la Nación, es decir, asegurar con la descendencia y el cuidado de estas/os un futuro próspero (Lobato, 2008: 42). Asimismo, surgirán organizaciones que encabezarán estas luchas.

En las situaciones planteadas, se vislumbra la presencia de redes sociales de cooperación y solidaridad, donde se pone en juego la representación de la fuerza colectiva al servicio de objetivos en común. Las mujeres buscaban plantear y llevar a la práctica acciones para mejorar las situaciones en las que se encontraban. En la búsqueda de mejores y más efectivas herramientas de lucha, recurrieron a valoraciones socialmente aceptadas como mecanismos para profundizar su acción. Así sucedió con el concepto de “maternidad”, al que el imaginario colectivo atribuía un carácter de poder para la intervención social. A pesar de que ser madre significaba tener cierto poder en algunos casos, no constituía un cuestionamiento radical para los primeros años del siglo XX. No cuestionaban la maternidad, y no era el reclamo principal en la época, sino que era una herramienta más de lucha. Como señala Dora Barrancos en el prólogo del Primer Congreso Femenino: “El síndrome de las identificaciones con un modo de ser femenino basado en la experiencia de la maternidad y en su apología, puesto que le confiere un carácter superior inexorable, constituye una dimensión común de las agencias que procuran el reconocimiento de las mujeres” (2008: 14).

En efecto, Longo va más allá al afirmar que “lo diferente, en las experiencias de las mujeres organizadas en movimientos sociales, es la materialidad de las propuestas que deben dar respuesta a la vida cotidiana; es la urgencia que obliga a construcciones que se encuentran ante la exigencia de ser creativas porque de lo contrario no pueden existir” (Longo, 2012: 16).

La corriente inmigratoria de fines del siglo XIX y principios del XX en la Argentina, fue fundamental para que todas estas tensiones se robustecieran y fueran roca sólida en la

lucha de los movimientos de mujeres y/o feministas. En particular, por el bagaje ideológico y cultural que aportaron las extranjeras, ya sea en las prácticas diarias en sus ámbitos de trabajo o en su militancia. Esas ideas europeizantes calaron hondo en las mujeres argentinas y dieron como resultado que estos movimientos estuvieran entre los primeros en surgir en América Latina.

Conclusiones inconclusas

La acción implica deconstrucción de elementos presentes y construcción de nuevos elementos que se deberían ajustar a las necesidades presentes. La acción es cambio constante, y esto es lo que en cierta medida produjeron los movimientos de las mujeres y/o feministas en la Argentina de principios del siglo XX. Al desconstruir ideas preconcebidas, buscaban construir una mirada y un sentir totalmente nuevo y diferente. Todo el proceso estuvo acompañado del aporte que realizaron las inmigrantes desde fines del siglo XIX.

Estos movimientos se caracterizaron por no tener una única líder que las guiara, sino que el trabajo se realizaba en conjunto y las decisiones se tomaban en asambleas o reuniones ampliadas. Por eso es importante destacar el trabajo comunitario y visualizar las acciones de solidaridad que se establecían. Como afirma Longo, “los sujetos que se organizan en los movimientos sociales intentan emprender nuevas prácticas de organización y de participación, en las que prevalecen las decisiones colectivas” (2012: 55).

En efecto, esto tendrá un impacto notable en el desarrollo de la convivencia femenina, pues el hecho de compartir experiencias, iguales o diferentes con otras mujeres, las fue ejercitando en la posibilidad de intervención social mediante prácticas concretas. De allí que surgieron nuevas identidades, por la interacción y la puesta en común de prácticas y experiencias. Estas recientes identidades abrirán caminos a nuevas miradas, y nuevas formas de concebir la/s idea/s que se tenía/n sobre las mujeres y sus contextos, la/s que luego dará/n impulso a la lucha por el derecho al voto por ejemplo. Este reclamo será permanente y tomará más fuerza en la década de 1920, se entiende como el resultado de un largo proceso que se fue experimentando a través de las alocuciones y la puesta en práctica de los derechos que se construyen colectivamente al interior de los movimientos sociales (Cfr. Di Marco, 2011: 21).

En cuanto al término solidaridad, se ha podido indagar que no siempre adquiere el mismo significado y uso en cada caso analizado; sobre todo si se comparan las experiencias de movimientos de mujeres y/o feministas en América Latina y en el mundo anglosajón y

estadounidenses. La solidaridad es un valor que se construye en el día a día, a través de la acción social del colectivo y respondiendo a las necesidades de cada grupo y región.

Podemos afirmar que, gracias a estos movimientos de mujeres y/o feministas - enriquecidos con la colaboración de muchos varones-, es posible observar los cambios que estas acciones colectivas produjeron. Se tuvo que recorrer un largo camino para lograr lo que se alcanzó, sin perjuicio de que continúen pues, como suele afirmarse, “los derechos no se conceden, se conquistan y se mantienen”.

Bibliografía

- BARRANCOS, Dora (2007), *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BORDÓN, A. y LECHINI, G. (comps.) (2006), *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Diccionario de la Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/?val=solidaridad>
Consultado en septiembre de 2014.
- DI MARCO, Graciela (2011), *El pueblo feminista. Movimientos sociales y lucha de las mujeres en torno a la ciudadanía*. Buenos Aires: Biblos.
- LOBATO, Mirta Z. (2008), *¿Tienen derechos las mujeres? Política y ciudadanía en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- LONGO, Roxana (2012), *El protagonismo de las mujeres en los movimientos sociales. Innovaciones y desafíos*. Buenos Aires: América Libre.
- Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina*. Prólogo de BARRANCOS, Dora (2008). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Pilar (2010), “Feminismos y solidaridad”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 72, núm. 3, julio-septiembre, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 445-466.

Libros sí... e igualdad de género también

*Johana Elizabeth Molina**

Introducción

El presente trabajo se centró en las tensiones entre las distintas políticas educativas del Estado, la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y el Plan Nacional de Lectura. Si bien en un primer momento se iba a realizar el análisis sobre la última dotación de libros (2013), se decidió identificar como objeto de estudio Los libros del Bicentenario, enviados a la escuela en 2010. Esta elección se debió a que los Libros de Lectura del Bicentenario son una colección de cuentos y poesías con más de 100 ejemplares distribuidos en las escuelas, a diferencia de la otra colección que son obras completas pero en ejemplares únicos, que sirven para una lectura individual pero no para el trabajo colectivo en el aula.

En un primer momento, se describirán sucintamente dichas políticas para luego ponerlas en confrontación a partir del análisis de los Libros del Bicentenario y los lineamientos curriculares propuestos para cada nivel.

La Ley N° 26150 crea el Programa Nacional De Educación Sexual Integral, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre del mismo año.

Los objetivos del Programa son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres¹.

* Estudiante del Ciclo de Licenciatura en Literatura Infantil y Juvenil en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Integrante de La Otridad colectiva, feminista y marxista. johana_molina@hotmail.com

A partir de la promulgación de la ley, dos años más tarde se presentan los lineamientos curriculares con los cuales se trabajará en las escuelas. “En el mes de mayo de 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó por unanimidad, mediante la Resolución N° 45/08, los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral. Estos lineamientos definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo, para todas las escuelas públicas tanto de gestión estatal como privada y para todas las jurisdicciones de nuestro país”².

Un mes después de la presentación de los lineamientos curriculares, el 17 de junio se crea el Plan Nacional de Lectura, un Programa educativo nacional para el mejoramiento de la lectura dependiente de la Secretaría de Educación de la Nación.

Entre sus objetivos se pueden destacar:

- Propiciar la construcción de un país de lectores y lectoras, que tengan en la lectura una base sólida de sustentación del crecimiento y la información como una herramienta para la inclusión social; la democratización, como aporte esencial al desarrollo humano y el fortalecimiento de su identidad.
- Propender al desarrollo de competencias lectoras a través de acciones educativas en todos los niveles del sistema, facilitando procesos de apropiación de los bienes culturales y generando una didáctica en la formación de lectores que permita reinstalar una positiva práctica de lectura en el espacio curricular en la escuela³.

Libros...

Los Libros del Bicentenario son una colección de cinco libros destinados a Nivel Inicial (un libro), Nivel Primario (dos libros) y Nivel Secundario (dos libros). Esta colección fue encomendada a la Fundación Mempo Giardinelli, quien se encargó de preparar la selección de libros con el aporte de reconocidos/as escritores y escritoras de literatura infantil y juvenil (Pablo de Santis, Guillermo Martínez, Ana María Shua, Angélica Gorodischer, entre otros/as).

En el prólogo de los libros, Giardinelli explica que esta colección se vio obligada a

¹ Ley N° 26150. Creación del Programa de Educación Sexual Integral. Argentina. 4 de octubre de 2006.

² Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Ley 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

³ Ministerio de Educación. Resolución N° 707. Buenos Aires. 17 de junio de 2008.

soslayar escritores, escritoras y textos; será pertinente por lo tanto observar qué quedó fuera y sobre todo qué quedó dentro de estos libros. En este punto es donde se verán los entrecruzamientos con el Programa de Educación Sexual Integral.

A continuación se presenta un análisis de cada libro, a partir de la aparición de personajes masculinos y femeninos, el tipo de historias en las que participan, los estereotipos que se observan, entre otras notas interesantes que merecen mención.

El libro destinado a Nivel Inicial

En un total de 12 textos, 10 narrativos y dos líricos, aparecen textos de siete escritoras; en cuanto a los personajes, seis de las historias tienen a varones como protagonistas.

Los cuentos que tienen personajes femeninos presentan historias reducidas al ámbito doméstico (“Ratita gris y Ratita azul”); en otros casos, si pretenden la exploración del mundo exterior, terminan las protagonistas regresando porque lo que encuentran no les agrada o resulta peligroso para ellas (“La aventura de Mirandolina”). En las historias con protagonistas masculinos, la salida al mundo exterior es aventura, renacer y descubrimiento.

En cuanto a los estereotipos de género, se hace alusión en distintas historias a: la división sexual del trabajo, a la asignación del color celeste como masculino, a los juegos de “niñas” que por tanto no pueden jugar los niños, a estándares de belleza relacionados con el pelo, largo y lacio (“Una caja no es lugar para una pulga”, “Jacinto”, “Ningún bicho clava un clavo”, “Rulos”).

El Libro de lectura del Bicentenario para Nivel Primario 1

Cuenta con 12 historias, de las cuales la mayoría han sido escritas por mujeres (nueve). Existe un predominio de personajes masculinos, nueve en total.

En general, las historias presentan situaciones de búsqueda de identidad (“Dulce de abeja”, “El surubí y el mar), de rebeldía ante presiones familiares y la autoridad (“La planta de Bartolo”, “Celestino”), aceptación de las diferencias y el aprecio por uno mismo (“Los sueños del sapo”, “El club de los perfectos”). Solo dos textos presentan una construcción estereotipada de los personajes: “La vida después del horizonte”, en donde se observa que hay una identificación de las mujeres como chusmas y mentirosas representadas por la jirafa; por otro lado, en “Pimpate”, el niño se imagina que se convierte en diferentes personajes pero que responden a ideales masculinos: piratas, soldados, leñador, cazador, deportista.

El Libro de lectura del Bicentenario para Nivel Primario 2

Se presentan trece historias, cuatro son textos de escritoras. En todas ellas aparecen personajes masculinos como protagonistas, solo en cuatro relatos las mujeres-niñas comparten el co-protagonismo.

En “Piedra negra” y “No hables con la boca llena”, los personajes masculinos hacen gala de sus libertades obtenidas por ser varones: recorrer el mundo, relacionarse con gente de otras clases sociales.

Los estereotipos femeninos que se observan son las mujeres como las encargadas de la reproducción, de las tareas domésticas, las responsables de la higiene y los buenos modales, sensibles y añorantes del amor (“Arcano”, “Mil grullas”, “No hables con la boca llena”, “Paíto”). Las mujeres que buscan respuestas esperan a que los hombres se las proporcionen, ya sea su padre o su abuelo (“Arcano”, “El ve que, el que huele”).

El Libro del Bicentenario para Nivel Secundario 1

Se incluyeron en este libro veinte historias. Cinco escritoras fueron seleccionadas. En trece cuentos, los protagonistas son masculinos.

Las historias presentes en esta antología, cuando los personajes son masculinos, nos describen: aventuras, muertes y reflexiones sobre la vida, el destino, entre otros (“El libro”, “El maestro traicionado”, “Inmolación por la belleza”, “Desde el pozo”, “Hoy temprano”, “Treinta horas de agonía en la nieve”).

También se describe la crueldad con los animales y la insensibilidad como propias de los varones. Por ejemplo, en “Tía Lila” se relata la historia de un niño de “familia bien” que sale a jugar con los “negritos del fondo” al fútbol y toman como pelota a sapos, matándolos a patadas o estrellándolos contra los postes del arco.

Los relatos que tienen a las mujeres como protagonistas nos muestran escenas cargadas de connotaciones estereotipadas. “El vestido de terciopelo” relata la muerte de una mujer por el esfuerzo de ponerse un vestido, las tareas que les corresponden a las mujeres, la idea de que por ser mujer le gustan los vestidos. Todo el texto naufraga a través de la ropa, las flores y las telas...

“Yo estaba malhumorada, porque no quería salir, mi vestido estaba sucio y pensaba dedicar

la tarde a lavar y a planchar la colcha de mi camita...”⁴.

[...]

“—Cuando seas grande —me dijo la señora— te gustará llevar un vestido de terciopelo, ¿no es cierto?

—Sí —respondí, y sentí que el terciopelo de ese vestido me estrangulaba el cuello con manos enguantadas. ¡Qué risa!”⁵

“Como si estuvieras jugando” es un crudo relato sobre la feminización de la pobreza y la lástima o la prostitución como única salida que tienen las mujeres.

“El ilustre amor” presenta las artimañas de las que debe valerse una mujer, quien ha hecho de la soltería una elección de vida no aceptada por la sociedad en la que vive. Solo ante la presunción de un amorío con el Virrey muerto, ella puede vivir tranquila.

“Reflejo sobre el agua” y “Ojos negros” son dos historias donde las protagonistas están atadas a hombres más allá de la distancia y que terminan por determinar sus vidas: la soltería y el renacer a partir de un hijo.

El Libro de Lectura del Bicentenario para Nivel Secundario 2

Conforman esta antología veinticinco relatos, de los cuales veinte son protagonizados por hombres y solo seis fueron escritos por mujeres.

En este libro, lo más llamativo es el no lugar que tienen las mujeres a lo largo de las historias. Un solo relato es el que se presenta como una rebeldía ante las estructuras dadas, “Tango”, que describe a una mujer a la que no le importa ir a la milonga sola y disfrutar de la noche sin remordimientos.

Las otras historias giran en torno a diversas formas de encarnar los estereotipos de género. El hijo sumiso y obediente ante las presiones de una madre que no acepta su elección de pareja (“Los ojos de Celina”); el amor como posesión y la negación del rechazo (“Otro verano”); la determinación de las formas de ser hombres y mujeres: para los varones, el fútbol, el poder, las armas y la violencia (“Puerto Apache”, “Cinegética”, “Patrón”, “Cabecita negra”, “Viejo con árbol”) y las mujeres como detentadoras y sujetas al amor (“Verde y negro”, “Ya no se escriben cartas de amor”).

Las mujeres amantes y despechadas, el macho protector, la mujer- madre, el hombre frío e insensible, la suegra despiadada, el hombre posesivo, mujer romántica, el hombre

⁴ *El libro de lectura del Bicentenario*. Secundaria 1. República Argentina: Secretaría de Educación. Plan Nacional de Lectura, 2010, 44.

⁵ *Ibíd.*, 47.

violento.

Estos son algunos de los modelos de hombres y de mujeres que conforman este libro para secundaria.

Igualdad de género también...

Volvamos a la pregunta que se hizo en la primera parte de este trabajo: ¿qué quedó afuera? y ¿qué quedó adentro? De esta selección, por “cuestiones de espacio” según Giardinelli, un breve resumen en números puede servir para responder:

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| - 5 libros | - 80 relatos |
| - 53 autores | - 27 autoras |
| - 61 personajes masculinos | - 23 personajes femeninos |

Los relatos seleccionados, en general, no se adecuan a las propuestas curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual para el área de lengua y literatura, propuestas que giran en torno a:

- La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños
- La solidaridad, el desarrollo de la confianza, la libertad y la seguridad para expresar sus opiniones
- El reconocimiento y valoración de los trabajos que realizan hombres y mujeres
- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación
- La reflexión y el reconocimiento de: el amor romántico, el amor materno y los distintos modelos de familia a lo largo de la historia
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres
- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo
- La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as
- El análisis del uso del lenguaje en sus diversas formas que permita la detección de prejuicios, sentimientos discriminatorios y desvalorizantes en relación a los otros/as

-El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato⁶, entre otros.

Más allá y a pesar de los lineamientos curriculares, la ley reconoce que el lenguaje, a través de su dimensión representativa, permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo/la rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos. Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes social e históricamente acumulados. Entonces si esas imágenes van a representar el mundo y la sociedad tal cual la conocemos sin ponerla en cuestión, no hacen más que perpetuar formas discriminatorias y machistas de actuar y de pensar.

Por otro lado, el Plan Nacional de Lectura, en su fundamentación, plantea que leer es necesario para incorporarse a este mundo con tanta información y tan poca comunicación entre las personas. Leer es necesario para encontrarse con uno mismo y sus ideas puestas en boca y letras de otros⁷. Pero, ¿cómo es posible que las niñas y adolescentes se encuentren si no tienen modelos de referencia en los libros que están al alcance de sus manos? “Las niñas han sido y continúan siendo invisibles en la historia, en los estudios sociales y en el lenguaje, producto de modelos patriarcales de pensamiento incrustados en los imaginarios sociales”⁸. Como se demuestra en el análisis de cada libro, la mayoría de los personajes son masculinos y si aparecen personajes femeninos es en función de otro masculino o encarnando y reforzando estereotipos. La imagen de las mujeres ha sido construida desde una visión patriarcal a lo largo de la historia. En esta sociedad, los varones han sido considerados “el sujeto” de referencia y las mujeres como seres dependientes, subordinadas a ellos. En palabras de Simone de Beauvoir: “la mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no este con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro”⁹.

Esto se ve reflejado en la construcción del mundo simbólico que proponen muchas de las historias que conforman los Libros del Bicentenario. Los cuentos, aunque parecen

⁶ Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ley Nacional N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

⁷ Ministerio de Educación. Resolución N° 707. Anexo 1. Plan lectura. Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura. Buenos Aires. 2008.

⁸ Flores, Valeria, “Literatura infantil e imaginarios sexuales: una lectura feminista”. Neuquén. En: http://escritorespatagonicos.8m.com/ensayos/valeria_flores.html#_ftnref1

⁹ Beauvoir, Simone de, *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo XX, 1987.

inofensivos, poseen una carga simbólica y configuran el *deber ser* para hombres y mujeres.

El proceso de simbolización de la realidad tiene unas implicaciones importantes en el desarrollo de la identidad personal y social. Cuando los niños son siempre nombrados, aparecen como los protagonistas de las acciones y cuentan con modelos de referencia con los que se pueden identificar, esto tiene repercusiones en su autoconcepto y autoestima y, en ocasiones, les genera una 'sobreidentidad', se creen capaces de hacer cualquier cosa sin valorar los riesgos. Las niñas, sin embargo, no son nombradas, en raras ocasiones son protagonistas de las acciones y no disponen, a través del lenguaje, de modelos con que identificarse. Las consecuencias de esta invisibilización pueden tener reflejo en una menor autoestima y en la creación de la 'subidentidad'¹⁰.

En los lineamientos curriculares, incluso, se propone que las mujeres deben ser críticas con la realidad que se les presenta, pero ¿por qué las niñas y adolescentes deben construirse desde lo negativo, por qué la doble tarea primero de reconocer la opresión para luego recién ahí encontrar su identidad? ¿Por qué no simplemente se les muestran modelos libres de conductas estereotipadas? ¿Por qué no se proponen otras formas de ser hombres o mujeres que devengan de la libre elección?

Si bien los Libros del Bicentenario no son de lectura obligatoria, es un material que envió el gobierno, que circula en las escuelas. Como dice Valeria Flores: “los libros presentes en las escuelas, en las bibliotecas y en los centros de documentación son el primer acercamiento a la lectura y constituyen un material pedagógico y de soporte privilegiado en los procesos de identificación, en el aprendizaje de los roles sexuales y de las relaciones sociales entre los sexos”¹¹. Por tanto, si el gobierno no respeta ni respalda sus propias leyes no hace más que transmitir contradicciones e incumplir con sus obligaciones.

La presidenta Cristina Fernández, en el apartado “Palabras de la presidenta”, expresa: “Tal vez nada es inocente, muchos libros [...] se fueron perdiendo en las enormes piras incendiarias que de la palabra y de las ideas llevó adelante la implacable dictadura. No es casual entonces que, en nuestro país de hoy con su democracia recuperada y consolidada,

¹⁰ Meana Suárez, Teresa, *Porque las palabras se las lleva el viento. Por un uso no sexista del lenguaje*. Valencia. Ayuntamiento de Quart de Poblet, s.f. En: http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf

¹¹ FLORES, Valeria. “Literatura infantil e imaginarios sexuales: una lectura feminista”. Neuquén. En: http://escritorespatagonicos.8m.com/ensayos/valeria_flores.htm#ftnref10

estas antologías para niñas, niños y jóvenes lleguen en forma de un libro de lectura”¹². Entonces si nada es inocente ni casual, estas antologías no se hicieron pensando en “todos y todas”. La mera enunciación no alcanza, lo que se necesitan son actos y decisiones políticas.

Reflexiones

El objetivo de este trabajo era analizar las tensiones entre los distintos programas educativos. Luego del análisis se pudo observar que, si bien el Programa de Educación Sexual Integral y el Plan Nacional de Lectura son dos programas que nacen en el seno del mismo ministerio, poco se cruzan por los pasillos.

Quisiera cerrar esta ponencia con una idea, que espero sirva de aporte. Resulta imperioso un real compromiso por la igualdad de género y una real aplicación de lo que ya existe, que se utilicen todas las herramientas, que se muestre la decisión política de educar para la igualdad. Este año se nos “obligó” a los/as docentes por resolución a dar talleres literarios en primeros y segundos años; también es necesario que haya una resolución que nos imponga tomar los ejes de la sexualidad dentro de nuestras curriculas, que cada profesor/a informe cuáles son los libros que trabajará durante el año que aborden los lineamientos que propone la Ley N° 26150. Esa sería realmente una muestra de compromiso ante esta ley-derecho y no como mera responsabilidad y voluntariado de los/as talleristas de Educación sexual integral. La transversalidad debe implementarse. Las conductas y prácticas machistas no van a erradicarse por voluntad de unos/as pocos/as ni mucho menos pacíficamente. Deben enfrentarse con todas las armas de las que dispongamos.

Me permito entrar otra vez en contradicción con la presidenta cuando dice (refiriéndose a los libros): “Con tales armas los pueblos suelen conquistar sueños imposibles, alcanzar los logros perdurables y descubrir que las utopías nos siguen rozando la piel”¹³; que las mujeres se emancipen y sean soberanas de su cuerpo y de sus decisiones, no es un sueño imposible ni una utopía, es un derecho y por tanto una obligación... Hasta entonces, seguirá siendo una deuda de esta democracia.

¹² “Palabras de la Presidenta”, en: *El libro de lectura del Bicentenario*. Secundaria 1. República Argentina: Secretaría de Educación. Plan Nacional de Lectura, 2012, 7-8.

¹³ *Ibíd.*

Bibliografía

BEAUVOIR, Simone de (1987), *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FLORES, Valeria. “Literatura infantil e imaginarios sexuales: una lectura feminista”.

Neuquén, en: http://escritorespatagonicos.8m.com/ensayos/valeria_flores.htm#ftnref10

Ley N° 26150. Creación del Programa de Educación Sexual Integral. Argentina. 4 de octubre de 2006.

El libro de lectura del Bicentenario. Inicial. República Argentina: Secretaría de Educación. Plan Nacional de Lectura, 2010.

-Primaria 1. República Argentina: Secretaría de Educación. Plan Nacional de Lectura, 2010.

-Primaria 2. República Argentina: Secretaría de Educación. Plan Nacional de Lectura, 2010.

-Secundaria 1. República Argentina: Secretaría de Educación. Plan Nacional de Lectura, 2010

-Secundaria 2. República Argentina: Secretaría de Educación. Plan Nacional de Lectura, 2010

Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ley Nacional N° 26150.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

MEANA SUÁREZ, Teresa. *Porque las palabras se las lleva el viento; Por un uso no sexista del lenguaje*. Valencia. Ayuntamiento de Quart de Poblet, s.f., en: http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf

Ministerio de Educación. Resolución N° 707. Anexo 1. Plan lectura. Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura. Buenos Aires, 2008.

El pulso de nuestros años '60, itinerario intelectual de Oscar Masotta

María Eugenia Aguirre *

Resumen

Oscar Masotta nació en 1930 y murió en 1979. Fue un pensador autodidacta cuyo derrotero intelectual sirve, a nuestro juicio, para comprender las discusiones y las opciones teóricas que operaban en la arena cultural argentina de los años '60. Como señala Claudia Gilman a propósito de América Latina, “nuestros años sesenta” conforman una época más que un período histórico definido que abarca, aproximadamente, desde 1959, con la revolución cubana, hasta 1973-76 con la irrupción de las dictaduras militares en distintos países de América latina.

Para estudiar la obra de Masotta, Carlos Correas divide las décadas del '50, el '60 y los '70. Creemos que es oportuno comenzar por los años '50, ya que es a partir de ese momento en que comienza el estudio y la producción escrita del autor y lo que permite comprender su viraje intelectual. En sus primeros escritos, Masotta practicó la crítica literaria y escribió en revistas como *Centro* y *Contorno*. En esta última, conformó una especie de subgrupo junto con Juan José Sebreli y Carlos Correas, que se identifican, entre otras cosas, por su fidelidad al existencialismo sartreano. Masotta buscó encarnar la figura del intelectual comprometido (colaborando, por ejemplo, en *Clase obrera*, el periódico del Movimiento Obrero Comunista) y, más tarde, la del intelectual teórico, interesándose por actualizar sus saberes: el avance de las modernas ciencias sociales y las novedades en la escena artística (happenings, pop-art) fueron el nuevo foco de su mirada. En ese contexto, a mediados de los años '60, se encontró con Jacques Lacan, a cuyo estudio y difusión se dedicó hasta el fin de su vida.

En la ponencia, intentaremos mostrar este itinerario teórico de Masotta y su relación con las preferencias teóricas del medio.

* INCIHUSA- CONICET. euge_az@hotmail.com

El ideal del intelectual comprometido

Carlos Correas señala en *La operación Masotta* que el texto de Sartre *¿Qué es la literatura?* constituyó un canon para él y su grupo íntimo (integrado por Oscar Masotta y Juan José Sebreli). Allí, Sartre explicita el sentido del compromiso, qué significa ser un intelectual comprometido. Habla de la responsabilidad del escritor para con su época, que implica una toma de posición frente a los acontecimientos políticos y sociales de su tiempo, pero sin servir a ningún partido. Uno de los modos en los que Masotta asume el *compromiso* fue acercándose a Rodolfo Puiggrós en 1955. Puiggrós fue expulsado en 1947 del Partido Comunista por su acercamiento crítico al peronismo y fundó en ese año el Movimiento Obrero Comunista (MOC) que funcionaría hasta 1955, cuando, perseguido por la Revolución Libertadora, se disuelve. El MOC apoyaba al peronismo como “movimiento de liberación nacional”, pero con notas críticas. De algún modo, lo que se proponía era “empujar” el peronismo hacia la izquierda” (Correas, 2013: 34) o bien cimentarlo, fundamentarlo científicamente con teoría marxista. El órgano de difusión del movimiento fue el periódico *Clase Obrera*, dirigido por el propio Puiggrós. Allí, Masotta escribe dos artículos: “La tragedia del hombre en el radicalismo” y “El proletariado en la alternativa”. El primero es analizado por Correas estableciendo una relación con *Las manos sucias* de Sartre, ya que sostiene que en política es necesario “ensuciarse las manos” y que el radicalismo no quería o no podía admitirlo. En el segundo artículo, a partir del análisis de una película (*On the waterfront*, traducida como *Nido de ratas*), lleva adelante una crítica de la burguesía como dotadora de legitimidad social, como clase que se asume a sí misma como indispensable. Correas transcribe en su libro partes de una carta que le escribiera Masotta y en donde le reclamaba el no haber asumido el mismo compromiso que él y Sebreli al redactar para el periódico *Clase Obrera*; le reprochaba el no ser consecuente con una cierta visión compartida del rol del intelectual. Sin embargo, los tres tenían en común posturas políticas y lo que Correas llama “un ‘nuestro’ acercamiento al peronismo” (Correas, 2013: 46) que no suponía una militancia activa en ninguna organización política, en sintonía con el ideal de intelectual a-partidario bosquejado por Sartre.

El número 7/8 de *Contorno* fue una toma de posición frente a los sucesos desatados en 1955 y, concretamente, contra la posición tomada por la revista *Sur* en el polémico número que titularon “Por la reconstrucción nacional”. Por un lado, en un texto firmado por *Contorno*

-titulado “Peronismo... ¿y lo otro?”- se aclara que si bien el grupo no se entregó al peronismo, tampoco se erigió como antiperonista. Reconocen, asimismo, la existencia de un margen de libertad de expresión; si bien se corrían riesgos al escribir sobre política, no fue lo determinante en sus silencios. Sin pretender un laxo eclecticismo, querían comprender los procesos complejos por los que pasaba el país y se propusieron “enfrentar el riesgo de decir: esto del peronismo, sí; esto del peronismo, no”. El artículo de Masotta “‘Sur’ o el antiperonismo colonialista” tiene un tono más polémico. Va directamente en contra de Victoria Ocampo y del ideario propuesto por *Sur*. Destaca que la pretendida búsqueda de verdad que emprende la revista es sesgada, ya que implica “el no olvido de la publicación de ‘testimonios’ sobre los campos de trabajo soviéticos [...], pero a la vez el silencio absoluto sobre la empresa de colonización yanqui en el sudeste asiático, por ejemplo en centro y Sudamérica”. En un contexto de plena guerra fría, Masotta advierte que hay en *Sur* una toma de posición política, aun suponiendo una misión diferente para sus páginas. Y lo que se deja entrever a la hora de analizar la política internacional es explícito en lo que se refiere a la política nacional. Victoria Ocampo acuerda con Martínez Estrada al sostener que los intelectuales deberían haber hecho oír su grito frente a lo que concebían, deduce Masotta, como un Mal absoluto: el peronismo. Sin embargo, no lo hicieron y eso hace que la directora de *Sur* se achaque su cobardía. Lo interesante del análisis de Masotta es que advierte que, además del grito, la otra forma que asume Ocampo es el rezo, dos formas de comunicación que niegan al otro: el grito, al herirlo y el rezo, al envolverlo; en ambos modos, “el *otro* es puesto como un objeto y nunca como una libertad a convencer”, el otro es negado, no se reconoce otra cultura que la cultura burguesa que se impone a toda la sociedad.

El subgrupo que en *Contorno* formaba el trío Masotta-Sebreli-Correas tenía una mirada más favorable hacia el peronismo que otros de sus miembros, como los hermanos Viñas por ejemplo. Las diferencias se harán notar también a propósito del frondizismo, que no es visto de modo alentador por Masotta, a diferencia de otros integrantes de *Contorno*.

Entre filosofía y psicoanálisis

Alejado de la política, Masotta retoma sus estudios de Filosofía en el año 1956, carrera que no concluirá. Dos años después, comienza a trabajar en la *RUBA*, la Revista de la Universidad de Buenos Aires. Por esos años lleva a cabo su trabajo más filosófico en un sentido académico, se publican sus textos “Merleau-Ponty y el relacionismo italiano” y una

reseña sobre *L'existencialisme* de Paul Fouquié en la Revista de la UBA; en *Centro* escribe “La fenomenología de Sartre y un trabajo de Daniel Lagache” que precede a dos traducciones realizadas por él mismo: *La trascendencia del Ego* de Sartre y *Fascinación de la conciencia por el Yo* de Daniel Lagache. En su artículo, Masotta lleva adelante una defensa del texto sartreano frente a las críticas que Merleau-Ponty le hiciera a Sartre. Para el pensador argentino, si bien hay aspectos del escrito temprano de Sartre que son reformulados en *El ser y la nada*, sumado a un viraje en las preferencias teóricas del autor, sigue siendo un texto lúcido para pensar la conciencia. El texto de Lagache, por su parte, se presenta como un intento, no sin dificultades, por unir fenomenología y psicoanálisis. En el número siguiente de *Centro*, el nº14, Eliseo Verón escribe “Nota sobre la conciencia y el yo en la fenomenología de Sartre”, en donde cuestiona duramente el texto de Masotta, entre otras cosas, por falta de precisión teórica.

Años más tarde, confiesa Masotta:

Entonces yo ignoraba a Freud y creí percibir en la reflexión de Lagache una conexión válida entre un yo soporte de objetivaciones e identificaciones (el yo psicoanalítico según Lacan) y el Ego trascendente a la conciencia, objeto intramundano y que la conciencia debía intencionar, según Sartre. Solamente con la aparición en 1960 del trabajo de Lacan “Remarque sur le rapport de Daniel Lagache: ‘Psychanalyse et structure de la personnalité’”, en el número 6 de *La Psychanalyse*, pude comenzar a comprender el verdadero alcance (a-fenomenológico, habría que decir) de la metapsicología de Freud (Masotta, 1976: 65).

Vemos entonces que, a partir de los `60, nuevas lecturas comenzaban a operar un cambio teórico en Masotta, que pasará de interrogar al psicoanálisis desde la fenomenología a considerar, inversamente, que “el ‘análisis existencial’ es pre-freudiano” (Masotta, 1976: 11).

Uno de los últimos textos que escribe en sintonía con Sartre es “Destrucción y promoción del marxismo contemporáneo”, publicado en el semanario *Marcha* de Montevideo en octubre de 1960. Este escrito puede servir de bisagra entre un período y otro en la obra de Masotta ya que allí analiza la *Crítica de la razón dialéctica* de Sartre, obra que comienza a hacer patente el declive de la filosofía sartreana. El artículo aparece pocos meses después de la publicación de la obra y, si bien tiene un tono elogioso, la idea de que Sartre pensaba todo lo que había que pensar, los problemas políticos de su tiempo, es descartada por Correas que señala que eso no era ya así (Correas, 2013: 74). En su biografía *miserabilista*, como señalara justamente Croce, agrega que si bien emprenden conjuntamente con Masotta el estudio de la obra cuya lectura era imperiosa, nunca terminan el libro, nunca lo estudian cabalmente hasta

el final y el artículo de *Marcha* es un repaso y un balance personal por distintas corrientes del marxismo contemporáneo sin más fin que “hacer saber que se sabe” (Correas, 2013: 73).

La crítica literaria

En otro aspecto de su trabajo intelectual en el que se nota marcadamente el impacto de la figura de Sartre, es en sus escritos de crítica literaria. Ya que, como confiesa, considera que “la obra de crítica más importante de nuestro tiempo es el *Saint Genet* de Sartre” (Masotta, 1968: 172), apreciación que reencontramos reformulada en distintos pasajes.

A partir de una encuesta llevada a cabo por el Instituto de Letras de la Universidad del Litoral en 1965, Masotta realiza su balance sobre la crítica literaria en la Argentina. Allí señala que casi no hay propiamente crítica literaria en nuestro país, sino más bien lo que reconoce como “crítica cotidiana, es decir, la crítica que diarios y revistas especializadas y no especializadas publican en el momento de aparición del libro” (Masotta, 1968: 174). En este contexto, rescata la labor del grupo *Contorno* como “los primeros esbozos muy poco tímidos y muy imperfectos, de pensar en serio la creación literaria” (Masotta, 1968: 175). *Contorno* lleva adelante una renovación en la crítica y una mirada a la historia de la literatura nacional y al modo en que distintos escritores se vincularon con su realidad (esto es, sin comprometerse) que les hará valer el rótulo de *parricidas*. Algunos escritos que podemos señalar de Masotta son: “El platonismo de Güiraldes” (revista *Democracia*, 1957); “Ricardo Rojas y el espíritu puro” (RUBA, 1958), “Explicación de *Un Dios cotidiano*” (*Comentario*, 1958), sumado a distintos artículos sobre Roberto Arlt que, en su mayoría, integrarán más tarde su libro *Sexo y traición en Roberto Arlt*.

Conciencia y estructura, libro que compila diversos artículos de Masotta, comienza con un prólogo y una advertencia del autor, en donde hace una observación en relación a su comentario de la novela de David Viñas. Dice: “me disgusta un poco el tono del artículo [...]. Campea en esas páginas como el sentimiento de que Viñas se hallaba -ideológicamente hablando- irremediabilmente equivocado, y que mientras yo entendía muy bien qué cosa era el “compromiso”, él no lo entendía para nada” (Masotta, 1968: 14). Si bien no se retracta del escrito, Masotta señala que la escritura de Viñas “evoluciona” y que encuentra obras posteriores, especialmente *Los dueños de la tierra*, como un texto irreprochable. Ahora bien, en lo que hace al compromiso y al deber del intelectual, encontramos en el prólogo citado una indicación valiosa, apunta el autor:

Mis posiciones generales –básicas- con respecto a la lucha de clases, al papel del proletariado en la historia, a la necesidad de la revolución, son las mismas hoy que hace quince años atrás. Lo que ha cambiado tal vez es la manera de entender el rol del intelectual en el proceso histórico: cada vez comprendo más hasta qué punto ese rol tiene que ser “teórico”; esto es, que si uno se ha dado la tarea de pensar, no hay otra salida que tratar de hacerlo lo más profundamente, lo más correctamente posible (Masotta, 1968: 11-12).

Transformaciones

Hay distintos modos de explicar el cambio de dirección en el pensamiento de Masotta. Por un lado, apelando a la desilusión que suscita la *Crítica de la razón dialéctica* de Sartre y el ocaso de las filosofías de la conciencia en general. Paralelamente y coadyuvando en este paso, se encuentra el avance de las corrientes de pensamiento estructuralistas y una nueva manera de comprender el rol del intelectual. Pero a la vez este proceso es acompañado, en el caso del pensador que aquí estudiamos, por una serie de avatares de su vida personal. En “Roberto Arlt, yo mismo”, un prólogo extrañamente *sui generis*, el autor relata detalles de su vida íntima en el período que va desde 1958 hasta 1965, esto es, el tiempo que transcurrió entre la escritura del libro *Sexo y traición en Roberto Arlt* y su publicación. En ese lapso, en parte suscitado por la muerte de su padre, Masotta cae enfermo. Su enfermedad mental le impide escribir, trabajar, leer; su vida completa se ve eclipsada. Cuando logra salir de este estado y se reencuentra con sus amigos y sus quehaceres, nos cuenta que reaparecen para él “las cuestiones fundamentales que ciñen la vida del intelectual contemporáneo: la política y el Saber” (Masotta, 1968: 188). Sobre lo primero, se pregunta si un intelectual marxista debe afiliarse al Partido Comunista, a lo que responde que él mismo no lo ha hecho y eso se debe a dos motivos: por un lado, ya que no sabe si los cuadros teóricos del Partido aceptarían sus intereses intelectuales, como el psicoanálisis, por ejemplo y, por otro lado, por diferencias con análisis de situación y posicionamientos llevados adelante por el PC. En relación al saber, nos permitimos esta extensa cita que consideramos en extremo ilustradora:

[...] en estos años he ‘descubierto’ a Lévi-Strauss, a la lingüística estructural, a Jacques Lacan. Pienso que hay en estos autores una veta para plantear, en sus términos profundos, el problema de la filosofía marxista. Lo que significa que ya no estoy tan seguro sobre la utilidad de las posiciones filosóficas, teóricas, sartreanas, como lo estaba hace ocho años atrás. Es que en estos ocho años al nivel del saber, han pasado algunas cosas: entre otras, un cierto naufragio de la fenomenología. Recién hoy comienzo a comprender que el marxismo no es, en absoluto, una filosofía de la conciencia; y que, por lo mismo, y de manera radical, excluye a la fenomenología. La filosofía del marxismo debe ser reencontrada y precisada en las modernas doctrinas (o ‘ciencias’) de los lenguajes, de las estructuras y del inconsciente.

En los modelos lingüísticos y en el inconsciente de los freudianos. A la alternativa: ¿o conciencia o estructura?, hay que contestar, pienso, optando por la estructura. Pero no es tan fácil, y es preciso al mismo tiempo no rescindir de la conciencia (esto es, del fundamento del acto moral y del compromiso histórico y político) (Masotta, 1968: 188-9).

Lévi-Strauss, la lingüística estructural, Jacques Lacan: era necesario para Masotta ponerse al día con las nuevas corrientes del pensamiento contemporáneo. Es el rol que debe asumir para sí un intelectual, el rol teórico, como él mismo lo define. No pretende dejar atrás sus inquietudes políticas, sigue considerándose marxista. Pero entiende que hay que pensar el marxismo desde otro lugar. Masotta, que había buscado encarnar la figura del intelectual comprometido sartreano y que había adherido al marxismo siguiendo la curva intelectual del filósofo francés, como lo muestra Terán (1993), ahora se quedaba sin esa guía. Y el problema que queda planteado al final de la cita que transcribimos es el de la encrucijada entre las demandas de la “adopción de nuevos códigos teóricos y las de una moral pública atraída con fuerza por los deberes de la política” (Terán, 1993: 108). El antihumanismo estructuralista confrontaba con el humanismo voluntarista y revolucionario de los ’60.

Lo que el análisis que realiza Correas de estas comunicaciones deja entrever es la idea de que Masotta se deja llevar por las modas, sin constatar fehacientemente el porqué de un supuesto naufragio de la fenomenología y una rigidez en el modo de plantear la disyuntiva conciencia-estructura. Asimismo, le parece de algún modo caprichosa la elección de ocuparse del arte-pop, de los happenings, de los medios de comunicación y remata esta apreciación sosteniendo que Masotta “despoja al marxismo de la dimensión práctica” (Correas, 2013: 112). Desde una posición opuesta, Eliseo Verón entiende que “el pasaje de Masotta a la profundización de la teoría lacaniana obedece claramente a una necesidad interna de su evolución” (citado por Correas, 2013: 125).

Quizás el interés que suscita el psicoanálisis y el pensamiento de Lacan pudieran explicarse remitiendo a la propia vida personal de Masotta, su enfermedad, su tratamiento psicoanalítico y las discusiones que emprende con su psicoanalista; o bien su afán de novedad. Pero difícilmente eso pueda explicar que le dedique el resto de su vida al estudio y la difusión de las ideas de Freud y Lacan. Organiza un primer grupo de estudios en 1968; encabeza el Primer Congreso Lacaniano en 1969; publica en 1970 un libro titulado *Introducción a la lectura de Jacques Lacan*, resumen de sus clases en el Instituto Di Tella; en 1971 dirige el primer número de la revista *Cuadernos Sigmund Freud*; en 1974 funda la

Escuela Freudiana de Buenos Aires, cuyo reconocimiento oficial es obtenido el año siguiente al presentarla frente a los miembros de L'Ecole Freudienne de Paris, encabezada por Lacan; en 1977 funda la Biblioteca Freudiana de Barcelona, por nombrar algunos de los hitos más trascendentes que lo posicionan como el introductor de Lacan en la Argentina y aún más, el “maestro y máximo exponente del psicoanálisis lacaniano en lengua española” según el diario *El País* de Madrid (citado por Andrade, 2009: 156).

Un itinerario, convergencia de voces

El hilo que orientó nuestro trabajo fue que el itinerario intelectual de Oscar Masotta sirve para tomar el pulso de nuestros años sesenta. Por un lado, si bien hay que destacar que se trata de un pensador original con una trayectoria muy particular, se pueden leer en él rasgos de una época: la impronta sartreana del intelectual comprometido, el enjuiciamiento *parricida* de la literatura, propio de una generación que se asume “sin maestros”; el abandono en los años '60 de la ya entrada en descrédito filosofía existencial, de la mano con la fenomenología y todo paradigma de la filosofía de la conciencia; la convicción política del marxismo como única lectura válida de la realidad y la apertura hacia nuevas voces y nuevas corrientes teóricas. Frente a estos dos últimos puntos se opera, en América Latina, una transformación en la concepción del intelectual: hubo quienes radicalizaron sus posturas y erigieron el ideal de *intelectual revolucionario*, o bien se alinearon en una postura netamente antiintelectualista, como muestra Claudia Gilman en *Entre la pluma y el fusil* y otros, como el caso de Masotta, que consideraron que el rol del intelectual debía ser *teórico* y orientaron su reflexión hacia campos del saber cada vez más específicos. De modo que, si bien la historia de Oscar Masotta es solo un derrotero individual, nos sirve para echar luz sobre un período sumamente rico en la historia del pensamiento.

Bibliografía

- ANDRADE, Juan (2009), *Oscar Masotta. Una leyenda en el cruce de los saberes*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- CORREAS, Carlos (2013), *La operación Masotta*. Buenos Aires: Interzona editora.
- CROCE, Marcela (1996), *Contorno. Izquierda y proyecto cultural*. Buenos Aires: Colihue.

GILMAN, Claudia (2012), *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América latina*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

MASOTTA, Oscar (1968), *Conciencia y estructura*. Buenos Aires: Ed. Jorge Álvarez.

----- (1976), *Ensayos lacanianos*. Barcelona: Anagrama.

TERÁN, Oscar (1993), *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

VERÓN, Ernesto (1959), “Nota sobre la conciencia y el yo en la fenomenología de Sartre”, en: *Revista Centro*, N° 14, 81-100.

Lecturas de Merleau-Ponty en los años 50 en la Argentina

*Jerónimo Ariño Leyden**

En el presente trabajo nos proponemos relevar los artículos aparecidos en revistas y publicaciones periódicas en la década de 1950 sobre Maurice Merleau-Ponty en Argentina, con el fin de observar mediante esta búsqueda el lugar que el mencionado filósofo francés ocupó en las lecturas que se hicieron en nuestro país sobre el existencialismo.

El existencialismo, o filosofía de la existencia, tuvo un lugar central en el “clima” de la filosofía argentina a partir de la década del 40, durante los años 50, y aún a comienzos de los 60. Esta presencia comenzó a hacerse visible en la producción filosófica que se realizó en el país desde fines de los años 30, y termina de confirmarse en el resonante Congreso Nacional de Filosofía realizado en 1949 en la Universidad Nacional de Cuyo. En dicho Congreso, que fue cerrado por un discurso del entonces presidente Perón, el existencialismo tuvo un importante lugar, donde se le dedicó una sesión plenaria de la que participaron Carlos Astrada, Karl Löwith, Nicola Abbagnano y Gabriel Marcel, y también sesiones particulares, de las que participaron Otto Bollnow, Hans Gadamer, Ludwig Landgrebe, entre otros, tal como lo podemos constatar en las Actas del Congreso¹.

Hacia la década de 1950 ya estaba instalada en el ámbito universitario, para bien o para mal, la filosofía. Este hecho significaba la realización de la tan pregonada por Francisco Romero “normalización” de la misma. Con la definitiva entrada de la filosofía a los claustros universitarios, el desarrollo que se produjo de la misma fue cada vez mayor, y tuvo como resultado el ingreso en nuestro país de las nuevas corrientes de pensamiento surgidas en Europa. Es así como llega hasta nosotros el existencialismo. En las figuras de Carlos Astrada y Miguel Ángel Virasoro principalmente, pero también en las de Vicente Fatone, Ismael Quiles, Rafael Virasoro y Carlos Erro entre otros, la filosofía de la existencia se desarrolló con importante fuerza en las distintas universidades del país. Sin embargo, no solo en el ámbito universitario se puede observar la presencia de la filosofía existencialista, sino

*Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. jeronimoarino@gmail.com

¹Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, Vol. III, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1949, 2183-2188.

también en la literatura y en diversas publicaciones de interés general que circulaban por aquella época.

Por estar centrado en la década de 1950 y hacer foco en la figura de Merleau-Ponty, realizar una reconstrucción de lo que fue el ingreso de la filosofía de la existencia en nuestro país excede ampliamente a los objetivos del presente trabajo. Sin embargo, el trabajo heurístico realizado sobre las principales publicaciones de la época, nos permite elaborar un panorama de las lecturas realizadas en la Argentina en torno al existencialismo en la década del 50.

Para realizar este trabajo, nos dirigimos principalmente a revistas especializadas en filosofía. Sin embargo, como mencionamos más arriba, el existencialismo era una temática que estaba instalada por aquella época no solo en las universidades y sus publicaciones especializadas, sino que en sus distintas vertientes también se había incorporado a la cultura en general. Esto último lo podemos confirmar realizando un repaso por los contenidos de las distintas publicaciones periódicas de la época. En dicho repaso podemos encontrar por ejemplo a la revista de matriz católica denominada *Criterio*. Esta revista fue fundada en 1928 y dirigida por Monseñor Gustavo Franceschi hasta el año 1957., en que era publicada quincenalmente por la Editorial Criterio. En la revista *Criterio* el existencialismo tuvo su lugar; sin embargo, como era de esperar, el autor sobre el que en numerosas ocasiones aparecen artículos y correspondencia es Gabriel Marcel.

La revista *Imago Mundi*, publicada trimestralmente entre 1953 y 1956 y dirigida por José Luis Romero, tampoco fue ajena a la filosofía de la existencia. Esta revista, cuyo Secretario de Redacción fue Ramón Alcalde, contaba en su consejo editorial con Francisco Romero, Vicente Fatone y Jorge Romero Brest, a lo que se añade la colaboración de Tulio Halperín Donghi, entre otros. Aunque estaba orientada principalmente a la Historia de la Cultura, la filosofía como una expresión de la misma encontraba su lugar en aquella publicación. Los artículos que en sus páginas se dedicaron al existencialismo tienen como tema en la mayoría de los casos la obra de Karl Jaspers (nº 3, 5, 11-12). Sin embargo, en el número 11-12 (de marzo-junio de 1956) encontramos un artículo de León Rozitchner titulado: “Merleau-Ponty: La ambigüedad como revelación de la crisis”, sobre el cual volveremos más adelante.

Otra publicación de la época que relevamos fue la revista *Centro*, publicada con distinta periodicidad entre 1951 y 1959 por el Centro de Estudiantes de la Facultad de

Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En dicha publicación, en la cual colaboraron gran cantidad de intelectuales que luego estarían presentes en la revista *Contorno*, como los hermanos David e Ismael Viñas, Oscar Masotta, Ramón Alcalde, Rodolfo Prieto, Noé Jitrik, León Rozitchner, encontramos también un trabajo sobre Merleau-Ponty, como el publicado por Masotta en el número 13 titulado “La fenomenología de Sartre y un trabajo de Daniel Lagache”². Allí se realiza una aproximación a la filosofía de Merleau-Ponty, para criticar algunos aspectos de la misma. Apenas un año antes, Masotta había publicado un artículo³ en la revista de la Universidad de Buenos Aires sobre Merleau-Ponty, y donde revisa algunas críticas que el relacionismo italiano, encarnado principalmente en la figura de Enzo Paci dirigidas a su filosofía.

En el primer período de la revista *Cuadernos de Filosofía*, publicada por el Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, no encontramos artículos sobre Merleau-Ponty. La revista se publicó a partir desde 1948 hasta 1954. Durante este período el director del Instituto de Filosofía fue Carlos Astrada, mientras que Miguel Ángel Virasoro era el vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras. *Cuadernos de Filosofía* interrumpió su publicación luego de 8 fascículos en 1954. Volvió a ser publicada nuevamente a partir de 1968, pero no ya bajo la dirección de Astrada. La revista, como su nombre lo indica, era de temática exclusivamente filosófica y dedicó abundantes páginas a la filosofía de la existencia, ya sea comentando la obra de autores europeos; ya sea publicando textos inéditos en castellano de aquellos (como el caso de Heidegger, de quien se publicó en el n°1 de Cuadernos el artículo titulado “De la esencia de la verdad”, o del existencialista italiano Nicola Abbagnano, de quien se publicó en el n°3-4 el artículo “Romanticismo y existencialismo”); o también difundiendo trabajos de filósofos argentinos cuyas preocupaciones por aquel entonces giraban en torno a la filosofía de la existencia como los mencionados Carlos Astrada y Miguel Ángel Virasoro. Sin embargo, a pesar del interés por el existencialismo y también por la fenomenología, no encontramos en esta revista trabajos dedicados a la obra de Merleau-Ponty. Esto podría deberse quizás a que su publicación se vio interrumpida en 1954.

² Masotta, Oscar, “La fenomenología de Sartre y un trabajo de Daniel Lagache”, en: *Centro*, N° 13, Buenos Aires, 1959.

³ Masotta, Oscar, “Merleau-Ponty y el ‘relacionismo’ italiano”, en: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año III, N° 1, Buenos Aires, 1958.

La Revista *Philosophia*, publicada anualmente desde 1944 por el Instituto de Filosofía de La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, tampoco publicó ningún artículo sobre Merleau-Ponty hasta fines de la década de 1960. Además de comentarios de textos clásicos antiguos o medievales, se le dedicaron abundantes trabajos en esta publicación a la obra de Heidegger, quien no habiendo asistido al Congreso realizado en esta Universidad en 1949 envió una adhesión que fue leída en la sesión inaugural del mismo⁴.

En la revista *Humanitas* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, encontramos un artículo en el que se menciona a Merleau-Ponty, pero solo para caracterizarlo como un discípulo de Sartre⁵, dicho artículo debe su autoría al alemán Walther Brünning. En esta publicación, dirigida en aquel entonces por Diego Pró, encontramos en el número 2 una reseña sobre el libro titulado: “Problemas actuales de la fenomenología”, en el cual colabora Merleau Ponty en conjunto con Jean Wahl y Eugen Fink, entre otros. Dicha reseña fue realizada por Diego Pró⁶.

Otra revista consultada, que se vincula fuertemente a la Iglesia Católica, es la revista *Sapientia*, aparecida en La Plata en 1946 y dirigida por Monseñor Octavio Derisi. Esta publicación trimestral, pasó en 1958 a ser la revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, recientemente fundada en 1957 gracias a la ley de educación superior sancionada ese año por el gobierno de facto presidido por Aramburu e impulsada fuertemente por la Iglesia Católica. Como lo advierte su epígrafe al título, era una “revista tomista de filosofía”; sin embargo, esto no impidió que el existencialismo se presentara en sus páginas en distintos artículos. A pesar de ello no hay trabajos sobre Merleau Ponty.

Por último, para terminar con las publicaciones periódicas que relevamos para el presente trabajo, nos referiremos a la revista *Ciencia y Fe*. Dicha revista, fundada con el nombre de *Stromata*, cambió su nombre a *Ciencia y Fe* entre los años 1944 y 1964. Aún en la actualidad depende del Colegio Máximo de San Miguel, y es la publicación de la Facultad de Filosofía y Teología de La Compañía de Jesús en la Argentina. Durante el período relevado su publicación era trimestral, y estaba dirigida primero por Jaime Amadeo, y posteriormente por

⁴ *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, Vol. III, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1949, 2181.

⁵ Brünning, Walther, “Existencialismo, irracionalismo, trascendentalismo”, en: *Humanitas*, Año II, N° 5, San Miguel de Tucumán, 1954, 215-226.

⁶ Reseña de “Problèmes actuels de la Phénoménologie”, en: *Humanitas*, año I, N° 2, San Miguel de Tucumán, 1953, 415-420.

Miguel Ángel Fiorito. Aunque contaba con una fuerte presencia teológica en sus páginas, una gran cantidad de trabajos sobre la filosofía de la existencia se publicaron en ella. Entre sus colaboradores podemos encontrar a Ismael Quiles, Juan Carlos Scannone, Enrique Dussel, entre otros. En esta revista encontramos un artículo de Manuel Virasoro titulado: “Merleau-Ponty y el mundo al nivel de la percepción”, publicado en el número 2 del año 1957, correspondiente al trimestre abril-junio. Unos años después, ya fuera de los límites del período elegido para realizar este trabajo, encontramos otro artículo en esta publicación, esta vez en el n° 1-3 del año 1964 (correspondiente al período enero-septiembre de dicho año) y cuya autoría se debe a Ricardo Delfino titulado: “Cuerpo y alma en Merleau-Ponty”. Sobre estos artículos también volveremos más adelante.

Como podemos observar luego de haber recorrido las páginas de las mencionadas revistas, el existencialismo estaba presente en la vida cultural de Argentina de la década de 1950. Jean Wahl, en su conferencia publicada con el nombre de *Historia del existencialismo*⁷ distingue tres etapas en dicho movimiento. El primer momento es el inaugurado por Sören Kierkegaard con su noción de existencia. El intelectual danés, que estaba motivado principalmente por inquietudes religiosas, abrió el camino a lo que posteriormente fue para Wahl la segunda etapa de la filosofía de la existencia. Esta se desarrolló en Alemania principalmente en las figuras de Heidegger, Jaspers y Scheler. El tercer y último momento mencionado por Wahl es el que se desarrolla en la época en que el francés dicta la mencionada conferencia. Los filósofos incluidos en esta etapa son Sartre, Simone de Beauvoir y Merleau-Ponty.

Dentro del panorama de la filosofía de la existencia, nos interesó la figura de Maurice Merleau Ponty por su apuesta de desarrollar una filosofía donde el cuerpo ocupa un lugar central. De formación fenomenológica, Merleau Ponty fue, al igual que Sartre, un gran lector y exégeta de la obra de Edmund Husserl. Sin embargo, como nos muestra Esteban García en su obra *Merleau Ponty. Filosofía, corporalidad y percepción*⁸, el filósofo francés se encarga de desarrollar en su propuesta filosófica, su propia teoría de la percepción, la cual coloca al cuerpo en un lugar central, buscando romper con el dualismo que en la cultura occidental lo consideraba como un estrato inferior o subordinado a una razón, conciencia o alma (según sea el caso).

⁷ Wahl, Jean, *Historia del Existencialismo*. Buenos Aires, Ed. Deucalión, 1954.

⁸ García, Esteban, *Merleau-Ponty. Filosofía, corporalidad y percepción*. Buenos Aires, Ed. Rthesis, 2012.

El primero de los trabajos encontrados sobre Merleau-Ponty es el publicado en el número 11-12 de la revista *Imago Mundi*, en una edición que tenía como tema principal a la “crisis”, que se habría manifestado en el país, según el comité editorial de la revista, con la irrupción del peronismo en nuestra escena política. En dicho artículo, como su título lo indica: “Merleau Ponty: la ambigüedad como revelación de la crisis”, León Rozitchner presenta a la crítica merleau-pontyana del dualismo cuerpo/ alma como una expresión de la crisis en la cual se encontraba el hombre sumergido en aquel entonces: “La crisis se revela cuando ese pensamiento de la ambigüedad [cuerpo y alma] se hace substancia en el hombre, cuando este ha realizado la experiencia de una condición de ruptura en la cual ya no puede perseverar”⁹.

Este diagnóstico crítico que realiza Merleau-Ponty al denunciar al dualismo imperante en nuestra cultura, es lo que nutre de originalidad, según Rozitchner, a la propuesta filosófica del fenomenólogo francés. Ya que como nos dice el filósofo argentino al comienzo de su artículo, “Toda auténtica filosofía es expresión de una crisis –de la que provoca o de aquella de la cual parte”¹⁰. Esto es lo que lo lleva a destacar la obra de Merleau-Ponty en el número dedicado a la crisis.

La crítica hecha por el filósofo francés, y que Rozitchner retoma, afecta no solo a la auto-percepción que el ser humano posee de sí mismo, sino que influye en todos los planos de nuestra existencia: “No es nuestro pensamiento del mundo exterior lo que así varía con la crisis de un conocimiento: varía, y primeramente, nuestra relación con el mundo y con los hombres”¹¹. Esto quiere decir que la ambigüedad no solo se manifiesta en el ámbito noético, sino también en los ámbitos pertenecientes a la ética y la política. “La misma ambigüedad que nos lleva de la noción de cuerpo a la noción de espíritu se encuentra también en la vida política, donde los límites que distinguen a la violencia de la idea, el poderío del valor, aparecen borrados”¹².

Para concluir la valoración crítica del artículo de Rozitchner sobre Merleau Ponty, queremos hacer notar que el filósofo argentino utiliza la propuesta crítica del francés, para denunciar lo que a su entender era una crisis de la existencia.

⁹Rozitchner, León, “Merleau Ponty: la ambigüedad como revelación de crisis”, en: *Imago Mundi*, N° 11-12, Buenos Aires, marzo-junio de 1956, 200.

¹⁰*Ibidem*, 199.

¹¹*Ibidem*, 202.

¹²*Ibidem*, 203.

El segundo de los artículos sobre Merleau-Ponty es el publicado por Manuel Virasoro en la revista *Ciencia y Fe*, correspondiente a abril-junio de 1957. Dicho artículo, a diferencia del primero, intenta realizar un resumen de la filosofía de Merleau-Ponty presente en sus primeras obras. Es así como Virasoro desarrolla los aspectos principales de la teoría de la percepción merleau-pontyana, con la concepción del cuerpo implicada en ella. Este recorrido, lo realiza en un permanente diálogo con la obra de Husserl, quien fuera, aunque no personalmente, el maestro del fenomenólogo francés.

Al realizar su artículo, la obra mayormente citada por Virasoro es *Fenomenología de la Percepción*, publicada en Francia en 1945. Aunque también podemos hallar referencias a la primera obra importante del francés, *La estructura del comportamiento*, publicada en 1942 en su país de origen; y también a *Sentido y sinsentido*, de 1948. Cabe destacar, que parte de la producción de Merleau-Ponty, entre la cual encontramos su última gran obra: *Lo visible y lo invisible*, fue publicada de manera póstuma, al igual que los cursos y conferencias que dio durante sus años de docencia primero en la Sorbona y luego en la Cátedra de Filosofía del Collège de France.

Sin embargo, a pesar del carácter expositivo del artículo, Virasoro nos familiariza con aspectos del pensamiento de Merleau-Ponty que sirven para ubicar su propuesta frente a la de la fenomenología precedente. Es así como nos muestra el importante lugar ocupado por el cuerpo y su vínculo con la conciencia. “El cuerpo no debe ser considerado como una cosa vinculada extrínsecamente a la conciencia. Él la constituye como punto de perspectiva sobre el mundo y lugar de arranque para toda acción posible”¹³. Como podemos ver que resalta Virasoro, el cuerpo es para Merleau-Ponty el centro desde el cual el ser humano experimenta el mundo en todas sus dimensiones.

También en *Ciencia y Fe*, apareció en el año 1964, otro artículo sobre el filósofo francés, titulado “Cuerpo y alma en Merleau-Ponty”¹⁴, cuya autoría se debe a Ricardo Delfino, perteneciente a la Universidad de San Miguel. Sin embargo, del mismo no nos ocuparemos por no encontrarse en los límites delineados para el presente trabajo. Solo diremos que es un trabajo que pretende ser crítico pero que está impregnado de la concepción

¹³ Virasoro, Manuel, “Merleau-Ponty y el mundo al nivel de la percepción”, en: *Ciencia y Fe*, Año XIII, N°2, Colegio Máximo de San Miguel, Buenos Aires, abril-junio de 1957, 153.

¹⁴ Delfino, Ricardo, “Cuerpo y alma en Merleau Ponty”, en: *Ciencia y Fe*, Año XX, N° 1/3, Colegio Máximo de San Miguel, Buenos Aires, enero-septiembre de 1964, 35-76.

dualista del hombre que Merleau-Ponty en el transcurso de su obra busca desenmascarar, y que en su valoración crítica es altamente peyorativa con el filósofo francés.

Para concluir, queremos realizar una recapitulación de los resultados obtenidos luego de la búsqueda bibliográfica llevada a cabo. La filosofía de la existencia, como observamos en las distintas revistas consultadas, era una temática habitualmente desarrollada en nuestro país en la década de 1950. No importa cuál fuera el extracto ideológico de las mismas, el existencialismo encontraba cabida en sus páginas, ya sea para ser criticado y denostado, o para ser estudiado y “adaptado”. En un principio, coincidiendo en parte con la periodización del movimiento realizada por Jean Wahl, las lecturas realizadas en nuestro país giraron en torno a las obras de Jaspers y de Heidegger, como lo podemos observar en las revista *Cuadernos de Filosofía*, *Philosophia*, *Imago Mundi* y *Humanitas*. Simultáneamente en las revistas vinculadas al catolicismo como *Criterio* y *Sapientia* se publicaron gran cantidad de trabajos sobre Gabriel Marcel. También comienza a observarse una gran presencia, que aumenta con el correr de la década, de trabajo sobre J.P. Sartre, principalmente en la revista *Centro*, aunque también en *Humanitas*.

Solo a partir de 1956 encontramos artículos sobre Merleau-Ponty, primero en *Imago Mundi* y luego en *Ciencia y Fe*, por lo que podemos afirmar que su presencia es débil en comparación con los demás representantes de lo que a grandes rasgos denominamos filosofía de la existencia. Esto podría deberse a que la mayor parte de su obra fue publicada en la década del 50 y también de manera póstuma, incluso la traducción al español de sus obras comenzó a producirse hacia finales de la década abarcada. Sin embargo, a pesar de su relativa ausencia de las publicación especializadas en los años 50, el pensamiento de Merleau-Ponty comenzó a hacerse presente de manera progresiva en la Argentina, al punto de que se tradujeron y publicaron en el país numerosas obras suyas, principalmente destinadas a la reflexión política, como *Humanismo y Terror* o *Las Aventuras de la dialéctica*, ambas traducidas por León Rozitchner. Pero esto último es algo que excede al presente trabajo.

Cuestiones existencialistas desde las obras de Cortázar, Pla y Di Benedetto

Jorge Bracamonte*

Desde fines de los '30 y de manera creciente desde los '40, las lecturas, traducciones, recepción y reelaboraciones de las diferentes corrientes de pensamiento existencialista, provenientes de Europa, encuentran afinidad y una gradual apropiación en el campo intelectual y artístico argentino. En 1939, en el número 55 de *Sur*, se publica "El aposento", y luego en 1947, también por *Sur* pero en formato libro, se publica *El existencialismo es un humanismo* (*L'existentialisme est un humanisme*, original de 1946), ambas de Sartre. A su vez, en 1948, se publica la traducción de Miguel Ángel Virasoro de *L'Être et le Néant* (1943). Las obras de Sartre provocan, de entrada, una gradual e importante lectura, tanto en ámbitos académicos como en ámbitos culturales, intelectuales y literarios más amplios, mientras que otras referencias insoslayables del existencialismo, en sus diferentes vertientes, generan, en un primer momento, una relevante recepción y discusión sobre todo académica y luego, a partir de esa mediación, llegan a públicos más amplios, en particular a escritores y lectores familiarizados con la crítica cultural. Esas otras referencias insoslayables son Martín Heidegger, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Albert Camus e incluso José Ortega y Gasset, tan influyente en la reflexión literaria de ciertos escritores argentinos de la época.

Aquí reflexionamos sobre la posible intersección entre aquella corriente de pensamiento filosófico y la narrativa argentina, pero pensándola desde el diálogo oblicuo que con la misma entablan ciertas poéticas narrativas, que además no son estrictamente realistas (como son las de ciertos escritores nucleados en la revista *Contorno* -1953-59-, en las cuales asimismo circula el existencialismo). Abordamos las poéticas de Roger Pla, Antonio Di Benedetto y Julio Cortázar, en cuyas obras se pueden apreciar efectos y preocupaciones temáticas y de concepciones de lenguaje y realidad que se conectan con cuestiones que, en ese momento histórico, el existencialismo ha puesto en un primer plano. Nos concentramos en las novelas *Los robinsones* (1946) y *Las brújulas muertas* (1960) de Pla, *Zama* (1956) de Di

* CONICET / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. jabracam@gmail.com

Benedetto y algunos cuentos de Cortázar, de *Bestiario* (1951) y *Las armas secretas* (1959), y su novela *Los premios* (1960).

Diálogos oblicuos: tres modalidades

Cabe aclarar que, si bien aquí no las abordamos, ciertas poéticas de escritores que en su momento confluyen en *Contorno* -de manera central David Viñas o Ernesto Sábato ya desde *Uno y el universo* (1945) y *El túnel* (1948)-, dialogan desde posiciones propias con el existencialismo y en ambos casos intensamente, con diferentes resonancias y consecuencias de las propuestas de Sartre. Tenemos en cuenta estas referencias como un marco. Otra aclaración previa. No se trata de ver una aplicación de nociones y sistemas filosóficos de los existencialistas en los escritores -o, por lo menos, restringirnos a ello-, sino centralmente considerar interacciones entre sus programáticas poéticas, ciertas obras puntuales y aquellos pensamientos filosóficos. Y, específicamente, centrarnos en interacciones oblicuas, de allí las obras y autores a los que aludimos. Por supuesto esto, por cuestiones de espacio, dista de ser un abordaje exhaustivo sobre el tema, e inclusive nos concentramos en un tramo -que estimamos crucial, por cierto, debido a que es el momento de traducciones iniciales, mayor difusión y recepción crítica de los existencialismos en el país- de la producción de los escritores considerados, no en toda su obra.

Y ya, en el plano de las hipótesis de lectura, los autores elegidos nos resultan problemáticos e interesantes porque, sin ser realistas, tampoco son antirrealistas y antes bien van a volver un motivo central en esta etapa definir sus poéticas como experimentales. Por consiguiente, hacen que sus poéticas rompan con los realismos anteriores -en particular los llamados realismos socialistas-, y a la vez que sintonizan muy parcialmente con la modalidad en que concibe el discurso literario el Sartre de *Qu'est-ce que la littérature?* (1948), abren sus poéticas a un mayor entrecruzamiento entre las tradiciones realistas, posvanguardistas y experimentales. En estas tramas estéticas construyen posibilidades flexibles para que lo filosófico y todos los elementos de lo literario interactúen en sus obras. En Roger Pla encontramos ciertas cercanías y afinidades con aquel pensamiento filosófico, si bien no tan explícitas al menos en lo que va entre las décadas del 1930 y 1950 -en su posterior libro ensayístico *Proposiciones. Novela nueva y narrativa argentina* (1969) retrospectivamente Pla vuelve más explícito aquel diálogo en la construcción y desarrollo de su poética-. Podríamos decir que aquí hay un acercamiento entre lo literario y el pensamiento existencialista por

cercanía y afinidad. En el segundo caso, Julio Cortázar tiene en cuenta, de modo decisivo desde su ensayo *Teoría del túnel. Notas para una ubicación del surrealismo y el existencialismo* (1947) a los existencialismos, en particular el sartreano, para la constitución de su poética que busca generar una nueva literatura. En este caso, estamos ante una apropiación y nuevo uso desde una poética. Finalmente, en el caso de Antonio Di Benedetto, nos encontramos con un diálogo altamente heterodoxo -desde su poética- con los existencialismos, a lo que se agrega que, en su caso, más que un diálogo con lo sartreano es sobre todo con lo camusiano. Obviamente, además aquí nos detenemos en una reflexión desde una acotada pero significativa parte de la narrativa de 1940-60, y no desde la poesía y ensayística, marco latente en nuestra reflexión pero cuyo estudio específico ameritaría otros vastos espacios.

Humanos en soledad y la compleja posibilidad de una salida solidaria

En la lectura retrospectiva que Pla realiza en *Proposiciones*, entre otros asuntos referidos al desarrollo literario que el autor aprecia en mayor medida tanto en Argentina como en el extranjero y a la tensión constitutiva de su propia poética a la cual ve en la interacción de experimentalismos y realismos, destaca el logro que a este respecto significan y aportan antecedentes como *La nausée* (1938) de Sartre como *L'Étranger* (1942) de Camus. Entonces, sin dudas, la recepción y apropiación por parte de Pla de estos autores y obras es relevante, pero quizá esto se vuelve más explícito desde la década de 1950. Antes la recepción por Pla de ciertas cuestiones centrales que pone el existencialismo en un primer plano –la existencia como lo que precede a la esencia, lo fundamental de la acción y la libertad para decidir la existencia en las circunstancias, la angustia por la situación de dependencia de sus propias acciones por parte de los humanos y la pérdida de los sentidos del mundo contemporáneo, el valor ineludible de la historicidad para pensar las coordenadas temporo-espaciales del existir-, antes que llegar por una lectura directa de Sartre o Camus, quizá se deba en primer lugar a los impactos de los planteos de José Ortega y Gasset respecto al pensamiento y la crisis de su época y la situación del arte contemporáneo. Como sabemos, Ortega Gasset se había formado en Alemania en contacto directo con algunos pensadores capitales e iniciales del Existencialismo y la incidencia de sus planteos es evidente en “El problema actual de la novela” (1946) de Pla, sobre todo en la postulación de que la novela dialogue con las contradicciones y tensiones de su entorno histórico. Pla, que provenía tanto de la tradición

estética e ideológica del realismo de izquierda como de las pos/vanguardias, encuentra también en los existencialismos una condensación posible de articulaciones entre pensamiento, arte e historia.

Aquello se aprecia en el mundo complejo que configura su primera novela *Los robinsones* (1946). Aquí, a partir de la vida de cuatro jóvenes amigos en la ciudad de Buenos Aires en 1936, se reconstruyen las singularidades de esas vidas y sus sucesivas interacciones, encuentros y desencuentros, desde que son niños y mientras atraviesan la adolescencia y primera juventud. Esos cuatro jóvenes son los “robinsones”, individuos náufragos en un mundo que ha perdido casi totalmente su supuesto anterior encanto (la novela arranca con los impactos directos en Argentina de la noticia del inicio de la Guerra Civil española). Los devenires de esas subjetividades e identidades, sus relaciones complejas con sus entornos, sus contradicciones, necesidades y deseos, atraviesan las tensiones familiares y generacionales, los conflictos sociales y políticos, los juicios y prejuicios morales y culturales de aquellos momentos históricos. Al principio de la novela, dos estudiantes universitarios, Ricardo y Leonor, están en el despacho de alumnos de su Facultad de Derecho, en la Universidad de Buenos Aires, y aluden al olvido en que ha caído Hegel en las discusiones universitarias. Y así luego la novela, en vez de construirse como una narración abstracta y racionalista, se convierte en una exploración fenomenológica que manifiesta, en un montaje de múltiples temporalidades y espacialidades entre 1920 y 1937, tanto lo racional como lo irracional de las existencias. Surge una afinidad, una sintonía, entre lo narrado y cómo está narrado este mundo de *Los robinsones* y ciertas visiones críticas y hasta pesimistas sobre el mundo y la crisis cultural que construye el existencialismo. Y la alusión al hegelianismo que mencionamos, como otras diversas de similar carácter, evidencian que el texto participa de los debates intelectuales y culturales contemporáneos.

La cuestión de la historicidad se acentúa en *Las brújulas muertas*. Los dilemas ante los cuales los sujetos devienen responsables de sus acciones y en circunstancias inevitablemente históricas, en esta novela se concentran en lo que ocurre a Daniel durante la exacerbación de la dicotomía peronismo/antiperonismo en los meses entre 1954-1955. En la narración se torna significativo que lo histórico y lo cultural pueden configurar circunstancias absurdas que envuelven al sujeto y lo pueden llevar a decisiones autodestructivas. Y por esto mismo *Las brújulas muertas* dialoga con ciertos planteos del existencialismo, tal vez ya más conscientemente sartreano y camusiano. Si los sujetos pueden cambiar la historia por sus

decisiones, también en la historia hay algo que los excede. Y a veces, si los contrastes entre estos polos resultan intensos, se generan la angustia y las paradojas y situaciones absurdas, casi sin salida, para los sujetos en sus circunstancias. *Las brújulas muertas* se enmarca así en los debates filosóficos e históricos, tanto en el país como en el extranjero, de los '40 y '50, que en gran medida se prolongan en similares términos al menos en buena parte de la década de 1960. Y ciertos planteos clave existencialistas, como los ya puntualizados, circulan por la trama del relato pero para ser pensados de modo central desde las peripecias de los personajes y las configuraciones de la fábula y la trama.

Corporalidad de lo existencial

Una apropiación explícita pero heterodoxa de la filosofía sartreana aparece desde *Teoría del túnel* (1947) de Cortázar, y la misma se prolonga, con profundos matices, hasta *Libro de Manuel* (1973) pasando por *Rayuela* (1963). Pero aquí nos ocupamos solo hasta 1960, que a su vez es un momento decisivo de la construcción de esta poética. Cabe aclarar que en este caso, como en los otros, no hay un diálogo epigonal de esta poética con los existencialismos, sino una apropiación y reelaboración desde una posición propia. Esta posición en Cortázar se define desde, entre otros aspectos, la necesidad de construir una enunciación que manifieste la enajenación y la lucha por –o la imposibilidad de– salir de ella por parte de los sujetos en sus circunstancias concretas. Hay que considerar además que en Cortázar, los existencialismos –leídos algunos textos en sus idiomas originales casi al momento de su aparición europea– se combinan con lo proteico que resulta el surrealismo para su artística. Lo cual se rastrea en su cuentística desde el inicio, y se acentúa con cada nuevo libro. Subrayemos algunos casos. Por ejemplo, podríamos pensar en que quizá “Las puertas del cielo”, de *Bestiario* (1951), es el texto de este volumen que más acusa recibo de sus lecturas existencialistas, porque más allá de la distancia que el narrador construye con esos otros –Mauro, Celina, los “monstruos” aindiados tal como presenta allí a los “cabecitas negras”– son precisamente los otros, en relación con la propia identidad del narrador Hardoy, el centro del problema del relato. Y con esos otros se da una relación simultánea de fascinación y atracción, de rechazo y asco. Si bien aún distante de la entera positividad que adquiere la Otredad como tópico central de la escritura cortazariana posterior, en este relato – como un paradigma de dicho volumen– deviene clave ese problema del vínculo del uno con los otros que es a la vez uno de los tópicos decisivos puestos en un primer plano por el

pensamiento existencialista. Esto se acentúa y adquiere numerosas variantes y matices en los libros posteriores de cuentos, donde este universo, que de manera explícita dialoga con problemáticas filosóficas que Cortázar entiende como cruciales de su tiempo, toma una configuración más definida. Podríamos mencionar varios cuentos de *Final del juego* y *Las armas secretas* donde la Otredad, muy ligada a los alcances que toma este problema en *L'etre et le néant*, deviene pensable en vastos aspectos; pero nos detenemos en dos. Por un lado, en “No se culpe a nadie”, el desenlace de la historia muestra los alcances cotidianos de lo absurdo. Pero al principio, lo que está en juego en esa situación y acción mínima y banal –ponerse el suéter en un departamento del piso doce- es la posibilidad del sujeto de realizar una acción cualquiera y hasta qué punto puede controlar desde aquí toda la situación y qué márgenes amplios existen de que esto no sea finalmente así. Toda posible acción se define en circunstancias concretas, todavía cuando sean mínimas, y sus posibles alcances pueden ser impensados, hasta llegar a la vida/muerte. La otra narración sobre la que llamamos la atención es “El perseguidor”, pues aquí las tensiones, cercanías y posibilidades de encuentro o de definitiva inaccesibilidad –en última instancia- con el Otro son exploradas con varios matices. Aun cuando en este texto no es una relación erótica la que está en el centro de la escena –pues a lo sumo es una relación particular de amistad aquella que vincula a Bruno y Johnny-, tipo de relación –la erótica- central en la poética cortazariana, la presentación discursiva de los personajes desde lo corporal aquí también es fundamental y esto también hace a un rasgo que el existencialismo no trae como novedad pero ayuda, en su momento, a valorar conceptualmente: que las relaciones entre los sujetos se definen en situaciones históricas y esos sujetos en interacción son pensables desde sus sensorialidades, afectos y complejas psicologías, desde sus corporalidades. Y si bien Cortázar –en relación a nuestro tema- realiza una apropiación sobre todo del Sartre filosófico, no es ajeno ya a esta altura a reflexiones tanto de Camus como de Heidegger, sobre todo por la importancia que concede con este último al lenguaje como vía de acceso a los sujetos en sus situaciones concretas.

Todo lo cual –siempre ateniéndonos en este trabajo al límite temporal de 1960- culmina en su novela *Los premios*. Aquí el viaje en trasatlántico de ese grupo heterogéneo, que ha ganado la lotería estatal que le regala ese extraño crucero, deviene una alegoría de las tensiones de la vida social y cultural argentina del periodo. Esto de por sí hace a una alusiva crítica política e ideológica de la situación histórica concreta por parte del autor y sus voces narrativas –porque la novela es intensamente discursiva, es notablemente polifónica-. Pero si

bien el relato, por una parte, resulta muy realista –sobre todo en la descripción de tipos socioculturales-, por otra parte aquello es interrelacionado con reflexiones de carácter filosófico y existencial en particular a cargo de Persio y, en el último tramo, también aquella historia social tan verosímil desemboca en una situación absurda –la negativa de la tripulación a revelar la amenaza que se cierne sobre el barco y la excursión que encabezan heroicamente los personajes más “vulgares” para develarla-. Si bien no puede decirse que esta novela – como el resto de los relatos aludidos en este ensayo- sean narraciones de tesis, y ni siquiera puede decirse que sea un relato que dialoga de manera exclusiva con el existencialismo, la gravitación de esta corriente de pensamiento es central, para comenzar porque incide en el horizonte histórico de la novela y porque, como ya puntualizamos, resultó relevante para la propia poética del autor.

Absurdo e historia

Así como en los otros escritores, señalamos que en la poética de Antonio Di Benedetto apreciamos un diálogo explícito con los planteos de la ensayística y la ficción de los existencialistas (resulta interesante que perfiles como los de Sartre y Camus sean los de “escritores filósofos”, otro elemento atractivo para los autores argentinos aquí tratados, que privilegian dialogar con la filosofía desde su ficción). Y en su caso ese diálogo productivo y desde una posición propia se da, casi desde el principio, por la alta valoración que tiene de algunos existencialistas publicados por la revista *Sur* –lectura relevante en la formación dibenedettiana- desde los ´40 y ´50. Y además su propio universo cultural y artístico, que construye con una configuración muy definida ya desde la década de 1950, encuentra sobre todo en los ensayos y novelas de Camus interlocutores que le permiten precisar –por el diálogo y la interacción intelectual- su propio universo y hasta su propia lengua literaria altamente condensada, que combina una variedad versátil de géneros y registros con un estilo a la vez despojado. Ya la crítica ha detectado correspondencias y cercanías entre las obras del escritor mendocino y el filósofo franco-argelino, sobre todo a partir de sus novelas *El silenciero* (1964) y *Los suicidas* (1968) y el ensayo *Le mythe de Sisyphe* (1942), y las novelas *L'Étranger* (1942) y *La peste* (1947) (Néspolo, 2004: 173-236). Pero antes de 1960, y sin detenernos en los cuentos de *Mundo animal* (1953) que ya evidencian aquello, exaltamos aquí a *Zama* (1956), novela que combina experimentación y trabajo con el lenguaje junto a narrativa histórica, con una fábula ubicada en Paraguay a fines del siglo XVIII. Porque en

Zama, si bien de entrada estamos ante un pacto historiador dado por los años que pautan la secuenciación novelesca -1790, 1794, 1799- y la ubicación temporoespacial que gradualmente adquiere consistencia de trama y relato a medida que leemos –las coordenadas Asunción-Buenos Aires-España, la presencia del río de ese puerto-, es la mirada de/con Diego de Zama sobre su propia situación y crisis en ese tiempo y lugar (él quiere estar siempre en otro tiempo y lugar, vive en constantes anacronismos) aquello que hace a lo diferencial de la narración, y desde donde percibimos lo histórico, inclusive desde donde percibimos lo escenográfico, aquí inevitablemente metonímico.

Por esa mirada, que atraviesa las dos primeras partes de la novela, lo histórico se vuelve patente en lo microhistórico y por consiguiente lo podemos percibir no desde lo monumental, ni aún desde lo documental visible, sino sobre todo desde lo sentimental y lo pasional. Porque no otra cosa es el examen constante, obsesivo, de sentimientos de atracción y rechazo que va experimentando Zama: Marta o Luciana, lo lejano y posible o lo cercano e imposible, el miedo a mezclar su sangre indiana con las negras e indias, las disputas por el honor que allí simboliza el poder con sus superiores y subalternos –y como estas posiciones, aun en una sociedad tan jerarquizada, también muestran su relativismo-. Si la novela, como fue marcado por el escritor y la crítica, se basa en parte en documentaciones y rasgos biográficos de un real Doctor Miguel Gregorio de Zamalloa (primer Rector revolucionario de la Universidad Nacional de Córdoba), su construcción hace a la transformación de lo genérico, sin dejar a la vez de ser genérico. Lo literario experimental buscado desde su inicio por Di Benedetto se articula desde estos rasgos con las utilidades y matizaciones de las convenciones de la narrativa histórica operadas por el escritor. Lo biográfico –frecuente en la anterior narrativa histórica- pasa a ser, en *Zama*, autobiográfico, pero esto desde aquí deviene asimismo ontobiográfico. Desde una inequívoca si bien alusiva localización territorial y temporal, simultáneamente se llega a lo simbólico que remitiría a ciertos tipos psicoanalíticos y filosóficos (la recurrente figura del niño como espejo sería quizá la más evidente). Y, desde luego, al ser una narración en primera persona, pero dialógica, percibimos lo histórico desde las modulaciones del habla, que es a la vez arcaica y contemporánea al momento de enunciación de la novela, obteniendo por esto un efecto de extrañeza en su conformación. Así, si la novela histórica anterior trata de familiarizar inequívocamente al lector con aquel referente al que remite, esta novela lo familiariza de inmediato y a la vez lo extraña intensamente, por cómo se mira y como se cuenta en consonancia.

De esta manera, Di Benedetto utiliza las convenciones del género narrativa histórica – como mucho después lo hará en su *nouvelle* “Aballay”- y las subsume y transgrede desde su programa experimental, que provoca y apela a un lector, en este sentido, que exija algo nuevo en el pacto de releer narrado lo histórico. La narración, por esto, se abre en dos direcciones muy intensas y contrastantes: hacia el pasado histórico, y hacia problemáticas contemporáneas de 1956 que la filosofía y la psicología habían puesto en la agenda de discusiones y reflexiones, en particular la condición de caída y crisis de lo humano, el problema esencial de la in/comunicación y los desafíos para romper con lo alienante que se resiste a las posibilidades de cambio de la voluntad de los sujetos (figurado esto en ser Zama una “víctima de la espera”, de la postergación indefinida). Con *Zama* la percepción de lo histórico desde los tropismos de la subjetividad alcanza un logro innovador que hasta ese momento no había aparecido en la narrativa argentina, y cuya novedad de perspectivas solo había sido anticipada en textos aislados como *La casa* (1954) de Mujica Láinez y ciertas narraciones borgianas. Pero muestran asimismo que lo principal es el carácter programático de lo experimental en Di Benedetto –en términos de su diálogo, desde la poética, con el existencialismo sobre todo camusiano y atento a lo absurdo en lo real, y los efectos de lo psicoanalítico en la vida contemporánea- y desde allí, en esta novela, se exploran las posibilidades que un género literario tiene en su propia conformación de excederse por el propio trabajo de escritura. Quizá la última parte de la novela, centrada en la búsqueda de un Vicuña Porto que está en la misma expedición que lo persigue, condensa esta capacidad de detectar lo absurdo en una narración que con concisión y precisión reconstruye un mundo de verosímil historicidad, anclada a la vez en una territorialidad americana.

Para cerrar, retomamos nuestro título: “Cuestiones existencialistas desde...”. Porque si algo precisamente sugieren repensar estas ficciones son sus diálogos transformadores, oblicuos, con las corrientes existencialistas y las posibles apropiaciones y nuevos usos de las mismas en los sistemas literarios y culturales argentinos donde se definen y construyen las poéticas de estos escritores. Esto hace que, más allá de que nociones propias de los sistemas filosóficos existencialistas sean enunciadas en dichos textos, lo que centralmente hace pensar en sus diálogos con aquella corriente de pensamiento heterogénea son sus mismas configuraciones ficcionales –determinados personajes y las acciones que los definen, sus rasgos de fábula y trama de códigos- y las apelaciones que pudieron generar en sus lectores en su época de aparición y que podrían seguir generando en nuestros lectores contemporáneos.

Por esto elegimos cerrar con *Zama*, porque esta novela, a diferencia de los textos de Pla y Cortázar aludidos, tiene como materia narrativa el pasado lejano, una temática aparentemente distante de las cuestiones centrales de las corrientes existencialistas. Y no obstante el modo en que esta ficción está construida también apela a su lector en esta posible clave de interpretación filosófica.

Bibliografía (selección)

- BRACAMONTE, Jorge (2012), “Entre lo mimético y experimental. De Nuevas Novelas Argentinas entre 1940-1960”, en: MIRANDE, María Eduarda y otros, *Bicentenario y Literatura Argentina*. Jujuy: Editorial Universitaria de Jujuy.
- (2014), “Los unos y los otros. Una manera de revisar el devenir de la narrativa argentina contemporánea” y “Representaciones de conflictos, ambigüedades y antagonismos entre lo idéntico y lo otro: *Las brújulas muertas e Intemperie* de Roger Pla”, en: BRACAMONTE, Jorge y MARENCO, María (Directores), *Juego de espejos. Otriedades y cambios en el sistema literario argentino contemporáneo*. Córdoba: Alción (en proceso de edición).
- CAMUS, Albert (1975), *El mito de Sísifo*. Trad. Luis Echávarri. Buenos Aires: Losada.
- CORTÁZAR, Julio (1987), *Los premios*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1994), *Obra Crítica/I*. Madrid: Alfaguara.
- (1976), *Final del juego*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1980), *El perseguidor y otros relatos*. Barcelona: Bruguera.
- (1994), *Bestiario*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1980), *Las armas secretas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DI BENEDETTO, Antonio (1984), *Zama*. Buenos Aires: Alianza.
- HEIDEGGER, Martin (1951), *El ser y el tiempo*. Trad. José Gaos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1990), *De camino al habla*. Barcelona: Odós.
- (1981), *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.
- JITRIK, Noé (1959), *La nueva promoción*. Mendoza: Edición de Biblioteca San Martín, Cuadernos de Versión.

NÉSPOLO, Jimena (2004), “El escritor filósofo”, en: *Ejercicios de pudor. Sujeto y escritura en la narrativa de Antonio Di Benedetto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

PLA, Roger (1966), *Los robinsones*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

----- (1960), *Las brújulas muertas*. Buenos Aires: Fabril Editora.

PONS, María Cristina (1996), *Memorias del olvido. La novela histórica a fines del siglo XX*. México: Siglo XXI.

SARTRE, Jean Paul (2008), *El ser y la Nada. Ensayo de ontología fenomenológica*. Trad. de Juan Valmar. Buenos Aires: Losada.

----- (1981), *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.

Ensayo y filosofía

*Samuel Manuel Cabanchik**

La palabra “ensayo” en el sentido que aquí nos ocupa¹, tiene, en cuanto a su referencia, una intrínseca ambigüedad, pues remite tanto a un género literario cuanto a un acto de escritura: el *ensayar*. Se trata de una ambigüedad feliz, pues nos brinda, precisamente, el rasgo que otorga al género su carácter específico. Así, el ensayo como *forma literaria* conserva en sus resultados, la dinámica de su propio proceso de producción. Dicho de otra manera, en el ensayo como resultado se consigna el ensayo como acto de escritura -y de pensamiento-.

Lo que decimos no es novedad, al punto que así lo sugería ya su inventor, Michel de Montaigne, cuya concepción resumo a grandes rasgos: 1. el ensayo no es primordialmente un texto de conocimiento, aun cuando se vincule con conocimientos sobre los que cabe y hay saber especializado; 2. para su producción no se requiere otra facultad que la que supone estar en posesión del lenguaje y de la competencia en su uso creativo; 3. el yo implicado en el discurso ensayístico es modesto y crítico, aunque se autoriza a discurrir incluso sobre aquello que ignora -y sobre aquello que tal vez no haya aun saber alguno-; 4. lo que importa en el ensayo es el estilo, no la materia de la que trata; 5. el ensayo, en lo que tiene de propio, es un ejercicio de invención personal; 6. finalmente, el ensayo consigna en su texto, el proceso vacilante de su producción.

Estas características hacen del ensayo algo distinto de un *género literario*, así como también vuelven *aproximativa* cualquier determinación que lo especialice, en expresiones del tipo “ensayo *filosófico*”, por ejemplificar con la que nos incumbe más inmediatamente en el presente contexto. *Cada* ensayo se presenta entonces como una *singularidad textual* que no hace causa común con todas y cada una de las demás singularidades de referencia, las que sin

* CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina. Samuel.cabanchik@gmail.com

¹ Esto a diferencia del uso de la palabra para referirse a la representación de una pieza teatral previa a su estreno frente al público, o de su uso con el significado de *prueba*, propia del contexto de una investigación científica, en el cual se trata de la búsqueda metódica del conocimiento o la verdad. Sin embargo, las asociaciones entre estos matices o contextos de uso del término, conforman un telón de fondo que enriquece y disemina en núcleo recortado a modo de concepto.

embargo habitan el mismo espacio plural de escrituras recalcitrantes para las clasificaciones de género y de conocimientos.

Estas consideraciones nos permiten concluir que la pregunta apropiada es *cuándo hay* ensayo, en vez de la clásica pregunta *qué es* el ensayo. La respuesta que propongo, es que hay ensayo cuando una enunciación discursiva construye un lugar de representación textual para el ensayista -el que puede hablar en nombre propio o en el de un sujeto colectivo-, y cuando ese texto utiliza el potencial retórico de la lengua para producir distanciamientos de diverso tipo respecto del saber implicado en la materia de que trata. Este parece ser el núcleo a ser retenido, de la ya clásica concepción montaigneana.

El ensayo puede surgir, en principio, en cualquier corpus de saber constituido dentro de una lengua particular, por lo que puede ser considerado como un avatar de la misma. Podemos permitirnos la licencia de concebir estas lenguas, no solo relativamente al lenguaje en general, ni al idioma en particular del cual se sirve el ensayo, sino también como una lengua especificada por el saber del caso. Es por esta vía que cabe habilitar legítimamente la tipificación temática, de modo que se conseguirá un sentido preciso para expresiones como “ensayo filosófico”, “ensayo científico”, “ensayo sociológico”, “ensayo político”, etc.

Tenemos ahora un sentido en el cual cabe hablar de “ensayo filosófico”: es el que surge en una “lengua filosófica” particular, entendiendo por “lengua filosófica” la identificable a través de tradiciones, estilos, problemas y tesis compartidas. (Sin embargo, la libertad propia del ensayo tenderá a derramar el texto más allá de las fronteras de escuela, por lo que difícilmente se pueda hablar de “ensayo x”, en donde la “x” sea reemplazada por el nombre propio de un autor o de una escuela).

Pero hay otro sentido, más importante a nuestros fines, en el que se cruzan el ensayo y la filosofía, ya no participando esta como especificación temática de aquel, sino emparentándolos y diferenciándolos a través de sus rasgos caracterizadores. Es evidente que la marca de la singularidad autoral, la apertura potencialmente infinita de la deriva temática y la distancia crítica son tres rasgos presentes en cualquier obra filosófica y en cualquier ensayo. ¿Por qué - cabe preguntar - no es ensayo toda filosofía y filosofía todo ensayo?

Atrevámonos a una apuesta polémica: *idealmente*, esto es, llevado a su punto de acabamiento o culminación, todo ensayo es filosofía y toda filosofía es ensayo pero, precisamente por ello, cada uno se cuida muy bien de no ejercer esa potencia de identificarse con el otro hasta el final, para no entregar su especificidad. En última instancia, el punto de

equilibrio estará en concebir diferencias de grado que autoricen a hablar de “más o menos ensayo/filosofía” respecto de una obra en particular.

La razón de ello es que el ensayo es una amenaza para la filosofía, lo mismo que esta lo es para aquel. La línea que divide se traza aquí en y con el lenguaje: una obra filosófica subordina los recursos retóricos de la lengua a su papel conceptual, mientras que lo opuesto ocurre en el ensayo. Y esta divisoria de aguas responde a una economía, una dinámica, que a continuación intentaremos precisar.

Elegir entre el extremo filosófico y el ensayístico del continuo aludido, puede implicar desde la simple adecuación técnica entre forma y contenido según sea el proyecto en cuestión, hasta comprometer una ética y una política del pensamiento y de la escritura. Optar por el camino de la filosofía o el del ensayo, es una alternativa a resolver cada vez, de modo que solo la estadística determinará cuándo se impondrá una u otra clasificación sobre el autor o su obra tomada en extensión.

La contraposición no se presenta entre una escritura sin estilo (la filosofía) y una con estilo (el ensayo), puesto que, si el estilo es una determinación inconsciente del sujeto de la enunciación, siempre habrá estilo, aunque sea pobre en recursos, pues habrá un apego a ciertos términos, un ritmo en la periodización de las frases, una mayor o menor presencia de metáforas, de neologismos o de otros instrumentos frecuentes.

La cuestión es quién manda u ordena el texto: el significado o el significante, el concepto o la imagen, la literalidad o la metáfora, el problema formulado o el decir de quien lo formula, la generalidad de una tesis o las narraciones y los ejemplos, las conexiones lógicas o las asociaciones analógicas.

A esta altura querrá cuestionarse la contraposición, argumentando que se emparejan en ella determinaciones que difieren en naturaleza o nivel. En efecto, se interrogará, ¿no hay acaso ensayos filosóficos y ensayos de otras temáticas? Desde luego que sí, pero como destacamos más arriba, hay una convergencia en las condiciones más generales del ensayo y de la filosofía, ubicándose la divergencia en el modo en que estos elementos se conjugan en cada caso.

Para comprender cabalmente esta divergencia, repárese en que mientras la filosofía sostiene la marca subjetiva meramente como un totalizador externo al texto, inscribiendo este en una filiación de tradición o escuela, o al menos en una problemática enteramente objetivable, el ensayo se cuenta uno por uno. A lo más, el rastro del estilo será reconocible en

las distintas obras de un autor, o aun entre obras de diversos autores, pero eventualmente, cuando hagan escuela, no lo harán por lo que tengan de ensayo, sino de filosofía.

La divergencia es entre una subjetivación por el concepto o por la lengua, y está demás aquí toda ponderación moral, como por caso, es la de Rorty, que denuesta la filosofía en favor del ensayo. El punto no es acusar sino simplemente reconocer en la filosofía una ficción de no-lenguaje, tanto como reconocer en el ensayo una retracción ante la exigencia del concepto. Este es un instrumento tan válido para consagrar la potencia del pensamiento como la artesanía de la forma, sustentada en el menor o mayor virtuosismo en el manejo de la lengua.

La divergencia radical entre el ensayo y la filosofía aparece en el modo en que se vinculan en uno y otro el yo que enuncia, el lenguaje en el que se enuncia y, por último, lo enunciado como tal, su contenido. El ensayo dispone los recursos del idioma en todo su esplendor para, a su través, provocar tres efectos: 1) sostener el libre señorío del escritor sobre dicho recurso, 2) generar una complicidad entre el autor y el lector como lugar de verosimilitud de lo dicho y 3) atrapar en las redes del lenguaje el asunto del caso, sin que el mismo nunca se escape ya de esa malla verbal.

La operación filosófica está destinada a producir efectos contrarios en las tres dimensiones, disponiendo del lenguaje para generar la referida ficción de no lenguaje: 1) el sujeto de la enunciación queda atrapado por las redes del lenguaje hasta volverse indiscernible de las palabras, 2) la complicidad buscada está siempre mediada por la verdad o corrección de lo dicho, por lo que no se establece a través de una comunicación personal y 3) las palabras mismas se identifican con su referente, “realidad” sobre la que la filosofía pretende su propio señorío.

En resumen, en el ensayo el lenguaje se pega a su asunto liberando un yo que arbitra - y goza de ese arbitrio-; en la filosofía, por su parte, el lenguaje se adhiere a su enunciación para despegar del mismo una realidad independiente que constituya una fuente de legitimación del discurso, mientras que el yo que enuncia, absorbido enteramente en ese decir invisibilizado, deja como único resto subjetivo el nombre propio que hará de marcador externo del texto, constituyéndose en una suerte de “prueba del delito” de que la objetividad no ha conseguido suprimir totalmente el rastro de la subjetividad implicada.

Desde el punto de vista de “la voluntad de poder”, el ensayo es una vía más corta para lograr su afirmación, pero para ello paga el precio de no encubrirla, poniéndola de manifiesto en la intemperie del yo ensayístico. No es así la situación en la filosofía, en la que, por un

camino sinuoso -y astuto- la voluntad de poder conquista estabilidad e incluso trasciende los límites del texto y del “diálogo” entre el autor y el lector. Al mismo tiempo se oculta, pretendiendo la auto presentación de una verdad o realidad impersonales y absolutas.

En estas condiciones, se hace difícil para el ensayista integrar su trabajo a una causa de escuela, sumergirse en la relativa homogeneidad de una tradición y menos aún, ingresar en una historia disciplinar. Estas son, en cambio, posibilidades abiertas para la filosofía. Más aún, en su ausencia la filosofía no puede prosperar. En ello se juega su única conquista: asegurar una transmisión que instituya una comunidad de filósofos, sea en la copresencia de un espacio compartido, o en la más dilatada, pero también más inmortal, comunidad de ideas en el tiempo, *a fortiori*, en la historia de la filosofía, siempre abierta a la Filosofía con mayúsculas, presupuesta en cada obra de cada filosofía singular.

En cuanto a su factura lingüística, el contraste entre ensayo y filosofía responde a una divergencia en sus respectivas normatividades. Si el sentido es orden y norma, el ensayo mantiene la dinámica de su forma como inmanencia de los recursos de la lengua, mientras que la filosofía tributa al régimen conceptual que instituye trascendencia, a través de la univocidad y la transparencia impuestas al discurso.

Por su lado, el ensayo se erige en espacio de experimentación, siempre abierto al movimiento de la letra, una materia que genera la anarquía de las más diversas resonancias, tendientes a desbaratar las trampas de los argumentos, manteniéndose a flote en la espesura del mar del lenguaje para evitar diluirse en la proposición encadenada por la fuerza de la inferencia.

Por el contrario, la filosofía surge más bien del pacto entre el componente lógico y el componente expresivo del lenguaje. No puede renunciar a ninguno de los dos sin sacrificarse, sea en favor de la explicación y la inferencia puras, -deviniendo entonces en conocimiento de su objeto, el que fuere, con lo que el lenguaje se reduciría a su vez a instrumento-; sea que lo haga en favor de las potencialidades retóricas de la lengua, -con lo que resignaría su aspiración a la objetivación absoluta, dada en la creación de eso que, con mayúsculas, solemos llamar “El Pensamiento”, dentro de cuyo escenario están destinadas a ser borrados, precisamente, los rastros de resistencia de las palabras y de las cosas mismas en la manifestación de su crudeza originaria, en sus mutuos e incontrolables encuentros y desencuentros-.

La antítesis presentada esboza una tensión nutricia para ambos extremos de una gradación posible. Así, cuando el ensayo descansa, en medio de su marcha impenitente, en ciertas condensaciones de ideas, potencia su arte en favor de “lo filosófico”, en este caso encarnado en imágenes y figuras, más que en conceptos o esquemas argumentales. De igual modo, si la filosofía pura no quiere esterilizarse en escolástica o volverse mero apéndice de la ciencia, se sumergirá en cuanto pueda en la fuente literaria de la que su expresión discursiva, en última instancia, está hecho.

Si bien me propuse centralmente desarrollar la tensión entre filosofía y ensayo desde una perspectiva general, no querría finalizar sin señalar brevemente una característica especialmente significativa, cuando el contraste establecido se descifra en clave latinoamericana. La tarea por realizar a partir de las conclusiones obtenidas, -y que aquí solo anunciamos-, es ponderar cómo determina a unos y otros el significante *americano*. Es un punto clave y por demás excepcional. Es clave por la masividad con la que proyecta su sombra sobre los más diversos esfuerzos; es excepcional porque no se encuentra nada igual en otros continentes y ni siquiera en América del Norte ha jugado este papel.

No es exagerado afirmar que la mayor parte de la ensayística iberoamericana del siglo XX giró en torno de *lo americano*, aplicado a la cultura, la historia, la política y, más en general, a una supuesta condición existencial específica. Por diversos caminos y adoptando perspectivas contrapuestas, desde México a la Argentina se buscó una peculiaridad, una idiosincrasia de la cual extraer sustancia propia, para moldear con ella desde la organización política de los territorios emancipados, hasta las expresiones más abstractas del pensamiento.

Nos limitamos a destacar, en el final de esta intervención, lo que propongo considerar como una oposición básica: mientras la ensayística constituyó la herramienta de una *resistencia* a toda asimilación pasiva e imitativa, tanto de lo europeo como de lo norteamericano, la filosofía fue mayoritariamente una aliada en el proceso de *realizar* en Iberoamérica – aquí cabría hablar también de *Latinoamérica*, si adoptamos una denominación después de todo “afrancesada” – igual o mejor que en Europa, pero siempre según su espejo, y de un modo diferente que en Estados Unidos, pero teniendo a menudo al Norte como norte, realizar, decíamos, la plenitud de una vida humana civilizada, abierta al progreso indefinido.

Cierto es que esa resistencia de la ensayística a menudo se quebró, dando lugar a la resignación, el pesimismo y el lamento. Pero aun en estos casos el punto de partida estuvo en esa resistencia. Por el contrario, nuestros principales filósofos se asimilaron, con menor o

mayor compromiso, a las grandes tradiciones filosóficas según fueron dominando el escenario mundial, con una importante cercanía a la filosofía alemana. Sin embargo, esta asimilación no evitaba la incomodidad, permitiendo que reiteradamente asomara la pregunta por una filosofía propia, como se aprecia por doquier en la bibliografía de referencia.

La excepcionalidad de esta determinación del pensamiento latinoamericano -sea en su expresión ensayística o en su expresión filosófica sistemática- a partir del significante *americano*, no tiene paralelo en la historia del pensamiento filosófico, ni en su nacimiento en la antigua Grecia ni en ninguna etapa posterior. Los cambios de lengua -del griego al latín y de este a las lenguas romances- tampoco promovieron una búsqueda similar. Incluso en los Estados Unidos no se va a encontrar nada parecido en los grandes autores del pragmatismo, menos aún en los académicos que dieron continuidad en ese país a las tradiciones europeas. Luego, en la posguerra tampoco ocurrirá, sino que, por el contrario, lo que se va a desarrollar con grandes logros, es *filosofía sin más*.

No se trata de ningún misterio, si pensamos que América fue connotada desde Europa, mediación a través de la cual la cultura americana fue forjando su identidad. El proceso, señala el historiador-filósofo O' Gorman (México, 1906-1995), condujo o bien al predominio de una cultura imitativa -en América del Sur-, o bien a expresiones culturales originales -en los Estados Unidos-.

Sin embargo, es necesario matizar esta interpretación, pues no se aplica a todo el campo cultural, ya que ha habido y hay originalidad en nuestra literatura en todas sus variantes, en nuestra música popular, por caso y, claro está, en nuestra ensayística. Por otra parte, las distintas respuestas al norte y al sur de América podrían compartir alguna matriz común, como lo señalara H. A. Murena (Argentina 1923-1975), en su ensayo *El pecado original de América* (1954).

No podemos desarrollar aquí nuestra hipótesis explicativa de la diferencia entre ensayo y filosofía en Latinoamérica, respecto de su significación cultural e incluso política. Solo dejamos enunciado un indicio: mientras que la ensayística en particular -y la literatura en general- admite potencia creadora aún allí donde la cohesión y la identidad comunitaria es débil, no es así para el desarrollo de una tradición filosófica propia, pues la filosofía requiere de la transmisión comunitaria para constituirse como fuerza expresiva de la cultura en la que surge.

Donde no hay filiación y discipulado, donde no se reconocen padres e hijos filosóficos y no se afirman los puntos de apoyo para que las disputas y diferenciaciones de escuela protagonicen la vida de la filosofía, esta busca con mayor facilidad en la fuente literaria las vías de su manifestación. Por ello, podemos concluir que debemos potenciar nuestra tradición de pensamiento cultivando su idiosincrasia retórica, no contra ella. Será este el rasgo característico de una auténtica filosofía latinoamericana.

Recordando a Norberto Bobbio: valores y legado

Graciela B. Caram de Bataller*

Norberto Bobbio (1909-2004) profesor de filosofía del derecho y filosofía política, es el más importante estudioso italiano de derecho y política del segundo novecientos, etapa en la cual asumió en el debate público italiano un rol fundamental, análogo al que desarrolló Benedetto Croce de modo predominante en la primera mitad del siglo. Fue profesor emérito de la Universidad de Turín y desde 1984 a 2004 senador vitalicio de la República Italiana, Doctor Honoris Causa por la Universidad Autónoma de Madrid.

Su nombre se vincula estrechamente con el estudio de los clásicos del pensamiento, a la revisión crítica del positivismo jurídico, a la teoría de los procedimientos de la democracia -especialmente-, a la crítica de las ideologías y al diagnóstico de los mayores problemas de que adolecen los sistemas políticos contemporáneos a partir de las grandes dicotomías de la teoría política, que él aborrece e intenta equilibrar constantemente con reflexiones sobre las mismas (sociedad civil y Estado, derecho y poder, ética y política, paz y guerra, Estado y anarquía).

Como filósofo empeñado y comprometido, nacido académicamente en los años de la Segunda Guerra Mundial, influido por los postulados de los intelectuales del Neorrealismo, intervino de modo incisivo e incansable en todas las estaciones de la reconstrucción de la República Italiana luego del régimen fascista, en el debate público, persiguiendo el ideal del buen gobierno para una Italia civil, consciente del deber que todo ciudadano debe asumir para hacer sentir su voz y no caer en manipulaciones extrañas al sentido y esencia primordial del ser.

En su *Autobiografía intelectual*¹ (1997), Bobbio recopila recuerdos desde su niñez, explica el contacto con el régimen fascista y repasa su adhesión al socialismo democrático, incluyendo vínculos con distinguidos intelectuales comunistas y con los demócratas cristianos. Señala que los años de su formación correspondieron a los años del fascismo:

* Cátedra Literatura Italiana, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. caramgraciela@gmail.com

¹ Editada en italiano en 1997, en esta queda recogida la evolución intelectual y personal del pensador italiano desde sus imberbes contactos con el fascismo hasta su definitiva acomodación al socialismo democrático, incluyendo sus diversas relaciones con distinguidos intelectuales comunistas y, por supuesto, con la siempre presente Democracia Cristiana.

"Cuando Mussolini conquistó el poder yo acababa de cumplir 13 años; cuando cayó, tenía 34, estaba justo en el *mezzo del cammin* de mi vida"². Los veinte meses que siguieron fueron decisivos para su generación: "Dividieron, es más, resquebrajaron el curso de la vida de cada uno de nosotros en un antes y un después: un antes, en el que habíamos tratado de sobrevivir, con algún inevitable compromiso con nuestra conciencia y aprovechando hasta los más pequeños espacios de libertad que el régimen fascista nos concedía; un después, en el que, a través de una guerra civil, a veces despiadada, nació nuestra democracia. La única relación entre el antes y el después está representada por los estudios de Filosofía del Derecho, que comencé en 1934"³.

Tras el "antes" y el "después", llegó para Bobbio "la necesidad", "la obligación moral", de participar en el debate político, y publica sus primeros artículos políticos. "Releyéndolos, volviéndolos a descubrir después de tanto tiempo, me he dado cuenta de que en ellos sostenía algunas ideas que no he cambiado: desconfianza hacia la política demasiado ideologizada; defensa del gobierno de las leyes contra el gobierno de los hombres; elogio de la democracia..."⁴

Bobbio describe su largo diálogo con los comunistas, los acontecimientos del 68 y lo que representaron; también la experiencia de la caída del muro de Berlín. Y alerta sobre los catastrofistas que vaticinan el final de la civilización occidental. "Al hombre de estudio no le va bien el papel de profeta", y añade: "Hoy más que nunca se necesita prudencia y paciencia"⁵.

Las raíces culturales y políticas de Norberto Bobbio hay que buscarlas en la tradición turinesa de Pietro Gobetti⁶, que en los años de la Resistencia italiana (espacio ideológico y de acción ofensiva y defensiva en donde se desempeñaban los partisanos luchando contra el ejército nazi) recibía los aportes del Partido de Acción, médula de la cultura política laica de la República. Nacido en Turín, se formó en el mismo ambiente turinés, en el reconocido Liceo

² Fernández Santillán, J., "Norberto Bobbio: democracia y cambio político", en: *Actas del V Congreso Internacional de Derecho*, abril de 2004, 89. *¡Nel mezzo del cammin della nostra vita!*, famoso y universalmente conocido primer verso correspondiente al inicio de *La divina comedia* de Dante Alighieri ("Inferno": se refiere a los 35 años aproximadamente, edad promedio de la vida de todo ser humano, cuando alcanza la madurez).

³ "En la vejez cuentan más los afectos que los conceptos". Cfr. Mora, Rosa, "Reportaje a Norberto Bobbio", *El País*, 25 de julio de 1992.

⁴ *Op. cit.*

⁵ *Ibidem.*

⁶ Gobetti, Piero, fue un periodista, abogado y político antifascista italiano. Fundó y dirigió las revistas *Energie Nove*, *La rivoluzione liberale* e *Il Baretto*. Se exilió en Francia tras recibir una paliza de una escuadra fascista y murió pocos meses después.

Massimo D' Azeglio, entre 1919 y 1927, instituyó en el cual recibió la influencia de notables profesores antifascistas como Augusto Monti⁷. También disfrutó de la compañía y de los debates con Cesare Pavese, Leone Ginzburg, Massimo Mila, Giulio Einaudi, entre otros futuros y destacados intelectuales de la trascendente renovación de la cultura italiana.

Se doctoró en Jurisprudencia y Filosofía al inicio de los años 30. Sus primeros estudios lo guiaron hacia la cultura alemana. Entre los pensadores germanos que moldearon sus ideas como profesor de filosofía del derecho en Siena, Padua y en Torino, se encuentra Hans Kelsen⁸.

Del desencanto por las experiencias históricas de la Segunda Guerra, de la inacción de los partidos políticos de los más variados signos, de no haber sido la Resistencia una palingénesis total a favor de una nueva ciudadanía madura italiana, de las continuas divisiones aun entre los mismos partidos, surgieron obras destinadas a señalar en modo profundo la cultura política para una "Italia civil": *Politica y cultura* (1955), *¿Cuál socialismo?* (1976), *El futuro de la democracia* (1984).

En los orígenes de la extensa difusión del pensamiento de Bobbio se encuentran los debates sobre liberalismo y socialismo suscitados por los exiliados italianos y españoles antifascistas y antifranquistas en América Latina. Es que para Bobbio, durante varias décadas, la necesaria conjugación teórico-política de las instancias de la democracia liberal y del socialismo reformista fue concebida como un compromiso político entre fuerzas que elaboran un programa mínimo de acción que implica el reconocimiento de los derechos sociales. En ese comienzo del siglo XX, dominado por la paradójica negación de algunos de los pilares conceptuales de la filosofía de Bobbio -el constitucionalismo republicano, el ejercicio de los derechos fundamentales, el logro y el mantenimiento de la paz, la efectividad de la democracia sustancial y formal, su recuperación y aplicación- representó un desafío ineludible que invitó al compromiso constante en pos de esos ideales.

⁷ Augusto Monti (1881-1966), profesor de Letras del liceo clásico Massimo d' Azeglio de Turín, destacado docente de italiano y de latín, intelectual, escritor y político italiano. Participó en la Resistencia; fue encarcelado por el régimen fascista entre los años 1934-1939.

⁸ Praga, 1881 - Berkeley, California, 1973. Pensador jurídico y político austríaco. Kelsen tomó parte activa en la organización institucional de Austria como uno de los principales redactores de la constitución sancionada en 1920. En 1929 abandonó su cátedra en la Universidad de Viena para profesar en la de Colonia, pero el acceso del nazismo al poder lo indujo a trasladarse en 1933 a Ginebra y tres años más tarde a Praga, donde permaneció hasta 1940, cuando se trasladó a EE.UU. Allí enseñó derecho en las universidades de Harvard y Berkeley. Su concepción del Derecho como técnica para resolver los conflictos sociales le convierte en uno de los principales teóricos de la democracia del siglo XX. Entre sus obras destacan: *De la esencia y valor de la democracia* (1920), *Teoría general del Estado* (1925) y *Teoría pura del Derecho* (1935).

La recuperada libertad de expresión después de la catástrofe del fascismo consintió el renacimiento de un amplio debate sobre los futuros pilares políticos e institucionales de la república italiana. Se trataba de determinar, entre las miles dificultades del momento, las formas y los modos de una convivencia democrática plena, en un país que había llegado exhausto al fin de la guerra y que revisaba sus cuentas con los residuos del fascismo después de veinte años de dictadura.

Bobbio, participaba activamente en este debate a través de numerosos escritos, la mayoría aparecidos a partir de junio de 1945, en *GL- Giustizia e Libertà*, el periódico del Partido de Acción. Todos los artículos publicados en *GL* – incluido “Política e ideología” de 1945 giran entorno a dos temas cruciales en la reflexión de Bobbio: 1) el de la democracia; 2) de modo casi obsesivo o recurrente, la búsqueda constante del diálogo con el oponente o adversario. La política del diálogo, que culminará con la publicación de *Política y cultura* (1955), tendía a abrir un horizonte, un espacio intelectual y sinceramente democrático entre bloques opositores. El concepto de *ethos democrático* reflejaba estos intereses sustanciales.

Los conceptos del italiano que sintetizan su postura en pos de una democracia madura y que han sido fuente de constante estudio y abordaje en institutos y universidades centro y sudamericanas son los siguientes:

a) Principio fundamental de igualdad o condición de inclusión: todo ciudadano es depositario de una cuota de poder político;

b) Principio de equivalencia: el voto de los ciudadanos debe tener igual peso; todos participan en la vida democrática;

c) Libertad democrática 1: condición de pluralismo en la información, a fin de votar según la libre y equilibrada difusión de los partidos que se presentan a través de la misma;

d) Libertad democrática 2: el ciudadano debe poder elegir entre plataformas políticas variadas; no es democrática una elección con una sola lista existente; si la elección no es libre no es elección;

e) Principio de mayoría: sea los electores que los elegidos, deben tomar decisiones respetando el principio de mayoría;

f) Principio de salvaguarda de las minorías: ninguna decisión tomada por la mayoría debe limitar los derechos de las minorías, particularmente el derecho de volverse mayoría en igualdad de condiciones;

g) Principio de autotutela de la democracia. Bobbio la concibe como una macro regla, como un *a priori* democrático: en una democracia es necesario excluir solo una cosa: que se tomen decisiones que ignoren o subviertan las reglas del juego democrático. Como conducta, como regla, como costumbre, la democracia debe ser tal y no lindar con la autocracia electiva.

Otro valor defendido por Bobbio consistía en el rechazo de la confrontación entendida como odio teológico, sectarismo político o espíritu de guerra santa que siembran distancias, producen actos crueles y desintegran la dignidad propia del individuo.

La difusión del pensamiento de Bobbio en Iberoamérica y Argentina es uno de los capítulos más interesantes de la presencia de la cultura italiana fuera de Europa. Desde fines de los años 40, y en las décadas del 60, 70 y 80 sus trabajos fueron conocidos en las universidades de España, Portugal, Méjico, Argentina -Buenos Aires, La Plata, Tucumán y Córdoba- entre otras.

Para Bobbio la conjugación teórico-política de las instancias de la democracia liberal y del socialismo reformista se concibe como un compromiso entre fuerzas que reconocen la validez de los derechos sociales y los derechos de libertad. Es por ello que Bobbio ha sido un magno referente para la cultura y la política hispanoamericana desde los años 40 y 50 en adelante. Su influencia llegó hasta los años 80 en el entorno del presidente Raúl Alfonsín, desde Juan Carlos Portantiero y Emilio de Ipola, hasta los amigos del Club de Cultura Socialista, José Aricó y Jorge Tula de la revista *La Ciudad Futura*, a los ambientes académicos de la UBA. Bobbio fue estudiado y debatido con respeto, entusiasmo intelectual y pasión política. En uno de sus últimos ensayos, Bobbio analiza distinciones de lo que en política se llama posiciones de derecha o de izquierda, desde el punto de vista jurídico-institucional de la concepción que se tiene acerca de los dos valores, sumos para él, de la igualdad y la libertad.

Bobbio es un firme defensor del marco legal que acompaña a un sistema democrático, dado que este permite neutralizar la discrecionalidad de los caudillismos carismáticos, los autoritarismos, o cualquier forma que se presente como novedosa pero coarte libertades. La función principal de esta democracia es asegurar la libertad de los individuos frente a la prepotencia del Estado. Definida así, la democracia se distinguiría de la dictadura, y en particular del totalitarismo, por la existencia de un conjunto de instituciones y procedimientos que garantizarían la libertad de los individuos. Tanto las mayorías como las minorías políticas deben trabajar para sostener y asegurar lo que define como estabilidad social e institucional

como valor prioritario. La clave de este sedimento civil es el concepto de tolerancia. Bobbio pretende demostrar que el ser tolerante no exige ni la renuncia a la propia verdad ni un comportamiento permisivo que justifique cualquier conducta, al contrario, según Bobbio, “tolerar implica sostener que algunas cosas están permitidas con exclusión de otras”⁹.

El diagnóstico del propio tiempo

La obra de Bobbio trasciende las fronteras de la cultura italiana, el pensador entra en diálogo con los más altos exponentes de la cultura europea e iberoamericana del siglo XX. Cercano a la problemática de Berlín, por su análisis sobre el concepto de libertad, a Bobbio le preocuparon las definiciones formales cerradas y el sentido de libertad negativa y de libertad positiva. Se ocupó y se preocupó de componer o combinar posiciones que ayudaran siempre a la mayor cantidad de ciudadanos: es decir, en términos ideológicos, la conjugación entre liberalismo y democracia, entre liberalismo y socialismo.

Dos son los libros que surgieron de este perfil conciliador: *Política e cultura* (1955) y *Perfil ideológico del Novecento* (1969), textos que incluyen temáticas recurrentes como el rol del intelectual y la obsesión contra la visión pedagógicamente totalizante de los ideólogos. Bobbio se orienta hacia la individuación de una postura “del justo medio” entre extremos de la cultura politizada y de la cultura apolítica.

Por tanto, para el filósofo y jurista italiano, el desempeño del intelectual consiste en analizar y poner bajo el foco crítico creencias y convenciones consolidadas o “blindadas por la ideología”, ejercitando el método de la duda para contrastar el mero dogmatismo.

Dialoguista por esencia y por formación, dialoguista entre liberales y socialistas, posteriormente entre laicos y creyentes. El diálogo como valor nutre la óptica adoptada por nuestro filósofo.

“Estado social de derecho”, es el concepto y el postulado que Bobbio defiende y sostiene para una sociedad que respeta los derechos y las libertades y que no olvida a los más débiles, que refleja instancias igualitarias, libertad de mercado y equilibrio entre capitalismo y socialismo.

⁹ “[...] tollerare implica sostenere che alcune cose sono permesse con esclusione di altre”. En: Bobbio, N., *L’età dei diritti*. Torino: Einaudi, 1990, 249.

Tres obras y tres preocupaciones se configuraron como claves de sus ensayos: *El problema de la guerra y las vías de la paz* (1979); *El futuro de la democracia* (1984); *La edad de los derechos* (1990).

El rol del intelectual

Bobbio prefería hablar del intelectual responsable más que del intelectual comprometido. La responsabilidad le parece un término con mayores implicancias morales frente al término comprometido, teñido ya, según Bobbio, de matices ideológico-políticos más estrictos y restrictivos. Al intelectual se le exige ser hombre de principios pero también hombre de responsabilidades (ante sí mismo y ante los demás), es decir, preocupado por los resultados y las consecuencias de sus propuestas. Admite que las acciones del intelectual siempre están o pueden estar mediadas, mutadas o filtradas por diversos factores que operan en interrelación plural: receptores, tiempo y lugar son algunos de esos factores de intermediación. En esa difícil complejidad que caracteriza toda realidad histórica y social, la función propia del intelectual –tanto para poder comprender como para intentar transformar– es la de trabajar como mediador, tanto en la conformación y delimitación de principios como entre todas esas instancias reales y propuestas interpretativas que construyen la realidad.

Bobbio piensa de sí mismo el no haber renunciado nunca al tipo ideal del “intelectual mediador”, cuyo método de acción es el diálogo racional, donde los interlocutores discuten presentando argumentos razonados y cuya virtud esencial es la tolerancia. En él, mediación y mediador no significan para nada situarse fuera o por encima del problema o conflicto; no son mero eclecticismo o pacificación a cualquier precio, sino comprensión de las razones del otro, búsqueda de los puntos que unen más que de los que separan.

Su posición en términos tanto descriptivos como prescriptivos, las resume de la siguiente manera. Tres posiciones, tres fórmulas posibles del intelectual ante la sociedad: “ni de aquí ni de allí”; o “de aquí o de allí”; “de aquí y de allí”: esta última, es evidentemente la suya. Con otras palabras, la primera posición (ni con unos ni con otros) es la de aquel que tiende siempre a lavarse las manos, a colocarse por encima o fuera del conflicto o, más duramente, a despreocuparse por completo de los problemas que puedan afectar a unos y a otros, es decir a todos menos a uno mismo: con esa actitud, autorreflexiva en cualquier caso, se sitúa casi en el límite negativo de lo que, ya hemos dicho, sería propiamente un intelectual: esa sería la diferencia con el filósofo puramente “académico”. La segunda posición (o con

unos o con otros) es la del maniqueo que necesita siempre separar y optar entre quienes coloca irremediamente o en las filas de los seguidores de la luz o en las filas de los seguidores de las tinieblas: es este en efecto un riesgo también de un cierto tipo de intelectual orgánico, especialmente en regímenes o partidos totalitarios para quienes “todo es política y la política lo es todo”. La tercera posición, la del intelectual mediador (“de aquí y de allí”) en la que Bobbio se reconoce, implica el diálogo con unos y con otros, la comprensión de sus respectivas razones, aunque no implica el eclecticismo o la indiferencia o indefinición, que en definitiva llevaría casi a una versión más ilustrada de la primera posición. No, pues esa neutralidad (ni con unos, ni con otros) sino casi podría decirse, rememorando a nuestro Miguel de Unamuno, “alterutalidad”¹⁰: es decir, con unos y con otros, comprendiéndolos, uniéndolos y, hasta confundiendo.

En *Il dubbio e la scelta*, (1993, *La duda y la elección*, en su traducción española)¹¹, encontramos la recopilación de todos sus escritos sobre los intelectuales y el poder en la sociedad contemporánea. La duda lleva al diálogo. La primera expresión de “la política de la cultura”¹² –denominación tan bobbian– es el diálogo. Quien se instala en certezas dogmáticas, cree que puede prescindir del diálogo. En cambio, quien duda, sabe. Para Norberto Bobbio la responsabilidad del intelectual se basa en mantener siempre abierta la comunicación con los otros; y sabe que además debe optar, elegir. Con ello empieza en rigor la democracia.

Lo que en definitiva define o describe para Bobbio la función del intelectual, de todo intelectual, junto a esas otras decisivas tareas básicas de estudio, de conocimiento y de consideración de efectos sociales, es –añade, con carácter genérico–, la de suministrar o proponer criterios-guía, es decir valores, principios, fines, ideales, concepciones del mundo

¹⁰ Pascal Mezquita, E., “Política alterutal”, en: Chaguaceda Toledano (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra*. Vol. II. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2005, 324. www.books.google.com.ar/books?isbn=8478005927 [13/10/2014].

El artículo aborda la posición adoptada por Miguel de Unamuno en “Por una política de **“alterutalidad”**: principio o postura política capaz de mantener a dos brazos las posiciones enfrentadas por muy distantes que estas se presenten, capaz de comprender efectivamente las partes antagónicas y la única capaz de reafirmarlas de modo pleno. La realidad social se hace, progresa y se desarrolla en el enfrentamiento dialéctico de los bandos que la forman. Cada bando se mantiene en interdependencia con el otro, pero en persistente convivencia civil. Continua y enriquecedora contradicción sin menoscabo de nadie. Sin esta dialéctica respetuosa se pone en peligro la convivencia pacífica.

¹¹ Bobbio, N., *Il dubbio e la scelta. Intellettuali e potere nella società contemporanea*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1993.

¹² “Intelectuales y poder”, tercer capítulo perteneciente a la obra *La duda y la elección (Il dubbio e la scelta)*. Barcelona: Paidós, 1998, 57-81.

que repercutan de un modo u otro sobre la realidad social. Estos serían los “intelectuales-filósofos”, diferenciados pero interrelacionados con los que califica de “intelectuales-técnicos”¹³, los expertos, quienes suministrarían métodos, o sea conocimientos de medios para avanzar hacia tales fines.

Nada más lejano de Bobbio que un cierto tipo de intelectual (filósofo, científico social, clérigo, periodista o lo que sea) *oráculo*, siempre infalible y absolutamente omnisciente. Por el contrario, su modelo del “intelectual mediador” se construye siempre sobre la duda, la perplejidad, la comprensión de los otros, la tolerancia, el diálogo y la comunicación.

Pero, a su vez, es bien cierto que desde la duda Bobbio no renuncia nunca a la opción, la elección racional y en libertad que ayude a optimizar las decisiones y resoluciones individuales y colectivas. A los hombres de cultura les corresponde una tarea eminente en defensa de las condiciones mínimas que permitan la supervivencia y el desarrollo del mundo civil; y, unida a ella, el compromiso/responsabilidad de actuar para la defensa de las condiciones mismas y los postulados básicos de la cultura.

Finalmente, entender que la cultura vive y se desenvuelve solamente en libertad; pero que pueda surgir y luchar contra su negación en situaciones de dictadura y de opresión; una política de la cultura no puede dejar de ser por ello una política para la libertad. No hay – añade Bobbio– peor enemigo de la cultura que el conformismo, la docilidad hacia los poderosos, la condescendencia con las consignas de la política. Por decirlo –concluye Bobbio– con una fórmula que sirva como resumen: “no hay verdad sin libertad”¹⁴.

Conclusión

El mensaje de Norberto Bobbio se resume en palabras y conceptos de gran sabiduría: la importancia de la MODERACION, el rechazo del FANATISMO, la necesidad de ESCUCHA, la COMPRENSIÓN de los otros, la necesidad de ENTENDIMIENTO antes que la DISCUSIÓN y la CONDENA.

El italiano fue un pensador que desde su país pudo y supo proyectar un corpus de reflexiones y un ideario consistente, coherente y a tono con las realidades socio-políticas que lo preocupaban, tanto europeas como iberoamericanas. Hombre e intelectual que estuvo contra el monopolio absoluto (totalitario, dictatorial) del poder y a favor de distribuir y

¹³ Conceptos desarrollados en “Intelectuales y poder”, ya citado.

¹⁴ Díaz, Elías, “Norberto Bobbio: la responsabilidad del intelectual”, *Doxa*, N° 28, 2005, 47.

compartir poderes en contextos de democracia y libertad, a fin de evitar omnipotentes superpoderes y, como triste resultado, situaciones de degradación personal y de negación de los derechos humanos.

Consciente de las limitaciones, incluso escéptico y pesimista ante los resultados efectivos de esa lucha, insistió siempre en que, a pesar de todo, la primera y principal tarea de los intelectuales es y debe ser precisamente la de impedir que el monopolio de la fuerza se convierta también en monopolio de la verdad.

Anexo de obras destacadas de N. Bobbio (se excluyen las posteriores a 1994):

- .L'indirizzo fenomenologico nella filosofia sociale e giuridica*, Torino, 1934.
- .Scienza e tecnica del diritto*, Torino, 1934.
- .L'analogia nella logica del diritto*, Torino, 1938.
- .La consuetudine come fatto normativo*, Padova, 1942.
- .La filosofia del decadentismo*, Torino, 1945.
- .Teoria della scienza giuridica*, Torino, 1950.
- .Politica e cultura*, Torino, 1955.
- .Studi sulla teoria generale del diritto*, Torino, 1955.
- .Teoria della norma giuridica*, Torino, 1958.
- .Teoria dell'ordinamento giuridico*, Torino, 1960.
- .Il positivismo giuridico*, Torino, 1961.
- .Locke e il diritto naturale*, Torino, 1963.
- .Italia civile*, Torino, 1964.
- .Giusnaturalismo e positivismo giuridico*, Milano, 1965.
- .Da Hobbes a Marx*, Napoli, 1965.
- .Profilo ideologico del Novecento italiano*, Torino, 1960, 1990 (nuova ed.).
- .Saggi sulla scienza politica in Italia*, Torino, 1969.
- .Diritto e Stato nel pensiero di E. Kant*, Torino, 1969.
- .Una filosofia militante: studi su Carlo Cattaneo*, Torino, 1971.
- .Quale socialismo*, Torino, 1977.
- .I problemi della guerra e le vie della pace*, Bologna, 1979.
- .Studi hegeliani*, Torino, 1981.
- .Il futuro della democrazia*, Torino, 1984.

.*Maestri e compagni*, Firenze, 1984.

.*Il terzo assente*, Torino, 1988.

.*Thomas Hobbes*, Torino, 1989.

.*L'età dei diritti*, Torino, 1989.

.*Destra e sinistra*, Roma, 1994.

Bibliografía

Fuentes

BOBBIO, Norberto (1981), *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona: Gedisa.

----- (1990), *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.

----- (1998), *La duda y la elección. Intelectuales y poder en la sociedad contemporánea*.
Barcelona: Paidós.

----- (1997), *De senectute y otros escritos autobiográficos*. Trad. de María E. Benítez. Madrid:
Taurus.

----- (1996), *El futuro de la democracia*. Trad. José F. Fernández Santillán. México: Fondo de
Cultura Económica.

Bibliografía general

DÍAZ GARCÍA, Elías (2005), “Norberto Bobbio: la responsabilidad del intelectual”, *Doxa. Cuadernos de Filosofía del derecho*, n° 28.

FERNÁNDEZ SANTILLÁN, José (2004), “Norberto Bobbio: democracia y cambio político”.
Actas del V Congreso Internacional de Derecho.

FUSARO, Diego, “Norberto Bobbio”. Disponible en: <http://www.filosofico.net/bobbio.htm>
[25/09/2014].

MORA, Rosa (1992), “En la vejez cuentan más los afectos que los conceptos”. Reportaje a
Norberto Bobbio, *El País*, 25 de julio de 1992.

PASCAL MEZQUITA, E. (2005), “Política alterutal”, en: CHAGUACEDA TOLEDANO
(ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra*. Volumen II. Salamanca:
Ediciones de la Universidad de Salamanca. Disponible en:
<http://www.books.google.com.ar/books?isbn=8478005927> [25/09/2014].

Seminario Internacional de Estudio – Repensando a Norberto Bobbio: “Las promesas incumplidas de las democracias actuales”, Revista Derecho al día, Año V, n° 82, marzo 2006. <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/tapa/...de...a...bobbio.../+1500> [09/10/2014].

Sujeto humano/sujeto animal en la producción de A. Di Benedetto en los años 50

*Sofía Criach**

Resumen

En la obra del escritor Antonio Di Benedetto, la presencia de los animales es recurrente. La existencia humana se intercepta con la existencia animal, y esta convergencia se configura en un juego de encuentros y choques, amistades y enemistades, armonías y batallas. ¿Por qué esta elección/obsesión por parte del autor mendocino? Di Benedetto construye un mundo inquietante donde el sujeto parece escindido y configurado entre lo humano y lo animal, donde la relación entre los cuerpos, los instintos y las conciencias se tornan complejas y contradictorias. La animalización del hombre y la humanización de los animales nos muestran un paisaje/pasaje vital donde los límites son, muchas veces, difusos e incomprensibles. Nuestro objetivo será mostrar como el escritor, alejándose tanto del antropocentrismo humanista de las fábulas como del más actual sentimentalismo defensor de los animales, pone en cuestión los encasillamientos esencialistas para abordar la condición humana sin moralizar la escritura. Sujeto humano y sujeto animal son dos caras de la materia que constituye, para Di Benedetto, la vida y la muerte.

Introducción

Un hombre que está convencido de que escupe mariposas rojas en lugar de la tos sangrante causada por la tuberculosis que padece; un adolescente que convive con un pericote que se alimenta de los viejos libros pertenecientes al padre suicida; un niño con la cabeza llena de pájaros; otro niño que tiene de mascota, en sus sueños, a un perro, y es invitado por el can a pasarse al mundo onírico; una mujer embarazada con tendencias suicidas que pierde a su bebé y se obsesiona con una gatita preñada; la extraña existencia de un gato con características de perro y de ave, y de otro gato con aspiraciones de director que habita en una sala de cine; un suicida que se libera de la prisión del cuerpo gracias a un conjunto de polillas

*INCIHUSA-CONICET. sofiacriach@gmail.com

que se comen hasta su corazón; una mujer que, en un arrebatado de ensoñación similar al de la Ofelia de *Hamlet* va hacia el río y es comida por cerdos feroces que han escapado de su corral.

La lista anterior es una referencia a los argumentos de algunos de los cuentos que componen *Mundo animal*, primer libro del escritor mendocino Antonio Di Benedetto, publicado en el año 1953. El título y el repaso de sus historias permiten identificar fácilmente la viva presencia de los animales en esta colección de cuentos, presencia que será, además, una constante que con más o menos fuerza se mantendrá a lo largo de toda su producción.

Una primera pregunta que podemos hacernos frente a esto es: ¿por qué animales? Es admisible plantear la existencia de un pacto implícito de lectura, especialmente en la narrativa, según el cual la mayoría de los lectores esperan que los protagonistas de los textos literarios sean seres humanos, convención que parece ser aún más fuerte en lo referente al narrador. Di Benedetto modifica estas expectativas y hace irrumpir a los animales en la historia, aunque no para colocarlos en su foco ni para romper con el antropocentrismo esencial de toda literatura, sino para generar un corrimiento en el papel esperable de los sujetos humanos y animales. Así, plantea un nuevo paisaje vital en el cual los límites entre los dos mundos se vuelven difusos, enigmáticos y hasta peligrosos. La existencia humana se intercepta con la existencia animal, y de esta convergencia surge un juego de encuentros y choques, amistades y enemistades, batallas ganadas y perdidas por uno y por otro.

Esta especial configuración del cosmos en la cual el hombre está continuamente acechado o acompañado por otras especies, lleva a la pregunta sobre esa particular concepción que tiene Di Benedetto del animal, tan frecuentemente asociada a la tragedia humana. Previamente, además, sería necesario hacerse otra espinosa pregunta: ¿qué es un animal?

El largo camino de la filosofía tras la huella animal

El origen latino de la palabra señala la primera pista: animal es aquello que tiene ánima, es decir, un alma, lo cual lo separaría del mundo vegetal y objetal. Su consideración, dentro de la tradición occidental, se remonta a los griegos y continúa durante toda la antigüedad clásica. La mayoría de los grandes filósofos occidentales abordaron, de un modo u otro, la cuestión animal: los presocráticos, Platón, Plotino, Aristóteles, los estoicos, los epicúreos, Lucrecio, los cínicos, los pitagóricos, Porfirio, Plutarco, los escépticos, etc. Ellos

fueron quienes plantearon los primeros interrogantes acerca de la naturaleza animal: ¿Piensan? ¿Sienten? ¿Poseen razón o instinto? ¿"Hablan" de alguna manera? ¿Está bien o está mal hacer de ellos nuestro alimento? Todas preguntas que, por su complejidad, quedaron en su mayoría abiertas a las reflexiones futuras.

Veamos algunas consideraciones de los antiguos en torno del animal. Aristóteles, por ejemplo, no opone animal a hombre. Cuando habla de *zôon*, se refiere a todo aquello que tiene sensación, que es lo contrario de la muerte. El hombre es el *zôon politikon* y *logikon*, es decir, el animal político y dotado de razón, pero animal al fin. En su *Historia de los animales*, lo confronta permanentemente con otras especies: por ejemplo, el hombre es un animal doméstico como la mula, no salvaje; es un animal gregario como las abejas, las hormigas, las avispas, etc. En conclusión, "l'homme est ainsi mentionné au titre de son animalité, cet apparemment ne posant aucun problème éthique ou politique qui vaille qu'on sacrifie la rigueur classificatoire en mettant l'animal humain à part des autres" (Fontenay 1998: 90). No obstante, en esa misma obra el filósofo griego también reafirma las diferencias al decir que solo el hombre es capaz de deliberación y que, además, aunque muchos animales tienen memoria, él es el único con la capacidad de recordar, situando así al ser humano por encima del resto de las especies.

Los estoicos también instauran una jerarquía de los seres en la que subordinan a los animales, poseedores de instinto, frente al hombre, que posee razón. Cicerón destaca la superioridad de la naturaleza humana sobre la de los otros seres vivos, e incluso la equipara a la de los dioses, en el sentido de que el cosmos solo puede estar hecho para seres con razón y no para aquellos que no tienen lenguaje ni inteligencia.

Con el cristianismo asistimos al primer desplazamiento del animal hacia lo humano. Según Fontenay, a partir de la identificación de Cristo como un cordero comienza en nuestra cultura un cambio irreversible en cuanto a la concepción del animal, que ya no será considerado en su existencia concreta, sino en su presencia metafórica, como en las parábolas del Evangelio y las esculturas de la Edad Media (Fontenay, 1998: 244). Basta hacer referencia a los bestiarios medievales, en los que la descripción de los animales se acompaña siempre de una lección moral o alguna referencia al simbolismo cristiano de la criatura. Tomás de Aquino, siguiendo a San Agustín, afirma que los animales son simples representantes de su especie y no individuos ni sujetos de derecho. Al no ser tampoco agentes morales –es decir, capaces de voluntad y deliberación– y poseer solo el deseo de pervivencia de la especie, sin

ningún tipo de apetito espiritual, constituyen simplemente instrumentos animados que Dios ha puesto al servicio de los hombres.

Con el Renacimiento y la afirmación de la filosofía racionalista se acentúa todavía más este antropocentrismo humanista. Descartes, por ejemplo, habla de “animales-máquinas”, es decir, de los seres como un mero sistema de tendones y huesos que les permite el movimiento. Compara a los animales con las máquinas autómatas, pero concede que son infinitamente más complejas porque han sido construidas por Dios, a diferencia de las máquinas erigidas por el hombre, que son elementales (Fontenay, 1998: 278). Kant, por su lado, plantea una diferencia de estatus ontológico que separa inconmensurablemente al hombre del animal; si alguna preocupación llega a tener el ser humano por aquel, se debe indirectamente a una preocupación por la humanidad (Fontenay, 1998: 517).

En el siglo XVIII, Rousseau comienza a volver permeable la frontera que separa al hombre del animal. A pesar de que afirma que solo el hombre tiene conciencia de su carácter mortal, considera difícil distinguir a un hombre que no ha sido perfeccionado, civilizado, de un animal superior. Plantea entonces que es quizás la perfectibilidad del hombre, su capacidad de progresar, aquello que lo separaría definitivamente del mundo animal.

En el siglo XX aparecen nuevas corrientes filosóficas que plantean otras miradas sobre el animal que, especialmente después de las guerras mundiales, no pueden evitar notar en la relación deshumanizada hombre-animal, un reflejo del trato entre los mismos seres humanos, marcado por el racismo, la violencia, el genocidio, la dominación del otro. Hoy en día, en el siglo XXI, muchas de las reflexiones sobre los animales giran en torno a la polémica ecologista acerca de si son o no sujetos de derecho que, como sus hábitats, deben ser protegidos por la ley. El interés actual sobre lo animal reside en crear una ética que modere el trato que la sociedad consumista les da haciendo de ellos comestibles en serie u objetos de experimentación científica.

El animal en Di Benedetto: espejo del hombre

El somerísimo y superficial recorrido filosófico anterior (que, además, ha tenido en cuenta sólo la tradición occidental) tiene como función destacar dos aspectos de la problemática abordada en este trabajo: en primer lugar, la dificultad que encierra en sí mismo el término “animal” en cuanto a su definición y a su delimitación, cuestión que se torna más ardua aún por la diversidad de especies que se incluyen bajo este término. Mientras el

hombre, como especie, es uno solo, los animales son millones, y visto así, el vocablo “animal” simplifica una pluralidad monstruosa. En segundo lugar, la historia de la filosofía nos revela que, cuando se habla del animal, se quiere, de algún modo u otro, abordar el tema del hombre, y con ello toda reflexión sobre el tema suele adquirir cierto cariz moral. La mayor parte de las veces no podemos definir al animal si no es por las semejanzas y las diferencias que guarda con el ser humano. Como dice Fontenay: “Pour la philosophie [...] la question animale, si décisif que soit son rôle dans l’élaboration et la structure des systèmes, relève surtout d’une stratégie de renforcement ou de critique du propre de l’homme” (Fontenay, 1998: 730).

Esto último nos hace volver al objeto de nuestro trabajo, Antonio Di Benedetto, porque su escritura, cuando habla del animal, también remite inevitablemente al hombre. Citemos para empezar algunos ejemplos: en el cuento “Volamos”, el gato que actúa como perro e incluso vuela como un ave, es el pretexto para hablar de la falsa apariencia de las relaciones entre seres humanos. Cuando el narrador expresa a la dueña del gato: “Tu animalejo es un cínico, nada más. Un cínico ejercitado” (Di Benedetto, 2009: 76), está queriendo decir que es “cínico como nosotros, que somos amantes y no lo que nuestros respectivos esposos creen que somos”. En otro cuento, “Hombre-perro”, uno de los personajes le dice a su antagonista que todos los hombres son perros, y esta expresión se vuelve casi realidad cuando los dos rivales se enfrentan en cuatro patas, a las mordidas, aullando como dos canes. En este caso, la animalización del hombre es empleada para poner en evidencia la violencia que puede nacer entre los seres humanos, capaces de despedazarse el uno al otro.

Dejando por un momento de lado la colección *Mundo animal*, otro libro fundamental del Di Benedetto de los cincuenta, la novela *Zama* (1956), también emplea estos procedimientos. La primera imagen que la obra brinda es la de un mono muerto en el río, que la corriente acarrea de un lado a otro y no termina de llevarse. El mono es un reflejo del protagonista Diego de Zama, que vive como muerto, dejándose llevar por la existencia, sin rumbo y sin poder tomar la decisión de irse (o quedarse) definitivamente. Poco después, la novela se refiere a la leyenda de un pez que es rechazado por las aguas y debe luchar cada día por permanecer en ellas, nuevo reflejo de Zama: el hombre americano en una colonia española que se siente extranjero, que se afana vanamente por hacerse un espacio verdadero en un ambiente que inevitablemente lo desdena.

Estos ejemplos permiten hacer algunas aproximaciones a la poética dibenedettiana en lo que respecta a la cuestión animal. Por una parte, señalan que el animal le sirve a Di Benedetto, en múltiples ocasiones, para representar al hombre, y para que esto ocurra, es necesario que esté presente, al menos subyacentemente, la consideración de una “zona común” entre los seres. Aquí vale hacer la distinción entre animal, el ser vivo concreto, y animalidad, que es algo común a los hombres y a los animales. La animalidad es ese “elemento a negar” que la humanidad necesita para “crear una segunda naturaleza, que posibilite toda expresión de la civilización, la cual requiere del sometimiento y nivelación de los hombres, concedidos sólo a través de la destrucción de su naturaleza animal” (Castillo, 2012: s/p). Pero esa animalidad existe, es innegable, y lo que hace Di Benedetto es, precisamente, ponerla en evidencia.

La animalización de los hombres, o a la inversa, la humanización de los animales (como en “Sueño con arca y pavo” o “Algo de misterio”), guarda relación con aquello de la animalidad, y esta, a su vez, con el estado natural del hombre. Esto se ve claramente en la frecuente caracterización “animalizada” que hace Di Benedetto de los niños: como se hallan más cerca de ese estado natural, previo a la civilización, a la culturización, parecen también estar más cerca de lo animal, como el hijito de Zama que juega en el barro con las gallinas o los niños protagonistas de “Enroscado” y “Nido en los huesos”. Los adultos también pueden mostrarse cerca de su animalidad, pero el escritor traza una diferencia entre este y el niño animalizado: mientras el infante parece estar más cerca de la pureza y la inocencia, el adulto que delata su costado animal se aproxima más al instinto, a lo sexual, a la violencia, como ejemplifican los cuentos “Hombre-perro” y “La presa fácil”, o el sueño de Julia en la novela *Los suicidas*.

Por otro lado, y a partir de la idea anterior, surge una nueva cuestión: ¿por qué determinados animales? Una posibilidad es que la elección que hace Di Benedetto guardaría relación con cierto simbolismo convencional que cada especie carga consigo¹. Así, el gato de “Felino de Indias”, “Martina espera” o “Algo de misterio” es el ser misterioso, que nadie llega a comprender a fondo y cuya mirada puede ser de lo más acusadora; los pájaros en la cabeza del niño de “Nido en los huesos” son un símbolo de su deseo de libertad, de ir más allá de la

¹“Los animales, que tan a menudo intervienen en los sueños y las artes, forman identificaciones parciales al hombre; aspectos, imágenes de su naturaleza compleja; espejos de sus pulsiones profundas, de sus instintos domesticados o salvajes. Cada uno de ellos corresponde a una parte de nosotros mismos, integrada o por integrar en la unidad armonizada de la persona”. (Chevalier 1986: 104).

miserable realidad impuesta por los adultos; el mono, con el que el niño del cuento anterior se compara –como así también Diego de Zama–, es la bestia “más humana” de todas, de naturaleza intermedia o intermediaria entre el hombre y el animal, algo así como nuestro *alter ego* animal; las mariposas de “Mariposas de Koch” representan lo efímero de la vida o bien la proximidad de la muerte (recordemos que su protagonista es un tuberculoso en grave estado); las ratas de “Amigo enemigo” y “En rojo de culpa” son la amenazante constante de la muerte con la que, sin embargo, se vive; los insectos que actúan en grupos, como las hormigas de “Sospechas de perfección” y las polillas de “Bizcocho para polillas”, ejemplifican el poderío de lo colectivo, de la masa, y en Di Benedetto son una fuerza destructiva pero positiva, porque eliminan el cuerpo y, por tanto, liberan el alma; los cerdos de “La comida de los cerdos” son los animales-bestias, sin cualidades positivas, tan voraces que son capaces de invertir la relación hombre-animal y hacer del hombre su alimento; las arañas y las víboras aparecen como símbolo de la muerte silenciosa y siempre acechante.

El perro, por su parte, guarda en la escritura de Di Benedetto un vínculo más complejo con el hombre, por momentos hasta contradictorio. Está presente en numerosos cuentos y aparece bajo distintos aspectos: en su dependencia del hombre, en su fidelidad hacia él, pero también como rival o como esclavo que puede llegar a rebelarse, próximo a su remota ascendencia de lobo, tal como sucede en la escalofriante historia de “Pez”. El can también aparece en este escritor en su rol mítico de psicopompo, es decir, conductor de las almas de los muertos hacia ultratumba. En el cuento “Reducido”, el personaje narrador, obsesionado con un perro que aparece en sus sueños, le pide al animalito que “se apee de la noche” y venga a formar parte de su realidad. Pero la respuesta del can al pedido de realidad es una nueva propuesta: que el narrador se vaya con él a los sueños; así finaliza el cuento. Cualquier interpretación, sea como relato realista de un narrador delirante o como una narración fantástica, no puede obviarla metáfora del sueño como muerte y el pasaje voluntario al mundo onírico como suicidio. Sin embargo, interesa aquí destacar la figura del can. Como dice Chevalier, “la primera función mítica del perro, universalmente aceptada, es la de psicopompo, guía del hombre en la noche de la muerte, tras haber sido su compañero en el día de la vida. Desde Anubis a Cerbero, pasando por Thot, Hécate y Hermes, el perro ha prestado su figura a todos los grandes guías de las almas, a todos los jalones de nuestra historia cultural occidental” (Chevalier 1986: 816). No obstante, Di Benedetto da una vuelta de tuerca a la

tradición, porque el perro psicopompo de “Reducido” no aparece como conductor del alma de un difunto, sino de un joven vivo que él atrae hacia la muerte, incitándolo al suicidio.

Como se ve, la presencia de animales en la escritura de Di Benedetto no suele tornar la existencia humana más amena ni más pintoresca. Lejos tanto de la naturaleza pacífica de las églogas, así como también del antropocentrismo humanista de las fábulas o del más actual sentimentalismo defensor de los animales, la literatura del mendocino nos hace mirarnos directamente en el espejo animal, para conocer la imagen que este nos devuelve sobre nosotros mismos. Los relatos de *Mundo animal* y de otras obras constituyen un extraño zoológico de hombres animalizados, en el que se “da forma poética a una serie de temas centrales en la narrativa de Di Benedetto como el sentido de la culpa; los personajes desgarrados e inclinados al suicidio o a la autodestrucción; la indagación sobre las zonas más oscuras del hombre, sobre sus imperfecciones y maldades” (Varela, 2007: 211).

Fronteras no tan claras y un Otro no tan Otro

¿Cuál es, para Antonio Di Benedetto, la frontera entre el mundo animal y el humano? Teniendo en cuenta la casi obsesiva relación que hace en sus cuentos entre los animales y la destrucción del hombre, esta frontera parece delineada por la muerte o, mejor dicho, la toma de conciencia de la muerte. Los deseos de auto-aniquilación de los personajes de “Reducido”, “Trueques con muerte”, “Mi muerte suya” y “Bizcocho para polillas”, por ejemplo, revelan que el contacto con lo animal pone en primer plano la fragilidad de la psiquis humana y la tendencia del hombre al suicidio. El caballito ciego del célebre cuento “Caballo en el salitral”, que muere de hambre a pesar de cargar su propio alimento, no es otra cosa que la representación, mediante un animal, del absurdo de la vida y la acechanza constante de la muerte.

Además, como ya hemos dicho, la presencia animal en la literatura de Di Benedetto no tendría sentido si el escritor no creyera que, verdaderamente, existe una inquietante proximidad ontológica entre el hombre y el animal, una confusa y escalofriante vecindad, una continuidad entre estos dos mundos. A diferencia de las antiguas culturas de la India, Egipto o de las civilizaciones precolombinas, en la tradición occidental más contemporánea el animal se volvió ese gran Otro del que el ser humano ha querido siempre, cueste lo que cueste, distanciarse. Pero esto se debilita en las narraciones de Di Benedetto, especialmente en los

personajes niños, que muchas veces ven al animal como a un igual, al contrario del fuerte especismo que manifiestan los adultos.

Conclusiones

La constante presencia animal en la obra de Antonio Di Benedetto adquiere variadas modulaciones. Por un lado, pone en relieve la animalidad del hombre y nos hace plantearnos preguntas sobre esta: ¿es una caída o un retorno a los orígenes? ¿Es inferioridad del hombre y ascendencia vergonzante, o acaso pureza perdida? ¿Es lo bestial todo aquello que el hombre no puede aceptar de sí mismo? Por otro lado, nos presenta también a seres que, a diferencia de los animales “útiles”, existen para sí mismos: muchos animales dibenedettianos luchan por constituirse en sujetos y no en objetos de otro sujeto, el hombre, renegando de la posición marginal a la que los ha relegado la sociedad actual. Esto genera confrontaciones entre el mundo humano y el mundo animal, que en numerosas ocasiones termina con la muerte.

Finalmente, podemos decir que, en la escritura del mendocino, la *naturaleza* humana no se nos aparece como tal, es decir, como algo esencial y estable, sino que parece haber más bien una *condición* humana, inestable, mutable, propensa a la permeabilidad con el mundo animal. A través de la mediación simbólica que hace Di Benedetto en sus textos, y teniendo en cuenta a su vez la profusión de discursos filosóficos, literarios y hasta plásticos que versan sobre este tema, surge una cuestión crucial, y es que la mayor diferencia entre nosotros y los animales es la representación que hacemos de esa diferencia. La de Di Benedetto es solo una imagen más de lo animal, como también elaboraron las suyas Horacio Quiroga o Cortázar, por ejemplo. Y si, como es el caso del escritor mendocino en muchos de sus cuentos, no se hacen diferencias esenciales entre lo humano y lo animal, e incluso se plantea una continuidad mediante la metempsicosis y la metensomatosis –como en el caso del relato “Es superable”– podemos preguntarnos si, en el fondo, es el sujeto, ya humano o ya animal, el verdadero protagonista de sus historias. Sin moralización de la escritura ni didactismo, el carácter alegórico y simbólico de estos cuentos abre la puerta a tal interpretación: la de un mundo poblado de subjetividades de diversa naturaleza que se entrecruzan en el paisaje vital que comparten, redefiniendo límites, vínculos, valores.

Bibliografía

Fuentes:

DI BENEDETTO, Antonio (2009), *Cuentos completos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

----- (1964), *El silenciero*. Buenos Aires: Troquel.

----- (1969), *Los suicidas*. Buenos Aires: Sudamericana.

----- (1956), *Zama*. Buenos Aires: Ediciones Doble P.

CASTILLO, Rafael (2012), [Reseña del libro: Lemm, Vanessa (2010), *La filosofía animal de Nietzsche. Cultura, política y animalidad del ser humano*. Santiago: Ediciones UDP] *Signos filosóficos*. México, ene-jun., vol. 14, n. 27.

CHEVALIER, Jean (1986), *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.

FONTENAY, Elisabeth de (1998), *Le silence des bêtes. La philosophie à l'épreuve de l'animalité*. París: Fayard.

VARELA, Fabiana (2007), "Cuerpos invadidos: cuerpo y corporalidad en algunos relatos de Antonio Di Benedetto", en: *Revista de Literaturas Modernas*. Mendoza, n. 37, 209-228.

El ensayo crítico de David Viñas, o una historia heterodoxa de la literatura argentina

*Marcela Croce**

El tono del desafío

Un error que responde al tono del desafío y se expande en bella escritura: esa sería una aproximación fenomenológica, o acaso solo impresionista, al ensayo. Renuente a la obligatoria cita en francés que remite al origen del género con los paseos discursivos que cumple Montaigne, recupero el valor impar de un libro que lleva dos décadas de existencia y probablemente unas pocas lecturas sensibles. *Un género culpable. La práctica del ensayo* de Eduardo Grüner promete desde el subtítulo “entredichos, preferencias e intromisiones” y avanza en su propósito de no defraudar al lector crédulo en aspavientos, acaso por la desesperanza de un entorno que prefiere no los tonos sosegados de quien se lanza a la reflexión sino las entonaciones presuntamente neutrales pero en verdad de obscena estridencia que campean en la prensa. El ensayista, propongo con cierto apresuramiento, es el escritor que renuncia a las concesiones que exige la pura comunicabilidad y opta por la supersticiosa ética del lector ejercitado en la suspicacia.

Género propicio a los emprendimientos utópicos y por lo mismo familiarizado con el fracaso, el ensayo es la forma ideal para un pensamiento que avanza sin cerrarse, que se resiste a la figura aparentemente perfecta pero en verdad tramposa que es el círculo en que late la amenaza de su condición viciosa. Figura sin aristas, vuelta sobre sí misma con una obsesión geométrica, el círculo acude a graficar el “espíritu de geometría” caracterizado por Pascal en la inteligencia que elabora figuras “grandiosas pero irrefutables”, contrapartida del “espíritu de fineza” que se abre a “sugerencias, implicaciones inesperadas, contradicciones y conflictos internos” (Grüner, 2013: 352). Si hay un círculo en el ensayo, en lugar de operar como garantía de completud de las ideas se presta a oficiar a modo de sustento de las variaciones sobre el error que practica el ensayista. No se trata estrictamente de un círculo, sino de otras alternativas de la línea curva: o bien la elipse, con su obstinada resistencia al

* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. marcela.croce@gmail.com

centro y su juego de focos, o bien la espiral que incide en las profusiones donde se regocija declarando su vocación excesiva.

Grüner atribuye al ensayo la misma postura corporal que imagina en quien lo produce. Siguiendo una intuición brillante de Roland Barthes, el ensayo se configura como la colección de pensamientos que se enhebran en el lector cuando, al recorrer un texto, una frase lo lleva a detener la lectura y levantar la cabeza. Todas las perturbaciones a la linealidad del sintagma que se condensan en tal elevación cefálica aparecen conjugadas en la práctica del ensayo que, como sospechaba André Malraux, invita a “pasar a la conversación” (*apud* Grüner, 2013: 29), incurrir en la *causerie* que, en vez de disolverse en el pasatismo de la instantaneidad, convierte a la escritura en una ontología. Y para no ufanarse de los nombres extranjeros en un recorrido en el que se presienten, junto a los franceses evocados, los alemanes insoslayables – Benjamin, Adorno–, un húngaro inevitable –Lukács– y los ingleses provocativos que llevan el espíritu de condensación del ensayo a la ironía epigramática –Oscar Wilde–, se impone un personaje local que, precisamente, integra el catálogo de íconos nacionales gracias a la consagración que le deparó el ensayo más imponente del siglo XIX, *Facundo*.

Ese personaje es el del rastreador. Grüner propone una homología entre el ensayista y el cazador, pero en nuestro contexto pampeano antes que la figura de un nómada remoto se instala la del hombre que busca huellas en un territorio, menos para identificar una presa que para reconstruir una historia a partir de la inmediatez de lo material. Rastreador fue Sarmiento cuando retrató a Facundo Quiroga; rastreador se propuso ser Ricardo Rojas cuando lanzó su *Historia de la literatura argentina* a fin de crearle bibliografía a una cátedra sin tradición pero sobre cuya necesidad no vaciló; rastreador será, en el marco de una crítica más consolidada, David Viñas, cuando cumpla el salto cualitativo de pasar del proyecto conjunto de la revista *Contorno* a la postulación de un recorrido particular por la literatura argentina, cambiando el criterio de organización e instalando a la política como complemento (en verdad, como fundamento) de toda lectura.

Tal alternativa tenía antecedentes en el ensayo argentino y latinoamericano desde la voluntad reiterada de “interpelación polémica de la palabra de la Polis” (137) que reclama el carácter performativo de su convocatoria. Una aparente contradicción plantea *Literatura argentina y realidad política* (1964) cuando dedica el tono del desafío al ímpetu totalizador de la historia de la literatura, cuando se empeña en delinear un objeto a través de la desconfianza en sus configuraciones previas, cuando enuncia con vehemencia la sospecha sobre la voceada

transparencia de un lenguaje que contiene la condición fascista de permitir enunciar solamente aquello que está contenido en sus virtualidades. De allí que la producción de Viñas, reacia a la crítica como “ciencia” y proclive al ensayo como provocación, apunte a instalar una ética de la convicción en la cual los juicios literarios se transmutan en juicios de valor y el discurso se ofrece como soporte de la transvaloración en la que arraiga el desplazamiento desde la rigurosidad académica hacia el rigor de la sanción.

Crítica y ensayo

Toda historia literaria comienza elaborando un canon de textos y autores que reclama una justificación en la cual confluyen esfuerzos y criterios. La historia de la literatura argentina que domina hasta mediados del siglo XX está hegemonizada por el panteón liberal e incluso los contornistas, cuando destinan el n° 5/6 de la publicación a revisar la sucesión de novelas nacionales, coinciden en rescatar algunos de sus momentos claves (Mármol, Cambaceres), aunque agregando autores laterales (Martel, Payró), corrigiendo el relegamiento de los escritores de izquierda (Manauta, Barletta, Yunque, Varela) e instalando objetos impensables (Wernicke, Goyanarte, el *Adán Buenosayres*). No obstante, las diferencias entre los mismos propulsores de la revisión son evidentes. Sin desprenderse del esquema generacional que dominó los estudios literarios durante varias décadas, los múltiples seudónimos que despliegan David e Ismael Viñas tienden a difuminar la disidencia de las figuras más relevantes dentro de la revista.

Para David, la generación con la que surge la literatura argentina es la del 37, antes que por la reunión intelectual que se promueve en ese momento, por la sombra terrible de Rosas que determina todo emprendimiento. En el n° 5/6 de *Contorno* (1955) la prueba de semejante predominio la provee *Amalia*. Pero años después, cuando Viñas reúne sus intuiciones más brillantes en *Literatura argentina y realidad política* (1964), son las figuras de los intelectuales las que desbordan los límites del texto, y tanto el viaje de iniciación e importación que cumple Echeverría como el viaje utilitario del burgués conquistador que reconoce en Sarmiento se ofrecen a modo de criterios organizativos de una originalidad mayúscula en el trazado de la historia que no preveía más trayectos que los estrictamente textuales. El manejo preposicional que distribuye Viñas en toda su obra acude a confirmar la concepción de la historia como itinerario, Títulos y subtítulos se esparcen en esa aglomeración direccional: *De Sarmiento a Cortázar*, “Del apogeo de la oligarquía a la crisis

de la ciudad liberal”, *De los montoneros a los anarquistas* y, ya en la reedición del libro inaugural, los dos tomos pautados por los recorridos de los siglos XIX y XX –“De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista” y “De Lugones a Walsh”.

Para Ismael, la generación decisiva no es la del 37 con sus afanes de fundación sino la del Centenario con sus ínfulas de consolidación. Hacia ella apunta tanto cuando denuncia “la traición de los hombres honestos” –dando continuidad al embate de Juan José Sebreli contra los martinfierristas con que se abre el proyecto contornista– como cuando escoge propuestas novelísticas que urge desmontar (el caso de Manuel Gálvez). Pero la retórica de Ismael, si bien no está asistida por el sosiego, prefiere desarticular a los adversarios mediante una argumentación más orgánica. La de David, en cambio, diseña un performativo crítico en que domina la denuncia. Incapaz de concebir una heterodoxia que no arraigue en la polémica se empecina en restituir al discurso las condiciones de la guerra. Sus juicios críticos, expuestos como transvaloración de la axiología liberal, son la trasposición escrituraria de la actitud violenta del manifestante. Sus hipótesis se obstinan en ser abusivas y toda su producción ostenta un aire ácrata que procura reponer en el discurso la violencia ejercida desde el poder sobre las víctimas de la historia.

La crítica sociológica iniciada en la Argentina con Juan María Gutiérrez en la Generación del 37 cambia radicalmente de signo con Viñas, quien ya no procura comprobar las armonías que se empeñaban en buscar los promotores de la organización nacional sino que tiende a denunciar los conflictos desde la provocación a que somete a textos y autores. Esa actitud reviste un propósito denunciante aprendido en Martínez Estrada –maestro adoptado por la revista *Contorno* donde se nuclea “la generación del Che”– y ejecutado con carácter ejemplar por Rodolfo Walsh. En el viejo liberal que se exalta con las metáforas de determinismo tectónico que abarrotan las páginas de *Radiografía de la pampa* y en el contemporáneo capaz de transitar de la extrema derecha a la guerrilla izquierdista se encuentran los modelos hacia los que flexiona la figura de crítico insobornable y ensayista impenitente de Viñas, convencido de que el intelectual es quien se sitúa deliberadamente *fuera de lugar*. A esa “constante con variaciones”, examinada a través de los viajes, los perfiles y las elecciones de objeto se entrega su ejercicio de escritura.

Si hay una argumentación en Viñas, su propósito es invariablemente coercitivo; si es posible reconstruir un razonamiento eficaz en esta crítica, no hay conclusiones que lo habiliten ni estructuras lógicas que lo promuevan. Lo que se desarrolla mediante tales

recursos es una *razón polémica* que avanza por contradicciones sin alcanzar certezas demostrables sino convicciones sostenidas enfáticamente. La literatura argentina sujeta a proceso –en coincidencia acaso involuntaria con el Mariátegui de los *Siete ensayos...*– repone el proceso de construcción de una ideología dominante. Es así como la frase inicial de *Literatura argentina y realidad política* confía en el principio programático “la literatura argentina es la historia de la voluntad nacional” que unos años después se eleva a axioma en “la literatura argentina empieza con Rosas”.

Itinerario del escritor argentino

El segmento inaugural del libro es “El viaje a Europa”, reformulado en *De Sarmiento a Cortázar* en “Itinerario del escritor argentino”. En ambos casos la práctica del viaje se impone como identificación del tipo de intelectual mediante un adjetivo característico. El viaje colonial tiene como figura paradigmática a Manuel Belgrano, quien en su condición de “súbdito” anticipa y a la vez se contrapone al “viaje utilitario” que cumple Juan Bautista Alberdi. El carácter “mesurado” del trayecto alberdiano es el reverso de la “avidez balzaciana” con la que Sarmiento fagocita a Europa, cuya continuidad consta en “el viaje consumidor” de Lucio V. Mansilla.

El enlace entre estas cuatro formas de traslado, en las que repercute la pertenencia clasista de cada protagonista, no responde exclusivamente a la sucesión histórica y a las idiosincrasias, sino que aparece marcado asimismo por cuestiones prosódicas. La ausencia de agudas y esdrújulas confirma la *gravedad* con que se desplaza Belgrano; el movimiento utilitario de Alberdi, en cambio, lleva las huellas de la coordinación en que se manifiesta la voluntad acumulativa. Alberdi es una figura de transición entre la “cautela” de Belgrano y la decisión absoluta que distingue a Sarmiento. Al estilo de Alberdi, que oscila entre lo notarial y lo literario manteniéndose dentro de las previsiones burocráticas o genéricas, Viñas opone el estilo confesional de Sarmiento que no es sino otro modo de destacar la primera persona con que abrumba el egotista. En Mansilla, en tanto, la caracterización misma del viaje comporta un trayecto, el que conduce del “niño” al *gentleman*, que es el mismo recorrido que cumple la crítica desde los “Niños y 'criados favoritos’” del libro de 1964 hasta el proyecto trunco de biografía mansillesca que Viñas abandonó poco antes de morir.

Mansilla, el personaje que más seduce al ensayista y que representa con su misma escritura desregulada un incentivo para la práctica de la razón polémica, opera a modo de

bisagra en toda la producción crítica. Por un lado, su desplazamiento de “beneficiario de la acumulación saladeril” que opta por un recorrido lateral cuyo epicentro inicial es la península arábiga corta en dos los itinerarios, abriendo paso a la Generación del 80 con el “viaje bumerang” de Cané y el “viaje estético” de Lucio V. López, antes de adentrarse con las variantes del siglo XX en que sobresalen el “transtelurismo” de Güiraldes y el viaje de la izquierda que llega hasta un contemporáneo estricto como León Rozitchner. Por el otro, trueca el interés por el movimiento en una atención por la fijeza que se produce en el rincón donde el “niño” entabla relación con los “criados favoritos” en un ensayo en el que Viñas acude a la fenomenología espacial trazada por Gaston Bachelard.

Concibiendo las trayectorias como pasajes ideológicos, lo que comienza como desplazamiento en la originalidad del criterio organizativo redunda en ocasiones en deslizamiento hacia relaciones de connivencia que tienden a matizar –y, en el extremo, a neutralizar– la capacidad crítica. El pasaje, para el ensayista que no admite ningún cambio de lugar sin consecuencias definitivas, equivale a trasponer un límite o trastornar las convicciones. El itinerario de Lugones es acaso el más ilustrativo sobre el recorte del 900: se trata del escritor provinciano que se instala en la gran ciudad y en quien la “escenografía montañosa” que insiste desde su libro inicial es simultáneamente el primer paso y la metáfora consagratoria que opera como telón de fondo de la serie Apóstol-Profeta-Vate en que se enarbola un Estandarte, todos ellos mayusculizados como si la secuencia completa apuntara a constituir el signo puro que radica en la insignia.

La contrapartida del ansia de consagración lugoniana la encarna Horacio Quiroga, quien en vez de acercarse a otros y reclamar el reconocimiento (como Sarmiento) o expandir el prestigio (como Mansilla), aspira a alejarse del ambiente citadino que lo asfixia para lanzarse a la aventura selvática del naturalista. El recorrido crítico exhibe su vocación de adjudicar lugares y roles, centralizando una dimensión de reparto espacial que certifica el ejercicio del ensayo como *política de la literatura*. Todo trayecto textual registra repercusiones espaciales: esa es la tesis inicial de Viñas, obsesionado con el viaje como experiencia de constitución del sujeto intelectual. Correlativamente, todo trayecto espacial arrastra consecuencias políticas que son más evidentes en el vaivén que en los extremos del itinerario.

Es así como en *De Sarmiento a Cortázar* lo que era el viaje unidireccional de Argentina hacia Europa se proyecta en los viajeros con itinerario inverso. La primera pareja

de este recorrido es la que establecen Cortázar y Régis Debray: el espíritu y la materia se reparten los dominios, y mientras Cortázar parte hacia París “en busca del espíritu”, Debray pasa del “otro cielo” a la tierra americana e ilustra la pretendida eliminación de las fronteras. Es justamente en la constitución intelectual de la figura de Cortázar donde se expone directamente el propósito de Viñas, que no se reduce a “ir tratando de comprender a un hombre con su obra” sino “a entenderme yo y a mi país, que quede claro”. La comprensión articula el ejercicio literario con el perfil del autor, y si el exilio elegido por Cortázar y su voluntario desdibujamiento de la noción de frontera permiten situarlo en el extremo simétricamente opuesto al de Debray, asimismo verifican una “constante con variaciones” del escritor argentino que repite en su propia constitución el principio echeverriano de tener un ojo clavado en las entrañas del país y el otro mirando hacia Europa. El repliegue borgeano (que lo pone a la par de Bernardo Houssay) y el profetismo lugoniano (que encarna la versión elitista de la prédica popular desplegada por Gardel en los mismos años 30) son las inflexiones más sobresalientes y las verificaciones más inmediatas de esa tendencia que define al intelectual local.

Coda

“Constantes con variaciones” es un principio metodológico de la ensayística crítica de Viñas. Las revisiones que reclaman los treinta años que van de *Literatura argentina y realidad política* (1964) a *Literatura argentina y política* (1995) lo confirman en varios órdenes, comenzando por el léxico en el que se verifica la necesidad de redefinición. Así, la “oligarquía” muta en “élite señorial”, la “sobrevivencia” cambia en “perduración”, el “período de origen” se exagera en “período de apogeo”, el “*laissez-faire* político” atenúa la redundancia en el “*laissez-faire* clásico”, el “grupo” se especifica en “*gentry*”, la “extrema derecha” añade la precisión “intelectual” y la apelación ambiciosa a “toda la cultura” se recorta sobre “la alta cultura”.

Correlativamente, en el plano histórico-político las modificaciones incorporan el área latinoamericana, lo que equivale no solamente a una expansión del objeto sino a una mitigación del papel de Europa en la conformación de la literatura argentina, la que comienza a mirar con una fascinación ingenua hacia los Estados Unidos. El libro de 1998 *–De Sarmiento a Dios. Viajeros argentinos a USA–*, insistiendo en el itinerario pero variando el destino, implica una actualización crítica en tanto supone el desplazamiento de la metrópoli

cultural y solicita una atención que integre a la Argentina en un contexto latinoamericano del que había quedado sustraída en el afán puramente nacional. El ensayo vuelve entonces a levantar la cabeza y el índice admonitorio, trazando la correspondencia entre la reflexión y la advertencia como performativos de una escritura que desde la periferia política reproduce las condiciones descentralizadas en su condición de borde discursivo.

Bibliografía

- BACHELARD, Gaston (2008), *Poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTHES, Roland (2003), *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CROCE, Marcela (2005), *David Viñas. Crítica de la razón polémica*. Buenos Aires: Suricata.
- GRÜNER, Eduardo (2014), *Un género culpable. La práctica del ensayo: entredichos, preferencias e intromisiones*. Buenos Aires: Ediciones Godot (Colección Crítica). 1era edición: Rosario, Homo Sapiens, 1995.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (2005), *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: El Andariego.
- VIÑAS, David (1964), *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- ____ (1965), *Laferrère: del apogeo de la oligarquía a la crisis de la ciudad liberal*. Rosario: Universidad Nacional del Litoral.
- ____ (1974 [1971]), *De Sarmiento a Cortázar*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- ____ (1979), *Historia de América Latina. México y Cortés*. Madrid: Hernando (Colección “Hechos, Documentos, Polémica”, Tomo IV).
- ____ (1995-1996), *Literatura argentina y política*. Tomo I: “De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista”. Tomo II: “De Lugones a Walsh”. Buenos Aires: Sudamericana.
- ____ (1998), *Viajeros argentinos a USA*. Buenos Aires: Sudamericana.

Carlos Astrada: la temporalidad como categoría preliminar a algunas claves filosóficas de la década del cincuenta

Luciana Hug Sonego^{*}

El tiempo es un concepto que ha suscitado inquietud, reflexión y análisis a lo largo de toda la historia de la filosofía. Para hacer un brevísimo recorrido histórico, diremos que los griegos tenían dos palabras para designarlo: *xrónos*, entendido como la duración del tiempo, el tiempo en todo su conjunto; y *aión*, como la duración de la vida, asociado también a la eternidad. En la época moderna, en cambio, el tiempo es entendido como continuo, ilimitado, homogéneo y que fluye siempre del mismo modo¹.

La cuestión de la temporalidad es explicitada por el filósofo argentino Carlos Astrada en un libro de 1943; y su esclarecimiento permite pensar otras categorías como existencia, *praxis* y crisis; maduradas y expuestas por el filósofo en la década de los cincuenta. Por lo tanto, si bien el marco teórico propuesto es esa década, considero de interés reflexionar y esclarecer el proceso que se da en el período anterior a los cincuenta en general y a 1952 en particular, año en que Astrada escribe *La revolución existencialista*. Así, lo que se pretende es dar cuenta de la consideración singular del tiempo en la sección del libro denominada “el *fugit tempus*” y reconocer en ella el uso de metáforas y figuras conceptuales, que dejarán entrever las tensiones y antinomias que se dan en un mismo sujeto, por un lado; y el cruce entre filosofía y literatura, por otro.

El escrito titulado “La noluntad de Obermann” tiene como esencia los personajes Brand y Obermann, que están tomados de obras literarias: el primero de la novela de Ibsen y el segundo de la novela de Senancour. En este relato Astrada realiza una operación singular: usa estas dos figuras conceptuales convirtiéndolas en voces de la propia subjetividad para así mostrar la antinomia que hay en nosotros; un contrapunto en la propia conciencia. En esta se dan dos fuerzas y por lo tanto una lucha antinómica, que tiene como lógica particular el hecho de que habita en nuestro interior, generando lo que podemos llamar “duda vital”.

^{*} Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. malu-258@hotmail.com

¹ Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, Tomo IV, Barcelona, Ariel, 2009.

Cada uno de estos personajes posee caracterizaciones bien definidas y, a la vez, opuestas entre sí. Brand es presentado como un santo que no duda ya que tiene una fe ciega; es modelo de voluntarismo y pretende realizarse a sí mismo en su paso por la vida. El camino es visto por él como un medio o instrumento y no como un fin; su anhelo es redimir a los hombres, llevarlos por la vida de beatitud. Obermann, por el contrario, es un personaje lleno de inquietudes y dudas, que ha perdido la tranquilidad y eso mismo es lo que le tortura el espíritu y le genera angustia; por eso es presentado como alguien que desea liberarse de esas ataduras que lo atormentan, que busca reposo para su corazón cansado.

Obermann perdió su vida y, al perderla, se encuentra lejos de esa fe que posee el creyente (que le da seguridad de alcanzar la vida que aspira). Descubre su mortalidad cuando “el terror de la nada” se adentra en su espíritu, lo que le genera cierto misterio. Ese misterio se opone a la certidumbre de lo que el creyente espera: Brand, para quien aquello que ha perdido en el tiempo, desea poseerlo eternamente. Con ambos personajes conceptuales se representa cierta antinomia, una bifurcación de caminos, una tensión entre voluntad y noluntad, entendiendo esta última como aquello que se intercepta a la voluntad para hacerla consciente de que no puede cambiar la realidad; mientras que la primera puede ser entendida como que opera tan fuerte que casi llega hasta la anulación.

¿Qué extraña afinidad asocia en nuestro espíritu los contrarios?, ¿el voluntarismo de Brand y la noluntad de Obermann? Es quizás por la antinomia irreductible que se verifica esa comprensión íntima del espíritu. Su actividad se alimenta, en último análisis, de la lucha que libran los términos antinómicos en su fondo permanente e indefinible².

Las características de estos personajes permiten ubicar a Brand en el plano de cierta trascendencia. Un significado de este término es el espacial, entendido como “ir de un lugar a otro, atravesando o traspasando cierto límite”³. La realidad que traspasa el límite es llamada “trascendente” y la acción o efecto de traspasar es justamente la trascendencia. Obermann, en cambio, se corresponde con una “trascendencia inmanente”. Se dice que una actividad es inmanente a un agente cuando permanece dentro de él, en el sentido de que tiene en el agente su propio fin. Hacer referencia a estas categorías supone pensar el tiempo en dos sentidos: el tiempo como una vida fuera de este mundo, que es la preocupación de Brand ya que no se interesa ni siquiera por el futuro; y el presente, que vive Obermann tortuosamente. La tensión

² Astrada, Carlos, *Temporalidad*, Buenos Aires, Cultura viva, 1943, 17.

³ Ferrater Mora, José, op. cit.

temporal, que es posible reflexionar a partir de esto, no es presente-futuro sino más bien presente-eternidad.

En un segundo relato que se incluye en este corpus se expone lo absoluto y lo contingente; lo eterno y lo efímero. Lo primero es entendido como aquello que ha “ganado” su vida, que conoce el sentido de plenitud y el “encanto de la primavera”. En lo absoluto impera una alegría y serenidad constantes; no hay lugar para las dudas e inquietudes y tampoco para momentos de transición; sino que tiene que ver con lo acabado y perfecto. En relación a la categoría de tiempo, hacer referencia a “lo eterno” o la eternidad tiene que ver en realidad con una idea de atemporalidad, es decir como aquello que no posee tiempo o donde no lo hay. Lo segundo, en cambio, lucha para poder ganar su vida, aunque en realidad no sabe ni tiene la certeza de si lo logrará alguna vez; lejos de ser pleno, tiene que ver con un peregrinar y con conocer el “tedio de los días grises”; alternativas de vida-muerte y de iluminación-sombra espolean su paso por lo desconocido. Hacer referencia a lo contingente tiene que ver con una posibilidad, es decir, que puede ser como puede no ser; por lo tanto, ya no está vinculado con algo necesario. Además lo efímero es aquello que pasa rápido, que en un momento está y al siguiente deja de estar.

El diálogo propuesto entre la esfinge y la sombra da cuenta de lo absoluto y lo contingente pensado también desde una doble perspectiva estética. Lo absoluto está caracterizado como una belleza inmutable, suprema y plena, como una realización; en cambio lo contingente supone cierto esfuerzo, tiene que ver con el proceso que se debe atravesar.

[...] la belleza no es la gestación del fruto, sino el fruto bien maduro; no es la labor obscura de la savia en el interior de la planta, sino la flor que, al eclosionar, alcanza su frágil plenitud. No es, en síntesis, el esfuerzo penoso, sino la realización feliz⁴.

¿Cuántas veces en nuestro peregrinar por la vida que “tenemos” (o que creemos que tenemos) experimentamos sensaciones de encanto o tedio, de primavera o de invierno? ¿Qué cosas o momentos se pueden pensar como absolutos y cuáles como contingentes? Sin duda la experiencia de cada individuo está llena de significaciones de esta índole, de momentos de claridad y sombra, de vida y muerte; y el valor que se les atribuye es de carácter subjetivo. Claro está que en esta tensión entre lo absoluto y lo contingente, el tiempo juega un rol fundamental ya que también se puede entender como una escisión entre el pasado, que tiene

⁴ Astrada, Carlos, op. cit., 64.

que ver con el recuerdo; y el futuro, vinculado al anhelo. El diálogo transcurre en un espacio y tiempo determinados, elegidos con audacia por Astrada: hace referencia a que están en un pórtico en ruinas, durante el ocaso. Ambas nociones propuestas por el filósofo dejan entrever significaciones específicas: el espacio como un lugar donde hay destrucciones, que se pueden entender como vestigios; y el momento como un borramiento de fronteras, pues durante el ocaso todavía no es de noche pero tampoco es pleno día.

[...] bajo un pórtico en ruinas, iluminado por tenue claridad, y que no se hubiera sabido decir si era del alba, la que precede al día, o aquella postrera del ocaso, cuando el sol ya ha ocultado su disco de fuego⁵.

Desde ese pórtico, lo efímero, protagonizado por la sombra, es capaz de contemplar la vida que quisiera vivir, que añora y aún no ha vivido: lo pleno, conceptualizado en la figura de la esfinge. En ese mármol, dice Astrada, está la morada de lo inactual: lo que alguna vez ha sido en el tiempo es aún en el puro recuerdo; y aquello que aún no ha sido es en el puro anhelo.

Si seguimos pensando la cuestión del tiempo en Astrada, encontramos que propone también la tensión instante-eternidad, planteando la vida como una paradoja entre la necesidad del propio querer y la vida distante. El intento, lo efímero y la fantasía son caracterizaciones del instante que, si bien en un sentido es entendido por el filósofo como minuto, a la vez adquiere un lugar de privilegio en tanto que anhela poder gozar la soberanía del mismo ¿Puede un instante ser soberano?. En el lenguaje paradójico utilizado se halla la invitación a pensar cuál es el propósito que tiene; y también, una apuesta a reflexionar en qué consiste para nosotros pensar (o, por qué no, sentir) la soberanía de un instante, otorgándole al mismo un valor intenso, libre y autónomo.

Carlos Astrada conceptualiza la problemática y polaridad del presente y el futuro, entendiéndolos como transitoriedad y anhelo. Las metáforas utilizadas por el filósofo son las de “nuevo clasicismo” y “futurismo”, entendiendo el primero en relación a la forma en que se debe moldear la vida misma y el segundo como una esperanza. Ese nuevo clasicismo tiene que ver con una estética y pragmática vital, exige que se viva el presente únicamente en tanto tal. El futuro será entonces el encargado de generar un “nuevo clima social” que pueda mejorar, renovar y hacer florecer actividades humanas; y en este sentido, futurista será aquel

⁵ *Ibíd.*, 59.

capaz de descubrir nuevos valores. También cree en la imposibilidad de vivir el presente con una plenitud serena como fue en la época antigua, ya que nosotros somos invadidos por un sentimiento de transitoriedad. La propuesta es que logremos profundizar la progresión en el tiempo, ya que según Astrada, “es ahondando el presente que nos será dable conquistar el supremo arte de vivir”⁶.

Las tensiones mencionadas se intensifican cuando en el relato “eslabón del retorno” presente-pasado, lo eterno-lo efímero, instante-eternidad resurgen con fuerza, mostrando las escisiones y el abismo con que nos encontramos. Usando un lenguaje nietzscheano y las imágenes de luz y sombra, junto con las de totalidad y escisión, se ilustran conceptos cargados de significación que dan cuenta de la trama temporal que quiere mostrar Astrada.

Exponer el modo de operar que sigue el filósofo argentino en *Temporalidad* supone, por un lado, el intento de clarificar y dar cuenta de aquellas tensiones y formas antinómicas que se presentan dentro de un mismo sujeto. Estas implican un combate, una escisión; el vivir y a la vez morir. Por otro lado, el uso de figuras retóricas y metáforas le permite esclarecer la correlatividad de los estadios ontológicos del instante y la eternidad, propios de una visión existencial del tiempo.

Luego de haber dado cuenta del análisis del tiempo que Astrada lleva a cabo en un período temprano, es pertinente hacer referencia al texto *La revolución existencialista* y a algunas nociones medulares trabajadas en él. Comienza exponiendo que el pensamiento actual se encuentra “en una encrucijada” de tensiones y contrastes en la que debe discernir; y respecto al ser del hombre y su libertad, hace referencia a una situación de carácter “agonal”. Esta situación tiene que ver con el hecho de que sea capaz de transformar el presente y, a la vez, determinar el futuro. El filósofo propone orientarse hacia lo que llama “humanismo universal”, entendiendo por este una recuperación de las formas de enajenación que el hombre ha sufrido: su tesis es que solo a partir de un humanismo universal de la libertad el hombre es capaz de encontrarse a sí mismo. Ese proceso de encuentro y recuperación, supone un momento previo: un nihilismo, no entendido en tanto negación sino como afirmación, rescate y liberación⁷. Ese nihil será el camino para el tránsito a la nueva forma de existencia.

⁶ *Ibíd.*, 82.

⁷ Astrada, Carlos, *La revolución existencialista. Hacia un humanismo de la libertad*, La Plata, Ediciones Nuevo Destino, 1952, 9.

Una de las preguntas que se formula Astrada dentro de esta perspectiva es por qué a los hombres les interesa el ser. La respuesta inmediata es que, debido a la enajenación que han sufrido, el ser se ha vuelto algo extraño a su existencia. En este sentido, la preocupación del autor radica en que el hombre pueda estar en comunión con el ser en la dimensión histórica de la existencia. La existencia no es una categoría que se trabaje separadamente, sino que es vinculada con la de *praxis*, que para el filósofo es entendida como actividad, actualismo, vitalidad. Hay un primado existencial de la *praxis* que actúa como un nudo conceptual; una misma estructura existencial se extiende en un comportamiento práctico y teórico, teoría y *praxis* están implicadas e involucradas recíprocamente. Así, existencia y *praxis* son pensadas por Astrada como fundamentadoras de lo humano. “En realidad, la situación existencial se define primariamente por un operar, por una *praxis* transformadora”⁸.

En el libro mencionado se encuentra también la noción de crisis y se hace un juego de palabras entre “filosofía de la crisis” y “crisis de la filosofía”: la primera supone una especie de marca en el fluir del pensamiento, un momento de escisión; la filosofía de la existencia es entonces una filosofía de la crisis, de la crisis del hombre. Sin embargo, según Astrada, como el hombre ha cambiado el rumbo en la búsqueda de sí mismo, radicalizando sus exigencias, lo que se da en realidad es una crisis de la filosofía, que supone que la filosofía, en tanto saber categorial, necesita reformular la condición humana. Referirse a momentos o situaciones de crisis, en cualquier nivel o circunstancia en que estos se presenten, supone pensarlos como tiempos de transición, reajuste y también de cierta espera.

El rastreo de ciertos conceptos propios del texto *La revolución existencialista* nos permite pensar la vinculación entre tiempo y existencia. Como se mencionó antes, el filósofo nos presenta una visión existencial del tiempo; esto significa que lo efímero y lo eterno, lo contingente y lo absoluto, el recuerdo y el anhelo, están dotados de una impronta existencial, que es propia del ser humano. Tiempo y existencia no están escindidos en la propuesta filosófica de Astrada.

Pensamos que la existencia humana, señoreando el ciclo finito de su devenir, forja con la sustancia de la temporalidad y desde una situación ecuménica concreta el poema del ser, del encuentro del hombre con su ser⁹.

⁸ *Ibíd.*, 13.

⁹ *Ibíd.*, 12.

Como conclusión de todo lo expuesto y teniendo en cuenta el planteo inicial, es posible afirmar que la explicitación de algunas de las categorías que Astrada propone en el texto del año 52, tiene cierto proceso previo, generado a partir del análisis filosófico de la temporalidad que el autor realiza en la década del cuarenta.

Tilo Wenner y el Movimiento del Espíritu Experimental: vanguardismo y desaparición

*Cristian Marcelo Mangiante**

Resumen

Las vanguardias artísticas a principios del siglo XX empujaron el lenguaje al borde del sin-sentido con la ilusión de, en ese gesto, encontrarle un nuevo sentido. El ademán carnavalesco, lúdico, híbrido resultó un revulsivo poderoso pero de corto alcance. El camino que la humanidad recorrió en tres mil años, las vanguardias volverían a recorrerlo en medio siglo (Aira, 2000). El vanguardismo extremó hasta la disolución su propia inocencia, que se volvió dogma. De ahí que una figura como Sartre dominara la escena de intelectuales y escritores entrando a la segunda mitad del XX (Pas, 2003). En los años 50 chocan las apuestas vanguardistas, neovanguardistas y posvanguardistas.

El 5 de octubre de 1959, en el Salón Kraft de Buenos Aires, el poeta Tilo Wenner, subido a un gran pedestal, vocifera el Manifiesto del Movimiento del Espíritu Experimental. “En todo tiempo ha habido espíritus redondos, espíritus cuadrados y espíritus cúbicos; ahora sabemos que los hay espiraloides, de curvas arbitrarias, etc.”, establece el documento que intenta enterrar al viejo y al nuevo vanguardismo, epitomizados por el surrealismo. Si el arte clásico es vertical y las vanguardias son horizontales, el Espíritu Experimental impugna en ambos a la línea recta (y a su alter ego, la circularidad). Somos trazos: debemos ser-hacer trazos espiraloides, serpenteantes, tentaculares, arbitrarios; cualquier otra cosa es repetición. El documento se alza contra la gravedad responsable de los sartreanos y lo hace 17 años antes de que Deleuze-Guattari formulen su rizomática.

El Manifiesto de los experimentalistas argentinos supuso una ecléctica y original toma de posición en el marco de los debates filosóficos y estéticos de la época. Tilo Wenner y sus compañeros fueron desaparecidos de las historias oficiales de la literatura y el arte argentinos. El 26 de marzo de 1976, Wenner será desaparecido por segunda vez, ya no solo intelectual sino también físicamente, secuestrado por agentes de la dictadura militar. Tanto de Wenner

* Facultad de Ciencias de la Gestión, UADER, Entre Ríos, Argentina. marcelomangiante@gmail.com

como del movimiento que lideró puede afirmarse que fueron, heideggerianamente, seres para la muerte; aunque de un modo en que Heidegger jamás habría podido esperar y con inefable sello latinoamericano

Desarrollo

En una humilde morada de un paraje sin nombre en los alrededores del pueblo de General Galarza, sur de Entre Ríos, en 1931, nació un gauchito de tupida cabellera negra y ojos azules, a quien sus padres, hijos de alemanes del Volga, más hablantes del alemán que del castellano, llamaron Tilo. Tilo Wenner, poeta y filósofo, será la figura fundamental de un hoy casi desconocido movimiento estético de post-vanguardia que tuvo epicentro en Buenos Aires, aunque la mayor parte de sus integrantes no eran porteños sino emigrados de las provincias, conversos a la metrópoli. El Movimiento del Espíritu Experimental -de él hablamos- fue fundado por Wenner y desarrolló su confrontativa actividad durante el lustro comprendido entre 1958 y 1963. El nacimiento está señalado por la redacción del Manifiesto Experimental, en el '58; y la última actuación como grupo de los experimentalistas consiste en la edición del número 4 de la revista *Mediodía* en 1963. En general seguirán siendo amigos pero, después de esta publicación, ya no habrá más acciones conjuntas. La proclama, tema de esta ponencia, es de autoría de Wenner y contó con la adhesión de un puñado de jóvenes, todos varones: Eduardo Garavaglia, Luis Massa, Raúl Quevedo, Rubén Tizziani y Hugo Loyácono, quienes serían sus compañeros de aventuras artísticas y literarias, de revistas y editoriales, de tertulias, cafés y actos intempestivos, durante esos cinco años. Después de media década el movimiento se disgrega, legando sin embargo un estilo de intervención cultural y social del cual se apropiaría en los años inmediatamente posteriores el más marketinero y mucho mejor financiado Instituto Di Tella.

En 1964 Wenner se establece en Escobar, se casa, pone una imprenta con la cual se gana el pan haciendo tarjetas, afiches y volantes y empieza a dedicarse al periodismo fundando, imprimiendo y dirigiendo un semanario, *El Actual*, que tendrá redacción en su casa, que amplificó luchas obreras y sindicales y denunció injusticias y que saldrá ininterrumpidamente durante doce años, hasta el 24 de marzo de 1976. La mismísima madrugada del 24 de marzo *El Actual* y su director sufren un atentado (que el propio semanario -rapidísimo de reflejos- informa en tapa ese mismo mediodía). El 26 de marzo, a 48 horas del golpe y a 48 horas de haber sobrevivido al ataque de los sicarios del nuevo

régimen, teniendo 45 años, un mes y 22 días de edad, Tilo Wenner pasa a ser uno de los primeros desaparecidos de la última dictadura cívico-militar: fue llevado a la comisaría, situada a 30 metros de su casa, sin ofrecer resistencia, sin apagar el cigarrillo y ofendiendo con su luminosa paz de espíritu a los militares de civil que lo escoltaban.

Pero así se cierra la historia.

Volvamos atrás y revisemos: ¿quién fue este hombre que nació en una *terra incógnita* y que murió entregándose, casi despreocupado, al horror sin nombre de la tortura y el asesinato político? Y ¿qué relación tiene con su vida el Manifiesto que escribió? ¿Qué leyó Tilo Wenner y cómo lo hizo? ¿Qué afirma, finalmente, el Manifiesto del Movimiento del Espíritu Experimental?

Las vanguardias artísticas a principios del siglo XX empujaron el lenguaje al borde del sin-sentido con la ilusión de, en ese gesto, encontrarle un nuevo sentido. El ademán carnavalesco, lúdico, híbrido resultó un revulsivo poderoso pero de corto alcance. César Aira, en su ensayo *La nueva escritura*, empieza diciendo:

Tal como yo lo veo, las vanguardias aparecieron cuando se hubo consumado la profesionalización de los artistas y se hizo necesario empezar de nuevo. Cuando el arte ya estaba inventado y solo quedaba seguir haciendo obras, el mito de la vanguardia vino a reponer la posibilidad de hacer el camino desde el origen. Si el proceso real había llevado dos mil o tres mil años, el que propuso la vanguardia no pudo funcionar sino como simulacro o pantomima, y de ahí el aire lúdico, o en todo caso ‘poco serio’ que han tenido las vanguardias, su inestabilidad carnavalesca [...] La vanguardia fue la respuesta de una práctica social, el arte, para recrear una dinámica evolutiva (Aira, 2000: 165).

Escapar por la tangente del callejón sin salida que ofrecen las seductoras sirenas de la mercantilización del arte en la era de la reproductibilidad técnica: esa es la consigna vanguardista por antonomasia. El objetivo: reencontrar un origen pleno, panartístico, religar al arte con la capacidad y facilidad de crear, devolverle el juego, el fuego, lo mágico, la libertad del artesano. Y en tanto la apuesta es por la liberación de lo racional domesticado, de lo corporal explotado, involucra a toda la humanidad. Por eso el vanguardista escribe un manifiesto, siempre retórico, y lo propaga cuanto puede: fija un punto de partida, un “ya basta de”, y lo divulga para que los otros puedan seguir a quien se ha colocado adelante en el nuevo camino recto. Ese camino recto se distingue de los habituales porque traza una línea transversal, no una nueva vertical; no es la continuidad de una línea de desarrollo sino un tajo horizontal, un atajo de retorno a un origen que reconecta y resignifica a todas las verticales.

Pero si con el poder arrasador de la II Guerra Mundial por sí solo no alcanzara, el vanguardismo, envuelto en su propia dinámica, se encargó de extremar hasta la disolución su propia inocencia, su propio ludismo y su universalidad fácil, que se volvieron dogmas, nuevas rigideces o, todo lo contrario, amorfismos puramente banales. De ahí que una figura como Sartre, sobrio, responsable, comprometido, consciente, moralista, contrito, dominara la escena de los intelectuales y escritores entrando a la segunda mitad del XX (Pas, 2003: 6). En los '50 nada atrasa tanto como las vanguardias de 1910 o 1920. En los '50 se hace preciso problematizar la transición histórica que está atravesando el sistema capitalista: el eje del sistema, después de la segunda guerra mundial, se está desplazando de la producción de mercancías físicas a la producción de símbolos: la materialidad reside cada vez más en lo inmaterial. La nueva riqueza de las naciones no tiene base en la acumulación de mercancías reales sino que se funda en los efectos de las mercancías virtuales sobre la realidad. Ya no es el objeto-resultado de la creatividad lo que se vende sino la creatividad misma. La cultura y la industria cultural han logrado la autonomía que reclamaban las vanguardias de principio de siglo y ya no son el complemento ideológico, subordinado, de la base económica de la sociedad, pero no se han convertido en un sistema libre –un sistema que piense el pensar, diría Heidegger– sino que ellas se han vuelto el sistema mismo de la dominación (Ossa, 2013). Quien pregunte ¿cómo escribir poesía después de Auschwitz? no indaga correctamente si no sabe que lo que está preguntando es: ¿cómo producir mercancías después de Auschwitz?

En la Argentina de los '50 la polémica que venían entablando Sartre y Heidegger desde textos como *El existencialismo es un humanismo*, del primero, y la *Carta sobre el humanismo*, del segundo, parece reproducirse muy atenuada por la centralidad de la figura de Sartre, más indiscutida aún desde la irrupción del grupo Contorno y el predominio de la narrativa realista, testimonial y social en la literatura que este grupo produjo y alentó. Sin embargo, aunque las historias de la literatura argentina, al pretender dar cuenta de la atmósfera creativa de la época coloquen a la poesía en un segundo plano en este decenio, los años '50 fueron particularmente intensos para el género ya que en su seno chocarán apuestas vanguardistas, neovanguardistas y posvanguardistas y se sentarán las bases de los debates estéticos de por lo menos las dos décadas siguientes. Y si bien el polo heideggeriano de la polémica filosófica de la época pareciera casi no haber tenido representantes en la Argentina, los partidarios del anti-humanismo, aunque se haya procurado ignorarlo, sí tuvieron sus tribunas, y la que conformara el Movimiento del Espíritu Experimental fue una de la más

notables, con Tilo Wenner como uno de sus más originales y heterodoxos exponentes. Veamos.

En 1955, Wenner vuelve de Francia, donde ha vivido dos años, a Villa Ballester. Arriba en el momento de apogeo de las nuevas vanguardias, esas herederas ya poco ingenuas y nada improvisadas de aquellas explosivas vanguardias de los Años Locos. Junto a otras corrientes poéticas conviven en la Argentina -recién nacidos y anacrónicos- el *creacionismo*, el *expresionismo*, el *invencionismo*, y por supuesto el *surrealismo*, la vanguardia por antonomasia, administrada y gestionada por Aldo Pellegrini. Entre el '55 y el '58, Tilo Wenner publica tres libros: *La pasión rota*, *Cantos a mi amiga loca* y *Kenia*. Y edita y dirige las revistas *Serpentina* y *Kaba*. Pero antes, para el '55, ya ha hecho algo aún más decisivo: ha leído a Heidegger, a Wittgenstein, a Goethe, a Schiller, a Hölderlin, a Rilke, a Hegel en alemán en la biblioteca de sus padres, desde chico. Y ha leído a los franceses: Lautréamont, Mallarmé, Breton, en francés en Francia. Sin ser ni alemán ni francés, conoce ambas tradiciones culturales desde adentro y también la rivalidad histórica que liga y separa a una y otra.

Wenner leyó a Ludwig Wittgenstein: desde que Wittgenstein refutó a Frege demostrando que en el análisis lingüístico-filosófico la función no está en la proposición o el postulado sino en el juego de lenguaje, no importa la letra del poema-producto sino cómo juega con nosotros y qué juegos permite el poema-producto. Por este motivo, el Manifiesto de Wenner de 1958, cuando describe al espíritu experimental indica que: “No tiene postulados para descubrir la verdad; tiene, sí, una teoría: los límites de lo real no son claros, son imprecisamente de estructura espiraloide. Podemos demostrarlo amatemáticamente y con una fórmula que no formula sino que hace innecesaria la fórmula y su formulación”.

El espíritu experimental es antivanguardista no solo porque no tiene postulados para descubrir la verdad sino también porque, como se dice en distintas partes de la proclama, “nada tiene que ver con las llamadas generaciones literarias o vitales”, porque “no tiene planes”, porque “es amoral”; porque está desprovisto “de todos los compromisos con determinados grupos sociales” y porque habla o pretende hablar el lenguaje de la espontaneidad de modo que “transforma en acto o gesto espontáneo todo aquello que cae bajo el iris incandescente de su ojo magnético”. Para el Manifiesto, los vanguardistas de viejo y nuevo cuño son a la vez confundidos y confundidores: “La confusión en sus más variados grados y matices ha hecho presa de los espíritus débiles y fuertes”. El origen de esa confusión

reside en el sartreano reino de la moral. Refiriéndose a este reino, declara: “[...] es el verdadero pozo productor de la más tenebrosa confusión [...] todas sus categorías de valor sufren de invalidez”. Pues bien, si todas las categorías del otro son inválidas, no es posible negociar o dialogar con él. El enfrentamiento es total. Desde la revista *Serpentina* ya se habían hecho oír las furibundas críticas de Tilo a la condición burguesa e insípida del surrealismo pellegriniano. El surrealismo tomó venganza: Julio Llinás creó la revista *Boa* - uno de los órganos de prensa ícono del surrealismo de ese tiempo- ante todo para asfixiar a la pequeña serpiente. Hace algunos años Llinás declaró que *Serpentina* fue una revistita que imitaba a *Boa*. Pasó por alto el detallecito de que *Serpentina* editó 4 ejemplares, uno por cada trimestre de 1957 y de que *Boa* salió por primera vez en 1958. Por cierto, en *Serpentina* publicó Alejandra Pizarnik, publicó Saint John Perse tres años antes de obtener el Nobel de Literatura. La influyente crítica y desprevenida periodista Elizabet Azcona Cranwell reseña en 1960 un libro de Wenner, *El pie del vacío*, y lo cataloga como surrealista. Para qué. En su siguiente libro, *Transmutación*, de 1961, Tilo Wenner incluye una carta que es una respuesta lapidaria a Azcona. Después de semejante contestación, los críticos ya no volverán a comentar ni los libros, ni las revistas ni las proclamas de Wenner y sus compinches. El anti-vanguardismo y el anti-surrealismo de Wenner lo convertirán, más temprano que tarde, en un desaparecido de las historias del arte, la literatura y las ideas argentinas.

Wenner y los experimentalistas, combativos y todo, no defendieron “su lugar” en esas historias. No les interesó integrar nóminas como entes entre entes, sino “ser” las nóminas; ser el arte, la literatura, las ideas; o mejor, en una era de movimientos sociales y de giros disciplinares (lingüístico, antropológico, social...), ser el movimiento y el giro del arte, la literatura, las ideas; no ser un nombre, una fecha, un fenómeno dentro de ellas. Reitero y prolongo la cita: “El espíritu experimental nada tiene que ver con las generaciones literarias o vitales, es experimental: experimenta con la sangre, el alma, con los sentidos, con el sexo: con todo el cuerpo”.

Y quienes se desprecupan de pertenecer a una generación literaria o vital, sobre todo si tienen enemigos poderosos y se dedican a fustigarlos, muy pronto resultarán desaparecidos de ambos sistemas: del literario y del vital. Pero desaparecer no es entendido en la visión de los experimentalistas como sinónimo de muerte. La muerte es no desaparecer, la muerte es no vivir por vivir para la posteridad. Mantener un lugar dentro de los sistemas de relatos de la literatura, el arte, las ideas, eso es lo que es homologado a la muerte, eso es lo que obstruye

“la vertiente creadora de la vida” según el Manifiesto del Movimiento Experimental, que dictamina:

Es necesario desechar esa conciencia muerta, que ahoga la vida espontánea y llena de llagas pestilentes la vertiente creadora de la vida: su capacidad de darse en cada uno de sus actos, sin trampas y sin malicias vergonzantes.

Si no hay espontaneidad no hay creación. Si no hay creación la vida es una tortura miserable. ¿Por qué no hay poesía? No puede haberla. ¿Por qué? Porque se pretende hacerla servir al osario de la conciencia moral.

En presencia de esta muerte colectiva surge la mirada asesina del espíritu experimental.

Wenner y los experimentalistas tienen de las vanguardias el recurso al manifiesto, el gesto libertario, el tono retórico y la ilusión de un nuevo comienzo. Pero confrontan con los vanguardismos al no fijar un punto de partida ni un punto de llegada, al impugnar todas las líneas rectas, tanto las verticales cuanto las horizontales. Incluso la circularidad, que es vista como un alter ego de la linealidad, es colocada en el lugar de lo que debe ser superado. Advierte el documento experimentalista: “En todo tiempo ha habido espíritus redondos, espíritus cuadrados y espíritus cúbicos; ahora sabemos que los hay espiraloides, de curvas arbitrarias, etc.”. Reitero la cita de un pasaje anterior: “[...] los límites de lo real no son claros, son imprecisamente de estructura espiraloide”.

Y cuando se hace referencia a cuál es el movimiento del Movimiento del Espíritu Experimental, no se trata de un ir en línea recta a este o aquel sitio o de trazar una circunferencia, sino que este espíritu “da un giro de un millón de grados y comienza a trabajar”. Somos trazos: debemos liberar el trazo, debemos ser y hacer trazos espiraloides, arbitrarios, extendernos como serpentinas; cualquier otra cosa es repetición. Se podría decir: seamos rizomas. El Manifiesto se escribe en el ‘58 y sobrepasa el consumo interno en el ‘59, cuando Tilo Wenner subido a un gran pedestal lo vocifera en el Salón Kraft de Buenos Aires; esto es diecisiete y dieciséis años antes de que Deleuze y Guattari publiquen *Mil mesetas*, donde estos autores formulan su rizomática.

Deleuze y Guattari, en un pasaje de *Mil mesetas*, están hablando de cómo la creación de un estilo puede llegar a implicar la generación de una lengua dentro de la lengua y escriben: “Supongamos una lista arbitraria de autores que nosotros amamos; citemos una vez más a Kafka, Beckett, Gherasim Luca, Jean-Luc Godard... Vemos que todos ellos están más o menos en la situación de un cierto bilingüismo...”. (Deleuze-Guattari, 2002: 101). Pero

interrumpo la cita para preguntar: ¿quién no se está preguntando quién es Gherasim Luca, el desconocido de la lista de ilustres? En los párrafos siguientes, Deleuze-Guattari elogian a Luca tal vez más que a Beckett, Godard y Kafka. Por otro lado, hay una entrevista a Deleuze - publicada en el libro de sus diálogos con Claire Parnet- en la cual dice que Luca es “un gran poeta entre los grandes” y lo hace salir aventajado en una comparación con William Burroughs (Deleuze-Parnet, 1980). Pues bien, Luca es un poeta nacido en Rumania, exiliado en Francia, que frecuenta los cafés parisinos en los años ‘50. Allí conoció a Tilo Wenner. La amistad que se forjó entre ambos fue tal que seguirán escribiéndose cartas durante dos décadas después de que Tilo vuelve a la Argentina, hasta su desaparición, y el cariño mutuo es tan grande que sobrevive a Tilo y genera que en los años ‘90 las hijas y la mujer de Tilo Wenner viajen a Francia a conocer a Luca, ya muy anciano. Tilo Wenner fue, hasta hoy, el único traductor y editor en castellano de un libro de Luca. La literatura argentina se ha perdido no solo la obra de Tilo Wenner. También se ha perdido la de sus traducidos. Deleuze exalta a Luca, pero mucho de lo que se encuentra en Luca, se suscita en él en diálogo con Tilo Wenner. Wenner tradujo a Luca; no sé si produjo la inversa. Pero sí me consta que el Manifiesto del Espíritu Experimental inspiró, dos años después, en 1960, el Manifiesto de Exactamo, Casa de Palabras, una declaración muy similar pergeñada por un grupo muy similar al de Tilo y sus compañeros, pero liderado por Luca y otros escritores y artistas en Francia. De hecho, creo que hay que animarse a pensar si no es que mucho de lo que se encuentra teorizado en Deleuze no está pensado, teorizado, ya antes en Wenner y en Luca. Tal vez debamos desechar esta conjetura, pero que no sea antes de contrastarla.

En el pensamiento, la obra y la vida de Wenner, de cualquier modo, hay mucho de Heidegger, como he dicho. Es más, aquello que en Heidegger no deja de tener un carácter en parte alegórico, en Tilo Wenner es pura literalidad. Para el Heidegger de la *Carta sobre el humanismo*, el hombre no es el amo de los entes sino el pastor del Ser. Y Tilo Wenner fue, literalmente, un pastor: arrió vacas y ovejas en los campos de General Pirán siendo un niño. Para el Heidegger de *Caminos del bosque*, lo humano no reposa en un fundamento sino en un abismo, una abertura que nunca cicatriza. A Tilo Wenner niño se le cayó encima el tractor que estaba manejando y perdió el brazo izquierdo con lo que su cuerpo experimentó literalmente la verdad de ser una abertura que nunca cicatriza. Para Heidegger, lo que diferencia al hombre del resto de los seres vivos no es solo su saber-hacer, su técnica y su razón, sino la posibilidad de arriesgar la propia vida. Y Wenner arriesgó y perdió vida y obra. Sin duda,

como a Heidegger, lo marcaron los mitos griegos presocráticos, a tal punto que a una de sus hijas le puso el esperanzador nombre Ariadna: gracias a Ariadna, Teseo puede matar al monstruo y salir del laberinto; pero, además, una vez secuestrado Tilo por la dictadura, su mujer Eliana se convertirá en una variación de Antígona, enfrentando al despotismo en el afán de recuperar el cuerpo y enterrar en paz a su deudo. Por cierto, en *Caminos del bosque*, el fondo sin fondo de lo humano es inaccesible salvo para aquellos que se aventuran con la valentía, la plena asunción del riesgo, el atrevimiento indómito de la palabra poética. La breve vida de Tilo Wenner fue, literalmente, una vida poética, en los más estrictos términos heideggerianos: una apuesta por pensar el pensar en el vacío del ser, una vida arrojada al abismo de su propio ser, un pensar indefenso en la intemperie arrasada por los amos de los entes y la técnica.

De Heidegger lo distancian abismos inconmensurables. El más obvio, el de la ética política. Puestos ambos a elegir entre dos bandos antagónicos, Wenner se jugó por los masacrados y fue uno de ellos; en cambio Heidegger escogió el nazismo -“imprudentemente” según Deleuze (1993), “o con demasiada prudencia” interpondría yo-, es decir, el bando de los masacradores, bajo la fantasía de que la razón y la técnica llevadas a su paroxismo redimirían al hombre de la razón y de la técnica; este es un desvarío en el que Wenner no puede caer toda vez que ya a los once años, con lo del tractor, la técnica y la razón habían empezado a despedazarlo. Tampoco creyó Wenner, como sí creyeron los escritores vanguardistas y la fantasía arcádica heideggeriana, en la posibilidad de retornos circulares, ascéticos, directos a plenitudes preconceptuales, o incluso prelingüísticas. Entre el círculo y el espiral no hay ningún parecido, la distancia es inconmensurable. Volcarse a lo espiraloide, a lo serpenteante, armarse de tentáculos cada vez que se pierde un brazo, proyectarse con todo el cuerpo hacia los límites poco claros, amatemáticos e imprecisos de lo real provoca un descentramiento mucho más radical que el que realiza Heidegger, abre el mundo al mundo que Heidegger todavía encierra en Europa. Sartre no puede contestar el planteo del alemán: ¿cómo el asumirnos plenamente humanos nos va a liberar de la barbarie que solamente los humanos somos capaces de ejercer?, ¿cómo el homocentrismo nos va a permitir superar los horrores humanos? Pero tan vicioso como el círculo del humanismo sartreano es el círculo del eurocentrismo heideggeriano. Volver a Parménides no evitará que volvamos a Hitler. Sin quebrar la circularidad, sin espiralear, sin serpentear, sin efectuar trazos arbitrarios no se termina verdaderamente con la metafísica: no se es todavía un desterrado, un huérfano, un

pastor del ser. El futuro no es Europa. Tampoco es África, Asia o América. Para los que giran sin cierres, el futuro no está contenido en un continente. Es un entre, un abismo entre entes. Y no contiene.

Bibliografía

- AIRA, César (2000), “La nueva escritura”, en *Boletín n° 8*, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 165-170.
- DELEUZE, Gilles (1993), “Un precursor desconocido de Heidegger: Alfred Jarry”, en: *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (2002), *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos. 2002. Disponible en:
http://www.medicinayarte.com/img/deleuze_mil_mesetas_capitalismo_esquizofrenia_deleuze_guattari.pdf . Consultado: 21-09-2014.
- DELEUZE, Gilles y PARNET, Claire (1980), *Diálogos con Gilles Deleuze*. Valencia: Pre-Textos.
- HEIDEGGER, Martín (1996), *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza. Disponible en:
<http://joacamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/163022101-heidegger-martin-caminos-de-bosque.pdf>. Consultado: 22-09-2014.
- (1947), *Carta sobre el humanismo*. Disponible en:
http://www.heideggeriana.com.ar/textos/carta_humanismo.htm. Consultado: 29-09-2014.
- MOVIMIENTO DEL ESPÍRITU EXPERIMENTAL. “Manifiesto”, en: *Revista Mediodía*, n° 1, Buenos Aires, primer semestre 1963.
- OSSA, Carlos, *Cultura y capitalismo cognitivo*. Disponible en:
http://www.clacso.tv/enfoques_miradas.php?id_video=29 (vídeo). Consultado: 28-09-2014.
- PAS, Hernán (2003), *Literatura y política. Reescrituras de fin de siglo -ensayo inédito-*, 2003.
- SARTRE, Jean Paul (1946), *El existencialismo es un humanismo*. Disponible en:
<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/766.pdf>. Consultado: 27-09-2014.

Un corazón intrépido. Jorge Enrique Ramponi y su manifiesto poético en la década del 50

Lic. Marta Marín *

Oh sin duda mi sustancia es el fuego:
cuando me pongo arder digo que canto.
J.E.R.¹

La obra de Jorge Enrique Ramponi constituye un episodio fundamental de la lírica mendocina ya que su significación trasciende el marco provincial y se proyecta en el panorama nacional por la originalidad que presenta. Aunque breve, su obra editada está compuesta por: *Preludios líricos* (1928), *Colores del júbilo* (1933), *Corazón terrestre maroma de tránsito y espuma (anticipaciones)* (1935), *Piedra Infinita* (1942). Es *Piedra infinita*, la obra que colocó a Jorge Ramponi entre los poetas reconocidos en Mendoza y en el país. Aunque gozó de este reconocimiento por parte de la crítica, pasarán 30 años para la publicación del siguiente y último poemario del autor: *Los límites y el caos* (1972). Durante esos años hay mucho trabajo del poeta, quien lleno de incertidumbres y dudas, elaboró a la vez, poemas y profundas reflexiones sobre la poesía que se dan a conocer durante la década del '50. El presente estudio tiene como objetivo dar a conocer algunas de sus reflexiones sobre la poesía manifestadas entre 1948 y 1958. En este tiempo el poeta anuncia en distintos medios y a través de distintos interlocutores, las acciones que operan en el momento creador. Este hecho permite acercarse a su poética e identificar su preocupación por el quehacer poético. Los testimonios otorgan valor a la visión del autor y conocimiento de aspectos inherentes a sus estrategias compositivas. Las manifestaciones metapoéticas se encuentran dispersas en la correspondencia mantenida con distintas personalidades (como Hugo Acevedo por ejemplo), en una conferencia brindada en la UNCuyo, en varios artículos periodísticos publicados en el diario *La Nación* y el diario *Los Andes* y en papeles sueltos, manuscritos

* Centro de Estudios de Literatura de Mendoza (Celim), Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
martamarin@live.com.ar

¹ Frase extraída de un papel escrito a mano y que se encuentra archivado en el Fondo Ramponi. Ver nota 2.

recopilados en el Fondo Ramponi². Algunos lineamientos generales del manifiesto poético del autor han sido publicados por Juan Pinto y Sergio Hocevar³.

La ubicación del autor en su contexto permite acercarse más certeramente a su concepción poética. En una hoja suelta, guardada en el Fondo, hay una escritura borrador que dice así:

Nací en 1908. Tengo una divinidad: la poesía. Vivo y canto en Mendoza, entre la piedra y el pámpano. Esto lo justifica todo. Si esto no me justifica ninguna otra cosa justificaré mi vida. Acaso los sueños, siempre más altos, acaso mi delirio, siempre más alucinado. Paso mis días oyendo el verso caracolas con rumor ~~el verso como una caracola~~ y me extremece su rumor de Dios. Con él siento una lejanía inmensa, cercanía adentro. Creo en el instinto de eternidad que preside la estrofa y el instante de eternidad que la precede. La poesía, el sueño es en mí una fatalidad⁴.

Dos notas son la clave: vivo y canto en Mendoza. Ramponi fue un poeta de provincia, de nuestra provincia, convencido de que la permanencia en este territorio le permitiría dar los frutos de verdadero poeta, de su verdadera poesía. Para él la categoría de universal en la poesía se logra desde el espacio natal, allí es donde surge la “obra auténtica”⁵. Afirma:

Creo que si los escritores y poetas nacidos en el interior de nuestro país hubieran permanecido en su comarca, desechando el canto de sirena de la Capital, estaría definitivamente configurada la fisonomía cultural y espiritual de la nación. Todo desarraigo trae como consecuencia la pérdida de la savia nutricia y acaso la tergiversación del destino propio. No se necesita enumerar casos, tan conocidos como numerosos en nuestra literatura para comprobar cómo y hasta dónde se paga tributo a la trasplatación. Si el árbol arraiga bien al parecer en lo externo los frutos que produce van teniendo poco a poco otro sabor, otro color, acaso otro tamaño. Comprendo que es heroico permanecer en provincias, sin estímulos, acaso sin lectores, pero creo que es una fatalidad que hay que aceptar para conseguir una obra verdaderamente auténtica⁶.

Fue un hombre de escasos recursos económicos y de salud quebradiza, con cierta fobia a viajar. Sin embargo se valió de otros medios para superar estas dificultades. Contó con la

² El Fondo Ramponi fue adquirido por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo en el año 2006. En este momento se encuentra archivado en el CELIM (Centro de Estudios de Literatura de Mendoza), que funciona en la misma Facultad.

³ El “credo poético” de Ramponi ha sido publicado parcialmente por Juan Pinto en: *Jorge Enrique Ramponi. Precedido de un esquema de la literatura cuyana*, 121-123. Sergio Hocevar en: *Jorge Enrique Ramponi por él mismo. Credo poético*, 31-43. Esta edición incluye cartas.

⁴ Hoja sin datos, presenta las características de un borrador. El tachado es del autor.

⁵ A pesar de esta creencia (quizás autojustificación de su fobia por viajar) en una carta dirigida a Juan Figueroa con fecha de 10 de noviembre de 1943 se lamenta de vivir en provincia por ser este un espacio “que no estimula, donde la obra muere rodeada de la indiferencia general”.

⁶ Papel escrito a mano sin datos, guardado en la carpeta del Fondo Ramponi denominada “Reflexiones”.

amistad de distintas figuras tanto del país como del extranjero como Pedro Orgambide, Bernardo Canal Feijoo, Juan Pinto, Héctor Eandi entre otros. El Fondo Ramponi cuenta con una parte importante de la correspondencia del autor con estas figuras en la que se refleja el entramado entre el concepto y la obra poética.

Manifestaciones de la poética

Después de *Piedra Infinita* Ramponi trabaja en la elaboración explícita de su concepción de poesía. Esto explicará sus diferencias frente a la poesía precedente y será una justificación de su alejamiento de los programas perfectamente definidos. A partir de 1948 Ramponi dio a conocer lo que denominó *Credo Poético*, un manifiesto que permitió explicitar su teoría acerca del acto poético. Desde la concepción ramponiana, la poesía es una revelación, el verdadero poeta debe indagar en lo profundo del ser para encontrar una nueva expresión, espontánea, intuitiva, sin elaboración mental previa. Según el autor quien es poeta lo es por “fatalidad”.

Desde esta afirmación se puede conjeturar el pensamiento del autor acerca del modo en que el verdadero poeta escribe poesía. La atención está puesta en el estado de arrebató al que se somete un poeta auténtico en el momento de la creación, no interesa la técnica empleada en el momento de la escritura, no es el oficio lo importante. A partir de esta idea se hace necesario establecer un nuevo pacto con el lector quien debe transformarse, por lo tanto, en un re creador del poema y viajar hacia él en las mismas condiciones de despojamiento. El *Credo poético*, brinda al lector un camino para entender el acto creador, para entender la Poesía, su poesía. En una entrevista realizada por Antonio Vázquez en 1948, Ramponi cuenta:

A veces oigo decir “qué poema obscuro” qué autor difícil, me gusta lo espontáneo, etc. Pero lo espontáneo tiene sus diferencias. Ello está condicionado por causas mentales, físicas y espirituales, la cultura y el sentido mismo de la vida. Lo espontáneo puede ser complejo. Acaso siempre se es simple por ingenuidad, por primario o se es simple por una condición especial que no agrega valor a lo poético⁷.

Y en 1949 en una nota que aparece publicada en el diario *Los Andes* a partir de su conferencia en la Universidad Nacional de Cuyo manifestaba:

⁷ Vázquez, Antonio, “Un valor continental: el poeta Ramponi habla del mensaje y misterio poético”, en: Diario *La libertad*, 18 de noviembre de 1948, 9.

El creador auténtico de poesía es un transmisor del arrebato que lo posee y encarna en su voz una versión del propio oráculo despierto en el momento de las fulguraciones mágicas que electrizan su ser [...] Esta poesía trascendente iluminada no excluye el conocimiento total del hacer poético [...] La poesía no es labor de virtuosismo técnico sino estado de revelación, el poeta auténtico es el sabio inocente, o el taumaturgo o el hechizador⁸.

Desde esta perspectiva es posible comprender (o aceptar al menos) su vocabulario, sus imágenes, su simbolismo, su hermetismo.

Uno de los interlocutores importante durante los años 50 es Hugo Acevedo⁹. Este joven poeta, quien ocupó un lugar especial en las preferencias de Ramponi, en 1948, menciona conocer un “Credo poético” leído por el mismo Ramponi. Este conocimiento de la teoría ramponiana sumado al conocimiento personal (Acevedo lo caracteriza como un “solo y solitario”, soledad que se irá profundizando con los años) le permiten, luego, hacer una semblanza del poeta. En 1952 Hugo Acevedo advierte acerca del arte de Ramponi:

Su arte, por consiguiente, es no solamente para gustado, en cuanto se trata de la relación espiritual y estética, sino además, para estudiado: la perfecta trabazón de sus imágenes, cuya pulcritud nos recuerda a Góngora, la amplísima gama de su vocabulario, en que se percibe una réplica a las palabras gastadas, su total desarraigamiento con el prosaísmo, tan frecuente en la moderna literatura burguesa, el discurso poético que va surgiendo poco a poco desde el primero hasta el último verso: su ideología particular [...] hacen en suma de Ramponi un autor para ser leído con la misma minuciosidad y esmero que se utilizan para los altos pensadores¹⁰.

Acevedo formaba parte del grupo de poetas jóvenes que admiraban profundamente y consideraban a Ramponi como un dios o un sacerdote. Se formaron espiritual y poéticamente a su lado. En las cartas Acevedo manifiesta creer que Ramponi es capaz de acceder a un tiempo mítico, habla de la “responsabilidad” del poeta frente a la gestación del poema, de su “amor” manifestado en el proceso creador. Es que Acevedo, poeta joven y reconocido, le daba al autor la posibilidad de acceder a otros espacios sin moverse de la provincia. Ya que en 1955 se trasladó a Buenos Aires y desde allí mantuvo la amistad y gratitud con su maestro a través de las cartas. Esta amistad le abrió a Ramponi las puertas de Buenos Aires. En la

⁸“De su Credo Poético habló Jorge Enrique Ramponi en la UNC”, en: *Los Andes*, 25 de junio de 1949, 5.

⁹ Hugo Acevedo, poeta, ensayista y traductor. Nació en Mendoza el 10 de octubre de 1925. Discípulo de Ramponi, en 1948 obtuvo el Primer Premio de Poesía de la Municipalidad de Mendoza con *Rumor de Vida* y fue Faja de Honor de la Sociedad Argentina de Escritores en 1956 con *Las Flechas azoradas*, publicado en 1955. Colaboró desde Buenos Aires con la edición de *Los límites y el caos*. Acevedo actuó, como su incondicional promotor.

¹⁰ Acevedo, Hugo, “Raíz y signo de un poeta”, en: *Histonium*. Buenos Aires, 1952, 42. En el Fondo Ramponi se conserva una copia mecanografiada de este ensayo.

Capital, Acevedo estaba contactado con Vicente Barbieri, director de la Revista *El Hogar*, a quien en octubre de 1955 le había propuesto una nota sobre Ramponi. Para diciembre la nota ya era un hecho. Con esta estrategia podía superar el aislamiento al que por su personalidad, se había sometido. Desde la Capital, Acevedo colaboró siempre con él a través de distintas publicaciones sobre su obra y su persona. La correspondencia entre Ramponi y Acevedo actúa como verdadero instrumento de articulación de pensamientos. Hay en las cartas algo más que escritura visible y tangible. Hay subjetividades expresas sobre todo en las de la década del 50, en las que se advierte la preocupación de Acevedo por ayudar a su maestro. De poeta a poeta, compartían el amor y el respeto casi religioso por la poesía. Hay en ellas manifestaciones poéticas, reflexiones sobre la poesía, Acevedo menciona sus correcciones a los propios poemas, sus dudas estéticas, sus sensaciones personales, sus “cantos”, expresa explícitamente el cariño y el reconocimiento al maestro. A través del epistolario se puede percibir que Acevedo tenía un verdadero programa acerca de Ramponi y su obra porque lo conocía profundamente, sentía como “un deber” hacer conocer en los distintos lugares a donde viajaba lo que Ramponi era como poeta. Por ejemplo en Chile, en el resto del país, pero sobre todo en Buenos Aires. En las cartas se menciona que Ramponi era reconocido en Buenos Aires y menospreciado en Mendoza. En Cisterna, Chile, en una reunión, había expresado que en ese país, no sería posible respetar ni admirar a Ramponi porque este no se adscribía a ningún “ismo”¹¹. Él mismo se ubicaba fuera de las corrientes filosóficas. Al respecto declara: “La filosofía que pueda surgir en mis poemas si es que ello sucede, es connatural del sentir del hombre-íntegro-ser-de poesía”¹².

“El Denodado”, fue el título provisorio del último poemario y que luego se transformó para su publicación en *Los límites y el caos*. La obra refleja, ejemplifica, su credo poético, durante los años cincuenta, época de gestación. Algunos poemas del libro fueron leídos en la Sociedad Argentina de Escritores en 1958. La presentación se inició con una introducción del mismo Ramponi denominada “Los oráculos del canto”, síntesis de su credo poético dado a conocer en la conferencia brindada en la Universidad Nacional de Cuyo y continuó con la lectura de tres poemas.

¹¹ Si bien es cierto que Ramponi no se inscribe dentro de los movimientos emergentes en el siglo XX se puede realizar un itinerario en su evolución poética detectando marcas modernistas, posmodernistas, románticas, posrománticas. El poeta no puede aislarse de su época aunque intente superarla.

¹² Nota mecanografiada sin fecha ni título.

Todo el poemario es el viaje del poeta al encuentro con la poesía. El primer poema titulado: “Sabor aciago” es el comienzo de ese viaje hacia la anhelada revelación. Este título, clave de lectura, revela la actitud del poeta, su incertidumbre, marca su tono, la sensación que deja el presentimiento de no poder alcanzar el objetivo. Es un título de función referencial, anticipa al lector la sensación sufrida por el yo lírico, con motivo del viaje que inicia en búsqueda de la poesía. El tono del poema es de fuerte carácter sensorial y simbólico, que permite presentar un planteo conceptual profundo con un lenguaje cerrado, oscuro, bello, vehículo de la experiencia personal y universal a la vez. Es el adjetivo del título el que marca el tono del poema. A lo largo de 23 estrofas se plantea la lucha trágica del poeta, quien se sumerge en un ámbito de oscuridad para acceder a la verdadera poesía. La lectura del texto provoca la sensación de oscuridad, de hermetismo por lo que son necesarias las palabras del mismo autor para brindar luz a esta oscuridad. Hay que empezar a aceptar entonces que para Ramponi la poesía irrumpe en su ser como la vida misma. Su poesía adquiere un aliento vital y espiritual, se hace poseedora de un sentido extraño que debe descifrarse. Distintas condiciones tienen que darse en este sujeto condenado: el corazón debe oír la soledad, ser de noche, la hora del desvalido, padecer la situación de insomnio provocada por la inquietud, por lo que todavía es una incertidumbre que no puede resolverse. Presentes estas condiciones, es entonces cuando el instrumento del poeta, la palabra, aparece. Palabra que niega la posibilidad de decir, es instrumento “hereje” y “nefasto”, moldeado en una “superficie hueca”. Palabra que será soporte y material acústico para que el poeta ingrese sin posibilidad de elección ni de escapatoria a una región intelectualmente inasequible. Debe cumplir su condena, acceder a la poesía. Inmediatamente aparece el cuestionamiento del sujeto lírico. No hallará respuestas para resolver el imposible. Según Ramponi:

Hay que ir al poema con el corazón limpio, despierta el alma, dispuesto el ámbito a la extraña aventura. Porque hay una medida interior que no se podrá valorar si la vibración del cetor no alcanza las del ser conmovido con el misterio. En esto reside lo difícil de la poesía. No es transferible, si hay capacidad receptiva¹³.

Ya es desde este anuncio que la idea se instala. Una década después en el diario *La Nación* completa la idea:

¹³ Vázquez, Antonio, “Un valor continental: el poeta Ramponi habla del mensaje y misterio poético”, en: *Diario La libertad*, 18 de noviembre de 1948, 9.

No concibo el rapto poético sin una especie de temblor religioso, mediante el cual el artista en el instante del llamado, siente sacudir sus órganos sensibles por medio de una revelación del verso que asciende desde lo más secreto [...] El poeta del canto escribe por un estado de fe¹⁴.

Los poemas que integran *Los límites y el caos* son una manifestación de este estado, ejemplos de ese rapto, de ese misterio. Los postulados del Credo advierten sobre la necesidad de Ramponi de acercar su pensamiento, de manera expositiva, sobre el hecho poético y su manifestación concreta en el poema. Así, brinda entonces, claves para su lectura, para que su poesía no sea intransferible.

Conclusiones parciales:

Jorge Enrique Ramponi fue dueño de una personalidad compleja, solitario, no manejó su vida en parámetros de acomodación a lo vigente, a lo consagrado para ser aceptado. Más bien fue “un poeta que sufrió la fatalidad de serlo”, que “no fabricó poemas sino que le sucedieron fatalmente”, un poeta capaz de operar con visiones que surgieron desde su interioridad, desde su temperamento, desde su éxtasis y trasladó estas experiencias al verso.

El estudio sobre la poética ramponiana está iniciado. Su concepción poética manifiesta en distintos textos como la correspondencia, artículos y papeles sueltos permite conocer en parte y explicar su perspectiva sobre el quehacer poético. Son las reflexiones del autor y su misma obra las que reflejan su sensibilidad, su talento. Su poesía no nace del oficio, ni del trabajo intelectual sino que su revelación que le llega desde lo más secreto, casi en estado de delirio. Es que Ramponi sabe que: “la aventura poética, que en último término es un azar adrede del espíritu precisa corazones intrépidos y mentes lúcidas”¹⁵ para ser descifrada en su esencia a través de la escritura pero además y sobre todo en la lectura.

Bibliografía:

- ACEVEDO, Hugo (1949), “Piedra Infinita”, en: Revista *Sur*, n° 177, julio, 79-82.
----- (1952), “Raíz y signo de un poeta”, en: *Histonium*, Buenos Aires.
----- (1955), “Jorge Enrique Ramponi; una fuerte experiencia poética”, en: *El Hogar*, año LII, n° 2402, Buenos Aires, 2 de diciembre.

¹⁴ Nota publicada en *La Nación*, 4 de julio de 1958, 6.

¹⁵ Ídem.

- (1979), “En un lugar de honor”, en: *Clarín. Cultura y Nación*. Buenos Aires, 28 de junio, 7.
- CORREAS, Jaime (1991), “Ramponi: la construcción del infinito”. Estudio a la edición facsimilar de *Piedra infinita*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza, 53 p.
- HOCEVAR, Sergio (2003), *Credo poético de Jorge Enrique Ramponi*. Mendoza: Zeta Editores, 46 p.
- (2010), *Jorge Enrique Ramponi. Antología poética*. Mendoza: Zeta Editores
- MATURO, Graciela (1983), “Jorge Ramponi, poeta cósmico”, en: *Último Reino*, n° 11, 29-32.
- PINTO, Juan (1963), *Jorge Enrique Ramponi; precedido de un esquema de la literatura cuyana*. Buenos Aires: ECA.
- SAGUÍ, Teresita (1983), *Jorge Enrique Ramponi: palabra y memoria, ritual de los orígenes*. Mendoza: Reloj de Agua, 19 p.
- VARELA, Fabiana (1994), “Jorge Enrique Ramponi y la vanguardia en Mendoza: el Romance del ángel solitario”, en: *Piedra y Canto*, n° 2. Cuadernos de Estudios de Literatura de Mendoza. Mendoza: CELIM, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 119-135.
- VIDELA DE RIVERO, Gloria (1994), “Pablo Neruda y Mendoza (1925-1946)”, en: *Piedra y Canto*, n°2. Cuadernos de Estudios de Literatura de Mendoza. Mendoza: CELIM, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 71-78.
- (1997-1998), “La poética de Ricardo Tudela: sus filiaciones literarias posrománticas”, en: *Piedra y Canto*, n° 4. Cuadernos de Estudios de Literatura de Mendoza. Mendoza: CELIM, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 45-72.
- (1997-1998), “Jorge Enrique Ramponi: notas biográficas”, en: *Piedra y Canto*, n° 5. Cuadernos de Estudios de Literatura de Mendoza. Mendoza: CELIM, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- (1985), “Notas sobre la literatura de Vanguardia en Mendoza: el grupo Megáfono”, en: *Revista de Literaturas Modernas*, Instituto de Literaturas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, n°18, 189-210.
- (1999), “La poética de Jorge Enrique Ramponi a través de tres poemas de Corazón Terrestre (1935)”, en: *Anales de Literatura Hispanoamericana*, n° 28, 1285-1309.

----- (2005-2006), “El rabadomante sagrado” texto metapoético de Jorge Enrique Ramponi, en:
Piedra y Canto, nº 11-12, Cuadernos del Centro de Literatura de Mendoza. Mendoza:
CELIM, Facultad de Filosofía y Letras, 219-229.

Las contradicciones de la modernidad en un texto de Antonio Di Benedetto

Mario Maure*

Hemos analizado en este trabajo, un texto de Antonio Di Benedetto, *El Silenciero*, y a través de él, quisimos reflexionar sobre un momento extremadamente crítico de la modernidad, que son los treinta años posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

La “muerte de Dios” anunciada por Nietzsche hace poco más de un siglo, significó la posibilidad de ampliar el proceso de emancipación inaugurado filosóficamente con Descartes. Sin embargo, la potencia desmitificadora de esta época llevada al extremo, sumada al sobredimensionamiento de la técnica, manifiesto en la administración casi total de la vida y el desarrollo inédito del campo bélico, opacaron aquella posibilidad. La angustiada pregunta que atraviesa *Los hermanos Karamazov* (“Si Dios ha muerto ¿todo está permitido?”) se responde por su lado más siniestro en las pesadillas de Auschwitz e Hiroshima.

El existencialismo, en auge en ese momento, y de cuyos postulados Di Benedetto participa en gran medida, es la mirada perpleja, angustiada y decepcionada ante el derrumbe de la cultura moderna, el Humanismo. Quisimos señalar solamente ciertas particularidades notables en *El silenciero* -y que son generales en la obra del autor-: el lugar y el tiempo de producción, el modo de construcción del texto y las preocupaciones (éticas, estéticas, filosóficas) que constituyen las temáticas y que muestran hoy plena vigencia. En efecto, *El silenciero* narra la historia de un hombre que, acosado por los ruidos de la industrialización de la posguerra es entorpecido por las instancias administrativas del Estado cuando busca defenderse de su agresión, hechos por los cuales-arguye- se insensibiliza y no puede escribir un libro que proyecta. El lector asiste, entonces, a un proceso de violencia creciente, al aplastamiento y clausura de una subjetividad que presiente, en ese cierre, estar atravesada por fuerzas de igual naturaleza que las que enfrenta. En este sentido *El silenciero* es una doble denuncia: La de la técnica, la administración, la mercantilización, la de la masificación; pero también la del individuo que pretende cerrarse al otro, que considera al otro como instrumento, que exige el respeto de la ley para su beneficio, pero que cosifica a los otros con

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, Mendoza, Argentina. mariofmaure@gmail.com

su indiferencia. Es entonces, la reflexión sobre la pérdida del sentido metafísico, y la dificultad de construirlo con el *otro* a partir de la dificultad de comprender que el otro nos constituye desde nuestra subjetividad escindida.

Antonio Di Benedetto escribe en Mendoza, lugar doblemente periférico respecto a los grandes centros radiantes de la modernidad (Europa y Estados Unidos; las grandes capitales latinoamericanas), pero, notablemente, sus temáticas y sus técnicas narrativas están en consonancia con la de los escritores contemporáneos de esos centros, cuando no son previas, como en el caso del cuento *El abandono y la pasividad*, donde experimenta con una narración donde no hay sujeto.

Hemos de aclarar que el término periférico no significa para nosotros necesariamente *subalterno*, sino una condición estructural histórica, política, semiótica. Por el contrario, nuestro trabajo busca ponderar la obra de Di Benedetto -y por ende la de muchos escritores latinoamericanos- como aportes valiosos a una modernidad clausurada como eurocéntrica, y según nos dice el filósofo francés Alain Renaut, individualista, bajo el influjo de las filosofías monadológicas.

Definimos a Di Benedetto como escritor periférico basándonos en la concepción de la cultura de Yuri Lotman como semiósfera. Esta hace posible la producción de significación y fuera de ella esta es imposible. Las semiósferas que la integran adquieren relativamente las posiciones de centro y periferia, siendo recurrente que los centros llegados a un cierto nivel de autodescripción e identificación, rigidizan sus estructuras y se anquilosan, mientras que las periferias se dinamizan fuertemente. Esto sucedió con la filosofía hegeliana que enuncia que “todo lo real es racional y todo lo racional es real”. Dostoievsky, el “inventor” de Di Benedetto, según el propio escritor mendocino, fue uno de los primeros en advertir, en el infierno de su exilio siberiano, el significado de esta sentencia: todo lo que el Espíritu no ha tocado está fuera de la Historia, condenado a la no existencia. Allí Dostoievsky intuye que la vida tiene otras dimensiones que escapan a la gris racionalidad de la Historia y que la *trascendencia* es imprescindible para el hombre. En la filosofía de Hegel -continuadora de la de Leibniz- los seres son mónadas, no tienen ventanas, no se comunican y actúan con independencia según una armonía preestablecida. Muchos atribuyen a esta centralidad de la racionalidad las catástrofes políticas y tecnológicas del siglo XX.

Antonio Di Benedetto se encontraba, al momento de escribir lo que se considera su libro más logrado -*Zama*- en una situación similar. La dedicatoria -a las víctimas de la

espera- es una referencia al hombre en general, que espera sentido de un mundo que no lo tiene. Pero también es su espera personal de un reconocimiento, de una trascendencia que, en el lugar donde escribía, era difícil de lograr. Más allá del que le otorgaron grandes escritores como Borges, García Márquez, Roa Bastos o Robbe-Grillet o los públicos de Francia y Alemania, su obra en los '50 y '60 no circulaba más allá de los ámbitos académicos de nuestro país.

La singularidad de su escritura y el supuesto ir contra la corriente de las tendencias literarias y políticas de la época le valieron a Di Benedetto la acusación de “escritor en la torre de marfil”.

Respecto a las primeras Juan José Saer, uno de sus pocos lectores verdaderamente críticos, llama la atención sobre este aspecto. Para él la maestría de Di Benedetto reside en que la sobriedad de su prosa y lo personal del camino elegido hace muy esquivada la posibilidad de detectar sus influencias. Su estilo dice, parece surgido de la nada¹. Una apreciación tan contundente toma otra dimensión cuando ubicamos a Di Benedetto en el campo literario de su época: la del llamado *boom* de la literatura latinoamericana. Saer recuerda las largas frases supuestamente poéticas, los finales impactantes, los desbordes eróticos y existenciales tan esperados en el mercado literario europeo y de los cuales el autor de *Zama* aparece muy alejado.

Respecto a las segundas, en las pocas entrevistas que concedió en esos años su posición es clara y firme: es un humanista, un hombre democrático y totalmente consciente de las desigualdades políticas, económicas, sociales y culturales generadas por los países centrales y reproducidas por las grandes capitales como Buenos Aires respecto al interior. Sin embargo, si bien respeta posiciones como las de Ciriaco De Mita, laureado con el Nobel en aquellos años, Di Benedetto no se siente obligado a poner su escritura a favor de una política explícita.

Mucho se ha especulado acerca de los motivos por los que fue encarcelado y torturado, algunos más banales, otros más serios. Se ha llegado a decir -muy poéticamente- que se convirtió en personaje de sus libros, que el absurdo de la existencia lo alcanzó, etc. Pero el hecho de que el 24 de marzo de 1976 fuera puesto a disposición del PEN (Poder Ejecutivo Nacional) no respondió solamente, en todo caso, a motivos metafísicos sino a la

¹ Saer, Juan José, *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Ariel, 1997, 54.

claridad (aunque en ese momento no haya sido evidente) de su toma de posición política, tanto en el periodismo como en la literatura. Es decir, Di Benedetto no fue una víctima casual sino parte de un fermento cultural que la maquinaria del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se propuso arrasar y que logró en gran medida, como parte de un proyecto de mayor escala coordinado por EE.UU. El arte de Le Parc o Alonso, la música y la poesía del Nuevo Cancionero Cuyano, el cine de Favio, la novedosa intelectualidad de la Universidad Nacional de Cuyo, el periodismo y la crítica como los ejerció Di Benedetto, difusor de Beckett, solo por mencionar los nombres y las expresiones más conocidas, fueron el resultado de arduas y contradictorias luchas políticas que tienen como fondo el despliegue de la modernidad y treinta años después podemos discutir la recuperación de un momento cultural tan importante.

En todos los casos, más o menos concientemente y en forma muy general, se compartía la idea de la necesidad de refundar la humanidad (en Latinoamérica el Hombre Nuevo), luego de que la Segunda Guerra Mundial dejara al descubierto las lacras de la modernidad metafísica. Recordemos que escribe en plena Guerra Fría, con el existencialismo y el marxismo en polémica contra el antihumanismo teórico en lo académico, y en relaciones complejas con las expresiones políticas de cada país. Por todo el mundo luchas de liberación nacional, por derechos civiles y sociales, reivindicaciones de género, conflictos generacionales, de orientaciones religiosas, artísticas, etc. Di Benedetto, desde una óptica quizás pesimista, diagnostica desde *El Silenciero* la deshumanización, el encapsulamiento de la subjetividad, el individualismo creciente, en una marea de avances tecnológicos que no logran ocultar la pérdida de sentido de la época.

Damos por descontado que el artista no es un consejero ni un pedagogo y por lo tanto lo que plantea en sus libros son problemáticas de diversa índole con gran honestidad en el sentido de poder diagnosticarlas -incluso contradictoriamente- pero no solucionarlas.

Si gran parte de la novela decimonónica fue la escritura de una aventura, la del siglo XX, especialmente la existencialista, fue la aventura de la escritura y propuso un nuevo realismo: el de la subjetividad. Los críticos literarios Roland Bourneuf y Réal Oullet se preguntan si, más allá de los modos en que generalmente se aborda la literatura -esto es como toma de conciencia y traducción de la realidad o bien como asentamiento delimitado en lo imaginario- el problema es exactamente el que los críticos y teóricos han querido plantear en el marco de la discusión permanente sobre el realismo. Para ellos el problema fundamental

para los novelistas modernos –al menos después de Flaubert- radica en la forma, entendida no como dificultad técnica a resolver, sino en la acepción más global de “dar una forma” y, por lo tanto, un sentido a lo que no lo tiene, es decir, al mundo en que vivimos y a nuestra propia existencia.

Como nos recordaba recientemente Serge Dubrosky, si la novedad de la nueva crítica, al fin y al cabo, no es otra que haber puesto en evidencia una llaga que permanecía abierta después de cincuenta años de estancamiento intelectual [...] la crisis de la literatura y la crítica no es más, en realidad que la crisis general del humanismo. Es comprensible, entonces, que esta crisis se convierta en angustia en el escritor. Tanto si se encierra en su mundo interior como si presta atención al espectáculo de la realidad exterior, lo que éste procura es determinar y resolver un *enigma* en cuyo caso la novela desempeña la función de un instrumento de conocimiento (Bourneuf y Ouellet, 1993: 238).

Las múltiples maneras en que Antonio Di Benedetto aborda sus narraciones - confundidas muchas veces con esnobismo- inscribe a su literatura plenamente en esta posición, donde cada indagación requiere una forma determinada.

Robbe-Grillet a quien se le atribuye la invención del *Nouveau Roman*, en diálogo con él dice algo con lo que acuerda en gran medida y es que “hay que abandonar la vieja oposición entre forma y contenido. No existe oposición entre la historia y la manera de contarla”².

Desde este punto de vista ambos escritores se alejan de la idea de *compromiso* planteada por Sartre en *¿Qué es la literatura?* Allí afirma que la significación del texto -un mensaje- precede a su escritura, y que esta sería expresión de un sentido. Para Robbe-Grillet y Di Benedetto, por el contrario, la escritura es búsqueda de sentido. En palabras recientes de Robbe-Grillet: “El escritor verdadero no sabe lo que tiene que decir. No sabe qué. Y eso se volverá algo una vez que lo haya dicho, no antes”³.

Di Benedetto, por su parte define a su literatura como indagatoria y constructiva.

Escribo porque me gobierna una voluntad intensa de construcción por medio de la palabra. Escribo para analizarme. Escribo para poner en claro lo que me daña, lo que daña a la gente como yo. Escribo para entender y entenderme. Escribo para confesar y no ser absuelto. Escribo para que la subjetividad explore los pasajes abiertos y las cavernas sombrías de la

² Nos interesa destacar la consonancia entre entrevistador y entrevistado en la nota periodística: *Escribir es un medio de descubrir, piensa el autor esencial de la “Nueva novela”*. Reportaje de Di Benedetto a Robbe-Grillet, Diario *Los Andes*, viernes 12 de junio de 1960.

³ Años después corroboramos que Robbe-Grillet sigue sosteniendo -igual que Di Benedetto- esta función epistemológica de la literatura, como vemos en el artículo: “No se puede hacer un film con una novela”. Reportaje de Mario Goloboff a Robbe-Grillet, revista *Ñ*, Suplemento Literario del Diario *Clarín*, sábado 11 de diciembre de 2004, n° 63, 20-21.

gente que le propone el mundo objetivo. Escribo para que mi conciencia recorra más regiones de las que le propone el mundo objetivo (Lorenz, 1972: 125).

El silenciero, como gran parte de la obra de Di Benedetto, plantea un interrogante que nos remite a la problemática de la diferencia entre *individuo* y *sujeto*: ¿“el infierno son los otros” o, por el contrario, el otro hace posible y edifica el yo?

Para una filosofía como la de Levinas, que plantea preocupaciones similares a las mostradas en *El silenciero* y en la misma época, el postulado sartreano es inaceptable, como así también el de una libertad de elección todopoderosa. El Mismo no constituye al otro desde su libertad, sino que el Otro constituye al yo por la responsabilidad. Con esta inversión Levinas resuelve el problema inherente a la filosofía moderna que es el del solipsismo o la incomunicabilidad de las sustancias. Para Levinas la libertad es una libertad finita, la de un ser en el mundo, pero de un mundo que ha sido creado sin la presencia del yo, que no ha surgido del libre arbitrio del yo. Postular una libertad ilimitada, suponer una espontaneidad original del hombre; “[...] son presunciones de filósofos, presunciones de idealistas. La subjetividad de un sujeto, que ha llegado tarde a un mundo no surgido de sus proyectos, no consiste en proyectar ni en tratar al mundo como su proyecto” (Aguilar López, 1992: 88). En este punto, Levinas critica al “pensamiento europeo”, en el que “la espontaneidad de la libertad no se cuestiona. Su sola limitación sería trágica y causaría escándalo” (Levinas, 2002: 105). Las referencias al existencialismo son más que implícitas “la existencia no está condenada a la libertad, sino que está *invertida* como libertad” (Levinas, 2002: 107). El cuestionamiento de la libertad se realiza por la presencia del Otro, que no es a su vez una verdad, una consideración de hecho, algo reductible a la presencia del objeto ante el sujeto. Así lo expresa Levinas: “la libertad que puede tener vergüenza de sí misma funda la verdad” (Levinas, 2002: 106). Otra vez la figura de Dostoievsky en el horizonte de este pensamiento de un humanismo nuevo “Todos somos culpables de todo y de todos, y yo más que los demás”⁴.

En *El silenciero*, novela de la que nos hemos ocupado especialmente, esta reflexión vuelve a aparecer en la historia de un hombre que no puede escribir agobiado por los ruidos de la modernización y cuya introyección aplastan su subjetividad. Otra vez el lenguaje seco y escueto de la narración que dialoga con recortes de diarios, notas, cuentos, carteles, nos

⁴ Dostoievski, Fedor, *Los hermanos Karamazov*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1969, 306.

muestra los límites de la subjetividad que no son otros que sus propios límites, en un tiempo que no deja de ser nunca otro que el presente, signo también del despojamiento de la posibilidad de proyección del sujeto. Sujeto que, además, ha sido despojado hasta de su nombre al igual que en la novela *Los suicidas*. Su imposibilidad de escribir es la de abrirse a la alteridad que implica su ejercicio.

El silenciero es por lo tanto una reflexión sobre la incomunicación. La incomunicación del sujeto moderno es la estandarización, homogeneización y cierre de su lenguaje donde no hay espacio para otro que no sea sí mismo. Las teorías de la información en auge en la época de aparición de este libro coronaban con el éxito de las computadoras el tan ansiado lenguaje universal.

La concepción monádica de la realidad nos dice que “lo real es solo lo posible” y en ella no hay lugar para discursos que planteen otra cosa, solo lo hay para lo Uno. Di Benedetto por el contrario, se siente gobernado por una voluntad de construcción por el lenguaje y su literatura, cambiante y rupturista, convocante a la construcción del sentido es un modo de entender la subjetividad como trascendencia y a la trascendencia como comunicación.

Para bien o para mal sustraerse es imposible, el ruido del mundo está ahí, llamándonos. “¿Qué es el ruido? Viene de las personas o las condiciones que crea la convivencia...” nos dice el silenciero. Será la palabra que no consigue escribir o el silencio buscado los modos de crear nuevas condiciones. Palabra y silencio. Palabra poética, silencio como valor, como espacio aún no ocupado por el ruido de la técnica.

Bibliografía

- AGUILAR LOPEZ, José María (1992), *Trascendencia y alteridad*. Pamplona: EUNSA.
- BOURNEUFF, Roland y OULLET, Réal (1981), *La novela*. Barcelona: Seix y Barral.
- DOSTOIEVSKI, Fedor (1969), *Los hermanos Karamazov*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- LEVINAS, Emmanuel (2002), *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- LORENZ, Günter (1972), *Diálogos con Latinoamérica*. Valparaíso: Ed. Pomaire.
- SAER, Juan José (1997), *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ed. Ariel.

El sujeto y sus necesidades. Lecturas en torno del *hambre* como categoría filosófico-materialista

Vanesa Rodríguez*

Consideramos como un buen punto clave para plantear la cuestión comenzar citando a uno de los referentes del existencialismo europeo. Jean-Paul Sartre en su ensayo *El existencialismo es un humanismo*, nos dice que un existencialista es quien cree en el siguiente enunciado aplicado a los seres humanos y actúa en consecuencia: “La existencia precede a la esencia”. Conocidas son por la mayoría las implicancias religiosas, metafísicas y filosóficas que tiene en Occidente la radicalidad de esta afirmación. Ya el mismo Friedrich Nietzsche anticipó la crisis de lo que se entendía como naturaleza humana cuando anunció que “Dios está muerto” y que el único mundo verdaderamente real es el “mundo del más acá”, con su inmanencia y la vida que se autoafirma en su querer vivir por la “voluntad de poder”.

Categorías tales como “existencia”, “condición humana”, “inmanencia”, “vida”, “necesidad”, “materialidad”, “corporalidad”, son comunes tanto para la filosofía de la existencia como para el pensamiento filosófico de Ernst Bloch, el cual está desarrollado en su gran obra *El Principio Esperanza*. Es en este texto donde encontramos un concepto raramente tematizado por la tradición filosófica occidental. Este es el concepto del “hambre”. Por lo que se puede advertir en su lectura, el “hambre” puede llegar a ser una categoría filosófica con gran densidad teórica, pero principalmente su fuerza estaría en el gran potencial que tiene de ser un principio (ético) material generador y ordenador de la praxis.

Pretendemos leer el concepto de hambre de Bloch y vincularlo con algunos conceptos propuestos por pensadores argentinos: Alejandro Korn, Carlos Astrada y Enrique Dussel. En dicha tarea no se dejará de tener en cuenta que ellos pensaron la existencia tratando de repensar la condición humana y los modos de convivencia que ella misma supone, pues el existente (Dasein) está-en-el-mundo con otros existentes que lo constituyen en su existencia también.

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. vanenacht@hotmail.com

Al inicio de *El Principio Esperanza*, Bloch nos familiariza con esa dimensión del ser humano que ha sido generalmente dejada en segundo lugar por la historia de la filosofía. Esta dimensión, la de los afectos, del ser humano como ser vivo, como organismo biológico consciente, es la que Bloch tematiza especialmente en la segunda parte del primer tomo de su obra. En sus primeras páginas aparece el hambre como concepto que tiene que ser tematizado: “[...] el impulso principal del hambre tiene que ser analizado aquí en el sentido en que conduce a la negativa de la privación, es decir, al afecto de la espera más importante: la esperanza”¹. La “esperanza”... ¿Por qué aparece la esperanza relacionada con el “hambre”? ¿Por qué la esperanza? ¿Qué es la “esperanza” para Bloch? Desde el comienzo, Bloch afirma categóricamente que “ha llegado el momento [...] de que tengamos un sentimiento más acorde con nosotros”². Para él se trata de “aprender la esperanza”, de aprender a sentir y tener esperanza. Recordemos que esta obra fue escrita entre 1938 y 1947, años terribles y sombríos en los que se desangraba el género humano por el trágico acontecer de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). En ese marco de la tragedia humana, Bloch trabaja el principio de la esperanza, que considerará como un “afecto”, pero principalmente, como un “acto orientado de naturaleza cognitiva” que da cuenta de la condición humana. La esperanza es el núcleo de los “sueños soñados despiertos” que tienen cotidianamente los hombres. Esta clase de sueños tienen la peculiaridad de incitar a no conformarse con lo malo existente y no permitir que se renuncie, evitando así domine la resignación en el ánimo.

Esta esperanza tiene características bien definidas por Bloch. Ella sale de sí, es activa, está “enamorada del triunfo”, es concreta, auténtica y esciente. Por lo que se puede apreciar, no tiene relación con el significado común que se le ha dado tradicionalmente a la esperanza; esto es, una esperanza encerrada en sí misma, sostenida por el consuelo en el más allá. Para Bloch esta es una “esperanza fraudulenta, lisonjera y perversa”, que se vuelve desesperanza y junto al miedo, paralizan al hombre oscureciéndole el horizonte. Para la lectura de esta obra es importante ir sin prejuicios, hay que leer a Bloch sin ingenuidad, sacándole la etiqueta de romántico soñador que se queda esperando pasivamente algo. Más aún al afirmar que la única cualidad honrosa de todos los hombres el “desiderium” (deseo, anhelo, espera, esperanza) no ha sido tomado en serio por la investigación filosófica precedente. Aún cuando este

¹ Bloch, Ernst, *El principio esperanza [1]*. Madrid, Editorial Trotta, 2004, 35.

² *Ibíd.*, 25.

“desiderium” “llena el sentido de todos los hombres y el horizonte de todo ser [...]”³ Para subsanar esta gran omisión, Bloch escribe este libro en el que intenta llevar filosofía a la esperanza, poniendo así la primera piedra fundamento para una “nueva” filosofía⁴.

Si volvemos a la primera cita, en ella el hambre es denominado como “el impulso principal”. Para Bloch, hay que entender por impulso lo mismo que se entiende por necesidad. Como esta, el impulso trata de llenar con algo exterior un vacío, padece una falta y busca eso que le falta. El impulso “[...] es algo que nos hace vivir [...] se halla en las profundidades, allí donde comenzamos a ser corpóreos”⁵. Ese “algo” es un ímpetu, es un estado de agobio que es estructural al hombre. El impulso se manifiesta primero como “aspiración”, como apetencia, que cuando es sentida, se vuelve “anhelo”, este tiene una dirección, se vuelve “busca”. Ella indica ya un movimiento, el cual tiende siempre hacia adelante, tiene un sentido que conduce, en el caso del hambre, al afecto de la espera más importante: la esperanza. Se puede advertir que en el hambre opera en todo momento un afecto de la espera. Pero, ¿qué es la espera para Bloch? ¿Qué tipo de temporalidad está operando en estos afectos? La espera es la acción de esperar, que está “aquí” en el sujeto, lo esperado, que está “allí” en el objeto. Es el afecto que nos predispone a la expectativa, que nos pone en tensión por lo que vendrá, por lo que no sabemos porque todavía no aconteció.

Bloch hace una clasificación propia de los afectos⁶ según el apetito experimentado, por lo que quedan divididos en afectos saturados y afectos de la espera. En los primeros de ellos, su impulso es “reducido”, por ejemplo, en la envidia, la avaricia, el respeto. En los segundos, en cambio, su impulso es “extensivo”, por ejemplo, en el miedo, el temor, la esperanza y la fe. La principal diferencia de los afectos de la espera se centra en el “carácter incomparablemente más anticipador” que poseen. Todos los afectos están referidos al horizonte de la temporalidad, por su intencionalidad, pero en los afectos de la espera se abren plenamente a ese horizonte del tiempo en el modo del futuro. Este futuro es auténtico, donde el todavía-no y lo que objetivamente no ha acontecido aún, son su contenido.

De acuerdo con lo precedente, podemos concluir que el impulso principal del hambre tiene una estrecha relación con los afectos de la espera, principalmente con el de la esperanza,

³ *Ibidem*, 28.

⁴ Su tarea consiste en “saber de la esperanza”, tomar partido por el futuro. Para que esto suceda es necesario abandonar el concepto concluso-estático del ser, solo así se abrirá un nuevo horizonte ontológico.

⁵ Bloch, Ernst, *Op. Cit.*, 73.

⁶ Bloch los define como “movimientos del ánimo, impulsos impulsantes, sentimientos por los que circula una savia [...] que procede del corazón: sangre psíquica” (*Ibidem*, 99).

por lo que funciona en él una temporalidad orientada hacia el futuro auténtico que activa la tendencia del afecto fundamental, tendencia que mueve hacia delante, hacia un nuevo estado que puede llegar a ser mejor y que se desea y quiere, por sobre todo. Afirma Bloch:

Muy poco se ha hablado del hambre: aguijón que posee carácter muy originario o primario. Porque una persona sin alimento perece, mientras que sin el placer amoroso puede sobrevivir largo tiempo. Y mucho más [...] se puede vivir sin satisfacer el instinto de dominación [...]. La compasión con los hambrientos es la única compasión extendida (...) el clamor del hambre es el más fuerte [...]. El estómago es la primera lamparilla a la que hay que echar aceite. Sus ansias son tan precisas, su instinto tan inevitable, que ni siquiera pueden ser reprimidos por mucho tiempo⁷.

Por sí solas estas palabras afirman la nuclear importancia que Bloch le da al impulso del hambre o como él la llama “la necesidad acuciante”. Además, el hambre se identifica con el impulso fundamental más fiable, que según Bloch es “la propia conservación”. Porque solo el cuerpo, ese lugar físico y material, cuando siente el hambre, es siempre el existente que quiere conservarse⁸ por ello “come, bebe, ama, somete, impulsando los impulsos”⁹.

Entre tantas cosas que sueña y desea todo ser humano ¿Qué otra cosa puede ser más deseada y soñada universalmente por cada uno en el mundo que el de un “mundo mejor”? ¿Qué otro afecto la sostiene si no es la esperanza? Pero este deseo implica un querer y este es ya una resolución, una decisión que toma la voluntad para poner en movimiento la acción generadora del cambio buscado. Cuando esto sucede a nivel macro estamos frente al proceso político de la revolución. En el apartado “*Impulso de ampliación hacia adelante: la espera activa*”, Bloch destaca el carácter movilizador del hambre en tal proceso:

El “no” frente al mal existente, el “sí” a la situación mejor imaginada, se convierte para el que padece, en **interés revolucionario**. Este interés comienza con el hambre, y el hambre se convierte en una fuerza explosiva contra la prisión de la miseria [...] el yo no sólo trata de conservarse, sino que se hace explosivo, y la propia conservación se hace propia ampliación [...]. Del hambre económicamente puesta en claro procede hoy la decisión de terminar con todas las relaciones en las que el hombre aparece como un ser oprimido y olvidado¹⁰

Estas ideas sobre el interés revolucionario y la voluntad de cierto discurso para cambiar el orden establecido nos trae a la memoria las “experiencias de coacción” que el

⁷ Ibídem, 94.

⁸ Bloch también cita a Spinoza: “*suum esse conservare* es la definición del *appetitus* de todo ser” (Ibídem, 96).

⁹ Ibídem, 77.

¹⁰ Ibídem, 105.

filósofo argentino Alejandro Korn menciona en su libro *La libertad creadora*.¹¹ Allí describe las principales formas de coacción de la libertad de la personalidad humana: la coacción política, la coacción económica y la coacción religiosa. Es en la segunda forma, la coacción económica, donde se inserta la relación con la temática de Bloch. De acuerdo a esta forma de coacción entiende Korn que:

[...] la desigualdad económica, que siempre ha existido, se exterioriza en el contraste entre la minoría que detenta todos los privilegios y la mayoría de los derechos, y la masa de los despojados, que no tiene acceso a ellos. Hay épocas en que la injusticia en el orden económico se hace carne en la conciencia de los hombres y levanta protestas; son tiempos de exaltación del sentimiento de la libertad y de lucha contra el orden social que se obstina en mantener la desigualdad¹².

La forma concreta de la justicia tiene su expresión histórica en el derecho codificado. Sin embargo, este derecho es siempre creado por los dueños del poder económico y político de ese momento histórico. La historia misma nos da contundentes ejemplos de los tiempos revolucionarios, originados, la mayoría por la indignación que produce la injusticia que se ensaña con los más débiles de esa coyuntura histórica.

Ya entrando en la obra y su temática, en el apartado 21 del capítulo *La libertad creadora*, Korn insiste en la importancia de la coexistencia de la libertad económica y de la libertad ética. “La falta de la libertad económica conduce a enajenar la libertad ética por el plato de lentejas y la ausencia de la libertad ética nos entrega al dominio de los instintos y de los dogmas. [...]. Barrer con toda sujeción económica es, pues, la condición previa de la liberación humana. Pero no la única”.¹³

Esta cita es un ejemplo elocuente de lo condicionante que puede llegar a ser el padecer hambre, es decir, que un sujeto tenga una necesidad básica insatisfecha. La imposibilidad de que ese sujeto tenga un dominio del mundo objetivo (Naturaleza, bienes de uso, materia prima, etc.), posibilita la enajenación de la libertad ética de ese sujeto, es decir, que ve limitada su posibilidad de decidir y elegir libremente de acuerdo con su sistema de valoraciones, de principios axiológicos, según lo dicte su propia conciencia moral (autarquía).

¹¹ A pesar de haber sido publicado en la década del 20, sus ideas constituyen una concreta anticipación en relación a la temática que abordó décadas más tarde Ernst Bloch, luego Carlos Astrada y actualmente Enrique Dussel.

¹² Korn, Alejandro, *La libertad creadora*. Buenos Aires, Editorial Claridad, 1963, 14.

¹³ *Ibidem*, 76.

En síntesis, “con hambre no se puede pensar”¹⁴, o en el mejor de los casos, se piensa (razona) bastante mal.

Para cerrar con sus ideas, vamos al último capítulo de su libro, en “Axiología”, apartado 5, Korn nos dice que:

Las condiciones materiales de la existencia son las condiciones previas de su desarrollo ulterior, base de toda la superestructura social, jurídica, especulativa o religiosa. Todas las valoraciones son la expresión de las tres necesidades biológicas: la conservación propia, la conservación de la especie y la convivencia social [...]. La Historia es la historia de los conflictos económicos entre los dueños y los desheredados de la fortuna¹⁵.

Es notable la impronta marxista que tiene su pensamiento, pero, contra lo que se podía prever, su insistencia en el carácter determinante de la personalidad lo preserva de caer en el determinismo económico, el cual es una constante en la interpretación marxista

Volviendo a la década del 50, uno de los exponentes de la filosofía de la existencia en Argentina, Carlos Astrada; señala la radical novación filosófica que aporta, a su ver, la actitud existencialista. Contra la interpretación mayoritaria propia de la filosofía tradicional, para la cual el existencialismo sería un fenómeno transitorio y lo intentan explicar como una “filosofía de la crisis”, como un pasajero malestar que ella misma es capaz de superar; por el contrario, para Astrada el existencialismo implica una “crisis de la filosofía”, un cambio total en el planteamiento de los problemas que obliga a rever sus grandes temas: el ser, la verdad, el tiempo, la trascendencia. Un caso de ruptura con la trascendencia y objetividad absolutas para Astrada fue la filosofía de Heidegger, quien toma como punto de partida de la indagación filosófica la nuda facticidad de la existencia humana (*Dasein*) como un proceso temporal concluso, manifiesta en su estar-en-el-mundo. “La esencia del hombre está en lo que este efectivamente es y no más allá, y por esto él quiere ser solamente lo que puede ser, pero esta esencia del hombre –su humanitas– es histórica [...]”¹⁶. Tal como afirma Heidegger “La ‘esencia’ del *Dasein* consiste en su existencia”¹⁷. Sin embargo, los caminos de Astrada y Heidegger van a comenzar a distanciarse por los diferentes alcances de ese mismo *Dasein* del que hablan y por la acentuación que hace Astrada de la categoría de praxis.

¹⁴ No te va a gustar. Álbum: *Todo es tan inflamable*, Track N° 6: “Pensar”.

¹⁵ Korn, Alejandro, *Op. Cit.*, 154-155.

¹⁶ Astrada Carlos, *La revolución existencialista. Hacia un humanismo de la libertad*. La Plata, Ediciones nuevo destino, 1952, 42.

¹⁷ Heidegger, Martin, *Ser y Tiempo*. Madrid, Editorial Trotta, 2009, 67.

En su obra *La revolución existencialista*, Astrada dedica todo un capítulo al “Primado existencial de la praxis”. Allí repite, junto a Heidegger, que “nuestro primer contacto con el mundo no es por medio de un conocimiento desinteresado e inoperante, sino un hacer y obrar, es decir, una **praxis** existencial que es la base de un conocimiento posterior, metódico y sistemático”¹⁸. Teoría y práctica no son dos instancias diferentes, son afirmados como comportamientos primarios que se implican recíprocamente. Son años de relecturas de Hegel y Marx, por eso recalca Astrada el acierto que tuvo la doctrina marxiana al otorgar prioridad a la praxis, concebida por ella como una “acción radical” que tiene como intención primaria la transformación del mundo:

Sobre la base de la situación existencial concreta, Marx determina y justifica la posibilidad histórica de una acción radical de la que ha de surgir una nueva situación, una nueva estructura social para la realización del hombre total [...]. Aquí está patente la dimensión existencial de la posición marxista. Sólo como acción social transformadora de la situación colectiva puede darse una praxis revolucionaria, sólo puede haberla dentro de la estructura coexistencial¹⁹.

Es decir, que esa praxis solo es posible ejercitarla junto a otros hombres. Se trata de un ejercicio colectivo que tendrá en cuenta los distintos modos de convivencia en los que se da históricamente la existencia humana. La historia resulta ser para Astrada la posibilidad fundamental del hombre, única vía por la que accede a su humanidad.

Otro tema que Astrada trata es el del “humanismo de la libertad”, propio de la filosofía existencial. Lo define como “una afirmación y rescate del ser del hombre”²⁰ ¿A qué se refiere Astrada con esta definición? Se trata de la afirmación de la humanidad como posibilidad enraizada en la historicidad y del rescate del ser humano de la enajenación por la que ha perdido su ser. ¿En qué consiste aquello que enajena al hombre de sí mismo, según Astrada? A su modo de ver se patentiza en los postulados de trascendencia y objetividad absolutas, derivadas del platonismo. Nietzsche y su “voluntad existencial” llevaron a cabo esa empresa. También considera la explicación que da Marx de esa enajenación, basada en la crítica que le hace a Hegel.

La autoenajenación del hombre no es, en definitiva, para Marx, más que una necesaria consecuencia de su sistemática enajenación en sus propios productos. Estos, no obstante

¹⁸ Astrada, Carlos, *Op. Cit.*, 45.

¹⁹ *Ibidem*, 56.

²⁰ *Ibidem*, 110.

haberlos él creado con su trabajo, no le pertenecen, en la medida en que, por obra de la enajenación, no son su propiedad, sino que, por el contrario, tales productos ejercen un poder sobre él, consolidado y sistematizado en la economía capitalista, que lo desintegra como hombre, deshumanizándolo²¹.

La prioridad fundamental que tiene la praxis en la doctrina marxista es tal que de ella depende que el hombre retorne a sí mismo, a su verdadero ser, liberándose así de la enajenación en la que se encuentra inmerso. Esta situación fáctica, condicionada por las relaciones económicas imperantes dentro del marco del sistema económico capitalista vigente, ha de ser cuestionada y criticada en sus fundamentos de un modo radical. “Se trata [...] de una **crítica** de la tal economía política, descubriendo su esencia, su estructura real objetiva”²². Empresa colosal que se pone al hombro el reconocido filósofo mendocino Enrique Dussel, basándose en la investigación económica que hizo Karl Marx. En la primera tesis²³, Dussel habla sobre el ser humano viviente:

El **homo sapiens** tiene una constitución física natural peculiar: es una corporalidad viviente con capacidad cerebral de conciencia y autoconciencia sobre sus actos. Como **ser vivo** tiene un metabolismo que consume energía [...] y otros insumos materiales que debe perentoriamente reponer. El ser vivo es frágil, vulnerable. Si no se alimenta se desnutre, y si come sobre el límite se indigesta y pone en peligro su existencia; si no bebe el líquido necesario se deshidrata, y si bebe demasiado se ahoga [...]”²⁴.

Aquí Dussel considera al ser humano en su inmediata inmediatez, es decir, como lo primero que es el existente: ser vivo de la naturaleza, con cerebro capaz de tener conciencia y autoconciencia de sus actos y con un cuerpo que tiene sus necesidades precisas y delimitadas, las cuales tienen que satisfacerse para que el ser humano siga siendo un ser vivo. Sobre la necesidad, también tiene un concepto formado. Para él la *necesidad* es la captación emotivo-cognitiva que siente la subjetividad viviente de la *falta de un satisfactor* que pueda llegar a reponer la materia y la energía consumidas. “La necesidad se funda entonces en el hecho mismo físico, real, empírico de la corporalidad del sujeto humano como viviente, que es el punto de referencia originario del campo económico [...]”²⁵.

²¹ *Ibídem*, 139.

²² Dussel, Enrique, *16 tesis de economía política: interpretación filosófica*. México: Siglo XXI Editores, 2014, 9.

²³ Se titula: “La espiral de la vida. Necesidad, valor de uso, consumo y residuos” (*Ibídem*, 17).

²⁴ *Ibídem*, 19 (Las negritas no están en el original).

²⁵ *Ibídem*, 19-20.

Es en este punto donde se da la convergencia con el concepto de hambre de Bloch, la relación recíproca que tiene para Korn la libertad económica y la libertad ética y la interpretación heideggeriana del ser humano junto al primado existencial de la praxis como transformación radical posibilitante de un real retorno del hombre a sus raíces más humanas. Continúa Dussel diciendo que: “El hambriento interpreta a todos los entes, las cosas, los objetos como posible alimento, y gracias a su inteligencia práctica, que descubre las características de la realidad física de las cosas circundantes, escoge aquellas que son interpretadas como las que cumplen inmediatamente con esa necesidad.”²⁶.

La comprensión que tiene Bloch sobre el hambre, como “el impulso fundamental”, impulso que también denomina “la necesidad acuciante” que nace en el cuerpo existente, lugar de los impulsos, sentimientos y afectos; de estos, el más importante: la esperanza, punto de llegada del hambre, ya mencionado anteriormente; es compartida con Dussel en la identificación del hambre con la falta-de. Para él, si el hambre es negación por ser falta-de, el comer es negar dicha negación afirmando al satisfactor (alimento). Entonces el comer²⁷ es afirmación de la vida. La relación que tiene esta temática con la ética es ineludible de ser planteada en todo sistema económico posible. Porque para Dussel el cumplimiento de las necesidades básicas (comer, beber, vestirse, habitar, tener una cultura, etc.) constituyen las exigencias éticas de los sistemas económicos que tomen con seriedad la materialidad de la subjetividad de la corporalidad humana. Si consideramos el concepto de mundo que Bloch maneja en su obra, el cual no consta de hechos fijos y consumados, sino que en lugar de ello hay procesos, es decir, relaciones dinámicas, en las que lo que ha llegado a ser no se ha impuesto totalmente; podemos pensar (y desear) a la par de Dussel en que es posible un mundo más humano. “Para ello hay que estar impregnados de un espíritu de Esperanza (a lo Ernst Bloch), que no es un mero optimismo, que permita afirmar que “¡Otro mundo económico es posible!”²⁸.

Para finalizar algo que en realidad recién hemos comenzado a indagar, pensamos que se nos han abierto nuevos horizontes de investigación en la problemática que hemos tematizado. Hay mucho por indagar y que espera ser descubierto, o encontrado, potencialmente en categorías que no han sido “vistas” todavía. También consideramos valioso

²⁶ *Ibidem*, 20.

²⁷ La acción de ponerle aceite a la lamparilla del estómago, parafraseando a Bloch. Cfr. Cita número 7 de esta ponencia.

²⁸ Dussel, Enrique, *Op. Cit.*, 11.

que en algún momento se tomen en cuenta algunos elementos que guiaron esta ponencia como un pequeño aporte, no solo teórico, sino más bien práctico, para una propuesta política nueva que tenga una visión holística de las problemáticas que atraviesa nuestra América Latina y que esté resuelta a darles solución.

Intersección crítica entre cultura filosófica y campo teatral: la figura del “escritor comprometido” en el teatro argentino de la década de 1960

*Susana Tarantuviez**

En la década de 1960, el pensamiento político y filosófico francés influyó en el campo teatral argentino y su incidencia fue lo suficientemente intensa como para provocar una polémica entre los teatristas de esa época. La explicación de esta polémica radica en las diversas corrientes filosófico-políticas y estético-ideológicas presentes en el campo intelectual.

En efecto, durante esa década se había instaurado en la Argentina el modelo del intelectual militante y la figura del “escritor comprometido”, según las consignas de Jean Paul Sartre. Es entonces que se produjo una polémica entre aquellos dramaturgos que adherían a la doctrina del compromiso de raíz sartreana y los que defendían el carácter no comprometido de su práctica artística, pertenecientes a la neovanguardia “absurdista”. Este enfrentamiento se denominó “polémica del ‘60” (1965-1969) y sus protagonistas fueron, por un lado, los dramaturgos denominados “realistas reflexivos”, autoconsagrados “escritores comprometidos” (en la línea de la ideología sartreana), y, por el otro lado, los neovanguardistas, adscriptos al teatro del absurdo (en una línea estética cercana a Beckett, Ionesco, Camus, entre otros).

En el punto clave de esta polémica se erigió la crítica de los realistas contra la neovanguardia, en cuya estética absurdista no veían ningún compromiso social. Animados por la teoría del compromiso de Sartre y por una revitalización del pensamiento marxista, los realistas defendían el rol social del escritor y su militancia política, y su teatro constituía una suerte de testimonio de la época.

Esta actitud de esa “nueva izquierda” hacía que todo ejercicio de la inteligencia o de la sensibilidad no fuera válido si no estaba imbuido de una praxis política acorde a los postulados marxistas. Esto hizo que en el seno de las nuevas generaciones surgiera una división entre la izquierda más dogmática y la vanguardia “descomprometida” o

* CONICET / Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. sutarantuviez@hotmail.com

despolitizada, cuyos integrantes adscribieron a la línea contraria a la hegemonía realista: la de la renovación estética y de la recusación o superación del realismo y siguieron los postulados del teatro del absurdo¹.

Así, con la llamada “Generación del '60” se delinea el modelo del intelectual militante, comprometido con los hechos políticos y preocupado por influir en la opinión pública²: “El intelectual se veía a sí mismo como un gestor de los cambios: de nuestros hábitos de percepción, de los códigos sociales y, en última instancia, de las condiciones económicas y políticas”³. Este “escritor comprometido” debe entonces consagrarse a transformar el mundo y no solo a contemplarlo o reflexionar sobre él, pues se basa en la convicción de que política y actividad intelectual deben marchar estrechamente unidas: “La imagen del intelectual contestatario asociada a la moral del compromiso incluía en su diseño concebir la propia función cultural íntimamente ligada con la suerte del resto de la comunidad”⁴. Así, el intelectual debe contribuir a que las masas enriquezcan su conciencia de la realidad. Aquí está clara también la influencia de la teoría de Gramsci acerca del “intelectual orgánico”, la cual “reconoce el valor insustituible de la cultura erudita pero que sólo considera consumada la legitimidad de la misma si en alguna instancia 'produce' política al fusionarse con los núcleos transformadores de la cultura y la práctica obreras”⁵.

Por otro lado, en la década de 1960, la comunidad artística argentina estaba abierta a las nuevas tendencias internacionales y se experimentaba también con nuevas formas de arte escénico y formas no tradicionales de expresión. Por ejemplo, el Instituto Di Tella y sus Centros de investigación y estímulo de las artes plásticas, el teatro y la música contribuyeron a actualizar y modernizar las disciplinas artísticas. El Di Tella se erigió en un espacio para los autores noveles, quienes tenían ahí la oportunidad de presentar sus creaciones. Lo recuerda así la dramaturga Griselda Gambaro:

El Instituto, en el que no sólo se hizo teatro, sino también pintura, música, etc., fue un

¹ En Hispanoamérica, los orígenes del teatro del absurdo pueden rastrearse a 1949, con la publicación de la obra *Falsa alarma* del cubano Virgilio Piñera. Pero recién en la década de 1960 encontramos un número significativo de dramaturgos que se expresan dentro de esta poética. En Argentina, Eduardo Pavlovsky y Griselda Gambaro son los dos representantes que la crítica especializada reconoce como los de mayor peso dentro de la corriente del “absurdismo” argentino. Esta corriente estética surgió en contraposición al realismo canónico de la época.

² Vid. Grieco y Bavio, Alfredo, *Cómo fueron los 60*. Buenos Aires, Espasa Calpe, 1994, 139-142, “La nueva intelectualidad argentina ejemplar” y 223-254, “Intelectuales: entre el compromiso y la fama”.

³ *Ibidem*, 226-227.

⁴ *Ibidem*, 153.

⁵ *Ibidem*, 175.

espacio abierto a todo tipo de propuesta teatral, no había censura; yo, una escritora a la que nadie conocía, que no había estrenado nada, tuve en el Di Tella la mejor producción posible. Se trabajó con entera libertad, con las mejores condiciones, que es muy difícil que tenga hoy un autor que apenas comienza. Ese teatro que se hizo en el Di Tella movilizó mucho, porque se realizaron experiencias -algunas siguiendo la huella de lo último que venía de Europa o de Estados Unidos y otras típicamente argentinas, como las del Grupo Lobo- que eran muy transgresoras. Los espectáculos que se realizaron allí todavía ahora siguen siendo de vanguardia⁶.

También comenzó a surgir una nueva identidad social de tinte populista, antielitista y antiintelectual. Basada en el rechazo de los modelos extranjeros y fomentando una nueva conciencia nacional, convirtió a la propuesta cultural del Di Tella, dedicado a promover el arte de vanguardia, en blanco fijo de sus críticas. El arte como forma de lucha popular no aceptaba un modelo asociado al imperialismo y la oligarquía extranjerizante: “[...] una gran parte de los espectadores del teatro Independiente -el lugar desde donde se lanzó el realismo reflexivo- no iban al Di Tella por considerarlo frívolo y ajeno al compromiso”⁷. García Canclini puntualiza, por ejemplo, que el Instituto Di Tella no consiguió una inserción popular de su actividad y que varios artistas plásticos se alejaron de él debido a ello:

El Di Tella sufrió el éxodo de un numeroso grupo de artistas: éstos, luego de extremar las posibilidades de experimentación casi exclusivamente estética, descubrieron que los conflictos de clases y las luchas populares, crecientes en el país al fin de la década del 60, no podían ser asumidos desde un salón de la zona más elegante de la calle Florida⁸.

Así, mientras que por un lado se daba un apogeo de premisas existencialistas y de una fuerte referencialidad político-social que influía en la literatura, lo cual hacía que los escritores criticaran el contexto social, sobre todo el autoritarismo, por otro lado se experimentaba con la forma, sin atender específicamente a un contenido “comprometido” con la realidad política.

En cuanto al campo teatral, dos tendencias teatrales surgieron en nuestro país en la década del '60, el “realismo reflexivo” y la “neovanguardia”.

El realismo presentaba una historia lógicamente acabada y buscaba la identificación del espectador con el conflicto representado, mientras que la neovanguardia, en sus diversas

⁶ Gambaro, Griselda, citada por Roffé, Reina, "Entrevista a Griselda Gambaro", en: *Cuadernos Hispanoamericanos*, n° 588, junio 1999, 117.

⁷ Pellettieri, Osvaldo, *Una historia interrumpida. Teatro argentino moderno (1949-1976)*. Buenos Aires, Galerna, 1997, 100.

⁸ García Canclini, Néstor, "El artista en la ciudad. Para un replanteo de la función de las vanguardias artísticas", en: *Revista de la Universidad*, Universidad Nacional de La Plata, n° 24, 1972, 368.

manifestaciones, particularmente el “teatro del absurdo”, se alejaba de la racionalidad y representaba un mundo sin conexiones lógicas.

Así, la década del '60 en nuestro país fue un período germinal para nuestro teatro, pues las dos estéticas que nacieron entonces siguen vigentes hasta el día de hoy. El estreno de *Soledad para cuatro* (1961), de Ricardo Halac, marcó el inicio del realismo reflexivo y el estreno de *El desatino* (1965), de Griselda Gambaro, la irrupción de la neovanguardia. Neovanguardia y realismo reflexivo se diferencian, en primer lugar, en cuanto al grado de “referencialidad” que admiten: mientras que el realismo reflexivo se relaciona sin retaceos con el contexto histórico en el cual se insertan las obras, la neovanguardia establece con él una relación opaca, o parece no tomarlo en cuenta. Así, estas dos tendencias se relacionan de un modo diferente con el referente extratextual: el realismo reflexivo alude directamente al referente político y social, mientras que la neovanguardia del '60 deforma o absurdiza el referente. Además, sustentan distintas posiciones con respecto a la institución “teatro”: para los realistas, el teatro debe comunicar, debe tener una tesis que se pretende probar; la neovanguardia, en cambio, hace hincapié en la expresión.

De ahí la denominación de “contenidistas” para los primeros y de “formalistas” para los segundos. Estas estéticas opuestas dieron lugar en la década del '60 a la famosa polémica entre “realistas” y “absurdistas” mencionada anteriormente. En esta disputa los realistas acusaron a los autores adscriptos al teatro del absurdo de una falta de compromiso con la realidad nacional y popular:

Y allí, en la década del '60, se produce una gran polémica entre la gente de teatro [...] sobre si el camino para el teatro argentino era la crítica social a través de una forma tradicional, conocida, o bien si había posibilidad en primer lugar de hacer una interpretación de la realidad a través de formas no convencionales, no tradicionales. Y además, estaba muy complicada con el momento político, [...] donde parecía que el compromiso político era mucho más importante que el compromiso estético. [...] Aparentemente lo que se reprochaba a Griselda Gambaro y los autores del absurdo era que evadían la problemática nacional, popular...⁹.

Cabe aclarar que esta “polémica del '60” (1965-1969) entre realistas reflexivos y neovanguardistas nació en el ámbito teatral y luego se extendió a otros ámbitos del quehacer cultural y político del país. En el campo específicamente teatral, la polémica se generalizó a

⁹ Declaración de Kive Staif a John King en: King, John, *El Di Tella y el desarrollo cultural argentino en la década del sesenta*. Buenos Aires, Ediciones de Arte Gaglianone, 1985, 274-275.

raíz de la pieza “vanguardista” de Gambaro, *El desatino*, estrenada en el Instituto Di Tella en 1965, la cual resultó elegida como “la Mejor Obra de Autor Argentino Contemporáneo” por la publicación periódica *Teatro XX*. A causa del otorgamiento de este premio a una obra “absurdista”, dos de los integrantes de la redacción¹⁰, en desacuerdo con la elección del jurado, renunciaron a la revista.

Los realistas reflexivos oponían el concepto de compromiso social a las propuestas formalmente innovadoras de la neovanguardia, pues no todo tipo de teatro convenía, en su opinión, a la situación del país, y, en su afán testimonial, creían que esta adecuación entre el teatro y el contexto histórico nacional debía primar por sobre las consideraciones estéticas:

Este supuesto hizo que se convirtieran en censores del cosmopolitismo de los neovanguardistas, lo tomaran como un ‘apoliticismo formalista’, y le dieran poca importancia a la originalidad [...]. Tomaban el teatro como un hecho didáctico, con clara tendencia al testimonio. Más que con ‘cómo era el teatro argentino’, trabajaron con ‘cómo debiera ser el teatro argentino’¹¹.

Resumiendo, el punto clave de la disputa era que los realistas, autoconsagrados “escritores comprometidos” en la línea de la ideología sartreana, se oponían a la neovanguardia porque la consideraban una estética alejada de la realidad argentina, fruto de un cosmopolitismo censurable y de un puro juego con las formas que no presentaba ningún compromiso político ni social y, por ende, era poco “conveniente” para el momento histórico que atravesaba el país:

Los realistas juzgaban los textos teatrales como lo hacía Sartre, con la valoración de ‘importante’. Importante no por su estética sino por la influencia que ejercía en sus contemporáneos. Había, entonces, para ellos, un teatro que ‘convenía’ para la situación argentina de los ‘60 y otro que ‘no convenía’¹².

Roberto Cossa, por ejemplo, uno de los representantes más importantes del realismo reflexivo, a partir de su convicción de que la relación realidad nacional/teatro es absolutamente necesaria y de que el compromiso político del dramaturgo es primordial, desestimó a la neovanguardia, en esos años de polémica, calificándola de “superficial”¹³.

¹⁰ Renunciaron Espinoza y Eichelbaum. Cfr. Rovner, Eduardo, "Nuevas direcciones en la escritura dramática y funciones de la crítica", en: Roster, Peter y Rojas, Mario (eds.), *De la colonia a la Postmodernidad. Teoría teatral y crítica sobre teatro latinoamericano*. Buenos Aires, Galerna, 1992, 389.

¹¹ Pellettieri, *Una historia interrumpida...*, ed.cit., 106.

¹² *Ibidem*, 105.

¹³ Cossa, Roberto, en: *El Mundo*, 10-6-1966, 45.

Por su parte, la toma de posición de Griselda Gambaro la colocó abiertamente entre aquellos que intentaban superar las consignas del realismo predominante, mediante una búsqueda estética diferente, y la llevó a despreciar a la corriente realista:

Lo que buscamos en toda obra son las claves de nuestro tiempo y nuestro tiempo no tolera ya un teatro entre duquesas y burgueses aburridos, o conflictos a nivel intrascendente de pequeños fracasados. Si tuviera que definir lo que es el teatro argentino de vanguardia, diría que es el esfuerzo de unos pocos autores o grupos de teatro por romper las formas deterioradas del teatro naturalista, por reencontrar un teatro y una imagen nuestras por encima de una transcripción pedestre de la realidad que sólo nos expresa en nuestra dimensión más mínima¹⁴.

La declaración transcrita es de 1970, es decir, en el marco álgido de la polémica. Dos décadas después, la dramaturga prefiere presentar el asunto más como una cuestión debida a los prejuicios de sus pares, que a una verdadera diferencia estético-ideológica:

El desatino se dio en el Di Tella en 1965. Es decir, en una época particularmente politizada, en la que había que ser militante de izquierdas, porque, de lo contrario, se lo consideraba a uno de derechas. Entonces, como yo estrené en el Instituto que, en ese momento era bastante resistido y al que cierta corriente estética y política consideraba esnob, no pensante, sin contacto con la realidad argentina, caí en las generales de la ley; yo también era esnob, europeizante, etc.¹⁵.

Lo cierto es que Gambaro fue criticada abiertamente en esos años, debido a su inserción en el Di Tella y a su poética, opuesta a la del realismo reflexivo: en cuanto a la relación con la realidad extratextual, por ejemplo, sus textos del '60 son ciertamente crípticos debido a su complejidad, producida por situaciones cotidianas que se combinan con acciones aparentemente desposeídas de sentido. Esto implica un gran esfuerzo por parte del receptor para interpretar las zonas indeterminadas del texto y hace que la textualidad gambariana se aleje de todo postulado realista.

La polémica entre realistas-reflexivos y neovanguardistas duró más de cuatro años, y solo *a posteriori* ambos bandos comprendieron que, si bien los primeros habían priorizado el contenido y lo segundos las formas nuevas, todos habían respondido a una misión testimonial-comunicacional, pues el teatro argentino de esa época, tanto de una como de la otra corriente, intentó dar respuesta a los interrogantes que se planteaban en el campo sociopolítico.

¹⁴ Gambaro, Griselda, "Teatro de vanguardia en la Argentina de hoy", en: *Universidad-Revista Universidad del Litoral* (Santa Fe), n° 8, julio-dic. 1970, 309. Lo destacado en negrita es nuestro.

¹⁵ Declaración de Gambaro a Roffé, *op.cit.*, 115.

Luego de un primer período de polémica y marcada diferenciación, las dos corrientes pasaron a una fase donde se dio entre ellas un intercambio fructífero de procedimientos: la neovanguardia comenzó a comunicar el contenido del texto de manera más transparente, utilizando para ello recursos propios del realismo; mientras que el realismo incorporó procedimientos absurdistas. Además, ambas tendencias coincidieron entonces en intensificar el cuestionamiento al contexto político-social.

Conclusiones

En síntesis, en la década de 1960 tuvo lugar en el campo teatral argentino la polémica entre aquellos que defendían el carácter no comprometido de la práctica artística y aquellos que adherían a la doctrina del compromiso de raíz sartreana y, por ende, proponían la participación de los dramaturgos en la política.

La mayoría de los dramaturgos del sesenta presentaron una tendencia al realismo, modo de representación que les permitía realizar un examen lógico de la realidad histórica, social, política y económica del país. Imbuidos por la teoría del compromiso de Jean-Paul Sartre y por una revitalización del pensamiento marxista, el planteo acerca del rol social del escritor y de su militancia política estuvo en el centro de la discusión intelectual de la época y el “realismo crítico” fue la estética predominante de ese período. Por otro lado, un grupo minoritario de dramaturgos siguió una línea contraria a la hegemonía realista y priorizó la renovación estética en su obra por sobre la transmisión de un mensaje de contenido social. Ahora bien, la importancia del existencialismo y de la filosofía del absurdo en nuestros dramaturgos no debe subestimarse: los postulados existencialistas y absurdistas incidieron en las corrientes estéticas en pugna en la década de 1960 y fueron fundamentales en la creación del teatro argentino moderno de la segunda mitad del siglo XX.

Bibliografía (selección)

DE TORO, Fernando (1999), *Intersecciones: ensayos sobre teatro. Semiótica, antropología, teatro latinoamericano, post-modernidad, feminismo, post-colonialidad*. Madrid: Iberoamericana.

GRIECO Y BAVIO, Alfredo (1994), *Cómo fueron los 60*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

KING, John (1985), *El Di Tella y el desarrollo cultural argentino en la década del sesenta*. Buenos Aires: Ediciones de Arte Gaglianone.

- KOHUT, Karl y PAGNI, Andrea (eds.) (1993), *La literatura argentina hoy. De la dictadura a la democracia*. 20 ed. Frankfurt: Vervuert.
- PELLETTIERI, Osvaldo (ed.) (1997), *Una historia interrumpida. Teatro argentino moderno (1949-1976)*. Buenos Aires: Galerna.
- (2001), “Teatro XX y la polémica entre realistas reflexivos y neovanguardistas”, en: *Cuadernos de Teatro XXI. En torno a Teatro XX*. Buenos Aires: GETEA, 9-19.
- ROFFÉ, Reina (1999), “Entrevista a Griselda Gambaro”, en: *Cuadernos Hispanoamericanos*, n° 588, junio, 111-124.
- ROSTER, Peter y ROJAS, Mario (eds.) (1992), *De la colonia a la Postmodernidad. Teoría teatral y crítica sobre teatro latinoamericano*. Buenos Aires: Galerna.
- TERÁN, Oscar (1991), *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966*. Buenos Aires: Puntosur.

Itinerarios de la violencia en los relatos de Antonio Di Benedetto en la década de 1950

Fabiana Inés Varela *

Antonio Di Benedetto, una de las voces más relevantes de la narrativa argentina de la segunda mitad del siglo XX, inicia su escritura en la década de 1950 en un contexto donde la violencia, en diferentes grados y tipos, va constituyéndose paulatinamente en una parte constitutiva de la realidad de su sociedad.

Desde la perspectiva literaria, la crítica ha venido señalando la violencia como rasgo identitario de la cultura y de la literatura latinoamericana, por ejemplo, el ensayo ya clásico de Ariel Dorfman, *Imaginación y violencia en América* (Anagrama: 1972), que si bien ha sido matizado por otros autores (Karl Kohut, 2002), plantea cuestionamientos aún vigentes ya que, indudablemente, la violencia como tema o como imagen imprime un sello característico a nuestras obras literarias más relevantes desde el momento fundacional. En el caso analizado, debemos tener en cuenta que durante la década del 50 en nuestro país, el intelectual, ya profesionalizado, va adquiriendo una postura de lúcida crítica sobre la realidad, fundada en las ideas de compromiso y literatura comprometida que desarrollaba el pensamiento sartreano, ampliamente difundido. Este compromiso era entendido y vivido como denuncia de situaciones sobre las que había que reflexionar a fin de poder intervenir en la realidad para modificarla. Con respecto a los lectores, planteaba también un corrimiento de estos hacia “zonas de incomodidad” que lo llevaran a reflexionar de modo activo, y motivado por estos textos críticos, sobre su propia realidad.

En general, la literatura “comprometida” se relacionó estrechamente con una poética realista, renovada por cierto, a partir de la lectura de los narradores norteamericanos como Faulkner, Hemingway, Dos Passos, quienes revelaron una narrativa vitalista que no rehuía la plasmación, en imágenes novedosas y apelando a técnicas renovadas, de una realidad cruel de la que se denunciaban sus excesos e injusticias. En nuestra literatura de esos años, no podemos dejar de mencionar la obra del también mendocino Alberto Rodríguez (h) que

* CONICET / Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. fabiana.varela@frimont.com

desnuda la realidad de nuestros pequeños agricultores, o a Beatriz Guido que hace lo propio pero con las clases altas. También es el contexto en el que surgen las obras de Ernesto Sabato, quien no solo tematiza la violencia en sus novelas, sino que reflexiona desde una perspectiva filosófica y teológica (Kohut, 2002: 211).

Es en este contexto, donde surge la obra de Antonio Di Benedetto cuyos principales textos se publican durante la década del 50: *Mundo animal*, de 1953, *El pentágono*, de 1955; *Zama*, de 1956; *Grot*, de 1957 y *Declinación y Ángel*, de 1958. Se trata, indudablemente, de un escritor muy lúcido y consciente de la violencia generada en su medio, pero no elige una poética del compromiso –por lo menos en el sentido habitual del término- sino que se interna por caminos menos explorados donde realidad e irrealidad se funden en lo que la crítica ha llamado “Zona de Contacto” (Boldori, 1969; Corro, 1992), para denunciar una violencia no ya social o política sino como una actitud vital inherente al ser del hombre. Crueldad, agresión, soledad, incomunicación constituyen un campo semántico detectable en sus obras que modulan su propia concepción de la violencia.

En una entrevista concedida al periodista alemán Gunter Lorenz, Antonio Di Benedetto refiere la génesis de *Mundo animal*:

Mundo animal es un conjunto de cuentos, cada cuento, una indignación transfigurada. Y el título es en realidad una invectiva. Algo me enfurecía o me lastimaba. En la mañana siguiente lo pasaba a imágenes y lo articulaba en una trama. ¿Por qué la transfiguración? No sé; tal vez para que el cuento fuera algo superior al episodio o a la persona que motivó la furia; tal vez como un eufemismo inconsciente de carácter defensivo; pudo haber estado condicionado a la época: pasábamos la dictadura peronista que me tenía sitiado. Pero quisiera aclarar que nada de política hay en página alguna de ese libro (Lorenz, 1972: 132).

La cita nos plantea una serie de términos asociados a la violencia: “indignación transfigurada”, “invectiva” que es un discurso o escrito acre y violento contra algo o alguien, “furia”, “herida”, además de la mención explícita a una violencia de tipo política¹. Las palabras del autor nos revelan asimismo la presencia de una matriz generadora de su obra asociada de modo explícito a la violencia.

¹ Es interesante su apreciación del peronismo como dictadura, cuando en realidad es un gobierno legítimo elegido por la voluntad popular.

Algunas definiciones

En primer lugar, debemos señalar la dificultad para definir de modo unívoco lo que se entiende por violencia, a pesar de que es una realidad sobre la que se ha teorizado desde distintas perspectivas. En su sentido más básico, entendemos la violencia como la capacidad de infligir daños en las personas, matando, mutilando o hiriéndolas, extendiéndose su significado a la amenaza de dichos daños y tanto a lo físico como a lo psíquico (Kohut, 2002: 196).

La violencia es un fenómeno propio del hombre que debe distinguirse de agresión animal pues esta se encuentra dentro del equilibrio ecológico y carece del elemento intencional, propio del ser racional, que se manifiesta en la violencia humana: “Sólo el hombre es capaz de ejercer su fuerza contra él mismo y de destruirse. Como lo han mostrado los filósofos modernos (desde Hegel hasta Sartre, pasando por Nietzsche), la violencia no está solamente ligada a los bienes del hombre o a su cuerpo, sino a su ser propio” (Blair Trujillo, 2009). El uso del término violencia para referirse a fenómenos naturales, se realiza por antropomorfismo, pues la violencia es, como venimos diciendo, específicamente humana.

Podemos distinguir entre violencia personal entendida como “una interacción social que se caracteriza por la imposición de pretensiones y esperanzas o, más simplemente, por el enfrentamiento corporal directo”; la violencia institucional que “es el poder de mandar sobre otras personas, apoyado en sanciones físicas, que se concede a personas que ocupan ciertas posiciones” y la violencia estructural (Kohut, 2002: 195).

Con respecto al origen de la violencia, perspectivas distintas teorizan al respecto y lo ubican en la propiedad privada (Marx y los teóricos marxistas), en la carencia de los medios para (sobre)vivir (Sartre) o bien en la rebelión contra Dios (la teología cristiana). En general se considera a la violencia como un fenómeno producto de la cultura y no antagónico a ella y ligado de modo estrecho al poder.

Tramas de la violencia en Antonio Di Benedetto

Las disquisiciones anteriores nos brindan un pequeño marco teórico para dilucidar las tramas de violencia que se desarrollan en la obra de Di Benedetto. Por razones de tiempo, nos detendremos en algunos textos de la década del 50, sin embargo, debemos advertir que la violencia como matriz genérica aparece a lo largo de su obra a través de los años y se

complejiza, además, con la irrupción de la violencia de estado que Di Benedetto experimenta de modo personal.

Ya hemos comentado el origen de su libro *Mundo animal* y su relación con la violencia experimentada por el autor como furia que se traduce en invectiva, pero tal violencia supera lo temático para dar forma a una serie de imágenes profundamente crueles que se desarrollan en el libro y que producen en el lector rechazo o, al menos, incomodidad. El autor lo percibe y en un paratexto inicial comenta: “El horror parecerá gratuito. No lo es. Lo exige una finalidad: impresionar fuertemente, porque se trata de un cuento moralista y pretende dejar una huella constante en el lector” (Di Benedetto, 1953: 7-8).

Si bien el título alude a lo animal, la violencia expuesta se refiere de modo indudable a lo humano, por lo que Di Benedetto afirma: “Estos cuentos son fábulas; los irracionales asumen personificaciones; el libro lleva propósitos moralistas y es una convocatoria, con intermediaciones de crueldad y horror, a la meditación sobre la perfectibilidad humana” (Di Benedetto, 1971: 9) y, más adelante, en el cuento “Sospechas de perfección”, en boca del narrador protagonista desarrolla de modo más complejo la relación con lo animal, en tanto juego de proyección de aspectos violentos rechazados por el hombre:

¡Y bien, adelante! Basta de quejidos. Soy uno de los sostenedores de este Reino de Hombres (que apenas es algo más que un Mundo Animal). Que se cobren en mí, las bestias, lo que de ellas despreciamos, condenamos y tememos, mientras en la misma especie humana brota y se ejerce, por individuos, por multitudes, de instante en instante, o por rachas, la ferocidad, la impiedad, la cerrada torpeza, los inmundos o temibles hábitos, el designio tramposo, el ánimo bélica y, en la guerra y la paz, el sentido de destrucción y la voluntad de opresión (Di Benedetto, 1972: 83)².

Estas líneas permiten entrever una concepción cercana a la de Sábato –mencionada anteriormente- en tanto la maldad, la violencia aparecen como inherentes al género humano.

En *Mundo animal*, la violencia asume facetas distintas y aparece en relación con la enfermedad, la soledad, la culpa, la guerra, la infidelidad, la falta de libertad, el castigo inmerecido. Si bien la temática se manifiesta de un modo u otro en todos los cuentos, me detendré brevemente en aquellos que me parecen más interesantes en relación con toda la obra del autor.

En “Amigo Enemigo”, la violencia se expone a través de imágenes, algunas sutiles, otras horribles que agreden al lector. Al inicio, la muerte violenta por suicidio del padre es

² Citamos por la segunda edición porque este párrafo es introducido posteriormente y no aparece en la primera.

presentada de modo ambiguo: “Entré en el baño y ahí estaba mi padre, en la bañera, bajo la lluvia, sí; pero colgado del caño de la flor” (Di Benedetto, 1972: 17). Sin embargo, la descripción del pericote, al que ha asociado explícitamente con la guerra, no economiza horror en su representación: “[...] la cabeza gorda de bestia cebada, [...] –engendro asqueroso- medio cuerpo desmesurado y dos patitas todavía minúsculas. Era un monstruo repelente y fiero que miraba como en reclamación, como anunciando castigo, venganza [...]. No podría salir aún porque la panza le resultaba, seguramente demasiado voluminosa” (Di Benedetto, 1972: 20). La agresión de este animal contra el personaje es explícita pues “se arrojó hacia mí [...]. Y grande, deforme, pelando dientes, avanzaba, avanzaba arrastrado, gomoso...” (Di Benedetto, 1972: 20). La lapicera esgrimida “como un puñal” permite controlar a la fiera. Sin entrar en las diversas interpretaciones a las que este texto puede abrirse, señalo simplemente, la presencia de una violencia ejercida hacia el individuo (el personaje narrador) por un elemento externo que quiere agredirlo físicamente. Sin embargo, el sujeto no es totalmente inocente en esta violencia, pues él mismo ha alimentado y permitido la existencia del pericote.

La imagen agresiva de la rata, ahora de modo colectivo, aparece nuevamente “En rojo de culpa”, cuento en el que se tematiza la relación culpa/responsabilidad ante las acciones perversas. Hacia el final del cuento, una imagen atroz captura la atención del lector: las ratas que atacan y devoran al personaje narrador quien ha sido utilizado como especie de chivo expiatorio, como “culpa paga” por parte de los animales quienes se niegan a responsabilizarse de sus propias acciones. Aquí también la violencia se vuelve contra el personaje cómplice, pues ha aceptado sin remordimiento el trato con los ratones: “Me pagan, sí; soy un pagado de los ratones [...]. Soy una culpa paga: tengo un ruin y desconsolador oficio. Es absurdo, pero ellos sostienen mi absurdo y por su falta de eficiencia vivo, pago los estudios de mis hijos y las pieles, ¡Cristo, hasta pieles!, de mi mujer” (Di Benedetto, 1972: 59). El final muestra el ataque de los roedores al hombre, quienes lo obligan a devorarlos en un intento por dar forma imaginativa y cruel a la expresión “fue devorado por su culpa”: Y otros subieron por mis piernas, por mi pecho y por mi cuello, y me desgarraron labios, orejas, nariz, y fueron colmando mi boca y mi garganta y mi estómago. Comprendí. No hubo necesidad de que ninguno más fuera devorado por su culpa, por su culpa paga (Di Benedetto, 1972: 63)³.

³ El mismo autor desglosa una interpretación de este relato en el paratexto inicial incluido en la primera edición: “Todas estas ideas están representadas en el cuento, que, como rúbrica, lleva ese alegato del hombre-culpa:

El circuito de violencia se muestra claramente en el cuento donde nadie puede ser tenido como inocente en el desarrollo de esta tragedia.

La violencia como actitud intrínsecamente humana se tematiza con claridad en “Hombre-perro”, cuento que desde el inicio aclara: “La diferencia está en que usted cree que a veces los hombres se comportan como perros y yo sé que todos los hombres son unos perros” (Di Benedetto, 1972: 51). La narración es utilizada para ejemplificar por medio de distintas escenas el concepto hasta llegar, *in crescendo*, a un final en el que dos hombres que se han engañado entablan una pelea cuya agresividad los metamorfosea en perros:

Estuve aguardándolo pacientemente, pero cuando lo vi la furia me poseyó. Se me hincharon los belfos, me fui al suelo y mis cuatro patas me dispararon hacia él, que ya advertido rápidamente, en sus cuatro patas también, con un leve aullido de miedo, mostraba por instinto de defensa, los dientes. Me abalancé sobre su cabeza mordidiéndolo con implacable rabia, echando espuma por la boca, tratando de hincarle los dientes en el cuello, que él defendía desesperado con las patas delanteras (Di Benedetto, 1972: 55).

Si bien predominan en la colección situaciones propias de la violencia individual como la que acabamos de exponer, encontramos también atisbos de la dimensión social del problema, en algún ejemplo como “Sospechas de perfección”, donde se trata el tema de la ejecución a un hombre que ha burlado la ley –en términos más bien surrealistas- que es ajusticiado por un pelotón “algo así como una pelota grande formada por millones de hormigas” (Di Benedetto, 1972: 81), que lo descarnan, imagen de gran relevancia plástica para exponer la violencia contra la persona. En este caso, la violencia es consumada por la autoridad legítima contra un personaje que ha cometido un acto considerado criminal. Este tema de la violencia como forma de ejercicio de la justicia en sociedades primitivas tiene claro –y absurdo- desarrollo en el relato “El juicio de Dios” de *Cuentos claros* (Di Benedetto, 2006: 149-177), donde un hombre es privado de su libertad y sometido a un juicio propio del medioevo por un supuesto crimen que él no ha cometido. En este caso, la sociedad está representada por el núcleo básico de la familia.

Finalmente, también aparece la violencia relacionada con la detentación del poder, ya no social sino en todo tipo de relaciones. En “Nido en los huesos”, el narrador protagonista, suponemos un niño o adolescente, presenta al personaje del padre como aquel que detenta el

‘...mi carne caliente, derrotada e inculpable’. Él es culpable, culpable de tantas cosas y, más que nada, de haberse aliado con el delito, de venderse impudicamente a fuerzas ciegas e irresponsable; y aun sabiendo todo esto, en el momento de su caída final, se dice inculpable” (Di Benedetto, 1953: 7).

poder y que ejerce su violencia sobre las cosas y los seres, pero también sobre su propia persona que lo transforma en víctima de su violencia sutil: “por orden de mi padre, a causa de infracciones leves, en la niñez muchas veces tuve prohibido el acceso a la mesa” (Di Benedetto, 1972: 26). Encontramos aquí, en germen el tema de la violencia ejercida por los poderosos sobre los seres indefensos que será frecuente en años posteriores. En el cuento “Enroscado” de *Cuentos claros*, (Di Benedetto, 2006: 97-116) el silencio del padre, incapaz de poner en palabras sus sentimientos, se transforma en agresión para el niño que se defiende replegándose como un animalito bajo la cama. Este niño, al que el mundo adulto no logra contener, desarrolla también una actitud de agresiva violencia hacia lo extraño, que se manifiesta en gritos: “Cuando la muchacha quiso entrar, para hacer la limpieza, el niño se puso a gritar. [...] Al ver a la dueña el chico se irritó más. Y se notaba que no le sucedía nada, que o gritaba de enfermo [...]” (Di Benedetto, 2006: 102), además de un ánimo destructor, a través del énfasis con que recorta figuras, incluida la foto de la madre muerta y los almohadones de cretona de la pensión. La agresividad y violencia del padre va también subiendo de temperatura a lo largo del relato hasta llegar a la agresión física. El cuento plantea la escalada de violencia entre dos seres comunicados, y si bien el padre aparece como figura de autoridad, el niño que también ejerce su violencia, al ser identificado constantemente con un animal asustado, complejiza el tema pues ya no sería una respuesta racional sino una actitud básica e instintiva.

La agresión contra los débiles reaparece en la novela corta “Declinación y Ángel” (Di Benedetto, 1958: 17-55) identificándose en las figuras del pequeño Ángel e introduciendo una nueva víctima de violencia, la mujer. En este caso, el niño es víctima de la violencia de un mundo adulto que no se hace responsable por él y que lo utiliza como medio para evitar sus propios problemas. Llama la atención, a lo largo del relato, la soledad de este niño que deambula por el edificio realizando acciones que ponen en peligro su vida y que, finalmente lo llevan a la muerte, instado por los mayores. En el caso de la personaje femenino es visto como un objeto sexual por todos los personajes masculinos del relato: la pulsión sexual del joven que la encuentra en el tren y que luego la visita para llevarle bombones; el amante que la usa y descarta descargando sobre ella la ira del que detenta el poder y no es obedecido:

-¡Me dejás! ¡Me dejás!

Un zamarreo (el cuerpo de ella rebasa el otro, a derecha e izquierda) y Cecilia, aunque zarandeada, recupera el dominio para volverse estridente:

-¡Bruto! ¡Traidor!

Resaltan las cejas espesas de hombre recio.

La mano izquierda suelta el vestido y de revés cachetea a Cecilia.

Un fragmento del rostro de Cecilia –en diagonal, por el dislocamiento del golpe- con unos ojos dolidos. La voz bronca y profundamente segura:

-¡Traidor! ¡Te haré mil daños!

El puño derecho de él se descarga sobre la sien de Cecilia y ella se derrumba a los pies del hombre.

Finalmente el vecino que, transido de deseo, pretende abusar de la mujer. Nuevamente, Di Benedetto plantea la violencia de las relaciones humanas donde nadie queda libre de culpa frente a ella, donde todos los personajes, tienen parte de responsabilidad en este juego. Excepto el niño, verdadera víctima, todos comparten parte de la culpa.

Conclusiones

Este breve repaso que pretende distinguir los itinerarios de la violencia en la obra de Antonio Di Benedetto en los primeros años de su producción, permiten observar que se trata de un tema recurrente que incluso puede ser considerado como matriz genérica de muchos de sus cuentos. La violencia que se plantea es predominantemente individual, relacionada con una concepción del hombre como ser violento y cruel. En general, predomina una visión compleja del tema donde no hay con claridad víctimas y victimarios –con excepción quizás de los niños- sino que todos comparten parte de la responsabilidad en las escaladas de violencia. Por otra parte, el tema es ficcionalizado por medio de imágenes que apelan al horror como un modo de conmover al lector y producir su reflexión a fin de movilizarlo en un sentido ético.

Bibliografía

BLAIR TRUJILLO, Elsa (2009), “Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición”, *Política y Cultura*, n. 32, otoño, 9-33.

BOLDORI, Rosa (1969), “Antonio Di Benedetto y las zonas de contacto en la literatura”, *Boletín de Literaturas Hispánicas*, n°8, Rosario.

CORRO, Gaspar Pío del (1992), *Zama, zona de contacto*. Córdoba: Ediciones Argos.

DI BENEDETTO, Antonio (1953), *Mundo animal*. Mendoza: D’Accurzio. (2da. ed. Buenos Aires: Fabril, 1971)

----- (1958), *Declinación y Ángel*. Mendoza: Biblioteca Pública General San Martín.

----- (2006), *Cuentos completos*. Introd. de Julio Premat. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

KOHUT, Karl (2002), “Política, violencia y literatura”, *Anuario de Estudios Americanos*, tomo LIX, 1, 193-222.

LORENZ, Günter (1972), “Antonio Di Benedetto”, en su *Diálogo con América Latina; panorama de una literatura del futuro*. Valparaíso (Chile): Ediciones de la Universidad de Valparaíso, Pomaire, 109-140.

La existencia como espacio de bifurcación y confluencia

Florencia Zalazar*

Nuestra propuesta de exposición ha sido realizar una primera aproximación al concepto de existencia en la cultura filosófica argentina desarrollada durante los inicios de los años cincuenta. Carlos Astrada y Miguel Ángel Virasoro son dos filósofos cuyas producciones pueden brindarnos valiosas claves interpretativas para pensar este concepto. De sus producciones elegimos tomar algunos de los textos que dieron a conocer entre 1948 y 1954. Algunos de ellos fueron publicados en la primera etapa de la *Revista Cuadernos de Filosofía* de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de C. Astrada. También sus exposiciones en el Congreso Nacional de Filosofía realizado en Mendoza en 1949 y dos artículos de M. Á. Virasoro: “La dialéctica existencial” y *Simposio sobre existencialismo*, publicados en 1949 y 1952 respectivamente, ambos amplían los temas desarrollados en su ponencia del Congreso. Por los textos seleccionados nos hemos situado en los inicios de los años cincuenta dentro de los cuales tanto la creación de la *Revista Cuadernos de Filosofía* como el Congreso Nacional de Filosofía han sido acontecimientos de gran relevancia cultural.

Para comenzar este rastreo del concepto de existencia hemos decidido tomar como punto de partida la disertación que Miguel Ángel Virasoro realizó en *Simposio sobre existencialismo*, editado por la Universidad del Litoral en 1952. Ya en el inicio de su exposición pone de manifiesto las dificultades que implica todo “ismo” a la hora de hablar de una corriente filosófica. Dificultad que se agrava, dice, en la consideración del existencialismo por tratarse de una corriente de ideas que ha rebasado los límites de la filosofía al haber invadido otros campos con tal amplitud que habría llegado a convertirse en una actitud frente a la vida¹. No lejos de esta lectura se encuentra la posición de Carlos Astrada para quien el existencialismo tiene que ver con cierta *disposición afectiva* y emocional, un estado anímico general susceptible de ser rastreado tanto en la poesía como en

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo / INCIHUSA-CONICET. florenciazalazar@hotmail.com

¹Virasoro, Miguel Ángel, *Simposio sobre existencialismo*. Rosario: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación, Universidad Nacional del Litoral, 1952, 3

la literatura y en el arte, pero que sin embargo tendría sus raíces en la filosofía². Ahora bien, si el existencialismo es una corriente tan amplia como compleja, que atraviesa fronteras y constituye entramados problemáticos en la medida que pone en juego concepciones y afecciones o conceptos y afectos, ¿cómo capturar en esta corriente de ideas el concepto de existencia que al parecer resulta ser central?

Virasoro propone “depurar” el concepto de todo aquello que no sea “estrictamente filosófico”. Pero ya en el párrafo siguiente descarta esta propuesta. Llevar a la práctica esta operación nos pone frente a una paradoja ¿Cómo aprehender al existencialismo en una supuesta pureza filosófica si las filosofías de la existencia han surgido como negaciones de la filosofía o más bien como filosofías que se presentan como la *crisis de la filosofía*?³ Ruptura o crisis desencadenada por la irrupción, proclama o manifiesto de una subjetividad emergente hasta entonces negada y subsumida en conceptualizaciones objetivantes. Cambio de rumbo que en la especulación filosófica habría descubierto la existencia como horizonte de indagación desde el cual se hace posible traer a la superficie zonas de la subjetividad y modos de existencias más primarios u originarios que la relación de conocimiento, modo derivado del existir cotidiano, priorizado por la especulación filosófica moderna.

Ahora bien, este anclaje en la existencia trae aparejados algunos núcleos problemáticos que es necesario señalar. Si pensamos por ejemplo en Kierkegaard, de quien se ha dicho es el fundador de la filosofía de la existencia por oponer a la búsqueda de objetividad la idea de que la verdad reside en la intimidad y en la subjetividad, la existencia afectada por contradicciones escinde el concepto en antinomias irreductibles y solo por la intensidad del sentimiento individual y subjetivo es posible alcanzar una existencia verdadera⁴. Si pensamos estas tesis en su radicalidad implican un aislamiento y un repliegue del sujeto sobre sí mismo que podría derivar en un subjetivismo individualista que atentaría contra el ser social del hombre que nunca es *sin otros*. “Hasta en nuestra conciencia más individual, hasta cuando nos

²Astrada, Carlos. “El existencialismo, filosofía de nuestra época”, en: *Actas del Congreso Nacional de Filosofía*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1950, 349.

³ Este giro es propuesto por C. Astrada en respuesta a los debates suscitados en torno al existencialismo. Quienes reaccionaban en contra de esta corriente querían ubicarla como un síntoma condicionado por factores históricos, como un desvío en una supuesta línea evolutiva de la filosofía occidental y por tanto como una “filosofía de la crisis”. Sobre esta expresión Astrada realiza un giro e invierte su sentido, así propone pensar al existencialismo más bien como una “crisis de la filosofía” que pone en cuestión sus problemas fundamentales y les imprime una nueva dirección y un nuevo modo de encararlos.

⁴ Wahl, Jean, *Historia del existencialismo*, Buenos Aires, Editorial Deucalión, 1954, 10.

pensamos a nosotros mismos sin los otros, no podemos estar separados de los otros. El ‘sin los otros’, dice Hegel, es todavía un modo de ‘con los otros’ ”⁵.

Sobre estas cuestiones reflexiona Virasoro para quien sostener un subjetivismo radical en el plano del conocimiento clausuraría la posibilidad de desarrollar una filosofía de la existencia e incluso la posibilidad del conocimiento del sí mismo, en la medida que ambas instancias tienen su fundamento en el lenguaje y en la comunicación. Incluso cuando intentamos hacernos conscientes a nosotros mismos de nuestra propia vivencia interior en un plano individual y subjetivo no tenemos otro camino que el de objetivar la vivencia mediante el lenguaje y por lo tanto poner en juego la intersubjetividad⁶. Se ha ganado, nos dice Virasoro, en el terreno filosófico al haber conquistado el verdadero horizonte de indagación: la existencia, pero se pierde cuando se piensa este horizonte como inaccesible a todo pensar conceptual⁷.

Es posible entonces ir detectando algunas tensiones y discusiones dentro de esta corriente de ideas tales como: subjetividad-objetividad, intimidad-exterioridad, subjetividad-intersubjetividad, existencia-concepto, por mencionar solo algunas. Estas tensiones complejizan el abordaje del concepto de existencia a la vez que dan cuenta de la diversidad de propuestas y alcances que las filosofías de la existencia han dado al mismo. En este sentido no es difícil ver que el concepto se bifurca en múltiples direcciones, cada filósofo existencial ha propuesto una lectura singular de la existencia. Astrada y Virasoro frente a esta diversidad de concepciones identifican dos grandes modos de situarse frente a la existencia. Uno de ellos es la que denominan *existentiva* o *existentivista* por implicar un afincamiento en la existencia singular e individual que rechaza la idea de una razón universal. La otra una *filosofía existencial* cuyo contacto con la existencia es un punto de partida que cabe sobrepasar en función de un universal. Posibilidad que asimismo se divide según sea abierta a una trascendencia o de carácter inmanentista, pero que se caracteriza fundamentalmente por un intento de superar el subjetivismo fundado por la filosofía kierkegaardiana. Habría así dos grandes direcciones o tradiciones, no excluyentes de otros posicionamientos, que abren esta corriente de ideas: una posición que no renuncia al establecimiento de una razón o

⁵ Idem., 23.

⁶ Virasoro, Miguel Ángel, “Existencia y Filosofía”, en: *Cuadernos de Filosofía*, N° 2, 1949, 18.

⁷ Idem. *Simposio sobre existencialismo*, op. cit., 4.

fundamento universal frente a una posición que renuncia a este propósito a riesgo de caer en un irracionalismo o un subjetivismo radical.

Ahora bien, más allá de estas dos grandes líneas o direcciones habría notas comunes en las que las filosofías de la existencia confluyen. Los textos de Jean Wahl y de Virasoro: *Historia del existencialismo* y *Simposio sobre el existencialismo* respectivamente, nos señalan algunos de estos puntos de confluencia sobre los cuales caben destacar: un anclaje en la existencia concreta del hombre cuyo acceso estaría dado por un captar fenomenológico de lo dado y una descripción interpretativa en la que prevalecen temples anímicos como la angustia, el tedio y la náusea⁸. Además, la existencia es aprehendida como un proyecto libre, abierto hacia posibilidades infinitas sobre las cuales es necesario realizar un corte y poner en juego una decisión mediante la cual el hombre se compromete y asume libremente una obligación con su mundo inmediato, aspecto que ha dado lugar a desarrollos éticos dentro de esta corriente⁹. Es decir que desde las filosofías de la existencia se ha definido la existencia fundamentalmente como libertad, como pura posibilidad arrojada sobre la cual no cabe establecer ni fijar una esencia. Se trata por lo tanto de un existir libre que tiene que asumir esta libertad para realizarla, aunque el estar situado en la existencia y tomar conciencia del estado de arrojado del hombre, quien no posee un destino forjado de antemano, sino que es pura posibilidad en el mundo hace transitar la experiencia subjetiva por lugares oscuros tales como la angustia y la desesperación.

Hasta aquí hemos señalado algunos puntos de convergencia y confluencia de las filosofías de la existencia, ahora nos interesa señalar algunas bifurcaciones. Uno de los conceptos que abre direcciones es el de libertad, concepto que particularmente nos interesa porque al mismo tiempo de ser un punto en el que las filosofías de la existencia han confluido, al definir la existencia como libertad o libre proyecto, es un concepto que ha tenido diferentes alcances que en las propuestas de Astrada y Virasoro es posible detectar.

Por su parte, Virasoro propone una lectura dialéctica de la existencia y piensa la libertad como su raíz creadora y ontológica anterior a toda determinación o situación en el mundo. Esta libertad originaria puede ser captada por el *Dasein* en el momento de la conciencia para sí. Momento que es resultado de un trabajoso resurgir de la libertad desde las

⁸ Idem., 12.

⁹ Bollnow Otto, "Existencialismo y ética", en: *Actas del Congreso Nacional de Filosofía*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1950, 987.

determinaciones en las que había proyectado su primario fluir¹⁰. Para comprender su propuesta es necesario señalar que Virasoro distingue niveles o capas de la subjetividad. La primera y la más originaria es la libertad cuya primera carga dialéctica es la ansiedad, la cual es definida como el motor o la fuerza inmanente de la existencia, como un movimiento de autodesenvolvimiento y plenificación que corre hacia su propia negación y da lugar por lo tanto a un segundo nivel o momento¹¹. El segundo nivel que distingue, que se fundamenta y sustenta en el primero, es el *Dasein* o *libertad coagulada* u objetivada en una forma en función de su propia negación dialéctica. En este segundo nivel la libertad ha debido negarse para realizarse y en función de esta negación de sí misma se comprende en la forma de la angustia. Finalmente, el tercer nivel o momento es el de la conciencia o reintegración de la subjetividad hacia su esencia radical en la cual la existencia se descubre plenamente como libertad. La libertad se encuentra en este resurgir como algo sumido y absorbido en el mundo, en la medida que la libertad en su proyectarse dialéctico hacia la alteridad se ha dispersado y ha perdido su unidad originaria¹². “La conciencia surge así desde la noche del caos, como un esfuerzo de la libertad por superar esa dispersión original”¹³. En este sentido no habría preeminencia de la conciencia respecto de la existencia ni respecto de los afectos, en la medida que según Virasoro es la angustia la que despierta y hace emerger la conciencia de manera que ésta es resultado de un proceso que se desenvuelve en la existencia y por lo tanto un modo derivado del existir primario e inmediato. De allí que nuestro autor plantee que: “propriadamente dicho no puede hablarse de una voz de la conciencia, sino que es la voz de la angustia la que despierta la conciencia originariamente dormida en el seno de la libertad primordial”¹⁴.

En esta distinción de niveles Virasoro sustenta su crítica a las filosofías de la existencia que según su posición han partido en sus análisis de la existencia desde un punto de vista abstracto y arbitrario que no permite acceder al verdadero núcleo y raíz ontológica de la existencia. Los filósofos de la existencia, nos dice Virasoro, toman como punto de partida el análisis de *Dasein*, lo captan como caído en el mundo, abandonado en un mundo y objetivado en una forma determinada de antemano. Sin advertir que el mundo y sus formas son

¹⁰ Virasoro, Miguel Ángel, “La estructura existencial. La dialéctica de la libertad en los tres momentos del cuidado”, en: *Philosophia*, N° 11-12, Mendoza, 1949, 11.

¹¹ Idem., 10.

¹² Idem., 21.

¹³ Idem., 11.

¹⁴ Idem., 22.

resultados de una potencia libre anterior. Para Virasoro las filosofías de la existencia no habrían captado el verdadero alcance de la libertad en tanto la han concebido como:

Una libertad que ha despertado como Prometeo, encadenado por no se sabe que potencia tenebrosa, a un mundo, que no es suyo, su absoluta creación, pero que debe asumir, debe aceptar como suyo: libertad que, por tanto, niega en su origen lo que al mismo tiempo afirma como su absoluta esencia¹⁵.

La propuesta de Virasoro es realizar una lectura dialéctica de la existencia capaz de evidenciar las tensiones que se debaten en la misma sin por ello clausurar la posibilidad de conceptualizar este horizonte. Piensa como necesario poner en cuestión los alcances que desde las filosofías de la existencia se ha dado a la libertad. Considera que el sentido que se ha dado a la misma es nihilista en la medida que la verdadera libertad es siempre ansiedad de sí, posibilidad de realizar proyectos propios transformando las resistencias del mundo y no angustia, náusea o vértigo ante la facticidad de un supuesto mundo acabado y cerrado que es necesario asumir como tal¹⁶. Asimismo, al considerar la ansiedad como primera carga dialéctica de la libertad desplaza la angustia como temple de ánimo originario. En este sentido, la angustia para Virasoro encubre la primera dimensión ontológica de la subjetividad que es impulso interior y desbordamiento. Para Virasoro existencia y angustia son cristalizaciones de la libertad y la ansiedad originarias, de manera tal que el orden del conocimiento es para el autor inverso al orden ontológico¹⁷.

Por su parte, Carlos Astrada tematiza sobre el concepto de libertad desde la postulación un *Humanismo de la libertad* que apunta a la liberación del hombre de todas las hipóstasis y objetivaciones en las que habría enajenado su ser, tanto en el plano espiritual, postulando verdades, esencias y valores eternos, como en el plano material, quedando reducido a medio para la producción de bienes y riquezas¹⁸. De allí que su concepción del humanismo pueda ser traducido como la aspiración del hombre por dar un significado plenamente humano a su vida como resultado de una praxis histórico-existencial y fundamentalmente por una decisión voluntaria. Hasta aquí podemos advertir como Astrada toma y problematiza algunas categorías de las filosofías de la existencia que transforma en

¹⁵ Idem., 18.

¹⁶ Idem. *Simposio sobre existencialismo*, op. cit.

¹⁷ Idem. Virasoro, Miguel Ángel, "La estructura existencial. La dialéctica de la libertad en los tres momentos del cuidado", en: *Philosophia*, N° 11-12, Mendoza, 1949, 16.

¹⁸ Astrada, Carlos, "El Humanismo y sus fundamentos ontológico existenciales", en: *Cuadernos de Filosofía*, N° 7, 1951, 10.

función de su propuesta. En primer lugar, su *Humanismo de la libertad* se podría leer como un reclamo de la subjetividad enajenada en estructuras objetivas que quiere liberarse y conquistar su *humanitas* a la vez que este reclamo puede ser operacionalizado y puesto en marcha en la medida que intervenga y se ponga en juego una decisión personal y voluntaria que movilice a la voluntad a transformar las condiciones de existencia. Aquí la libertad es comprendida como proceso y por lo tanto como liberación en tanto praxis operante. Asimismo, esta decisión personal y voluntaria por la cual nos decidimos a jugar nos a transformar las condiciones de existencia no sólo tiene alcances en un plano individual, sino que al apuntar a transformar un “estado colectivo de la existencia humana” es un acto decisorio para el ser genérico del hombre¹⁹. En este sentido, la propuesta filosófica de Astrada tiene un carácter práctico prospectivo que él mismo pone de manifiesto y que apunta, nos dice, a superar el hiatus entre teoría y praxis o filosofía y realidad. “La solución de estos problemas, que se resumen todos en el de la enajenación del ser humano, requiere y postula la conversión de la teoría en praxis operante”²⁰. Piensa el ámbito de la praxis cotidiana como un factor decisivo para la existencia humana en tanto se define por un comportamiento práctico existencial transformador. En este sentido su lectura de la cotidianidad difiere de la mirada heideggeriana que la cualifica como un ámbito inauténtico que es necesario superar.

El humanismo de la libertad que preconiza Astrada tiene su fundamento en una ontología existencial en la medida que la liberación del hombre implica concebirlo como existencia que tiene sentido en sí mismo y que no requiere de un fundamento externo que la plenifique. No hay una esencia humana independiente del hombre concreto, sino que son los hombres lo que realizan y transforman su humanidad históricamente ya que en definitiva el hombre siempre es un hacerse y gestarse a sí mismo. Comprende la existencia humana como programa de existencia y tarea poética desde la cual y a partir de la cual cobra sentido hablar del ser sin tornarlo una ilusoria trascendentalización hipostática que lo conciba como lejano y supratemporal²¹. En este punto vuelve a tomar distancia de quien fuera su maestro en el treinta, para Astrada la propuesta heideggeriana hace del ser un mito y un poema elegíaco

¹⁹ Astrada Carlos, *La revolución existencialista. Hacia un humanismo de la libertad*. La Plata, Ediciones nuevo destino, 1952, 9.

²⁰ Idem., 13.

²¹ Idem., 11.

cuando sentencia que “el oscurecimiento del mundo no llega nunca a la luz del ser”²². En cambio, para nuestro autor el ser solo tiene sentido en función de los entes en la medida que son los existentes los que dan sentido al mismo, de esta manera el poema del ser se torna en la propuesta de Astrada un poema épico en cuanto atañe a la conquista, a la lucha y a la historicidad del ser. En este sentido Astrada, al igual que Virasoro, aunque por caminos muy diferentes, desplaza la angustia como sentimiento fundamental y determinante de la experiencia subjetiva en la medida que el rescate del hombre de su enajenación y el encuentro del mismo con su ser en cuanto meta de la *revolución existencialista* es posible de ser realizado y concretado en el ámbito cotidiano de la convivencia humana, ámbito que rescata y valora en la medida que es el lugar desde el cual el hombre día a día define su programa de existencia.

Bibliografía

- ASTRADA, Carlos (1950), “El existencialismo, filosofía de nuestra época”, en: *Actas del Congreso Nacional de Filosofía*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- (1951), “El Humanismo y sus fundamentos ontológico existenciales”, en: *Cuadernos de Filosofía*, N° 7.
- (1952), *La revolución existencialista. Hacia un humanismo de la libertad*. La Plata: Ediciones nuevo destino.
- VIRASORO, Miguel Ángel (1950), “Existencia y dialéctica”, en: *Actas del Congreso Nacional de Filosofía*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo,.
- (1949), “La estructura existencial. La dialéctica de la libertad en los tres momentos del cuidado”, en: *Philosophia*, N° 11-12, Mendoza.
- (1949), “Existencia y Filosofía”, en: *Cuadernos de Filosofía*, N° 2.
- (1952), *Simposio sobre existencialismo*. Rosario: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación, Universidad Nacional del Litoral.
- WAHL, Jean (1954), *Historia del existencialismo*. Buenos Aires: Editorial Deucalión.

²² Astrada cita un texto de Heidegger en su versión impresa como manuscrito publicado en 1947 cuyo título en castellano es “De la experiencia del pensamiento o del pensar”, en: Idem, 11.

La educación como medio del desarrollo de la razón compleja: algunas consideraciones en torno a la educación y la razón crítica

María Cecilia Acosta*

Introducción

La problemática planteada por Theodor Adorno en torno a la educación durante la década de 1960 responde a la aspiración de no fomentar un modelo educativo basado en la represión y repetición del sistema administrado. Tomando una postura crítica, aboga por el desarrollo de una razón compleja que incluye otras esferas desde donde se ha desarrollado la razón. Tal planteo surge porque el autor observa que, a pesar del Holocausto de la Segunda guerra mundial, no ha cesado la violencia; muy por el contrario, se ha agudizado. Las categorías de análisis del autor sirven en la actualidad para contribuir al análisis de los problemas que enfrentamos en educación.

Desarrollo

Theodor Adorno, dentro de su vasta producción filosófica, también reflexiona en torno de la educación; tales reflexiones se enmarcan en la crítica a la modernidad en general y a la Ilustración en particular, la que partía del supuesto que la razón sería el vehículo a través del cual la humanidad lograría progresar y alcanzar la felicidad.

Adorno, junto con Max Horkheimer, aborda la revisión de la Ilustración advirtiendo que, dentro del mismo movimiento Ilustrado, existen diferencias internas entre la del siglo XVIII y la que surge a partir del siglo XIX. Este es un tema ampliamente trabajado por Horkheimer en *Teoría crítica* que, en este sentido y desde esta perspectiva, es un escrito anticipatorio de *Dialéctica de la Ilustración*, ya que se abordan las contradicciones internas de la Ilustración y cómo de liberadora del hombre, culmina en totalizadora.

La Ilustración empirista del siglo XVIII es distinta de la que los autores analizan en los albores y durante la década de 1940. El movimiento ilustrado del siglo XVIII significó la consolidación y liberación definitiva de la nueva clase burguesa de los últimos resquicios del

* Universidad Nacional de La Rioja, Argentina. acosta.cececilia@live.com.ar

sistema feudal, al igual que en el campo de la ciencia significó la liberación del pensamiento dogmático heredado de la tradición medieval:

[...] sería un error ignorar la diferencia esencial que media entre la Ilustración empirista del siglo XVIII y la actual. En aquella época se había desarrollado ya, en el marco de la vieja sociedad, una nueva. Tratábase de liberar a la economía burguesa ya existente de las trabas feudales; simplemente de “dejarla hacer”. Del mismo modo el pensamiento científico especializado correspondiente a ella solo necesitaba, en lo esencial, desprenderse de los viejos lazos dogmáticos a fin de seguir el camino ya reconocido (Horkheimer, 2003: 262).

La Ilustración del siglo XVIII liberadora del hombre, se transforma con el paso del tiempo en un sistema de dominación que tiende a la totalidad, con su propia concepción de la realidad, cuya derivación, es que la verdad se construye sobre el formalismo lógico. Esto es, que lo verdadero tiene que ver con la convalidación matemática, por lo tanto, supone también que la realidad posee una regularidad matemática. Esta perspectiva posee dos consecuencias directas: por un lado, una visión también regular y matemática del hombre que da lugar a percibirlo atómicamente, regulado y sin posibilidad del desarrollo de la razón crítica. Por otro lado, el dominio y manipulación de la naturaleza. Estas dos consecuencias provocan que el hombre se convierta en amo, negando a la naturaleza como parte de sí mismo, es decir, entablando una relación alienada con ésta última, reducida a la instrumentalidad.

Horkheimer, en sintonía con Adorno, se opone a la concepción de la teoría como un sistema de signos puramente matemático porque a la teoría no se la puede fundamentar a partir de una esencia del conocimiento o de alguna otra manera ahistórica. Ni el conocimiento en general, ni la ciencia en particular, son neutros porque hasta los hechos que percibimos están preformados socialmente de dos maneras: por un lado el objeto percibido posee un carácter histórico y por otro lado, también el que percibe posee un carácter histórico:

Los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados socialmente de dos modos: por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano percipiente. Ambos no están constituidos solo naturalmente, sino que lo están también por la actividad humana; no obstante en la percepción el individuo se experimenta a sí mismo como receptor pasivo (*Ibidem*: 233).

La automatización de las ideas sobrelleva la automatización e instrumentalización del lenguaje, que se convierte también en un instrumento del engranaje del aparato de producción quedando desprovisto de sentido y señalando solamente el aspecto simbólico y operacional porque su objetivo no es mostrar la verdad.

La esfera de la razón instrumental, consolidada como única posibilidad durante la Ilustración desde el siglo XIX, se orienta al dominio total del hombre, es decir, a un sistema social autoritario. El desarrollo de la ciencia, que se profundiza después de la Primera guerra mundial y se afianza después de la Segunda guerra mundial, hace más estrecha la noción de razón, quedando constreñida a registrar datos y a verificar las regularidades, sin preocuparse por consideraciones extracientíficas, circunscribiendo por un lado, la actividad científica solamente a registrar, calificar y generalizar fenómenos sin preocuparse por distinguir lo indiferente de lo esencial. Por otro, limitando el método hacia lo que no cambia (ser) y no hacia el devenir, es decir, que la justificación metodológica posee el carácter del eterno presente imposibilitando la explicación del proceso social. Tal sentido de razón se encuentra dentro de los límites de la razón formalizada. La ciencia entonces toma los problemas sociales en tanto mecanismos que se repiten tal como sucede en las ciencias naturales.

Para comprender cabalmente la cuestión de la razón instrumental, hay que distinguir la esfera de la razón objetiva y subjetiva. El problema fundamental no se encuentra en la existencia de la razón subjetiva, sino en la negación de la objetiva, es decir, el achicamiento de la noción de razón limitada solo a la subjetividad. La razón subjetiva da lugar a su uso formal e instrumental en cuanto se aboca a lo particular, a la parte, sin consideración de la totalidad, es por ello que, en cuanto tal, puede ir acompañada de un completo irracionalismo general, porque se concentra en lo más cercano, como medio o instrumento y desconoce la verdadera esencia de aquello que solo puede ser esclarecido en una conexión más amplia. Horkheimer caracteriza la razón subjetiva como

[...] la capacidad de calcular probabilidades y de adecuar así los medios correctos a un fin dado [...] se refiere exclusivamente a la relación que tal objeto o concepto guarda con un fin, y no el propio objeto o concepto. Esto significa que la cosa o el pensamiento sirve para alguna otra cosa. No existe ninguna meta racional en sí, y no tiene sentido entonces discutir la superioridad de una meta frente a otras con referencia a la razón (Horkheimer, 2007: 17).

El achicamiento de la razón solamente a la subjetiva es la consecuencia de la expansión de las ciencias especializadas y la orientación del conocimiento a la órbita de lo práctico como único modo de desarrollo de la razón. Persigue fines prácticos, específicos e inmediatos, no se plantea la existencia de algo racional en sí mismo. La traducción de todo pensamiento a la acción (medios) es uno de los síntomas de la crisis contemporánea, en donde la razón “consiste fundamentalmente en el hecho de que el pensamiento, llegado a cierta

etapa, o bien ha perdido la facultad de concebir, en general, una objetividad [...] o bien comenzó a combatirla como ilusión (*Ibidem*: 18-19).

Así, la razón subjetiva se formaliza porque se aboca a la convalidación particular y no a plantearse algún objetivo por sí mismo deseable. Tal formalización tiene consecuencias sobre las prácticas concretas:

La aceptabilidad de ideales, los criterios para nuestros actos y nuestras convicciones, los principios conductores de la ética y de la política, todas nuestras decisiones últimas, llegan a depender de otros factores que no son la razón. Han de ser un asunto de elección y de predilección y pierde sentido hablar de la verdad cuando se trata de decisiones prácticas, morales o estéticas (*Ibidem*: 19).

Así, la razón subjetiva queda circunscripta a su aspecto formal e instrumental por lo que ya no se encuentra en función de la generalidad sino en miras a la particularidad, conveniencia, afecciones y operatividad, abandonando su autonomía y quedando sujeta al proceso social. Desde el uso operativo deviene la dominación tanto del hombre como de la naturaleza, la que provoca una organización del conocimiento orientado a la cuantificación, unificación y registro de datos. “Las nociones se han convertido en medios racionalizados, que no ofrecen resistencia, que ahorran trabajo. Es como si el pensar mismo se hubiese reducido al nivel de los procesos industriales sometidos a un plan exacto” (*Ibidem*: 30-31).

Respecto de la razón objetiva, esta supone una estructura objetiva que sirve de pauta para los pensamientos y acciones de cada uno y también incluye a la razón subjetiva en tanto expresión limitada de una racionalidad abarcadora de la cual se deducen los criterios aplicables a lo particular. Por lo tanto, el foco de la razón objetiva se centra en las metas y no en los medios. Max Horkheimer caracteriza la razón objetiva así:

El concepto de “razón objetiva” denuncia así que su esencia es por un lado una estructura inherente a la realidad, que requiere por sí misma un determinado comportamiento práctico o teórico en cada caso dado. Esta estructura es accesible a todo el que asume el esfuerzo del pensar dialéctico [...] Por otro lado, el concepto de “razón objetiva” puede caracterizar precisamente ese esfuerzo y esa capacidad de reflejar semejante orden objetivo (*Ibidem*: 22).

La distinción entre razón subjetiva y objetiva conlleva cada una respectivamente una noción de verdad. La razón objetiva supone la existencia de una verdad objetiva y en este sentido “se ve obligada a tomar una posición, positiva o negativa, respecto del contenido” (*Ibidem*: 23). Con el desarrollo de la razón subjetiva formalizada e instrumental, se disuelve la

noción de la existencia de algún contenido objetivo, así es que queda imposibilitada para reflexionar sobre cuestiones éticas, políticas o religiosas.

La crítica de la razón desarrollada durante la modernidad no significa defender algún tipo de irracionalismo. Por el contrario, Adorno intenta recuperar un sentido de razón ampliado respecto de las distintas corrientes filosóficas, las cuales en definitiva son producto del pensamiento moderno. Tal noción de razón ampliada se concreta en el desarrollo de la razón crítica y dialéctica. Para Adorno, es imperativo el desarrollo y estímulo del pensamiento crítico, y reflexivo; por ejemplo, para nuestro autor es indispensable realizar un giro en la educación con el fin de no volver a repetir Auschwitz; tal educación no puede basarse en obligaciones porque “las personas que de mayor o menor grado las aceptan se ven reducidas a un estado de permanente necesidad de recibir órdenes. La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía [...] la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego (Adorno, 1998: 80).

La concepción de razón (crítica y dialéctica) que concibe Adorno posee mayor amplitud respecto de la moderna, la cual en el marco de la Escuela de Frankfurt en general, no fue definida (Jay) sino más bien caracterizada desde distintas perspectivas según la temática que el autor estuviera abordando. Esta posición es coherente respecto del desarrollo dialéctico negativo (de la misma razón dialéctica), ya que si Adorno hubiese encerrado a la *razón* en un cuerpo definido, le habría otorgado una identidad, la cual no es posible porque no existe la posibilidad de identidad plena de los conceptos, puesto que la misma realidad los desborda. Para Adorno, la racionalidad debe contribuir a la emancipación y no puede quedar despegada de la realidad: “Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente examen de la realidad [...]” (*Ibidem*: 96). Y agrega:

[El] concepto de racionalidad o de consciencia [...] es [...] una parte limitada de la inteligencia, un caso especial de la inteligencia que necesita, sin duda, de ella. Pero aquello en lo que realmente consiste la consciencia es en el pensamiento sobre la realidad, sobre el contenido: la relación entre las formas y estructuras de pensamiento del sujeto y lo que no es el propio sujeto. Este sentido más profundo de consciencia o de capacidad de pensamiento no es simplemente el decurso lógico-formal, sino que coincide literalmente con la capacidad de hacer experiencias. Diría que pensar y hacer experiencias espirituales son una y la misma cosa (*Ibidem*: 101-102).

Por su parte, Horkheimer apunta que la razón puede comprenderse en la medida en que los hombres dejen de pertenecer a un organismo irracional porque la noción de organismo, en el sentido que la toman las ciencias biológicas, no es aplicable a la sociedad y debe emanciparse de ella: “La teoría esbozada por el pensar crítico no obra al servicio de una realidad ya existente: solo expresa su secreto” (Horkheimer, 2003: 248). El mismo autor precisa la noción de crítica:

[La] crítica es el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra: por conocerla de manera efectivamente real (*Ibidem*: 287-288).

Aparte de estas descripciones, tanto de Adorno como de Horkheimer, podemos agregar las características que señala Esther Díaz sobre la noción de razón ampliada y considerarlos elementos que también conforman la razón crítica y dialéctica. Para la autora, una “razón ampliada es una razón histórica, abierta, múltiple, también universal, pero acotada a lo temporal y cultural” (Díaz, 2009: 55). La ampliación hacia la razón crítica y dialéctica, explica por qué tanto Adorno como Max Horkheimer emprenden un análisis crítico de la noción de razón producto de la modernidad, que finalmente terminó en la irracionalidad pura.

En efecto, Martin Jay sostiene que para los de Frankfurt la razón es el *tribunal crítico*. “La irracionalidad de la sociedad actual era constantemente desafiada por la posibilidad ‘negativa’ de una alternativa verdaderamente racional” (Jay, 1989: 113). Delia Albarracín (2012), en su estudio sobre la Escuela de Frankfurt, habla de *razón compleja*; según esta autora, la razón compleja aborda las diversas dimensiones de la realidad histórico-social: es dialéctica en cuanto que reconoce la contradicción entre su exigencia de universalidad de la humanidad en cada hombre y la situación de opresión específica en un momento histórico-social determinado; segundo, es crítica porque busca que tanto la explicación como los fines de la teoría emancipen al individuo de toda forma de enajenación que le impida realizar su propia humanidad. “Esto implica un pensar que no se apresure a alcanzar una síntesis de lo dado, sino que esté abierto a la búsqueda permanente de que la razón realice la universalidad” (Albarracín, 2012: 154).

Conclusión

El desarrollo de la razón en cuanto posibilidad emancipadora de la realidad social establecida como totalidad que identifica sus contradicciones, es la que otorga la potencialidad de cambio hacia una mayor autodeterminación humana. Desde nuestra perspectiva, el desarrollo de la razón crítica y dialéctica posee derivaciones: por un lado, otorga la posibilidad de realizar un análisis de la realidad establecida. Por otro, conlleva la esperanza de un cambio de la sociedad hacia una más justa, equitativa y racional:

El anhelo de un estado de cosas sin explotación ni opresión, en el cual exista un sujeto abarcador, la humanidad autoconsciente, y se pueda hablar de una formación unitaria de teorías, de un pensar que trascienda a los sujetos, ese anhelo no es todavía su realización. Transmitir la teoría crítica de la manera más estricta posible es, por cierto, condición de su éxito histórico (Horkheimer, 2003: 269)

Finalmente, la razón crítica- dialéctica es impensable fuera del marco ético, ya que su última aspiración es que el hombre despierte del estado de enajenación y sumisión en el que se encuentra para poder ser autoconsciente, autorrealizarse y actuar en función de la razón, no ya meramente subjetiva, sino en la tensión entre esta y la razón objetiva. El marco ético que posee la razón crítica y dialéctica sustenta la imposibilidad de quedar bajo la órbita de una sociología, ya que ella es insuficiente en términos éticos.

La verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido [...]. La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. Los hombres deben aprender a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas, entre sus existencias particulares y la vida en general de la sociedad [...]. La filosofía descubre la contradicción en la que están envueltos los hombres en cuanto, en su vida cotidiana, están obligados a aferrarse a ideas y conceptos aislados (*Ibidem*: 282-283)

Horkheimer finaliza “La función social de la filosofía”, publicado en *Teoría Crítica*, con una frase que sintetiza las importancia del desarrollo de la razón crítico-dialéctica: “Debemos luchar para que la humanidad no quede desmoralizada para siempre por los terribles acontecimientos del presente, para que la fe en un futuro feliz de la sociedad, en un futuro de paz y digno del hombre, no desaparezca de la tierra” (*Ibidem*: 289).

Adorno en “La educación después de Auschwitz”, publicado en *Educación para la emancipación*, sostiene que la educación debe orientarse a que la experiencia de Auschwitz

no se repita porque frente a lo monstruoso de esa experiencia, no se ha tomado la suficiente conciencia y por lo tanto se puede repetir. En este texto, Adorno afirma que se debe educar con el fin de desarrollar la toma de conciencia sobre el genocidio, en donde también menciona la bomba atómica como medio genocida, es decir, que pone sobre la mesa de análisis la posibilidad de la matanza de pueblos enteros y sostiene que la educación es el medio para desarrollar la conciencia crítica.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid: Morata.
- ALBARRACÍN, Delia (2012), *Dialéctica, hermenéutica y pragmática formal: hacia un fundamento de las ciencias sociales y las humanas*. Buenos Aires: Biblos.
- DÍAZ, Esther (2009), *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- HORKHEIMER, Max (2007), *Crítica de la razón instrumental*. La Plata: Derramar.
- (2003), *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JAY, Martin (1989), *La imaginación dialéctica: una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.

¡Contame! ¿Qué es la filosofía? Experiencias de la enseñanza de la filosofía mediante cuentos en el nivel medio de la ciudad de Río Gallegos

Amílcar Cristian Castillo *

Introducción

En consonancia con los objetivos planteados en el simposio nos proponemos intercambiar experiencias de las prácticas educativas que hemos ejercido y ejercemos en el espacio curricular de Filosofía en la jurisdicción de la Provincia de Santa Cruz en la República Argentina. Como así también, poder indagar sobre dichas prácticas educativas.

Por ello, nos preguntamos por el *sentido* en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en nuestro contexto particular y, a su vez, ampliar la pregunta por el *sentido* que conlleva la relación entre filosofía y vida cotidiana. Estos planteos guían nuestra labor educativa; en la cual desarrollamos diversas herramientas didácticas que integramos con la propuesta de las narrativas transmediáticas (storytelling, los cuentacuentos) para que las/os estudiantes y el docente podamos vivenciar una experiencia de sí que nos permita asumir nuestra cotidianidad de forma responsable y comprometida. Revisando y reflexionando sobre las verdades impuestas en la vida cotidiana y el valor de la propia verdad de cada sujeto que debe ser dicha y reclamar el derecho a que sea escuchada.

¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos? Para respondernos debemos conocernos y repensarnos desde las diversas relaciones sociales, mediaciones y lenguajes que nos entretejen y sostienen en nuestra vida cotidiana.

Intentamos generar en el estudiantado una actitud filosófica que los movilice a formular preguntas filosóficas que los interpele a la búsqueda de nuevos *sentidos* para remover prácticas perimidas y darle lugar a la irrupción de lo nuevo. Preguntar filosófico que aparece como recurrente a lo largo de la historia de la filosofía y así establecer un diálogo entre nuestro presente y el pasado para pensarnos y pensar nuestro futuro.

En este sentido, nuestra pretensión no es proponer nuevas teorías sobre didáctica de la filosofía, sino compartir experiencias puntuales que creemos enriquecedoras y poner en la

* Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina.

mesa de debate el planteamiento de la relación entre filosofía y educación en la constitución de las diversas experiencias en las que nos hacemos y nos rehacemos como sujetos individuales y sociales.

Desarrollo

En nuestras prácticas educativas cotidianas comenzamos interpelando a los estudiantes, sembrando dudas allí donde creen tener su mundo seguro, comenzando por preguntar por lo considerado obvio, incuestionable, sabido por todos. Intentamos que cada estudiante se detenga a pensar en su vida cotidiana. Detenerse. Pensarse. De esta manera, la interpelación primera logra descolocar a quienes aprenden de sus prácticas educativas habituales y hechas carne en sus historias.

Ante la primera impresión de lo ridículo de las preguntas filosóficas comienzan a desestructurarse las certezas y a reestructurarse el *sentido*. Aparece así una alternativa, una opción por la creatividad y la utilización del pensamiento propio ante la mera repetición de textos que se aprenden sin ningún tipo de relación con la vida cotidiana de los estudiantes.

El paso o desplazamiento que realizamos en nuestras experiencias educativas y deseamos compartir consiste de un conocimiento útil para las/os estudiantes que no quede atrapado en las cuatro paredes del aula, sino que cada estudiante se haga portador de un conocimiento que siga moviéndose en ella o en él transvasando los umbrales del colegio; en su casa, el boliche, en internet, el club, en la calle, etc.

Para ello, hemos comenzado a utilizar como herramientas a las narrativas transmediáticas (*transmedia storytelling* o simplemente *storytelling*), el arte de los cuentacuentos o narradores¹ nos permiten poder llamar la atención del estudiantado cada vez más saturado de información, más escépticos y, en algunos casos, más tristes. Ahora bien, estas prácticas no consisten en contar cuentos o narraciones entretenidas, sino que “Un buen relato es lúdico, sensorial y emocional, y está cargado de sentido, es didáctico, nemotécnico y favorece la cohesión, participación e interactividad de sus destinatarios”².

Para ello, debemos transformar cada clase en un *relato*, y, a todas las clases en un *relato sostenido*. De esta manera, intentamos que los estudiantes se conviertan en co-autores

¹ Cfr. Núñez, Antonio *¡Será mejor que lo cuentes! Los relatos como herramientas de comunicación. Storytelling*. Barcelona, Ediciones Urano S. A., 2007, pp. 23-36

² Ibid., p. 24.

del relato, que pueden decidir sobre las formas y los contenidos de los mensajes. En otras palabras que puedan construir la clase, modificarla, recrearla. Porque “Un relato tiene algo de sagrado, (...) Un verdadero relato estructura y da sentido al galimatías de información al que nos enfrentamos cada día. (...) Somos relatos que se alimentan de relatos”³.

En este sentido, relacionamos la importancia del cuento (del relato) con la propuesta de Arturo Roig en cuanto “Somos seres mediados y en tal sentido somos “puro cuento”, pura mediación. En unos casos para justificar las relaciones de superioridad, de poder y hasta de explotación; en otros, para levantarnos desde el cuento y mediante el poder del cuento, en actitudes de emergencia y de liberación”⁴.

Desde la perspectiva roigiana el lenguaje ocupa un lugar central como mediación, podríamos decir mediación en la que confluyen todas las demás mediaciones. Pero también, no debemos olvidar que “Es fundamental no tomar el lenguaje como un mero código de información ya que es el latido con el que estamos hechos, como un tejido en el que se trama nuestro mundo psíquico”⁵.

Tomando en cuenta (y en cuento) estos presupuestos realizamos nuestras prácticas educativas desde diversos tópicos temáticos que están presentes a lo largo del recorrido anual. A continuación los presentamos:

- 1) La importancia de formular una *pregunta*, pero no cualquier pregunta sino aquella que rebasa lo cotidiano, que lo cuestiona desde un lugar otro, es decir desde el pensar lo cotidiano: “Y es que la modalidad reflexiva y crítica, característica del quehacer filosófico, no se conforma con lo que aparece como cierto en primera instancia, con la evidencia ingenua de que $1 + 1 = 2$ o que el verde es verde, sino que exige ver y poner “el mundo al revés”, desestructurarlo para reestructurarlo, comprenderlo, cambiarlo. (...) y que sean precisamente los adolescentes y los jóvenes quienes más necesidad de filosofar tengan, puesto que ellos viven –dadas las condiciones sociales del mundo actual- la actitud filosófica de búsqueda, a partir de un estado de insatisfacción que los impele a una reinención del mundo”⁶.

³ Ibid., pp. 27-28.

⁴ Roig, Arturo, *Cuento del cuento*, pp. 2-3. Disponible en versión digital en: <http://epistemologiaum.files.wordpress.com/2013/08/roig.pdf> Fecha de consulta: 26/11/2013.

⁵ Bustamante, Ani, *Adolescencia: la revuelta filosófica*. Sevilla, Editorial Desclée De Brouwer S. A., 2008, p. 55.

⁶ Bertolini, Marisa y otros, *Materiales para la construcción de cursos de filosofía ¿Qué es filosofía?* Buenos Aires, A-Z Editora Uruguay S.A., 1997, pp. 11 y 16

- 2) La célebre frase socrática “*conócete a ti mismo*”. Jorge Larrosa plantea la temática en relación a Rousseau, en ella afirma que “Rousseau sabe también de la “falsa conciencia”, de esa tendencia de la subjetividad a constituirse en una forma exterior y aparente, a hacerse una máscara confortable y convencional: sabe que los hombres no se conocen a sí mismos, que se engañan a sí mismos, que no son lo que dicen que son y lo que creen que son. (...) Pues bien, la oposición básica que articula la obra de Rousseau es la que existe entre ser y parecer”⁷. Nosotros pensamos que tal vez seamos en parte como Rousseau en busca de su autoconciencia.
- 3) El problema realidad-apariencia desde la alegoría de la caverna de Platón, los films *The Matrix* y *La vida es bella*, el cuento *Las ruinas circulares* de Borges y, finalmente, la cuestión antropológica desde el cancionero popular con la chacarera *Ya no te creo hombre* y el escondido *La pucha con el hombre*.
- 4) La cuestión de la Libertad, el poder que implica y la importancia de poder decidir de forma consciente y responsable, como afirma Luis Dib: “Hay una cierta complicidad que nuestro espíritu parece tener con la falsedad, y esto colabora a esta lejanía con la realidad. Parece que no podemos soportar la realidad tal como es, pero sí podemos arreglárnosla con las apariencias. Lo cual en algunas circunstancias puede ser hasta conveniente. Cuando Platón hace decir a Sócrates que ningún hombre que haya conocido la realidad tal como es de ninguna manera envidiaría su anterior condición, está poniendo un imperativo que surge de su humanidad, la búsqueda de la verdad. Pero este deseo, también puede ser obnubilados. Platón de alguna manera vio también que otros hombres encuentran bastante dura la verdad, por lo cual prefieren las comodidades y beneficios de las apariencias. Vivir en la ficción, en la simulación, en la actitud del no querer ver, puede llegar a tener sus gratificaciones. [...] El querer ver la verdadera realidad, entonces, es una decisión existencial que exige esfuerzo, a la verdad se llega por un camino escarpado, a la falsedad solo es necesario deslizarse como por un tobogán”⁸.

⁷ Larrosa, Jorge, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas y CEPFHE de la Universidad Central de Venezuela, 2000, pp. 24 y 33

⁸ Dib, Luis, *Platón en el cine*, en: CANO, Fernanda (Autoría), *Sociedad, ciencia y cultura contemporánea. De Platón a Matrix: una indagación sobre el conocimiento y la realidad*. En: AA.VV., *Cuaderno de trabajo. Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el Nivel Superior*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, p. 48.

La evaluación, en cuanto proceso, cumple un papel relevante en la presente propuesta debido a que buscamos integrar a los procesos evaluativos tradicionales aquello que Jorge Larrosa denomina *el elogio de la risa*, ¿acaso hay algo más irreverente en la escuela que la risa? ¿No debe habitar solamente lo *serio* en un colegio donde circulan *conocimientos serios*? Ahora bien, a tener en cuenta que aquí no se trata de la risa marginal, la del lugar de esparcimiento que no se mezcla con lo serio sino que se mantiene en la exterioridad, tampoco se trata de la risa que se utiliza como barrera de protección ante lo serio, como vía de fuga ante la angustia que produce lo serio, no hablamos de la risa polémica que se ríe de lo serio para establecer otra seriedad pero que no es más que lo mismo. “La risa que me interesa aquí es aquella que es un componente dialógico de pensamiento serio. Y un elemento esencial de la formación del pensamiento serio. De un pensamiento que a la vez cree y no cree, que respeta y se burla al mismo tiempo”⁹.

Risa y procesos evaluativos, extraña relación pero en ocasiones no es imposible. Y si nos preguntamos ¿por qué no hacemos de la clase una fiesta? ¿Por qué no hacer de la filosofía una fiesta? Pues bien, de la risa y de la evaluación también intentamos hacer un relato, un cuento donde se cuenta que decisión tomamos a la hora construir conocimientos, de repetirlos sin comprenderlos o de quedarme en la nada de siempre, en la seguridad cotidiano, en internet, la tele u otro tipo de anestesia social¹⁰.

Por eso mismo buscamos orientar en las evaluaciones; pero dejando abierto el abanico de posibilidades con las nuevas formas de comunicación que nos rebasan como docentes pero que los estudiantes manejan a la perfección. En la actualidad estamos trabajando procesos evaluativos mediante la elaboración de canciones filosóficas, de imágenes, proyectos de radio y diario escolar y la utilización de los multimedia. Como eje central planteamos la creatividad y la fundamentación argumentativa a fin de no caer en la disolución de la especificidad propia del diseño curricular de filosofía. Aquí aparece, para nosotros, la risa como manifestación de la felicidad que produce el conocimiento apropiado, el rico sabor del saber.

Todos nuestros esfuerzos se orientan a la problemática del *sentido* de la filosofía en la educación secundaria que se enmarca en un propósito que lo excede, nos referimos a que nuestros esfuerzos se orientan en última instancia a valorizar en *sentido de la vida* en las múltiples manifestaciones en que se expresa. En esta tarea debemos mucho a los excelentes

⁹ Larrosa, Jorge, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, pp. 151-152.

¹⁰ Bustamante, Aní, *Adolescencia: la revuelta filosófica*, pp. 20-21.

trabajos de Daniel Prieto Castillo tan preocupado por la vida y la educación. En efecto, “Hay, en estas pobres tierras nuestras, una educación para la vida y una educación para la violencia y la muerte. (...) Los seres capaces de corromperlo todo son también maestros, de la violencia y de la muerte”¹¹.

El sentido de la educación, para nosotros, debe estar al servicio del sentido de la vida porque, en última instancia, la educación debe orientarse para que podamos gozar de la vida. “En estos tiempos de incertidumbre, de ajustes estructurales y de nuevos órdenes internacionales, nuestras grandes mayorías están siendo condenadas a vivir en el sufrimiento, en contra de un principio básico de la vida: el goce. Demasiado nos trae la realidad actual como para sumarle a ella una educación enemiga del mismo”¹². “Y el sentido pasa siempre por lo que se hace y por lo que sostiene conceptualmente ese hacer. [...] Sentir..., sentido ¿Será que todo sentido pasa por un sentir?”¹³.

A modo de conclusión

El recorrido que venimos compartiendo y describiendo continúa en construcción, modificando estrategias didácticas y materiales de trabajo, consolidando otros, puliendo acierto y rectificando errores. Queremos rescatar en esta oportunidad el valor del cuento y su potencial para integrarlo en la didáctica de la filosofía y, por que no, en la didáctica de otros campos del saber. Y procurar que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía se transforme en una aventura que invite al pensamiento y a la acción como en el Quijote con sus sucesivas salidas. “El adolescente, a la manera del Quijote, cabalga entre la locura y la realidad. Intentando transformar el orden dado, inaugurando nombres [Dulcinea, Rocinante] para esa patria nueva que es el mundo adulto, al que llegará [si todo sale bien] diferenciado y singular, reinventando su lugar en el mundo”¹⁴.

También somos conscientes de la importancia fundamental del equipo de gestión, de la cultura Institucional operante, del diálogo entre docentes, de la presencia de padres y el compromiso de los estudiantes y otros factores que inciden para tender a una transformación

¹¹ Prieto Castillo, Daniel, *La comunicación en la educación*. Buenos Aires, Editorial Stella y Ediciones La Crujía, 2005, p. 17. Segunda edición.

¹² Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel, *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José, Co-edición de Publicación de RNTC y Universidad de San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar, 1991, p. 29.

¹³ Prieto Castillo, Daniel, *Educación con sentido*. Mendoza, EDIUNC, 1993, pp. 13 y 21.

¹⁴ Bustamante, Aní, *Adolescencia: la revuelta filosófica*, p. 57.

educativa que opte por la vida. Entonces, quizás podamos darnos otra respuesta a la pregunta ¿Cómo llegamos a ser lo que somos?

“Quizá los hombres no seamos otra cosa que un modo particular de contarnos lo que somos. [...] De ese mismo modo, ¿qué podemos hacer cada uno de nosotros sino transformar nuestra inquietud en una historia?”¹⁵.

Bibliografía:

- BERTTOLINI, Marisa y otros (1997), *Materiales para la construcción de cursos de filosofía ¿Qué es filosofía?* Buenos Aires: A-Z Editora Uruguay S.A.
- BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo (Directores) (2009), *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires, Editorial Biblos. Segunda edición.
- BUSTAMANTE, Ani (2008), *Adolescencia: la revuelta filosófica*. Sevilla: Editorial Desclee De Brouwer S. A.
- CANO, Fernanda (Autoría) *Sociedad, ciencia y cultura contemporánea. De Platón a Matrix: una indagación sobre el conocimiento y la realidad*. En AA.VV. *Cuaderno de trabajo. Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el Nivel Superior*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- CARRIÈRE, Jean (2010), *El círculo de los mentirosos. Cuentos filosóficos del mundo entero*. Dos Tomos. Título original: *Le Cercle des menteurs*. Traducción de: Néstor Busquets (Tomo I) y Belén Gala y Pilar González (Tomo II). Barcelona: Edición De Bolsillo.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco y PRIETO CASTILLO, Daniel (1991), *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: Co-edición de Publicación de RNTC y Universidad de San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar.
- LARROSA, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y CEPFHE de la Universidad Central de Venezuela.
- NÚÑEZ, Antonio (2007), *¿Será mejor que lo cuentes! Los relatos como herramientas de comunicación. Storytelling*. Barcelona: Ediciones Urano S. A.
- OBBIOLS, Guillermo (1996), *Nuevo curso de lógica y filosofía*. Buenos Aires: Kapelusz.

¹⁵ Larrosa, Jorge, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, p. 22.

PLATÓN (2006), *La República*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

PRIETO CASTILLO, Daniel (1993), *Educación con sentido*. Mendoza: EDIUNC.

----- (2005) *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Editorial Stella y Ediciones La Crujía. Segunda edición.

ROIG, Arturo (1984), *Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*. En: *Cuadernos de Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*, Nº 4. Quito: Editorial Belén.

----- *Cuento del cuento*. Disponible en versión digital en:
<http://epistemologiaum.files.wordpress.com/2013/08/roig.pdf> Fecha de consulta:
26/11/2013.

La libertad entre formaciones discursivas y prácticas de subjetivación

*Patricia Chantefort**

La educación, entendida en sentido amplio, es decir, tanto en sus instituciones como en sus conceptualizaciones teóricas -los discursos pedagógicos- evidencia la necesidad de un cambio urgente ante el reconocimiento de la crisis frente a la que en ocasiones los educadores y la comunidad educativa toda se encuentran sin respuestas adecuadas a los tiempos que vivimos.

En tal sentido, todos los actores del espacio educativo -docentes, directivos, padres, alumnos- reclaman, aun sin que en ocasiones ello se haga totalmente manifiesto, nuevas respuestas a nuevas preguntas o, mejor aún, novedosos interrogantes a los que, quizás, no sea fácil responder o, incluso más, no sea posible responder.

Y, entonces, nuestra pregunta: ¿qué efectos de poder se patentizan cuando se percibe que ya no hay ninguna posición estable, que lo que nos resta es acostumbrarnos a que nada permanezca y que debemos pensarnos a nosotros mismos y a los otros en la aceptación de que devenimos en sujetos inciertos?

Cuando hablamos de “efectos de poder”, pensamos en las relaciones de poder que no presentan solo carácter negativo -de prohibición, censura, negación-, sino positivos -de apertura, creación, producción. Y por lo tanto, es imprescindible en este punto explicitar el enfoque o perspectiva teórica de donde hemos extraído las herramientas conceptuales que mostramos en el desarrollo de este trabajo. Esto es, afirmar que las categorías, aseveraciones e inquietudes principales provienen del pensador francés contemporáneo Michel Foucault que, desde sus numerosos y diversos aportes, nos ha parecido sumamente pertinente para abordar la situación problema y los interrogantes que aquí presentamos.

Asimismo, es imprescindible aclarar que no abordaremos la problemática de la escuela y sus actores sino específicamente el ámbito de las teorizaciones desde las que se indaga

* Facultad de Educación Elemental y Especial – Universidad Nacional de Cuyo. patriciachantefort@gmail.com

acerca de la educación en sus diversos aspectos, es decir, el discurso pedagógico o, dicho de otro modo, las formaciones discursivas en torno de la educación.

La educación en general puede concebirse como el ámbito en el que nos constituimos como sujetos en una cultura. Solo mediante ella -ya sea en sus aspectos formales como no formales- entramos al mundo de la cultura. En ese sentido, Silvia Grinberg sostiene:

Si revisamos diferentes definiciones dadas a la educación, incluso a su función social encontraremos posiciones diversas y opuestas. Sin embargo, considerando esas posiciones y sin negar sus diferencias, en todas podemos encontrar un eje común: la educación es la institución social que tiene ante sí la tarea de volvernos sujetos, transformarnos en sujetos de cultura (Grinberg, 2008: 97)

En dicha institución se entrelazan formaciones discursivas y no discursivas, prácticas que tienen que ver con el conocimiento y la verdad según sean entendidos en cada época y con otras prácticas, que podríamos denominar de subjetivación, en donde se constituyen y posicionan los sujetos en un tejido particular concebido siempre e ineludiblemente atravesado por relaciones de poder. En este entramado saber/poder/subjetivación nos erigimos como sujetos que, ligados al conocimiento, construimos nuestra propia subjetividad en la relación con otras subjetividades.

Para Foucault, aquello que podemos reconocer y conocer, es decir, el terreno de la “experiencia”, del “acontecimiento” -noción sostenida y reconocida como capital en su pensamiento como aquello que aparece, se presenta, irrumpe- es el producto de prácticas históricas que nos configuran. Nuestra ontología, nos dirá, es histórica. De allí que defina su tarea como una “ontología histórica de nosotros mismos en relación con el saber, el poder y lo ético”. Son las prácticas concebidas como modos de actuar (prácticas de poder) y de pensar (prácticas de saber).

Preguntarnos por los procesos de subjetivación, los saberes emergentes, las racionalidades que logran imponerse pero, también, las luchas y resistencias que vivimos a diario, sus complejidades y contradicciones, estas son nuestras preocupaciones cotidianas en el área de la educación.

Gómez y Jodar, al referirse a la educación, sostienen:

En este sentido, la obra de Foucault ha tenido el efecto de contribuir a que el espacio de interrogación epistémico de la ciencia de educación se vea modificado [...]. Desde presupuestos foucaultianos, la crítica epistemológica del conocimiento sobre la educación es

inseparable de una crítica social e histórica de la educación y sus instituciones (Gómez y Jodar, 2003: 64)

Elsa Emmanuele, en su obra *Los Discursos que nos hablan* -título por demás significativo mediante el que se adelanta ya la tesis que desarrolla- indaga sobre los discursos desde la perspectiva foucaultiana, aseverando que somos de modo constante, necesario e intrínseco hablantes y, allí, hablados por aquellos discursos que nos atraviesan en nuestro devenir histórico y que no son, en muchos casos, producto de una elaboración conciente y voluntaria.

Desde el área de la educación, el trazado tanto de discursos como de prácticas concretas, se dirige a un sujeto preferiblemente perceptivo, poblado de conciencia y cogniciones. Y siendo la educación un instrumento político -y esto debe ser subrayado- requiere de una fundación discursiva que, aun enraizada en ese cruce enmarañado de instancias múltiples que la sostiene, exhibe una diferenciada especificidad en sus enunciados, en sus decires, en sus prácticas sociales. El discurso pedagógico, que no es patrimonio de la pedagogía, ni siquiera es su invento, es “hijo ilegítimo” de la política, de las tecnologías de poder, de la gobernabilidad. “Mientras la política sigilosamente hace, deshace y rehace, la letra pedagógica dice” (Emmanuele, 2012: 10).

Insistimos en que se hace por demás evidente que, en tanto sujetos históricos, somos hablados por una maraña de discursos que operan entrelazados, mezclados, yuxtapuestos y que lejos de tratarse de inmóviles determinismos, se trata del más preciado enigma humano que, al fin de cuentas, revela su singularidad. Que nadie es titular y propietario exclusivo de un discurso, que la objetivación misma que nos concierne captando nuestro interés intelectual es aquella que nos hace hablar en honor a su existencia, también es evidente. Pero así es como avanzan en su proliferación los territorios del saber, gracias a la posibilidad del poder, al régimen político de la verdad.

El poder, su urdimbre en relación con el saber en la constitución de nuestras subjetividades en la historia, es principalmente concebido por Foucault como relación, juego de fuerzas, luchas orientadas en diversas y múltiples direcciones.

En este marco, el poder como relación, como ejercicio, pero, sobre todo, como voluntad, más que quitar, reprimir y sacar es impulso afirmativo de la vida. Es esta forma de comprender al poder la que llevó a Foucault a buscar justamente los modos de su ejercicio, los procesos, prácticas, inscripciones, a través de las cuales *hemos llegado a ser quienes somos*;

inscripciones que solo son posibles sobre sujetos condenados a ser libres (Grinberg, 2008: 29)

Solo podemos hablar de poder o de relaciones de poder justamente allí donde nos encontramos con un otro que se encuentra en posibilidades de direccionar nuestra conducta exactamente del mismo modo que nosotros podemos hacerlo sobre él. Lejos de negar la libertad, el poder es ejercido sobre sujetos libres y solamente en la medida en que son libres.

Asumir el par libertad/poder como relación social que produce un juego de significaciones mutuas y múltiples nos permite pensar en ellas como prácticas políticas. Así, más que reducir lo político a un juego de relatividades, como suele expresarse, nos hace considerar a toda práctica social y, seguramente, a la práctica pedagógica, como práctica también política en toda su extensión e intención.

Este carácter de lo político siempre presente es digno de destacar ya que en los discursos pedagógicos en sus diversas manifestaciones -teorías educativas, documentos oficiales, por ejemplo- aun cuando no se explicita dicho carácter no significa que haya desaparecido. En todo caso, se presentará como aparentemente ausente, oculto y así, y solo en este sentido, podríamos hablar casi de clandestinidad de lo político en la medida en que estando parece no estar.

El filósofo chileno Castro Orellana en su obra *Foucault y el cuidado de la libertad; Ética para un rostro de arena* nos dice:

Esta relación entre el poder y la libertad es una de las claves analíticas del pensamiento foucaultiano. En sentido estricto, no se puede comprender uno de estos conceptos sin esclarecer simultáneamente el otro. Por eso, a la hora de hablar de libertad, es preciso recordar que Foucault más que referirse a “el poder” habla de “relaciones de poder” que se despliegan en un campo estratégico de interacciones. Ese contexto, no excluye la libertad, sino que la exige. De modo que ella no puede ser localizada en un *afuera* del poder [...] mientras más profundo y envolvente sea el laberinto del poder, más intrincado y complejo será el trabajo de la libertad (Castro Orellana, 2008: 442).

La afirmación de Foucault es contundente: el poder se ejerce únicamente sobre sujetos libres y solo en la medida en que son libres; el poder describe un campo de batalla en que cada parte articula su estrategia en atención a los movimientos tácticos del otro. Por lo tanto, la extensión y la capilaridad de las relaciones de poder que, en principio, parecía un análisis radicalmente negativo, se muestra ahora como la propia amplitud de las prácticas de libertad. Si el poder se despliega por todo el cuerpo social es porque la libertad está por todas partes y

si eso es así siempre cabe la posibilidad de transformar las cosas; en otras palabras, siempre cabe la posibilidad de la resistencia, ese otro eje, el polo opuesto y necesario de cualquier y de todo juego de poder.

Al referirnos al sujeto y a la formación y construcción del mismo, no lo hacemos en el sentido de un sujeto centrado y mucho menos tratando de buscar un origen desde el cual se fundamente y pueda explicarse el devenir de la subjetividad. La noción de sujeto, por el contrario, se refiere a sujetos descentrados, que se constituyen en identidades parciales y fragmentadas. Cuando hablamos de sujetos descentrados, no lo hacemos aspirando o deseando un momento donde se suture esa fractura, donde lo parcial y lo fragmentario se integre en un todo coherente y universal sino en la aceptación profunda de que esa es la marca o sello de nuestro ser sujetos.

Cuando nos preguntamos qué es aquello que la sociedad requiere de la educación, cuáles saberes son los “significativos” o válidos, en última instancia la pregunta por la utilidad o, más aún, por la funcionalidad de los saberes a distribuir, seleccionar, construir se ubica en vistas a la producción de la subjetividad y cómo la concebimos. En directa relación, remitir a la crisis de la educación supone poner en cuestión esos saberes considerados útiles para la producción de la subjetividad. A la vez que en su reconfiguración, justamente, son esos saberes aquellos que se ponen en cuestión, sobre los que se procura operar los cambios y se realizan las propuestas de acción.

Referirse a un sujeto que no es total ni acabado para siempre es pensar en la representación de aquellos puntos singulares a través de los que esas series poder/saber/subjetividad se enlazan, a las distribuciones y combinaciones que, en tanto acontecimientos, afectan, producen efectos, funcionan y hacen funcionar constituyendo todo un campo, un juego de relaciones de fuerza; en síntesis, dispositivos de producción de la subjetividad. Proceso de subjetivación que remite a los efectos de composición y recomposición de fuerzas, prácticas y relaciones que intentan transformar al ser humano en variadas formas de sujetos, en seres capaces de tomarse a sí mismos como sujetos de sus propias prácticas y de las prácticas de otros sobre ellos. Se inscriben aquí las diversas prácticas de gobierno y autogobierno de la conducta sobre las que volveremos al referirnos a la problemática de la gubernamentalidad.

Silvia Grinberg afirma:

Así, podríamos decir que si la educación supone volvernos sujetos, nuestro interrogante refiere a qué sujetos nos volvemos, interrogante que no deja de enmarcarse en el cuestionamiento por los procesos, formas y relaciones que nos hacen llegar a ser quienes somos [...] nuestro interés radica en el análisis de esa socialidad y, para ello, dos son las diagonales que intentamos trazar en su estudio: el problema de la gubernamentalidad y el de los dispositivos pedagógicos. En cierta medida, ambos se encuentran en un eje que refiere a la conducción de la conducta, a los dispositivos de formación [...] La articulación de pedagogía y gubernamentalidad, creemos, nos deja entrar en un campo de investigación que si bien implica tomar decisiones de corte teórico, también nos ubica directamente en el campo de indagación empírica (Grinberg, 2008: 98).

Entonces podemos entender que es posible y legítimo pensar en la pedagogía como un territorio que se configura como campo de relación de fuerzas, de encuentro de voluntades, un espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber que prefiguran y configuran unos tipos de subjetividad.

Creemos que la perspectiva de la gubernamentalidad, uno de los últimos aportes del pensamiento foucaultiano enmarcado en la problemática de la biopolítica -entendida como poder ejercido sobre el sujeto/objeto población-, puede ser adecuada para pensar, debatir, indagar acerca de esto a lo que venimos haciendo referencia: la crisis de la educación en relación, principalmente, con la producción de subjetividades en el entrecruzamiento entre prácticas de saber o formaciones discursivas y prácticas de poder.

La noción de gubernamentalidad permite reflexionar acerca de otros modos de entender a los sujetos que somos ya no meramente sujetos a aparatos disciplinarios sino posibilitados y habilitados para la auto-dirección de nuestras conductas. Esto no significa de ningún modo que Foucault depuso por completo el poder disciplinario como característico de nuestras sociedades. Sostener semejante afirmación sería desconocer una de las características que, a nuestro modo de ver, constituye una de las más interesantes e inquietantes de su pensamiento. En ningún sentido y frente a ninguna temática, el pensador sustituye de manera total y totalizante un abordaje por otro sino que los entrelaza, dando sí preeminencia o énfasis en sus diversos momentos teórico-metodológicos a distintas cuestiones.

La gubernamentalidad significa el gobierno y autogobierno de nuestras propias conductas y la de los otros y opinamos que aquí es donde adquiere una relevancia fundamental el tema de la libertad así como lo era en la concepción de poder foucaultiana que antes presentamos.

¿La noción de “libertad” en la perspectiva de la gubernamentalidad, diferente y a la vez complementaria del poder disciplinario, no podría erigirse en un posible intento de apertura a otros modos de entender los sujetos actores en el ámbito de la educación? Desde el enfoque de la gubernamentalidad foucaultiana, la libertad -en tanto posibilidad de auto-dirección de las conductas en redes de poder móviles- abre espacios que, desde el planteo exclusivo de la disciplina, no son posibles. Si comenzamos a preguntarnos acerca de las alternativas que la libertad en cada sujeto posibilita, ¿acaso no se despliegan otras perspectivas para la educación que se ajusten más convenientemente a las sociedades que hoy conformamos y que se nos presentan como problemáticas, cambiantes, inciertas?

Grinberg sostiene:

El problema del gobierno de la conducta, en el sentido que aquí lo entendemos, supone atender algunas cuestiones en forma paralela: 1) la noción de dirección de conducta desde el punto de vista del vínculo entre poder y subjetividad; 2) las formas de discursos y prácticas de gobierno en contextos sociohistóricos específicos, esto es, los relatos y contenidos que en cada contexto se vuelven temáticas y tecnologías de gobierno: el objeto y el sujeto de la dirección, las instituciones y saberes implicados o configurados en torno de unos supuestos y fines determinados (Grinberg, 2008: 87).

Este proceso de modelado voluntario sobre sí o autogobierno se comprende mejor si tenemos en cuenta que estas “tecnologías de la subjetividad” mantienen una relación estrecha con un tipo particular de tecnologías denominadas por Foucault “tecnologías del sí mismo”, que incluyen mecanismos de auto-orientación o formas por las cuales los individuos se vivencian, comprenden, juzgan y se conducen a sí mismos. Prácticas voluntarias por las que los sujetos se fijan reglas de conducta con el fin de transformarse a sí mismos en función de determinados valores y criterios y en las que Foucault situaba la posibilidad de resistencia.

En el curso dictado por Foucault en el Collège de France, *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France: 1977-1978*, dice acerca de la gubernamentalidad:

Con esta palabra, «gubernamentalidad», aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco la población, por forma mayor la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por “gubernamentalidad”, entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro el desarrollo de toda una serie de saberes. Por

último, creo que habría que entender la “gubernamentalidad” como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco” (Foucault, 2009: 136).

Si nos centramos en el segundo sentido, el que se refiere al gobierno de las conductas, debemos decir una vez más que la libertad se inscribe no solo como derecho de los individuos legítimamente opuestos al poder, las usurpaciones, a los abusos del soberano o del gobierno, sino como convertida en un elemento indispensable para la gubernamentalidad misma. Ahora, solo se puede gobernar bien a condición de respetar efectivamente la libertad o una serie de libertades. No respetar la libertad es no solo cometer abusos de derecho con respecto a la ley, sino sobre todo no gobernar como es debido. La integración de las libertades y los límites propios de ellas dentro del campo de la práctica gubernamental constituyen ahora un imperativo.

Y, entonces, como lo hemos venido diciendo, la libertad es una condición necesaria para que haya relaciones de poder, para que se manifiesten, se sostengan, funcionen y se produzcan. La gubernamentalidad que, por lo tanto, acá tiene que ver con el modo de establecer la relación pedagógica, debe ser entendida entonces sobre la base de la libertad y de la relación con uno mismo, e implica, necesariamente, el reconocimiento del otro en su “irreductibilidad”. La gubernamentalidad, como acción sobre una libertad, implica entonces el establecimiento de una relación con los otros, sin pasar por alto la previa y permanente relación consigo mismo.

Intentando ser fieles al pensamiento foucaultiano en algo que consideramos particularmente relevante de su pensamiento, lo anteriormente expresado han sido aproximaciones y no aseveraciones concluidas, puertas abiertas y no respuestas totales. Por ello consideramos imprescindible continuar con esta discusión/debate que nos incumbe en tanto sujetos contemporáneos y, particularmente, en tanto ligados a la educación.

Bibliografía:

CASTRO ORELLANA, Rodrigo (2008), *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. Santiago: LOM Ediciones.

EMMANUELE, Elsa (2012), *Los discursos que nos hablan*. Buenos Aires: Entreideas.

- FOUCAULT, Michel (2009), *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ, L. y JÓDAR, F. (2003), “Foucault y el análisis socio-histórico: sujetos, saberes e instituciones educativas”, en: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Vol. XV, N° 37 (septiembre-diciembre), 55-68.
- GRINBERG, Silvia Mariela (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus (2003), “Foucault o de la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación: Una mirada pedagógica a la Hermenéutica del sujeto”, en: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Vol. XV, N° 37 (septiembre-diciembre), 219-232.

La situación de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria: algunos aportes teóricos

*Melina Raquel Farias**

Introducción

Se considera que la Filosofía como disciplina formativa en la escuela secundaria tiene que satisfacer la necesidad de desarrollar las capacidades de reflexión, de crítica y de pensamiento autónomo y creativo. Por eso es preciso que estimule las capacidades personales para movilizar en el joven la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, partiendo de la experiencia de su propia situación. Asimismo, la formación filosófica facilita la socialización en la medida en que permite una mejor comprensión de los seres humanos y de la realidad y contribuye a una mejor comunicación en la interacción social.

En este sentido, y en el marco del proyecto de investigación *Problemas y perspectivas en torno a la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria*, nos interrogamos acerca de los problemas de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria con la intención de reconocer posibles alternativas para la práctica. Nos interesa analizar cómo se vivencia el proceso educativo por parte de estudiantes y profesores. En relación con los primeros, intentaremos explorar las dificultades que se les presentan y las percepciones que poseen de la asignatura. En lo que respecta a los segundos, indagaremos acerca de los enfoques de la enseñanza de la Filosofía que sustentan sus prácticas, las herramientas conceptuales y metodológicas con las que cuentan y la influencia en ellas de la formación inicial, las concepciones sobre la disciplina y los procesos que se ponen en juego.

Los principales interrogantes que nos formulamos son los siguientes: ¿Cómo conciben los docentes la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria y cómo se materializa en sus prácticas? ¿Qué mediaciones juegan en el pensamiento del profesor para sostener sus posturas y concepciones? ¿Qué experiencias de aprendizaje de la Filosofía tienen los estudiantes de secundaria?

* Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. melina.farias@hotmail.com

El proyecto pretende hacer una contribución a la reflexión sobre la cuestión educativa, centrándose particularmente en la enseñanza de la Filosofía. En este trabajo se expondrán algunos aportes teóricos relacionados con la situación de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria. En primer lugar se hará referencia a las tendencias y sentidos de la enseñanza de la disciplina. En segundo lugar se plantearán las discusiones en torno a los modelos de enseñanza de la Filosofía. Por último, se presentarán algunas reflexiones a modo de conclusión.

Tendencias y sentidos de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria

Tomando como punto de partida un documento elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2001, a continuación se realizará un breve recuento de la situación de la Filosofía a nivel mundial en la escuela secundaria. El informe mencionado se basa en entrevistas realizadas a docentes de la asignatura de un gran número de países de diferentes continentes e intenta, a partir de la visión de los propios docentes, detectar algunas tendencias generales que marquen el camino de la enseñanza de la Filosofía en los diferentes países. No desde un análisis centrado en los planes de estudio, sino desde los conflictos y las tensiones que se manifiestan en los sistemas educativos en torno a esta disciplina.

La primera característica que salta a la vista es que, sin dudas, la situación de la enseñanza de la Filosofía es variada, compleja y difícil de reducir a unos pocos lineamientos generales. La sensación de un cierto deterioro de su imagen es inevitable frente a la reducción de horas, la falta de profesores o el direccionamiento de la enseñanza en general hacia aspectos prácticos. Sin embargo, esta sensación en el fondo posiblemente no sea más que eso, una sensación. ¿Es legítimo hablar de una crisis de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria? se preguntan los autores del informe. Según ellos, el término crisis no sería el más apropiado ya que se comprueba, a escala internacional, una diversidad de tendencias que no puede reducirse a un signo positivo o negativo (UNESCO, 2007: 51).

Estas tendencias, aunque en muchos casos son negativas como, por ejemplo, la reducción de horas en algunos sistemas educativos, en otros casos son positivas, como el establecimiento de la obligatoriedad de la asignatura en algunos países o ciertas actividades de fomento de la enseñanza de la Filosofía como son las Olimpiadas Internacionales de Filosofía. Por otra parte, pueden identificarse algunos aspectos comunes. Así, uno de los

problemas más importantes parece ser el de la formación de los profesores. En general, en la mayoría de los países donde se dicta la materia de manera obligatoria, aunque se prioriza la formación filosófica universitaria propiamente dicha, hay una gran variedad de títulos habilitantes que permiten suplir una marcada falta de docentes (UNESCO, 2007: 57-62). Las dificultades respecto a la formación de los profesores tienen que ver también con los vínculos cada vez más superficiales entre la enseñanza a nivel secundario, la investigación y la universidad, cuando lo ideal sería que estos tres niveles se alimentaran mutuamente. Otra característica omnipresente es que la Filosofía es una asignatura de los últimos años de la escuela secundaria. Y son pocos los lugares donde se dicta en escuelas técnicas. También ocurre en muchos casos donde hay un tronco común en los primeros años que la Filosofía es presentada como educación cívica o ética, moral, lógica, etc. Esto indica que su enseñanza reviste una multiplicidad de formas y que muchas veces existe un desacuerdo entre la presencia de la Filosofía como asignatura de enseñanza y el estudio de nociones o conceptos filosóficos en el marco de otras asignaturas (UNESCO: 2007, 76).

Pero... ¿por qué y para qué enseñar Filosofía a los jóvenes y adolescentes en las escuelas secundarias? Con esta pregunta nos planteamos la cuestión del/los sentido/s de la enseñanza de la Filosofía en la escuela. Al respecto es posible decir que si el docente es un guía, y no un maestro dogmático, enseñando Filosofía enseña a reflexionar, a discutir la evidencia y a no fiarse de los axiomas. De esta manera, la Filosofía –puesto que esa es su sustancia y todo su propósito– incita e invita a un cuestionamiento abierto, permitiendo liberar y ofrecer salidas a los jóvenes y adolescentes, llamados a ser los pensadores y los actores de un mañana muy cercano.

En su enseñanza, la Filosofía encuentra el lugar apropiado para desempeñar un papel esencial y, al mismo tiempo, arriesgado. Esencial en la medida en que la enseñanza de la Filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir. Arriesgado, ya que reflexionar es, ante todo, reflexionar sobre uno mismo antes de exponerse a la mirada de los demás, una práctica en la que se necesita paciencia, tiempo y autocrítica. Hay que recordar que la Filosofía es *crítica*, en el sentido griego del término, lo cual quiere decir que consiste en una labor de selección reflexiva y metódica de las informaciones en bruto que nos brinda nuestra experiencia personal y social.

La enseñanza de la Filosofía es, de esta forma, necesaria e indispensable porque la capacidad de criticar todas las ideas, inclusive las que se consideran justas o verdaderas, es un

factor fundamental en la formación intelectual de los jóvenes y adolescentes. Tal como lo expresa el mencionado estudio realizado por la UNESCO, un ciudadano obediente podrá ser un buen ciudadano, pero al mismo tiempo puede convertirse en un ciudadano fácil de manipular.

Es por ello que la enseñanza de la Filosofía no puede consistir en una formación basada en el aprendizaje de un conjunto de conocimientos filosóficos, sino más bien, tiene que ser una enseñanza abierta que se proponga la formación del espíritu crítico, esto es, la capacidad de criticar los saberes y no asimilarlos de manera pasiva. Esta última cuestión nos lleva a plantearnos el problema de las concepciones de la enseñanza de Filosofía.

Enseñar Filosofía y enseñar a filosofar

Benítez (2000) expresa que la enseñanza de la Filosofía gravita en torno a dos tipos de materias: las que proporcionan fundamentalmente cultura filosófica y aquellas que, básicamente, introducen en la reflexión filosófica misma. La autora señala que

[...] ambos tipos de materias se complementan ya que no es posible introducirse en los pormenores de la argumentación filosófica con total desconocimiento del contexto que genera una problemática en torno a la cual se dan las distintas propuestas teóricas, las diversas explicaciones, las controversias, las argumentaciones más finas y complejas (Benítez, 2000: 29).

Si nos preguntamos entonces si es mejor transmitir a los estudiantes la cultura filosófica o el ejercicio de la reflexión filosófica, Benítez afirma que “es indispensable y hasta inevitable transmitir ambas cosas ya que no son fáciles de deslindar” (2000: 30). Según ella, la cultura filosófica nos enseña la inconfundible radicalidad y generalidad de los problemas filosóficos, la manera en que aparecen y vuelven a aparecer bajo nuevas perspectivas con interesantes matices y cómo los que son más complejos nunca están totalmente resueltos ni cancelados. En cuanto a la reflexión filosófica, inicialmente hay que enseñar a reconocer lo propio del discurso filosófico, sus estructuras básicas y las operaciones lógicas en que se originan. Desde la perspectiva de la autora, los estudiantes deberán familiarizarse con alguna forma del discurso filosófico que les haga ver la diferencia entre las formas de razonamiento del sentido común y el esfuerzo de clarificación, orden y rigor que demanda el razonamiento filosófico.

De esta manera, la carga formativa de la enseñanza de la Filosofía se encuentra justo en el intento de promover en los adolescentes y jóvenes una experiencia de pensamiento diferente. “Lograr que encadenen su pensamiento, que sean consecuentes con lo que afirman, que no olviden los pasos de su propia reflexión, que se centren en una temática dada, que no dejen los temas inconclusos y que fundamenten argumentativamente sus propuestas” (Benítez, 2000: 30).

Como enseñar Filosofía es brindar cultura filosófica, por un lado, y formar hábitos reflexivos, por otro, se comprende que no se pueda enseñar ninguna disciplina filosófica que no cumpla con ambos objetivos.

En la misma dirección, Frassinetti (2000) señala las dos grandes concepciones de la Filosofía. La primera la concibe como un conjunto de doctrinas o teorías filosóficas que han sido elaboradas a lo largo de la historia. La segunda, como una actividad crítica y argumentativa que enfrenta problemas de distinta índole (metafísicos, epistemológicos, éticos, etc.).

Estas discusiones nos llevan a plantear el viejo problema de la función educativa, circunscripto en este trabajo al campo de la Filosofía: el de la “producción” y la “reproducción” de los saberes y las prácticas. La concepción de la enseñanza de la Filosofía como el brindar cultura filosófica se inclina hacia la reproducción de los saberes ya contruidos por otros, mientras que la enseñanza ligada a la formación de hábitos reflexivos se preocupa más por la producción de saberes nuevos, es decir, que intenta promover una actitud productora y creadora. Sin embargo, si no es posible enseñar Filosofía dejando de lado alguno de los dos propósitos, tendremos que afirmar que una verdadera práctica de enseñanza de la Filosofía intentará superar la contraposición “producción-reproducción”.

Pero ¿qué sería aquello que se podría enseñar y eventualmente aprender, en una clase de Filosofía? Según un enfoque tradicional, habría “algo” que es factible de transmitir. Desde esta perspectiva, la cuestión de la enseñanza se reduce a un problema técnico, ya que se trataría de poner en contacto al estudiante con los contenidos y procedimientos propios de la Filosofía. La actividad del profesor sería, entonces, facilitar la transmisión de un saber y una práctica, desde un ámbito erudito a otro que no lo es.

Desde una perspectiva diferente, y siguiendo el trabajo de Cerletti (2005), se plantea que en la enseñanza de la Filosofía es posible que haya algo propio: *lo* filosófico, que puede ser compartido entre quien se inicia en la Filosofía y el filósofo experimentado. Según este

enfoque, la pregunta sería: ¿en qué medida se puede ser un poco filósofo, sin importar el nivel de conocimientos? Se está sosteniendo que, al menos en Filosofía, hay cuestiones que pueden ponerse de manifiesto en cualquier nivel. Esto quiere decir que, bajo ciertas condiciones, cualquiera podría llegar a filosofar, esto es, a hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderlas. Desde esta perspectiva, la apuesta consiste en encontrar que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí, que tenga como punto de partida no un conocimiento sino más bien una actitud: la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada del filosofar. Así, lo que se puede comenzar por enseñar es esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar y dudar de lo que se presenta como obvio o naturalizado, dándole de esta forma una oportunidad al pensamiento. Enseñar Filosofía consistirá, desde este enfoque, en construir un ámbito para el filosofar.

Esta diversidad de prácticas de enseñanza de la Filosofía se podría pensar, según Siufi (2005), como un dilema entre el enseñar a filosofar, como Kant entendía la enseñanza de la Filosofía y el enseñar filosofía en la versión hegeliana. En el primer caso, se entiende la educación como una tarea suscitadora de nuevos conocimientos y en el segundo, como la transmisión y recepción de configuraciones ya acabadas. Sin embargo, y siguiendo el pensamiento de la autora, es muy difícil que un profesor pueda iniciar a sus alumnos en la reflexión filosófica sin tener en cuenta las formas que ha tomado en el tiempo. De esta manera, el sentido kantiano debería complementarse con el hegeliano, confluyendo en una relación educativa filosófica de superación de la opción excluyente entre una pedagogía centrada en los aprendizajes de los estudiantes y una basada en los contenidos.

En torno a estas discusiones, y teniendo en cuenta el estudio realizado por la UNESCO, es interesante observar que el debate de estos últimos decenios en el campo de la didáctica de la Filosofía ha permitido establecer que la oposición entre el enfoque por problemas y el enfoque histórico es una falsa dicotomía. Los problemas filosóficos nacen en la dimensión histórica y la reflexión de los filósofos, en la tradición que se ha desarrollado en torno a problemas.

De esta forma, está claro que el estudio de la Filosofía no puede prescindir de un conocimiento histórico, en particular para discutir y resolver los problemas actuales. No se puede aprender la historia de la Filosofía y estudiar solo las doctrinas históricas, pero tampoco los estudiantes pueden analizar y discutir de manera seria los problemas filosóficos si no han

estudiado las principales tradiciones filosóficas de los mismos ni han alcanzado las herramientas conceptuales y teóricas que permiten darles un sentido.

A modo de conclusión

A nivel mundial, al igual que a nivel nacional, la situación de la Filosofía en la escuela secundaria no es envidiable y dista mucho de estar en una situación ideal, pero tampoco puede decirse que está en una situación irreversible. Por un lado, vemos que hay problemas que tienen que ver más bien con la ausencia de un marco institucional que la avale y también con los cambios sociales y culturales a los que se ve expuesta la escuela contemporánea. Estos últimos no afectan solo a la Filosofía sino que constituyen en gran medida parte de la problemática educativa general. Seguramente, la Filosofía, por su propia naturaleza eminentemente teórica, se ve más afectada por estos cambios que las ciencias naturales o sociales. Por otro lado, la Filosofía muestra dificultades internas, esto es, la ausencia de unanimidad de criterios al momento de proyectar un modelo didáctico común. Esta condición dificulta mucho la elaboración de proyectos y complica bastante la construcción de estrategias sólidas y eficientes. Sin embargo, en la medida en que se puedan alcanzar ciertos acuerdos, no es un escollo insalvable.

Dado que, como pretendemos haber mostrado, hay muy buenas razones para incluir la Filosofía en la formación de los jóvenes, es necesario continuar con el esfuerzo por profundizar su presencia en la escuela secundaria y mejorar la calidad de su enseñanza. En este sentido, el proyecto de investigación en el que trabajamos es un puntapié inicial a fin de analizar las condiciones de la enseñanza en las escuelas secundarias para luego poder pensar estrategias que permitan revertir los problemas que salgan a la luz.

Para finalizar, expresamos que -como enseñar Filosofía es enseñar algo propio de la actividad filosófica en sí, que facilite la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada del filosofar- enseñar Filosofía es, por sobre todas las cosas, darle una oportunidad al pensamiento, invitar a pensar por uno mismo, ejercitar una actitud productora y creadora. Por ello, este trabajo defiende una profunda convicción: el derecho a la Filosofía para todos.

Bibliografía

- BENITEZ, L. (2000), “Enseñar filosofía: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos”, en: OBIOLS, G. y RABOSSO, E. (compiladores), *La enseñanza de la Filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CERLETTI, A. (2005), “Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica”, en: *Novedades Educativas*, 169, 8-14.
- (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FRASSINETI, M. (2000), “Configuraciones didácticas en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario”, en: OBIOLS, G. y RABOSSO, E. (compiladores), *La enseñanza de la Filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SCHUJMAN, G. (2007), *Filosofía: temas fundamentales y aportes para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- SIUFI, B. (2005), “De la condición dilemática y paradójica de la enseñanza de la filosofía”, en: *Novedades Educativas*, 169, 64-70.
- UNESCO (2007), *La Filosofía, una escuela de la libertad*. México.

La situación de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria: algunos aportes teóricos

*Melina Raquel Farias**

Introducción

Se considera que la Filosofía como disciplina formativa en la escuela secundaria tiene que satisfacer la necesidad de desarrollar las capacidades de reflexión, de crítica y de pensamiento autónomo y creativo. Por eso es preciso que estimule las capacidades personales para movilizar en el joven la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, partiendo de la experiencia de su propia situación. Asimismo, la formación filosófica facilita la socialización en la medida en que permite una mejor comprensión de los seres humanos y de la realidad y contribuye a una mejor comunicación en la interacción social.

En este sentido, y en el marco del proyecto de investigación *Problemas y perspectivas en torno a la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria*, nos interrogamos acerca de los problemas de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria con la intención de reconocer posibles alternativas para la práctica. Nos interesa analizar cómo se vivencia el proceso educativo por parte de estudiantes y profesores. En relación con los primeros, intentaremos explorar las dificultades que se les presentan y las percepciones que poseen de la asignatura. En lo que respecta a los segundos, indagaremos acerca de los enfoques de la enseñanza de la Filosofía que sustentan sus prácticas, las herramientas conceptuales y metodológicas con las que cuentan y la influencia en ellas de la formación inicial, las concepciones sobre la disciplina y los procesos que se ponen en juego.

Los principales interrogantes que nos formulamos son los siguientes: ¿Cómo conciben los docentes la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria y cómo se materializa en sus prácticas? ¿Qué mediaciones juegan en el pensamiento del profesor para sostener sus posturas y concepciones? ¿Qué experiencias de aprendizaje de la Filosofía tienen los estudiantes de secundaria?

* Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. melina.farias@hotmail.com

El proyecto pretende hacer una contribución a la reflexión sobre la cuestión educativa, centrándose particularmente en la enseñanza de la Filosofía. En este trabajo se expondrán algunos aportes teóricos relacionados con la situación de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria. En primer lugar se hará referencia a las tendencias y sentidos de la enseñanza de la disciplina. En segundo lugar se plantearán las discusiones en torno a los modelos de enseñanza de la Filosofía. Por último, se presentarán algunas reflexiones a modo de conclusión.

Tendencias y sentidos de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria

Tomando como punto de partida un documento elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2001, a continuación se realizará un breve recuento de la situación de la Filosofía a nivel mundial en la escuela secundaria. El informe mencionado se basa en entrevistas realizadas a docentes de la asignatura de un gran número de países de diferentes continentes e intenta, a partir de la visión de los propios docentes, detectar algunas tendencias generales que marquen el camino de la enseñanza de la Filosofía en los diferentes países. No desde un análisis centrado en los planes de estudio, sino desde los conflictos y las tensiones que se manifiestan en los sistemas educativos en torno a esta disciplina.

La primera característica que salta a la vista es que, sin dudas, la situación de la enseñanza de la Filosofía es variada, compleja y difícil de reducir a unos pocos lineamientos generales. La sensación de un cierto deterioro de su imagen es inevitable frente a la reducción de horas, la falta de profesores o el direccionamiento de la enseñanza en general hacia aspectos prácticos. Sin embargo, esta sensación en el fondo posiblemente no sea más que eso, una sensación. ¿Es legítimo hablar de una crisis de la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria? se preguntan los autores del informe. Según ellos, el término crisis no sería el más apropiado ya que se comprueba, a escala internacional, una diversidad de tendencias que no puede reducirse a un signo positivo o negativo (UNESCO, 2007: 51).

Estas tendencias, aunque en muchos casos son negativas como, por ejemplo, la reducción de horas en algunos sistemas educativos, en otros casos son positivas, como el establecimiento de la obligatoriedad de la asignatura en algunos países o ciertas actividades de fomento de la enseñanza de la Filosofía como son las Olimpiadas Internacionales de Filosofía. Por otra parte, pueden identificarse algunos aspectos comunes. Así, uno de los

problemas más importantes parece ser el de la formación de los profesores. En general, en la mayoría de los países donde se dicta la materia de manera obligatoria, aunque se prioriza la formación filosófica universitaria propiamente dicha, hay una gran variedad de títulos habilitantes que permiten suplir una marcada falta de docentes (UNESCO, 2007: 57-62). Las dificultades respecto a la formación de los profesores tienen que ver también con los vínculos cada vez más superficiales entre la enseñanza a nivel secundario, la investigación y la universidad, cuando lo ideal sería que estos tres niveles se alimentaran mutuamente. Otra característica omnipresente es que la Filosofía es una asignatura de los últimos años de la escuela secundaria. Y son pocos los lugares donde se dicta en escuelas técnicas. También ocurre en muchos casos donde hay un tronco común en los primeros años que la Filosofía es presentada como educación cívica o ética, moral, lógica, etc. Esto indica que su enseñanza reviste una multiplicidad de formas y que muchas veces existe un desacuerdo entre la presencia de la Filosofía como asignatura de enseñanza y el estudio de nociones o conceptos filosóficos en el marco de otras asignaturas (UNESCO: 2007, 76).

Pero... ¿por qué y para qué enseñar Filosofía a los jóvenes y adolescentes en las escuelas secundarias? Con esta pregunta nos planteamos la cuestión del/los sentido/s de la enseñanza de la Filosofía en la escuela. Al respecto es posible decir que si el docente es un guía, y no un maestro dogmático, enseñando Filosofía enseña a reflexionar, a discutir la evidencia y a no fiarse de los axiomas. De esta manera, la Filosofía –puesto que esa es su sustancia y todo su propósito– incita e invita a un cuestionamiento abierto, permitiendo liberar y ofrecer salidas a los jóvenes y adolescentes, llamados a ser los pensadores y los actores de un mañana muy cercano.

En su enseñanza, la Filosofía encuentra el lugar apropiado para desempeñar un papel esencial y, al mismo tiempo, arriesgado. Esencial en la medida en que la enseñanza de la Filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir. Arriesgado, ya que reflexionar es, ante todo, reflexionar sobre uno mismo antes de exponerse a la mirada de los demás, una práctica en la que se necesita paciencia, tiempo y autocrítica. Hay que recordar que la Filosofía es *crítica*, en el sentido griego del término, lo cual quiere decir que consiste en una labor de selección reflexiva y metódica de las informaciones en bruto que nos brinda nuestra experiencia personal y social.

La enseñanza de la Filosofía es, de esta forma, necesaria e indispensable porque la capacidad de criticar todas las ideas, inclusive las que se consideran justas o verdaderas, es un

factor fundamental en la formación intelectual de los jóvenes y adolescentes. Tal como lo expresa el mencionado estudio realizado por la UNESCO, un ciudadano obediente podrá ser un buen ciudadano, pero al mismo tiempo puede convertirse en un ciudadano fácil de manipular.

Es por ello que la enseñanza de la Filosofía no puede consistir en una formación basada en el aprendizaje de un conjunto de conocimientos filosóficos, sino más bien, tiene que ser una enseñanza abierta que se proponga la formación del espíritu crítico, esto es, la capacidad de criticar los saberes y no asimilarlos de manera pasiva. Esta última cuestión nos lleva a plantearnos el problema de las concepciones de la enseñanza de Filosofía.

Enseñar Filosofía y enseñar a filosofar

Benítez (2000) expresa que la enseñanza de la Filosofía gravita en torno a dos tipos de materias: las que proporcionan fundamentalmente cultura filosófica y aquellas que, básicamente, introducen en la reflexión filosófica misma. La autora señala que

[...] ambos tipos de materias se complementan ya que no es posible introducirse en los pormenores de la argumentación filosófica con total desconocimiento del contexto que genera una problemática en torno a la cual se dan las distintas propuestas teóricas, las diversas explicaciones, las controversias, las argumentaciones más finas y complejas (Benítez, 2000: 29).

Si nos preguntamos entonces si es mejor transmitir a los estudiantes la cultura filosófica o el ejercicio de la reflexión filosófica, Benítez afirma que “es indispensable y hasta inevitable transmitir ambas cosas ya que no son fáciles de deslindar” (2000: 30). Según ella, la cultura filosófica nos enseña la inconfundible radicalidad y generalidad de los problemas filosóficos, la manera en que aparecen y vuelven a aparecer bajo nuevas perspectivas con interesantes matices y cómo los que son más complejos nunca están totalmente resueltos ni cancelados. En cuanto a la reflexión filosófica, inicialmente hay que enseñar a reconocer lo propio del discurso filosófico, sus estructuras básicas y las operaciones lógicas en que se originan. Desde la perspectiva de la autora, los estudiantes deberán familiarizarse con alguna forma del discurso filosófico que les haga ver la diferencia entre las formas de razonamiento del sentido común y el esfuerzo de clarificación, orden y rigor que demanda el razonamiento filosófico.

De esta manera, la carga formativa de la enseñanza de la Filosofía se encuentra justo en el intento de promover en los adolescentes y jóvenes una experiencia de pensamiento diferente. “Lograr que encadenen su pensamiento, que sean consecuentes con lo que afirman, que no olviden los pasos de su propia reflexión, que se centren en una temática dada, que no dejen los temas inconclusos y que fundamenten argumentativamente sus propuestas” (Benítez, 2000: 30).

Como enseñar Filosofía es brindar cultura filosófica, por un lado, y formar hábitos reflexivos, por otro, se comprende que no se pueda enseñar ninguna disciplina filosófica que no cumpla con ambos objetivos.

En la misma dirección, Frassinetti (2000) señala las dos grandes concepciones de la Filosofía. La primera la concibe como un conjunto de doctrinas o teorías filosóficas que han sido elaboradas a lo largo de la historia. La segunda, como una actividad crítica y argumentativa que enfrenta problemas de distinta índole (metafísicos, epistemológicos, éticos, etc.).

Estas discusiones nos llevan a plantear el viejo problema de la función educativa, circunscripto en este trabajo al campo de la Filosofía: el de la “producción” y la “reproducción” de los saberes y las prácticas. La concepción de la enseñanza de la Filosofía como el brindar cultura filosófica se inclina hacia la reproducción de los saberes ya construidos por otros, mientras que la enseñanza ligada a la formación de hábitos reflexivos se preocupa más por la producción de saberes nuevos, es decir, que intenta promover una actitud productora y creadora. Sin embargo, si no es posible enseñar Filosofía dejando de lado alguno de los dos propósitos, tendremos que afirmar que una verdadera práctica de enseñanza de la Filosofía intentará superar la contraposición “producción-reproducción”.

Pero ¿qué sería aquello que se podría enseñar y eventualmente aprender, en una clase de Filosofía? Según un enfoque tradicional, habría “algo” que es factible de transmitir. Desde esta perspectiva, la cuestión de la enseñanza se reduce a un problema técnico, ya que se trataría de poner en contacto al estudiante con los contenidos y procedimientos propios de la Filosofía. La actividad del profesor sería, entonces, facilitar la transmisión de un saber y una práctica, desde un ámbito erudito a otro que no lo es.

Desde una perspectiva diferente, y siguiendo el trabajo de Cerletti (2005), se plantea que en la enseñanza de la Filosofía es posible que haya algo propio: *lo* filosófico, que puede ser compartido entre quien se inicia en la Filosofía y el filósofo experimentado. Según este

enfoque, la pregunta sería: ¿en qué medida se puede ser un poco filósofo, sin importar el nivel de conocimientos? Se está sosteniendo que, al menos en Filosofía, hay cuestiones que pueden ponerse de manifiesto en cualquier nivel. Esto quiere decir que, bajo ciertas condiciones, cualquiera podría llegar a filosofar, esto es, a hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderlas. Desde esta perspectiva, la apuesta consiste en encontrar que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí, que tenga como punto de partida no un conocimiento sino más bien una actitud: la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada del filosofar. Así, lo que se puede comenzar por enseñar es esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar y dudar de lo que se presenta como obvio o naturalizado, dándole de esta forma una oportunidad al pensamiento. Enseñar Filosofía consistirá, desde este enfoque, en construir un ámbito para el filosofar.

Esta diversidad de prácticas de enseñanza de la Filosofía se podría pensar, según Siufi (2005), como un dilema entre el enseñar a filosofar, como Kant entendía la enseñanza de la Filosofía y el enseñar filosofía en la versión hegeliana. En el primer caso, se entiende la educación como una tarea suscitadora de nuevos conocimientos y en el segundo, como la transmisión y recepción de configuraciones ya acabadas. Sin embargo, y siguiendo el pensamiento de la autora, es muy difícil que un profesor pueda iniciar a sus alumnos en la reflexión filosófica sin tener en cuenta las formas que ha tomado en el tiempo. De esta manera, el sentido kantiano debería complementarse con el hegeliano, confluyendo en una relación educativa filosófica de superación de la opción excluyente entre una pedagogía centrada en los aprendizajes de los estudiantes y una basada en los contenidos.

En torno a estas discusiones, y teniendo en cuenta el estudio realizado por la UNESCO, es interesante observar que el debate de estos últimos decenios en el campo de la didáctica de la Filosofía ha permitido establecer que la oposición entre el enfoque por problemas y el enfoque histórico es una falsa dicotomía. Los problemas filosóficos nacen en la dimensión histórica y la reflexión de los filósofos, en la tradición que se ha desarrollado en torno a problemas.

De esta forma, está claro que el estudio de la Filosofía no puede prescindir de un conocimiento histórico, en particular para discutir y resolver los problemas actuales. No se puede aprender la historia de la Filosofía y estudiar solo las doctrinas históricas, pero tampoco los estudiantes pueden analizar y discutir de manera seria los problemas filosóficos si no han

estudiado las principales tradiciones filosóficas de los mismos ni han alcanzado las herramientas conceptuales y teóricas que permiten darles un sentido.

A modo de conclusión

A nivel mundial, al igual que a nivel nacional, la situación de la Filosofía en la escuela secundaria no es envidiable y dista mucho de estar en una situación ideal, pero tampoco puede decirse que está en una situación irreversible. Por un lado, vemos que hay problemas que tienen que ver más bien con la ausencia de un marco institucional que la avale y también con los cambios sociales y culturales a los que se ve expuesta la escuela contemporánea. Estos últimos no afectan solo a la Filosofía sino que constituyen en gran medida parte de la problemática educativa general. Seguramente, la Filosofía, por su propia naturaleza eminentemente teórica, se ve más afectada por estos cambios que las ciencias naturales o sociales. Por otro lado, la Filosofía muestra dificultades internas, esto es, la ausencia de unanimidad de criterios al momento de proyectar un modelo didáctico común. Esta condición dificulta mucho la elaboración de proyectos y complica bastante la construcción de estrategias sólidas y eficientes. Sin embargo, en la medida en que se puedan alcanzar ciertos acuerdos, no es un escollo insalvable.

Dado que, como pretendemos haber mostrado, hay muy buenas razones para incluir la Filosofía en la formación de los jóvenes, es necesario continuar con el esfuerzo por profundizar su presencia en la escuela secundaria y mejorar la calidad de su enseñanza. En este sentido, el proyecto de investigación en el que trabajamos es un puntapié inicial a fin de analizar las condiciones de la enseñanza en las escuelas secundarias para luego poder pensar estrategias que permitan revertir los problemas que salgan a la luz.

Para finalizar, expresamos que -como enseñar Filosofía es enseñar algo propio de la actividad filosófica en sí, que facilite la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada del filosofar- enseñar Filosofía es, por sobre todas las cosas, darle una oportunidad al pensamiento, invitar a pensar por uno mismo, ejercitar una actitud productora y creadora. Por ello, este trabajo defiende una profunda convicción: el derecho a la Filosofía para todos.

Bibliografía

- BENITEZ, L. (2000), “Enseñar filosofía: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos”, en: OBIOLS, G. y RABOSSO, E. (compiladores), *La enseñanza de la Filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CERLETTI, A. (2005), “Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica”, en: *Novedades Educativas*, 169, 8-14.
- (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FRASSINETI, M. (2000), “Configuraciones didácticas en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario”, en: OBIOLS, G. y RABOSSO, E. (compiladores), *La enseñanza de la Filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SCHUJMAN, G. (2007), *Filosofía: temas fundamentales y aportes para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- SIUFI, B. (2005), “De la condición dilemática y paradójica de la enseñanza de la filosofía”, en: *Novedades Educativas*, 169, 64-70.
- UNESCO (2007), *La Filosofía, una escuela de la libertad*. México.

Filosofía y filosofar con los no-expertos

*Analía Virginia Ponce**

Introducción

Las reflexiones que presentaremos resultan de una experiencia de extensión universitaria realizada en escuelas nocturnas para adultos durante cinco años continuos y además, en su última fase, combinada y complementada con un proyecto de investigación en relación a la misma temática.

El trabajo de extensión / investigación tuvo básicamente dos dimensiones: una áulica y otra extra-áulica. La primera, consistió fundamentalmente en la tarea de reflexión realizada con adolescentes y jóvenes que intentaban terminar su escolaridad primaria, a partir de temas emergentes de la cotidianeidad de sus vidas y de situaciones puestas de manifiesto en el contexto (nacional, provincial, etc.) que compartíamos con ellos. Simultáneamente a esta tarea conducida por uno de los extensionistas (un estudiante avanzado de la Licenciatura en Filosofía que egresó en este periodo), otros de nosotros llevamos a cabo observaciones y registros etnográficos del desarrollo de la experiencia áulica. Las discusiones previas y posteriores, la lectura y análisis del material obtenido de las clases, los recorridos realizados en la búsqueda de producciones teóricas que nos ayudaran a problematizar y conceptualizar la experiencia, los escasos pero fructíferos encuentros con experiencias afines y hasta la misma producción de materiales pensados para los docentes de este subsistema, constituyeron los componentes más relevantes de la dimensión extra-áulica.

Previamente al inicio de nuestra trayectoria nos habíamos representado a la Filosofía como una herramienta, como un martillo para “demoler” junto a los chicos, las naturalizaciones propias del sentido común hegemónico, a partir de las cuales, los propios estudiantes se concebían a sí mismos excluidos de “*la sociedad*” como ellos mismos afirmaban. De tal modo, la Filosofía se convertía (esa era nuestra apuesta) en un poderoso

* Instituto de Filosofía y Departamento de Filosofía y Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. analiavponce@yahoo.com.ar

instrumento para la inclusión, en tanto podíamos des-andar argumentativamente los procesos de exclusión y autoexclusión de los que eran objeto estos adolescentes y jóvenes.

Una de las tantas aristas en que esta experiencia ha podido ser analizada, es aquella en que se vincula con otras con las que, a pesar de las diferencias, pueden ligarse por la extraordinaria práctica en que el filosofar sale de la academia y se encuentra con la gente común.

Desarrollo

Las escuelas nocturnas para adultos albergan a un estudiantado constituido por una franja social y etaria muy compleja. A ellas asisten mayoritariamente adolescentes y jóvenes que no son adultos en sentido estricto, pero que tienen sobre-edad para las escuelas primarias comunes. Sus trayectorias vitales y sociales han sido altamente condicionantes para el abandono o la expulsión del sistema “diurno” y, por alguna/s razones, han decidido terminar su educación primaria en estas instituciones, que son las únicas en que les está permitido hacerlo.

En la franja social llamada “marginal”, y, principalmente, en los denominados adolescentes y menores “en riesgo”, existe un componente que condiciona fuertemente su desempeño en ciertos sectores sociales y laborales, así como su proyecto futuro. Se trata de su situación de *exclusión* y *autoexclusión*. De estas dos condiciones, a la segunda la consideramos como la más grave, dado que se encuentra asimilada de forma natural a la pertenencia a un determinado sector social y a una serie de auto-prohibiciones que son internalizadas y asumidas como “normales” por el grupo al que nos referimos.

En concordancia con lo que sugieren las experiencias transitadas, nuestra hipótesis es que la *exclusión* y la *autoexclusión* social se basan en una lectura restringida del mundo, principalmente en la concepción de ser humano dominante, impuesta por sectores sociales culturalmente hegemónicos. Así, las sutiles concepciones implícitas de ser humano que aparecen tanto en el denominado “currículum oculto”, como las que sustentan la publicidad y propaganda en diferentes producciones mediáticas, generan estereotipos que promueven la autoexclusión. Frente a esta situación, considerada como natural e insalvable, el discurso de los medios masivos de comunicación y la cultura hegemónica no ofrecen otra vía de inclusión social que el consumo, retroalimentando, de este modo, la concepción antropológica empobrecida de la que parten.

Dicha auto-comprensión, asumida como una determinación ontológica, es tan fuertemente auto-excluyente que llegan a ser los propios jóvenes quienes se niegan a sí mismos opciones de vida alternativas a la mera repetición circular de la exclusión, aun cuando no sean conscientes de ello y sostengan involuntariamente, con cada práctica consumista, esa misma hegemonía. Ejemplo de ello es el no poder pensar en ingresar a la universidad, e inclusive a veces ni siquiera al nivel medio, o, peor aún, en no aprovechar ofertas educativas y culturales que tienen a su alcance (bibliotecas, museos, etc.), porque sienten que “*no les corresponde*” o que “*no les da la cabeza*”.

Si es verdad que al sistema le falta capacidad para generar, diseñar y gestionar soluciones a los problemas a los que se enfrentan los propios actores en el marco de una altísima complejidad y diversidad social, no es menos verdadero que los excluidos y marginados, debido a su misma condición, generalmente no cuentan con las competencias necesarias para efectuar reclamos que les permitan recobrar su dignidad humana.

El sistema educativo no está exento de tal situación deficitaria, y se ha visto rebasado por las desigualdades, la exclusión, las realidades diversas de los alumnos, los procesos históricos cambiantes, etc. En este sentido, la educación formal debería corregir el actual estado de cosas con estrategias innovadoras y flexibles que produzcan dispositivos de inclusión. Sin embargo, debido a una multiplicidad de causas –cuyo análisis exhaustivo excede al marco en el que nos ubicamos– las instituciones formadoras refuerzan (creemos que involuntariamente) las concepciones y prácticas vigentes. Tanto es así, que el mismo Sistema Educativo va calificando de insuficiente, en el tránsito de un nivel al otro, al proceso de enseñanza–aprendizaje efectuado en el nivel anterior (aunque el concepto de “circuitos diferenciados” recoge esta problemática, entendemos que no es suficiente para su solución).

De manera refleja a la población estudiantil, un sentimiento de carencia aqueja al cuerpo docente que atiende a la población escolar de referencia. De este modo, se perciben a sí mismos como “*las Cenicientas*” del Sistema Educativo, en la medida en que se sienten formando parte de un círculo asfixiante: *escuelas pobres, para alumnos pobres, con docentes pobres* (estos maestros se sienten así, debido, entre otras razones, a la capacitación específica que no reciben).

Hemos observado que sus prácticas pedagógicas se sostienen en el “sentido común” o, mejor dicho, en sus sentidos comunes (que, además, no son los de sus alumnos) y en la

benevolencia con la que han “aprendido” a tratar a sus alumnos para, al menos, retenerlos en el sistema.

La escuela que heredamos de los años 80 y 90 participa, a nivel del sistema educativo y en sus espacios micros y cotidianos, de situaciones de exclusión, discriminación, estigmatización. Escuelas pobres para pobres, escuelas ricas para ricos. Escuelas sin mucha propuesta pedagógica pensada para los sectores empobrecidos, que en lo cotidiano contienen y asisten, encierran y disciplinan. Escuelas competitivas para ricos que acentúan el individualismo meritocrático, el afán personal desmedido, el aislamiento, frente a la perpetuación escolar de una realidad que, aun cambiando gracias a la atención prioritaria que recibe desde el Estado, no logra modificarse, abandonar hábitos, prácticas, estilos naturalizados, que forman parte del aparato reproductor de la escuela.

Conscientes de que el problema de la auto-exclusión no radica ni exclusiva ni unilateralmente en la pobreza de las condiciones materiales de existencia, sino también en el entramado simbólico-discursivo que lo naturaliza, justifica, permite y sostiene, es que estuvimos siempre convencidos de que a ello hay que oponerle una fuerza, también simbólico-discursiva pero de sentido contrario, que sea capaz de “agrietar” el sistema y permitirles a estos jóvenes repensar sus proyectos de vida. En ese sentido, afirmamos que las herramientas que provee la reflexión filosófica son pertinentes para desenmascarar y develar los mecanismos ocultos implícitos en los discursos sociales dominantes. Las preguntas planteadas inicialmente aún siguen interpelándonos:

¿Es, una actividad exclusivamente intelectual (la Filosofía) capaz de generar transformaciones en el plano de las prácticas, específicamente en las de exclusión y autoexclusión?

¿Cómo explicitar, discutir y desmontar mecanismos que generan sentimientos de auto-exclusión de la población marginal y en riesgo, apuntando a la autovaloración de sus propias características culturales?

¿Cómo lograr promover rasgos de autonomía que posibiliten un proyecto de vida superador de las restricciones propias de la exclusión hegemónica convertida en auto-exclusión?

¿Cómo remover el discurso docente que asume acríticamente las concepciones estereotipadas y excluyentes respecto de los alumnos provenientes de sectores populares?

¿Qué escuela significativa para la vida de estos estudiantes promover? ¿Cómo aprovechar esta oportunidad para co–construir una relación pedagógica que les devuelva la palabra?

¿Cómo evitar que las instituciones educativas sean un instrumento más de dominación y exclusión?

¿Cómo hacer de la escuela un lugar para la creación de una sociedad más democrática y justa?

¿Cómo involucrarse críticamente en la dinámica institucional de resistencia/reproducción e impulsar procesos emancipatorios del ser humano, a nivel de los alumnos y de los educadores?

¿Cómo crear una palabra pedagógica popular que hable desde, con y para los excluidos, atendiendo a sus demandas e intereses?

Sin duda, las prácticas educativas corrientes no alcanzan para producir estas transformaciones que sentimos necesarias y que se expresan sobre todo en los últimos párrafos. De ahí que recurramos a la reflexión y producción filosófica como herramienta para la detección de los mecanismos de exclusión y el reposicionamiento de estos alumnos en la sociedad.

Es por ello que en la fase de investigación propiamente dicha, nuestros objetivos priorizaron la indagación en saberes filosóficos pertinentes para aportar experiencias formativas valiosas, que permitan a estos alumnos y a sus docentes, enriquecer sus lecturas del mundo, cuestionar los discursos hegemónicos y desnaturalizar, desmontando los procesos y mecanismos de exclusión–autoexclusión entre los que se construyen sus vidas. Consecuentemente, se buscó construir herramientas críticas que permitieran la valoración de sus propias características culturales, posibilitando la inclusión en su proyecto de vida, de las alternativas disponibles.

La necesidad de indagar en aspectos filosóficos fundamentales de esta problemática ha dado origen a nuestra propuesta de investigación que se constituyó a partir de interrogantes que buscamos responder para profundizar algunas dimensiones abiertas. Son preguntas que merecieron un trato específico:

¿Qué desarrollos discursivos, actuales o pasados, locales o extranjeros, nos permiten fundamentar la conversión de la filosofía en una herramienta para revertir la exclusión? ¿Qué idea de filósofo, filosofar y filosofía implican? ¿Qué concepción de la filosofía nos permite

pensarla como accesible y practicable por cualquiera, por todos? ¿Cuál sería, en este contexto específico, la relación posible entre filosofía y educación?

Nos propusimos desarrollar una exploración entre varias tradiciones filosóficas cercanas a nuestros intereses para determinar si existe alguna que nos permita fundamentar nuestra práctica y enmarcar nuestra posición discursiva: la de la Filosofía Latinoamericana, la de la pedagogía freiriana, los desarrollos del grupo NEFI, las contribuciones de autores hoy ineludibles como Boaventura de Sousa Santos. Algunos de nuestros investigadores en formación, indagaron las articulaciones posibles con la línea de la llamada Educación popular (o social), como así también se efectuaron análisis de la experiencia áulica desde las teorías del Género.

Con el mismo entusiasmo con que “buceábamos” en la producción de otras experiencias, intentamos avanzar en el descubrimiento de los aspectos innovadores que nos distinguen de las demás.

Hacemos un breve recorrido por algunas de las aristas en que este tema fue analizado por los distintos investigadores formados y en formación, que participaron del proyecto:

Uno de los pilares teóricos y pragmáticos en el que basamos nuestra propuesta fue el brasileño Paulo Freire. Este pedagogo opone en su “Pedagogía del oprimido” la idea de educación bancaria a la de educación problematizadora o educación como práctica de la libertad.

Creemos que esta última, su opción teórica y metodológica, nos habilita a trabajar con la filosofía en contextos fuera de la academia y conjugar filosofía y educación (en sentido amplio) a partir de considerar el carácter intrínsecamente emancipatorio del filosofar.

También en el contexto latinoamericano, el Núcleo de Estudios de Filosofía e Infancia de Brasil liderado por el argentino Walter Kohan, ha puesto en marcha experiencias de trabajo y producciones teóricas desarrolladas en las favelas, con niños, adolescentes y adultos, en condiciones diversas respecto a la escolaridad, aunque similares de deprivación sociocultural.

Con algunas décadas de anticipación, la filosofía latinoamericana se comprometió en la búsqueda de un pensamiento que surja de la revalorización de la palabra de los oprimidos de nuestros pueblos. En este sentido autores como Dussel, Zea, Langon, Roig y otros, han recorrido trayectorias intelectuales que pueden ser reevaluadas a la luz de nuestros propósitos.

Enrique Dussel, en el desarrollo de su *Filosofía de la liberación* concibe a la filosofía como una ruptura con la cotidianidad, hay un antes y después del pensar: “en el día en que

alguien comienza a pensar lo que antes aceptaba al igual que todos con la seguridad más absoluta, en ese día se produce la ruptura a la cotidianidad”. Esa cotidianidad no-crítica equivale a una prisión, ante lo que se propone la posibilidad y necesidad de la liberación.

Sin embargo y sin darle la espalda a esta advertencia, nosotros hemos visto la necesidad y la posibilidad a la vez, de pensar desde la cotidianidad de los adolescentes con los que trabajamos. Porque lograr que el alumno adquiriera una posición crítica es contribuir a la posibilidad de juzgar a partir de criterios propios no solamente elementos o materias propias de la currícula escolar sino también y por sobre todo, situaciones propias de su entorno vital, especialmente, bajo situaciones de exclusión y autoexclusión. Lograr que adquiriera pensamiento crítico es conseguir que no juzgue (y se juzgue) desde posiciones dogmáticas. Para alcanzar gradualmente una actitud semejante, preparábamos ejercitaciones en las que se le presentaban al menos dos versiones alternativas del tema a tratar. En este tipo de tarea, es necesario que quien actúe en el rol docente solo cumpla la función de moderador cuidando de no influenciar a uno u otro grupo de alumnos que intervengan en el debate para que tomen una u otra posición dado que de este modo los alumnos continuarán pensando que existe una posición “correcta” y otra “incorrecta”, anulando la intención de este tipo de prácticas. Lo importante es generar la posibilidad de polemizar, en la cual se argumente sobre una u otra posición. No interesa aquí alcanzar una posición que se considere “trionfadora” de la instancia.

Las ejercitaciones no deben limitarse a convertir estas prácticas en una unidad o una materia, sino que lo ideal sería una práctica transversal de todas las materias más que un simple ejercicio aislado; ocasiones recomendables para esta experiencia, son las efemérides tanto las que celebran hechos patrios como las que conmemoran personajes históricos nacionales.

Nos alejamos, por ende, como intentamos mostrar, de la pretensión de enseñar grandes sistemas filosóficos, imaginando al filosofar como un ejercicio mediante el cual podemos problematizar nuestra propia vida y contexto social, la cotidianidad y la cultura real en la que vivimos. Esa actitud podría promover la ampliación de los proyectos vitales de los estudiantes en contextos de exclusión.

Los encuentros semanales fueron un espacio de diálogo, con el objetivo de filosofar sobre diferentes temas. Buscamos problematizar temáticas de la vida cotidiana, a veces utilizando material literario, dibujos o publicidades que incentivaron al diálogo-pensamiento

conjunto, escuchando los diferentes puntos de vista y profundizando en los argumentos de los participantes. Este ejercicio semanal buscó promover en ellos la reflexión sobre la propia vida, abriendo la posibilidad de realizar una relectura de ella y del mundo en el que viven que les permita imaginar un proyecto de vida abierto.

En los registros de clase y las producciones escritas por los estudiantes, hemos observado que los encuentros incentivaron a muchos de ellos a “releer” y re-considerar su contexto vital y su historia personal. Al finalizar el ciclo lectivo, muchos explicitaron expectativas a largo plazo e incluso la posibilidad de estudiar una carrera de grado. Es decir que la filosofía, como ejercicio del filosofar en conjunto acerca de aspectos de la vida que estaban naturalizados, permite la apertura a la problematización de lo cotidiano y la posibilidad de proyectar nuevos futuros.

Esta propuesta implica nuevas formas de pensar, de ejercer-ejercitar la filosofía y de ser profesor-filósofo. La misma plantea problemas en relación a quiénes pueden filosofar, para qué se hace filosofía, dónde se puede filosofar, qué problemas son filosóficos, entre otros.

Dado que el filosofar se realiza a través de la palabra constituida en argumentos, la argumentación filosófica no es un razonamiento como el que se realiza en una reunión informal. La argumentación filosófica debe ser precisa, ordenada y no deben figurar en la misma supuestos que no sean conocidos por los interlocutores. Es por ello que se presentó la necesidad de enseñar a los alumnos los rudimentos de la argumentación de tal modo que las discusiones pudieran ser entendidas y seguidas por todos los presentes. Como no pretendimos formar ni especialistas en Lógica ni expertos en análisis del discurso, los elementos a enseñar fueron básicos pero lo suficientemente potentes como para realizar un análisis profundo de su realidad a través de la reflexión filosófica.

Consideraciones finales

Hemos identificado algunas innovaciones propias de nuestra experiencia: por un lado, el campo de acción de nuestra práctica, es decir, las escuelas primarias para adultos;¹ y, por

¹ En el primer periodo además del trabajo con los estudiantes nos dedicamos a realizar algunos talleres con sus docentes, directores y supervisores. En el segundo periodo, agregamos a las anteriores instancias, experiencias en Centros culturales de dos departamentos del gran San Juan en los que participaron agentes de animación cultural, bibliotecarios de Bibliotecas Populares y jóvenes militantes de agrupaciones políticas.

otro lado, el objetivo de que los estudiantes puedan releer su experiencia vital y pensar en un proyecto de vida superador.

También advertimos que las experiencias de cuyo relato nos hemos ocupado aquí, no son más (ni menos) que micro-experiencias cuyo mayor valor no debe buscarse en un gran impacto, sino en los significados que los actores involucrados le atribuyan. En este sentido hacen eco en nosotros las ideas de Boaventura de Sousa Santos que consideramos absolutamente pertinentes a nuestra concepción de una Filosofía que no reniega de la instituciones académicas pero que se permite también transfigurar en un tipo de conocimiento que se construye en base de una tradición epistemológica marginada y desacreditada de la modernidad: *el conocimiento emancipación*. En esta forma, conocer será “reconocer y progresar en el sentido de elevar al otro de la condición de objeto a la condición de sujeto”, lo cual es, en definitiva *conocimiento-reconocimiento* a lo que De Sousa Santos denomina “solidaridad”. Llama la atención que aparezca una noción semejante, que implica subvertir la noción de conocimiento como orden sobre las cosas y sobre el mundo para imaginar una forma de conocimiento que funcione como principio de solidaridad. Sus implicancias mínimas serían, considerar al otro también como productor de conocimiento, no escapar de las consecuencias de la producción o aplicación del conocimiento, la sustitución del conformismo por la rebeldía, la alteración de la relación entre la espera y la esperanza, dándole a la esperanza contenido del tiempo y espacio en el que se encuentra.

De esta manera, el conocimiento- emancipación requiere de una teoría de la traducción que sirva de soporte epistemológico a las prácticas emancipatorias, esto es una hermenéutica que traduzca de una cultura a otra esas innumerables pero finitas iniciativas de los grupos que van construyendo alternativas posibles en un mundo en el que parece no haberlas. A estas alternativas locales, situadas y emancipatorias, De Sousa Santos les llama *realismo utópico*. Su función es convertir en posible una vida digna y decente. Nosotros coincidimos con él.

Estamos en un mundo que demanda innumerables cambios, donde, desde la antigüedad, se ha generalizado una concepción de la actividad filosófica como un saber inútil, sobre todo mirado y comparado con la producción tecnológica que deriva de las ciencias naturales. Esta situación nos muestra la aparente incompatibilidad de ambos proyectos: el filosófico y el de la mejora transformadora del mundo. Sin embargo nos posicionamos en desacuerdo con esa idea, ya que concebimos a la Filosofía como una actividad que permite repensar el mundo y la vida constantemente, y a partir de ello, transformarlos.

Boceto de una modulación epistemológica y biopolítica sobre la disciplina y la escuela obligatoria en Mendoza en la actualidad

*Prof. Leonardo Visaguirre**

Introducción

El siguiente texto se piensa dentro de la epistemología crítica ampliada a lo histórico social y, más precisamente, en la perspectiva biopolítica propuesta por Michel Foucault. Ejercitará una modulación sobre la conflictividad presente entre el poder disciplinario y el biopoder en relación a la educación pública en nivel primario y secundario en Mendoza. La estructura general del análisis comienza con la delimitación de las ideas usadas para indagar el devenir caótico y vinculante de dicha problemática en relación con distintas series que permiten, a través de múltiples intensidades, su emergencia. Se esboza una metodología al modo rizomático, pretendiendo modular las distintas ideas, con las series vinculantes advertidas dentro de los distintos eslabones como el biológico, económico, arquitectónico, lingüístico, intelectual y cognoscitivo. A modo de sugerencias finales se intentarán visibilizar los saberes sometidos circulantes en el rizoma esbozado dentro de la escuela y su accionar en el deseo, así como tratar de visibilizar una lógica de la diferencia que permite cambiar la interpretación de la manifestación de lo anormal por la de una interpretación de dicho fenómeno como una resistencia a una lógica unitaria y totalitaria.

1. ¿Qué es la biopolítica?

La vida está atravesada por una tecnología disciplinar, que la configura construyéndola como un cuerpo individual, que se vigila, adiestra, separa, clasifica y organiza bajo una economía estricta del poder. De esta forma intenta utilizar eficientemente la fuerza útil y reducir los costos al máximo. Ejercida, en primer lugar, por medio de una vigilancia estricta, jerárquicamente lineal y de documentación detallada y minuciosa, lo que Foucault llama modos de objetivación, es decir, convertir al sujeto en un objeto de estudio. En segundo lugar, por modos de sujeción que permiten procesos mediante los cuales se llega a ser un sujeto de

* Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. leovilo@hotmail.com

una determinada regla, es decir, sujetado a las normas, el individuo se autodisciplina. Este primer ejercicio del poder sobre la vida, que configura el cuerpo humano individual, es denominado por el francés como anatomopolítica y responde al contexto del poder disciplinario. El cambio de las condiciones sociohistóricas, económicas y sociales geopolíticas hace que esta anatomopolítica dé surgimiento a una nueva tecnología del poder. “A diferencia de la disciplina, que se dirige al cuerpo, esta nueva técnica de poder no disciplinario se aplica a la vida de los hombres e, incluso, se destina, por así decirlo, no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, al hombre ser viviente; en el límite, si lo prefieren, al hombre/especie” (Foucault, 2000: 220). Si bien la misma no aparta la tecnología disciplinaria, por el contrario la integra, la usa como marco inicial, este biopoder es activo y creador, no reactivo y destructor como el primero. Es el autodisciplinamiento de los cuerpos, su ordenamiento, jerarquización y su distribución dentro de un marco de producción económica lo que permite que la biopolítica se despliegue y desarrolle efectivamente.

Pensemos en este sentido como ejemplo la obligatoriedad educativa, como configuración del deseo social, como medio para alcanzar otros ámbitos de deseos configurados por el sistema económico, jurídico y sociocultural. La administración del deseo crea una autorregulación de la energía, que cambia el disciplinamiento forzoso por la violencia epistemológica. La violencia sobre el cuerpo ya no es la posibilidad principal, ahora la colonización ontológica y epistemológica se hace fundamental. Configurar un sistema simbólico de significados sobre el deseo, sobre la pulsión principal de la vida, permite orientar y gobernar la vida individual pero sobre todo la vida de la especie. Ahora, el modo principal de propagación de un sistema simbólico es la educación. El segundo modo, más poderoso aún, pero menos estructurado, son los medios de comunicación, que actúan como sistema de propaganda permanente configurando los modos “aceptados” de actualización del deseo, principalmente en consumo de mercancías y servicios, pero no excluyentemente en esos ámbitos. El control de la especie se vuelve inmanente y de este modo las estrategias de gobierno se tornan cada vez menos visibles, por ello se pasa de un ejercicio basado en una amenaza real de muerte, hacia un ejercicio de la administración de la vida que se vuelve sutil. Foucault dirá en este sentido: “La soberanía hacía morir y dejaba vivir. Y resulta que ahora aparece un poder que yo llamaría de regularización y que consiste, al contrario, en hacer vivir y dejar morir” (Foucault, 2000: 223).

En la clase del 17 de marzo de 1976, publicada en *Defender la sociedad*, analiza este nuevo modo de poder que invierte la fórmula, “dejar vivir y hacer morir” por la de “hacer vivir y dejar morir”. El control aparece, ya no sobre el lado de la muerte, sobre el ámbito negativo y destructivo, sino por el contrario, como decíamos, sobre el lado positivo, el de la producción de un modo determinado de desear, de ejercer la vida.

Este modo de entender el ejercicio del poder se puede ejemplificar con la “teoría del capital humano” tratada en *El nacimiento de la biopolítica*. En la clase del 14 de marzo de 1979 desarrolla la idea del “trabajador máquina” posicionándose en el neoliberalismo norteamericano. Entiende al mismo, no como una alienación generada por el capitalismo sobre el trabajador de manera disciplinaria negativa, no es el lado meramente reproductivo y enajenador lo que entiende como “idoneidad del trabajador máquina”, sino el lado positivo, este es una máquina productora de flujos de ingresos, no es un capital, un ingreso más dentro del mercado de trabajo que se vende por un salario, sino un eslabón dentro de la cadena de producción del flujo de ingresos. Esta “idoneidad del trabajador máquina” nos permite comprender la necesidad de “hacer vivir y dejar morir”, entendemos el interés por la producción de la vida de la especie, y el creciente desinterés de la muerte del individuo, ya que la máquina como tal “tiene su vida útil, su periodo de utilidad, su obsolescencia, su envejecimiento” (Foucault, 2007: 263). Ya no interesa tanto el ejercicio de la muerte para disciplinar la vida, el foco ahora está puesto en la necesidad de producir vida, de “hacer vivir” con el fin de sostener el capital humano, con más razón si este es entendido como máquinas atravesadas por la temporalidad, es decir mortales, que decrecen en su capacidad de producir flujos de ingresos.

Por ello el disciplinamiento de los cuerpos se torna insuficiente, ya que el marco económico exige ahora un control, ya no a nivel de individuo, sino a nivel de especie. El control de la población, por medio de estrategias de gobierno que determinan, y crean mediante regímenes de veridicción, la “población” como un cuerpo formado de múltiples cuerpos disciplinados, la individualidad se subsume en una unidad mayor creada, visibilizada, por estas estrategias del biopoder. En la biopolítica no se trata ya del cuerpo individual y su multiplicidad disciplinar, sino “[...] de actuar mediante mecanismos globales de tal manera que se obtengan estados globales de equilibrio y regularidad; en síntesis, de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización” (Foucault, 2000: 223).

Surge el interés del poder biopolítico por controlar la producción de la vida. Pasamos así de una anatomopolítica disciplinaria del cuerpo individual, del ser humano como fuerza de trabajo capacitada, eficiente y eficaz, a una biopolítica del ser humano como especie, como masa global, como proceso de conjunto. El ser humano considerado como cuerpo es ahora masificado y controlado en un cuerpo mayor, la “población”. “La biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder [...]” (Foucault, 2000: 222). Es la inventora de fenómenos globales como la especie, los problemas de la ciudad, la natalidad, la morbilidad, las epidemias “[...] son fenómenos colectivos, que sólo se manifiestan en sus efectos económicos y políticos y se vuelven pertinentes en el nivel mismo de las masas” (Idem).

En el *Nacimiento de la biopolítica* Foucault se ve en la necesidad de desarrollar tanto al liberalismo como al neoliberalismo, para poder explicar cómo y por qué surge la biopolítica. Cómo está se relaciona íntimamente con cambios económicos y políticos, cómo el poder no puede ser entendido sin la economía. Pero a su vez cómo el poder atraviesa la totalidad de la vida pasando del poder soberano al “biopoder”. Negri y Hardt nos dan una clara explicación del mismo:

El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder puede lograr un comando efectivo sobre toda la vida de la población sólo cuando se torna una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su acuerdo. [...] El biopoder, pues, se refiere a una situación en la cual el objetivo del poder es la producción y reproducción de la misma vida (Hardt y Negri, 2000: 5)

Como dijimos anteriormente la biopolítica y el biopoder surgen a partir del poder disciplinario, pero a su vez lo complementan y superan en cierta medida, a partir de su capacidad de producción. El control y la regulación biopolítica de la especie humana es fruto de su capacidad para crear la verdad, el conocimiento y la realidad del ser humano y de la vida toda. Y su fortaleza está en controlar y configurar a partir de estrategias los distintos modos de desear. Aun más, su mecanismo más visible es el de legalizar el deseo, controlar todo modo de deseo que se presenta como resistencia, asimilándolo al funcionamiento global. Frente a los reclamos y las luchas de los colectivos, el biopoder los subsume a partir de la legalización de su reclamo, no tanto de la solución, sino del ingreso de dicha resistencia a sus mecanismos de control.

Por ejemplo la ley de identidad de género argentina, número 26.743, responde a la lucha organizada e histórica de múltiples colectivos representativos de la comunidad LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans) aunados en un reclamo y en un proyecto de ley de la FALGBT (Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans) y la ATTTA (Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina), fue sancionada el 9 de mayo del 2012. Responde a reclamos justos, a la resistencia y la lucha por derechos igualitarios. Ahora la legalidad de las identidades, no implica liberar, sino controlar y regular las libertades y obligaciones. De este modo desactiva la potencia de la resistencia, ya que la somete a una epistemología y ontología, que la configura a través de una lógica unitaria. Discursos científicos que a través de modos de objetivación conceptualizan, patologizan, distinguen y obligan modos legales de configurar el deseo, de esta manera se desactiva la lucha que la diferencia ejercía sobre la lógica totalitaria. En este sentido, el deseo de lo diferente ya no resiste a la masificación de la familia tipo, al modo único aceptado para conformar una unidad básica civil, ahora el matrimonio igualitario amplía a través de la ley sus redes de control, canalizando el deseo hacia la familia tipo ahora supuestamente “ampliada” y por ello, el siguiente paso es el de la adopción de un hijo. Así, se legaliza y normaliza la multiplicidad de posibilidades existentes para relacionarse social y sexualmente en una unidad básica, fundamento del sistema patriarcal neoliberal y cristiano, la “sagrada familia”. Por ello al legalizar se controla y configura un modo de administración del deseo sobre esas vidas resistentes, pero no elimina las tensiones y los conflictos de fondo. Ya que lo que ha pasado es el triunfo de la lógica de la totalidad y la identidad sobre la lógica de la diferencia, aunque la batalla no esté terminada aún.

2. Series anatomopolíticas y biopolíticas en el disciplinamiento escolar

Recapitulando hemos postulado que la biopolítica administra y crea regímenes de veracidad que posibilitan la configuración del deseo y de este modo el autodisciplinamiento. Este ejercicio es permanente ya que los deseos deben ser una y otra vez disciplinados, pues la vida es un impulso constante de deseo o energía fluyendo supraracionalmente. Esto nos permite comprender de qué modo el poder disciplinario no desaparece, sobre todo en la administración del cuerpo, ya que frente a la no adecuación del deseo surgen múltiples estrategias de control y castigo donde el sujeto se vuelve objeto. Así, distintas instituciones canalizan este poder disciplinario y lo encausan hacia el biopoder. En el caso de la escuela un

alumn@ que no responde a los parámetros meritocráticos de evaluación es objetivado por múltiples agentes de saber, como psicopedagog@s, psicólog@s, docentes, directivos, preceptor@s, madres y padres, para luego dentro del régimen de veracidad propio del entrecruzamiento de fuerzas, categorizar al sujeto como alumn@ con “dificultades de aprendizaje”. En este momento la resistencia al disciplinamiento de un sujeto lo convierte en objeto de discursos y de prácticas. Esta resistencia irrumpe como tal en tanto no responde a la lógica identitaria que atraviesa toda la epistemología y la ontología del sistema de control, y por eso es categorizada de modo negativo, como anormal. Esta lógica identitaria puede pensarse también como lógica del conocimiento árbol y supone limitados modos de adecuación que subsumen la diferencia, la someten, invisibilizando sus saberes. Es atravesada por una economía de la vida, que potencia las condiciones de producción, pero principalmente de autoconstrucción de la ciudadanía. El biopoder es inmanente, no externo, a las prácticas de sujeción.

Son las lógicas de la diversidad las que permiten comprender lo anormal como diferente y también visibilizar los procesos violentos de configuración, disciplinamiento, tanto en el ámbito anatomopolítica, como biopolítico. Esto abre la posibilidad de construir críticamente otro ámbito donde se ejerza la educación pensando la diferencia como positiva.

¿Cómo se manifiesta la biopolítica en el disciplinamiento escolar? El ser humano suele pasar dentro del sistema de formación obligatoria aproximadamente catorce años consecutivos, atravesado por múltiples estrategias de gobierno que pasan del poder disciplinario al biopoder y que atraviesan distintos ejes de acción. El número de años puede variar de acuerdo a la capacidad de objetivación de los saberes circundantes y también de los modos de sujeción a las normas, es decir al autodisciplinamiento del sujeto y su vida. En el primer modo la vida se convierte en determinado objeto de saber, en el segundo modo la vida es sujeta a las normas. La función disciplinaria de la educación se centra principalmente en la consecución de conformar ciudadanos e imponer los conocimientos esenciales para la pertenencia a la ciudadanía y el trabajo. La lógica encerrada en dichas estrategias de gubernamentalidad es la de disciplinar a través de una matriz de conocimiento al modo de árbol, de raíz principal. Los supuestos tanto ontológicos como epistemológicos inmanentes a dicho ejercicio de gobierno sobre la vida, responde a un sometimiento al biopoder, quien, más que prohibir, potencia las posibilidades de autoconstrucción ciudadana, premia la adecuación, más que castigar la resistencia.

El disciplinamiento escolar configura el deseo a través de rígidos parámetros morales, que actúan invisibilizando la violencia epistémica que somete todo saber contrario a los establecidos. Buscando construir “alumn@s” que se conviertan en efectivos ciudadanos, adecuados al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento. El comportamiento del sujeto educativo “deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol "productivo" en la sociedad.” (Castro Gomez, 1998).

Dentro de la funcionalidad estratégica de la institución escolar podemos reconocer distintas series que actúan disciplinando de modo anatomopolítico y biopolítico la vida individual. En primer lugar, a nivel arquitectónico la diagramación de la escuela, la ubicación de las aulas, de la puerta de acceso, de las direcciones o secretarías en función de panóptico, el diseño y ordenamiento dentro del aula de los bancos y sillas, la pizarra, los colores pasteles en las paredes, etc. Como resistencias a dicha estrategias surge la falta de higiene de las paredes, del aula y los bancos, el desorden de bancos y sillas, la proposición de clases fuera del aula, las salidas educativas, etc.

En segundo lugar, en el eje intelectual y cognoscitivo pueden verse distintas series presentes en los pasos de producción, distribución y consumo del conocimiento. Primero, en la producción de saberes solo se permite la reproducción del conocimiento habilitada y evaluada por el profesor, este a su vez delimitado por las leyes educativas nacionales y provinciales, parrillas curriculares, programas, ordenanzas, núcleos de aprendizajes, Proyecto Educativo Institucional, etc. Segundo, en la distribución de saberes pasa desde la administración del flujo de información considerado como válido por el docente, hasta los mecanismos de desacreditación y reformulación de los saberes de los alumn@s, pudiendo estos quedar sometidos en el caso de que el docente no logre adecuarlos o reconocerlos como válidos. Como simbología de la producción y distribución del conocimiento puede verse la serie del uso de la pizarra por el profesor, y su capacidad de permitir el ejercicio por los alumn@s, estos solo pueden usarla en tanto son habilitados para ello, siendo también esta participación motivo de evaluación y control. Aun el accionar de los alumn@s en la pizarra nos muestra espacios de resistencia que pasan por la escritura de insultos, dibujos de genitales, letras de canciones que cuestionan el disciplinamiento, etc.

En tercer lugar, el consumo del conocimiento se presenta como obligatorio y sin cuestionamientos válidos por parte de los alumn@s, su función se limita simplemente a la eficiencia y eficacia del docente, pero como el saber ya está monopolizado por el docente como símbolo del conocimiento, su “saber sometido” no está en condiciones de criticar o cuestionar los efectos o fines de su educación. A su vez como símbolo regulatorio se erige como modelo de comportamiento la civilización en el abanderado, así la meritocracia es uno de los dispositivos lógicos usados para disciplinar las diferencias, en este sentido el biopoder disciplina de modo activo configurando el modelo a seguir.

En cuarto lugar, en el plano de la administración biológica o disciplinamiento anatomopolítica visibilizamos la serie aplicada sobre la vida para construir un cuerpo que responde al modelo arquetípico del “alumn@” o “sujeto educativo”. En esto podemos ver algunos ejes de característica arquitectónica que actúan en la vida individual como en la del conjunto, ya que las normas se presentan como una para todos. En esta serie basada en una sujeción sedentaria, con más de 4 horas de permanencia obligatoria por día, que da un total de 20 horas semanales, donde el alumn@ debe escuchar la clase y tomar nota del ejercicio del conocimiento por parte del profesor sentado en una silla, con un banco que delimita la movilidad, en una posición que no responde a criterios ergonómicos saludables. La posibilidad de expresión existe solo frente a la autorización del docente. Por otro lado, también se disciplina y unifica a través de los uniformes, las normas de higiene y de entramados de control cuantitativos como la libreta de notas numéricas del 1 al 10, el control de asistencia, los recreos y las clases delimitadas en tiempo preciso. Todo este control se ejerce en los cuerpos de cada asistente generando un efecto biopolítico, construyendo la categoría de alumn@. Como resistencias a dichas estrategias vemos el “deambular” del alumn@, el sentarse de modo “inconveniente” en el banco, hablar en voz alta con el compañero, el pedir salir al baño o a comprar, el cuestionar o burlarse de la disciplina impuesta por el profesor.

Entonces esto nos posibilita pensar el disciplinamiento anatomopolítica, dentro de la clase, ya no solo como una restricción de los comportamientos y del cuerpo, sino principalmente como una construcción realizada a través de estrategias de gobierno, de regímenes de veracidad sobre un “ciudadano” específico y funcional, que se ejerce en el cuerpo mínimamente veinte horas por semana.

3. Sugerencias finales en relación al deseo y el conocimiento

Hemos tratado de desarrollar siguiendo a Foucault lo que entendemos como biopolítica y biopoder, para comprender como la educación ha pasado del disciplinamiento y administración a partir de estrategias de gobierno externas de los cuerpos, a un autodisciplinamiento y autoadministración del deseo de las comunidades. La inmanencia de la disciplina sobre el deseo ha sido posible en un marco regulatorio global y local atravesado por los modos de producción, distribución y consumo neoliberalistas. Es la escuela y su educación obligatoria el espacio consolidado y autorizado de reproducción y de acreditación de saberes validos, es decir científicos, y por ello también, de una lógica que somete o invisibiliza los saberes producidos por la comunidad que no responden a los criterios de científicidad. Este autodisciplinamiento en múltiples niveles simultáneos que actúa por medio de la administración del saber, hemos intentado visibilizarlo a modo rizomático en múltiples series que se encuentra, no exclusivamente, dentro de la escuela obligatoria. Entre ellos vimos los ejes biológico, arquitectónico, legal, cognoscitivo, intelectual, social y civil. Estos atraviesan la vida y los configura y moldea primero como un cuerpo individual y luego como una subespecie civil, que es la del *alumn@*. Dentro de este entramado complejo pensamos también lo que sucede con la no adecuación a este biopoder, y es que si la vida no es atravesada por los modos de sujeción, si no se vuelve sujeto, el biopoder a partir de múltiples estrategias la vuelve objeto, y ahí vemos como se ejercen los modos de objetivación, por medio de la producción de conocimiento a partir de la aparición de la “resistencia”. Dentro de la lógica unitaria del biopoder, la resistencia es lo patológico, lo anormal, dentro de una lógica de la diferencia, propias del marco epistemológico ampliado a lo histórico social que hemos querido aplicar; la resistencia se presenta como diferencia, como tensión, como lucha frente al ejercicio del poder. Por ello nos parece el espacio de la escuela obligatoria, al cual pertenezco como docente, un lugar específico donde se ejerce, no excluyentemente, las estrategias de poder más importantes para generar una taxonomía social inicial que permitirá al resto de las instituciones controlar y administrar la vida.

Para nosotros la gran cuestión está en el deseo, su disciplinamiento, autodisciplinamiento o resistencia. Sabemos que lo interpretado no es el único modo en que pueden relacionarse el deseo y el conocimiento. El arte nos presenta otros modos más abiertos. Otro espacio es el juego, donde el disciplinamiento existe, pero es eclipsado por el activo vínculo múltiple de fuerzas. En definitiva, nos debemos el ejercer espacios donde el

saber y el conocimiento puedan ser una motivación al placer y al deseo, donde se dé más importancia al entre, a las relaciones de los distintos puntos de encuentro y no al disciplinamiento. La escuela es ese espacio fundamental donde podemos jugar la diferencia, donde vivimos estas tensiones y podemos abrir la posibilidad de una educación y una sujeción a lógicas diversas, múltiples y tolerantes.

Bibliografía

- CASTRO GÓMEZ, Santiago (1998), “Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón”, en: CASTRO GÓMEZ, Santiago y MENDIETA, Eduardo (coords.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. University of San Francisco / México: Porrúa.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1996), *Rizoma*. Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- DÍAZ, Esther (2010), *Entre la tecnociencia y el deseo*. Buenos Aires: Biblos.
- (2000), *La posciencia*. Buenos Aires: Biblos.
- FOUCAULT, Michel (2000), *Defender la sociedad*. Disponible en versión digital en: <http://primeraparadoja.files.wordpress.com/2011/03/1976-defender-la-sociedad.pdf>.
Fecha de consulta: 28 de octubre de 2012.
- (2007), *El nacimiento de la biopolítica*. Disponible en versión digital en: <http://dl.dropbox.com/u/35392010/F/Foucault-Nacimiento-de-La-Biopolitica.pdf>.
Fecha de consulta: 28 de octubre de 2012.
- (2002), *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- (2010), *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- HARDT, Michael y NEGRI, Toni (2000), *Imperio*. Disponible en versión digital en: http://www.ddooss.org/articulos/textos/Imperio_Negri_Hardt.pdf. Fecha de consulta: 27 de octubre de 2012.

Discusiones sobre el sistema productivo y sistema de instrucción pública en la Asociación Nacional de Educación (Argentina: 1886-1900)

*Alejandro Herrero**

1.

Los estudios de Juan Carlos Tedesco, Andrea Alliaud, Inés Dussel y Lucía Lionetti, para citar trabajos clásicos y más recientes, sobre la historia del normalismo en el siglo XIX, enfocan su mirada en las Memorias de Instrucción Pública, en publicaciones oficiales, y en publicaciones periódicas masivas. Ha escapado en la mayoría de los investigadores el examen de las voces de los nuevos educadores y sus discusiones en las múltiples asociaciones creadas en las dos últimas décadas del siglo XIX. Uno de los aportes de mi investigación consiste en indagar las publicaciones de estas asociaciones. En esta ponencia estudio la Asociación Nacional de Educación con el objeto de analizar de qué manera los nuevos normalistas se vinculan con educadores en asociaciones que provienen de otras actividades, y se interesan por articular con ellos un discurso que combata al sistema instrucción pública vigente y que, al mismo tiempo, les permita legitimar los temas que quieren imponer en la agenda de la educación Argentina, (indago, en este caso de manera particular, la relación de la enseñanza con el sistema productivo).

2.

En el plano educativo, Julio A. Roca promueve en 1881, la creación de una escuela de artes y oficios,¹ con el fin de formar sujetos para el trabajo en sedes educativas oficiales, y recibe un rápido apoyo de los industriales.² Sin embargo, fue Domingo F. Sarmiento, por

* Universidad Nacional de Lanús-Academia de Ciencia-CONICET.

¹ *Mensaje del presidente Julio Argentino Roca en la apertura del Congreso de la Nación. Acta de la sesión de apertura. Asamblea general del 8 de mayo de 1881*, pp. 6-16 y 17.

² *El Industrial* celebra, rápidamente, el cambio de rumbo propuesto por Roca y el ministro Manuel Pizarro, y al hacerlo deja sentado que dicha iniciativa del gobierno forma parte de la larga prédica de los industriales. A sus ojos, el ministro habla el idioma de los industriales cuando traza el diagnóstico de la realidad educativa: cambiar el sistema de instrucción pública significa formar un sujeto para el trabajo, y, al mismo tiempo, dejar de generar la llamada empleomanía. Además, en su opinión, el ministro habla el idioma de los industriales cuando define cuál es la instrucción necesaria para el orden y el progreso y cuál es la instrucción suntuaria y hasta peligrosa. P. Y., Nuestra propaganda gana terreno, *El Industrial, Órgano del Club Industrial*, 15 de enero de 1881.

entonces Superintendente General de Educación, el gran opositor a esta medida. Sorprende, en principio, la oposición de Sarmiento: siempre defendió una educación vinculada con la agricultura y la minería, y fue uno de los pioneros en su promoción en las décadas del 60 y 70, durante su gobernación en la provincia de San Juan (1862-1864) y su gestión presidencial (1868-1874).³ Si se mira su posición desde su programa de república, se advierte que está asociado a una economía agrícola, de pequeños propietarios, y las escuelas —sean del nivel primario, agrícolas o de minería— son básicas para instruir a los individuos en las tareas agrícolas y mineras, y para ejercer los derechos de ciudadanía. Su rechazo terminante a la creación de una escuela de artes y oficios en 1881 es coherente con su programa de república agraria inscripta en la división internacional de trabajo: países productores de materias primas y países productores de manufactura. A sus ojos, Argentina se inserta de modo feliz en este sistema como vendedora de productos agrícolas y como compradora de manufactura barata y de buena calidad para consumo nacional. Al sostener este cuadro económico, Sarmiento afirma que no es razonable crear ni una sola escuela de artes y oficios con recursos del Estado; e invoca la experiencia chilena para mostrar que los egresados de sus escuelas de artes y oficios no tienen trabajo y se ponen al servicio del Estado, que debe sostenerlos con empleos artificiales.⁴

3.

Si Manuel Pizarro⁵, Ministro de Instrucción Pública de Roca, plantea la necesidad de crear escuelas de artes y oficios para educar obreros argentinos, favorecer, además, de manera decisiva la escuela primaria, cerrar la mayoría de los colegios nacionales que engendran, en su opinión, la llamada politiquería, y desdeña al observatorio astronómico tan caro a Sarmiento, éste le cambia el eje de la discusión y propone fundar en su lugar una “casa de reforma” tal como existía, por ejemplo, en Nueva York. Para Sarmiento la prioridad no es instruir obreros argentinos para una industria inexistente, sino atender, en todo caso, la cuestión social; y lo sostiene nítidamente cuando señala el rasgo distintivo de

³ Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Editorial Pannedile, 1970, pp. 44-46.

⁴ “Nota del Superintendente General de la Educación sobre la creación de una Escuela de Artes y Oficios”, en: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Manuel D. Pizarro*, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, 1881, p. 80 y ss.

⁵ *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Manuel D. Pizarro*, ob. cit., p. 5.

la casa de reforma: “Una circunstancia que no debe olvidarse, es que el establecimiento, educando siempre a sus huéspedes, no se propone precisamente darles oficio, sino prepararlos para vivir honestamente”.⁶ Las conclusiones de Sarmiento en su respuesta a Pizarro exponen, de manera nítida, que concibe el problema como una combinación entre educación agrícola y cuestión social: “[...] podría establecerse una Escuela de Agricultura, y de las artes mecánicas que a ella se refieren y con la extensión de terreno suficiente para una explotación útil y lo menos onerosa posible, a que concurrían jóvenes que la guerra, la epidemia dejaron sin padres y están a cargo del Gobierno de la Provincia.”⁷ Estos mismos argumentos son sostenidos por Sarmiento en un discurso que pronuncia en el Club Industrial el 7 de noviembre de 1885.⁸ Vale la pena indicar que en esa oportunidad aludiendo a su nota de 1881 Sarmiento dice: “Me sucede lo que a un milico que oía hablar de historia, y decía para excusar su ignorancia en la materia, que él sólo conocía la historia militar, yo puedo decir lo mismo. En materia de escuelas no entiendo más que de escuelas. Cuando ya son de Artes y Oficios, me declaro incompetente.”⁹ Asegura que su oposición a Roca y a Pizarro tuvo un costo enorme: “[...] indiqué al ministro aquel de las Escuelas de Artes y Oficios, y me valió mi destitución”.¹⁰ Estos conceptos son relevantes porque no pertenecen únicamente al iniciador del normalismo, sino que forman parte de un clima de ideas que prima en aquellos años en los educadores. Sarmiento, en su respuesta a Pizarro en 1881 había indicado que su oposición a la creación de una escuela de artes y oficios era compartida por los miembros del Consejo Nacional de Educación.¹¹ Hay que recordar, también, que en el Primer Congreso Pedagógico Interamericano, realizado en Buenos Aires en 1882, se observa, según el investigador Hugo Biagini, que “[...] la enseñanza técnica e industrial no recibió demasiada atención. Por el contrario, cuando ella fue planteada para

⁶ “Nota del Superintendente General de la Educación sobre la creación de una Escuela de Artes y Oficios”, en: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Manuel D. Pizarro*, ob. cit., pp. 80-81.

⁷ Sarmiento, D. F., “Nota...”, ob. cit., p. 84.

⁸ Sarmiento, D. F., “Aptitudes industriales”, en: *Obras completas de Domingo Faustino Sarmiento. Discursos populares*. Segundo volumen, Tomo XXII, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Matanza, 2001, pp. 225-238.

⁹ Sarmiento, D. F., “Aptitudes industriales”, ob. cit., p. 229.

¹⁰ Sarmiento, D. F., “Aptitudes industriales”, ob. cit., p. 231. Indiquemos que Pizarro, por otros motivos, también deja su puesto en el primer año de gestión.

¹¹ *Ibid.*

incorporársela a los estudios, especialmente secundarios, sufrió una apreciable repulsa”.¹²
Pocos años después es visible una ruptura con estas ideas en los jóvenes educadores.

4.

Hay, sin duda, una recepción positiva del ideario de Sarmiento en las asociaciones de jóvenes educadores, pero con un agregado importante: se ha empezado a valorar la creación de escuelas de artes y oficios, industriales, de comercio y agrícolas; algunos normalistas invocan, además, las ideas educativas alberdianas asociadas a una educación por las cosas, y de escuelas de artes y oficios e industriales, y lo nombran como el “gran pensador de la educación argentina”. En marzo de 1886 nace una de las publicaciones más importantes del normalismo, formada por jóvenes educadores, *La Educación*, periódico quincenal fundado por José B. Zubiaur, Carlos N. Vergara y M. Sarsfield Escobar. En sus páginas se predica (siguiendo los ideales de los fundadores del normalismo) formar al ciudadano argentino, defender el laicismo frente al avance religioso, se elogian sociedades masónicas que se ocupan de la educación para el trabajo,¹³ se destaca una y otra vez que se debe enseñar más instrucción cívica¹⁴ y, al mismo tiempo y de manera rupturista, se alude positivamente a la labor de escuelas de artes y oficios,¹⁵ la instrucción agrícola- industrial,¹⁶ las escuelas de campaña y nocturnas para obreros,¹⁷ las escuelas especiales de comercio,¹⁸ la enseñanza práctica,¹⁹ o la enseñanza del trabajo manual,²⁰ y se invocan, positivamente y de manera

¹² Biagini, Hugo, *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*, Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencia, 1983. p. 42.

¹³ Bavio, E. A., “Correspondencia del Paraná. Movimiento benéfico en pro de la educación. Escuelas de campaña y nocturnas para obreros”, en: *La Educación*, Buenos Aires, 30 de junio, 1886, año I, n. 9, pp. 132-134.

¹⁴ “La instrucción cívica”, en: *La Educación*, Buenos Aires, noviembre de 1886, año I, n. 17, p. 267; “Constitución Nacional”, en: *La Educación*, Buenos Aires, abril de 1887, año II, n. 26, p. 418; e “Instrucción cívica”, en: *La Educación*, Buenos Aires, 31 de agosto y 15 de septiembre de 1887, año II, n. 35 y 36, pp. 572-573.

¹⁵ “Trascripción. Del “Boletín”, órgano de la Escuela de Artes y Oficios de San Martín, que dirige el distinguido normalista, don J. Alfredo Ferreira, ex alumno de la Escuela Normal de Corrientes”, en: *La Educación*, Buenos Aires, 15 de marzo de 1886, año I, n. 2, pp. 24-25.

¹⁶ Sánchez De Guzman, “La instrucción agrícola-industrial”, en: *La Educación*, Buenos Aires, 30 de junio, 1886, año I, n. 9, pp. 135-136; y Julio, 1886, año I, n. 10, pp. 153-154.

¹⁷ Bavio, E. A., “Correspondencia del Paraná. Movimiento benéfico en pro de la educación. Escuelas de campaña y nocturnas para obreros”, en: *La Educación*, Buenos Aires, 15 de abril de 1886, año I, n. 4, pp. 52-53; 30 de abril de 1886, año I, n. 5, pp. 72-73; 30 de junio, 1886, año I, n. 9, pp. 132-134.

¹⁸ “Escuelas especiales de comercio”, en: *La Educación*, Buenos Aires, enero y febrero de 1887, año II, n. 22 y 23.

¹⁹ “Enseñanza práctica”, en: *La Educación*, Buenos Aires, diciembre de 1886 y enero de 1887.

²⁰ Fitz Simon, S. H., “La educación antigua y la educación moderna. VII. Necesidad de la enseñanza manual”, en: *La Educación*, Buenos Aires, 15 de junio y 1 de julio, año II, n. 30 y 31, pp. 479-482.

expresa, las ideas educativas de Alberdi que asocian educación y trabajo. Estos artículos que vinculan educación y sistema productivo son expuestos por educadores (B. Zubiaur, E. A. Bavio, Coracoche, S. H. Fitz Simon, y J. Alfredo Ferreira, entre otros), por educadores circunstanciales pero que su actividad fundamental es otra como Alejo Peyret²¹ o por personas ajenas a la educación como Sánchez de Guzmán, y la publicación del Club industrial de Buenos Aires y de la Unión Industrial Argentina.²²

Pero esto no es todo, maestras de la escuela normal de Mendoza crean la Asociación Progresista, se asocian a la ANE, y plantean, en su publicación, otra de las grandes rupturas con Sarmiento: crear una escuela de artes y oficios para mujeres con el objeto de lograr la emancipación social femenina. Su intervención apunta a destruir varias normas de percepción en el campo educativo. Primero cuestiona la concepción educativa de los fundadores de la educación normalista; segundo, apunta que la desigualdad entre el hombre y la mujer reside en que la mujer no se la prepara para el trabajo, y sólo el trabajo permite que la mujer se independice; tercero, el magisterio sólo le da el saber a la mujer pero no le da el poder asociado al dinero que se gana en el mundo del trabajo, único elemento que permite la emancipación social; y cuarto, sólo una mujer independiente, gracias al trabajo y al dinero, puede sostener al estado y sostener a su familia.²³ Esta propuesta tenía tres destinatarios: los fisiólogos que se oponen a que la mujer estudie en las universidades o se desempeñe en cualquier profesión, los educacionistas de la ANE que comparten estos presupuestos y se apoyan en los estudios de estos fisiólogos, y los fundadores del normalismo que de la mano de Sarmiento rechazaban la creación de las escuelas de artes y oficios.

En la ANE las opiniones son diversas: mientras en una conferencia se fundamenta la capacidad de la mujer para desempeñarse en cualquier actividad productiva,²⁴ además de la

²¹ Peyret, Alejo, “La enseñanza integral”, en *La Educación*, periódico quincenal, Buenos Aires, enero-febrero de 1887. Año II, n. 22 y 23, p. 364-368.

²² Los argumentos de Sánchez de Guzmán y sobre todo el de Peyret tienen más que ver con los artículos de los industriales que con los normalistas. Por qué no hablan desde los intereses y valores educativos, sino desde intereses de colonos agrícolas, o de industriales, hablan desde la sociología, las ciencias sociales y desde la economía política, y no desde la ciencia de la educación.

²³ Duffour, Salomé, “Escuelas de artes y oficios para niñas y mujeres”, en: *La Educación*, periódico quincenal, Buenos Aires, noviembre de 1886. Año I, n. 18, pp.284-287. La discusión continúa, sólo mencionaré dos artículos más. Una idea negativa: “La mujer madre y la mujer doctora”, en: *La Educación*, periódico quincenal, Buenos Aires, noviembre de 1886. Año I, n. 18, pp. 290-292. Y una respuesta a este artículo por Felipe Caronti Casati, “La educación de la mujer” en: *La Educación*, periódico quincenal, Buenos Aires, diciembre de 1886. Año I, n. 20 y 21, pp. 322-324.

²⁴ “Diferentes profesiones que puede tener la mujer en Mendoza”, en: *La Educación*, periódico quincenal, Buenos Aires, setiembre de 1886. Año I, n. 14 y 15, pp.232. y 235-237.

del magisterio, en otra conferencia sin firma, se cuestiona la capacidad de la mujer como maestra.²⁵ Pero eso no es todo, si en la conferencia de la maestra mendocina se subraya que la mujer puede emanciparse incorporándose al mundo del trabajo sin descuidar su función de madre de familia, en este artículo se afirma que la mayoría de las maestras no le interesa el magisterio porque no tienen vocación, y que es el casamiento lo único que le interesa.²⁶ En la publicación de la ANE se pueden apreciar diversas posiciones, es un campo de batalla además de una agrupación que defiende los intereses de los normalistas.

5.

Es visible una ruptura entre los nuevos educadores y los fundadores del normalismo, aproximadamente a partir de 1886, en diversos temas, y en particular en la relación educación y sistema productivo. También es visible que estos jóvenes educadores se relacionan con otros sectores ajenos a la educación pero preocupados por la educación vinculada con el trabajo, como son los industriales del club industrial de Buenos Aires, luego Unión Industrial Argentina, tal como lo explica, al finalizar el siglo XIX, Zubiaur en *La enseñanza práctica é industrial en la República Argentina*. Estos nuevos educadores no sólo plantean otra agenda sino que también logran imponer sus temas: promueven la enseñanza del trabajo manual en sus conferencias escolares, en sus publicaciones periódicas, y en extensas discusiones que se llevan a cabo en escuelas normales, viajan a Suecia para conocer la experiencia, y luego se impone en el sistema educativo en 1896, y se contratan docentes suecos especializados en la enseñanza del trabajo manual educativo. Crean una nueva opinión junto con los industriales en la cultura política y logran algo que nunca se había logrado: que se discuta en el Congreso Nacional la primera propuesta para organizar escuelas vinculadas con el trabajo. Si bien el proyecto fue rechazado en 1900, el cambio y la ruptura desde 1881-1885 cuando Sarmiento y los normalistas en general se oponían a la creación de escuelas de artes y oficios es francamente nítida, los jóvenes normalistas no sólo imponen nuevos temas en la agenda del normalismo sino también de los gobiernos.

²⁵ “Las mujeres como maestras” en: *La Educación. Periódico Quincenal*, enero 15 y febrero 1 de 1888. Año II, n. 44 y 45, p. 733.

²⁶Ibidem.

Bibliografía

Publicaciones periódicas.

Boletín de la Unión Industrial Argentina, Buenos Aires, 1879-1898.

La Educación. Periódico Quincenal, Órgano de la Asociación Nacional de Educación, Buenos Aires, 1886-1897.

Revista Pedagógica Argentina, Órgano del Centro Unión Normalista, Buenos Aires, 1889-1891.

Publicaciones oficiales

Cámara de Diputados de la Nación. Buenos Aires. Penitenciaria. 1881-1901.

Libros

ALLIAUD, Andrea (1993), *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

BERTONI, Lilia Ana (2000), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BIAGINI, Hugo (1983), *Educación y Progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencia.

----- (1983), *La generación del ochenta*. Buenos Aires: Plus Ultra.

----- (1985), *El movimiento positivista argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

DUSSEL, Inés (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: UBA-Flacso.

HERRERO, Alejandro (2010), “La emergencia de un actor en el campo educativo argentino: la nueva escuela normalista”, en: *Illapa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Lima, Perú, año 3, n. 7, julio, pp. 85-106.

----- (2011), “La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901)”, en: *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*. Publicación cuatrimestral de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, n. 80, mayo-agosto, México, pp. 63-84.

- FINOCCHIO, Silvia (2009), *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- LIONETTI, Lucía (2007), *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- MUZZOPAPPA, Héctor (2012), *Los fundamentos alberdianos y normalistas del proyecto de Osvaldo Magnasco, ministro de Instrucción Pública del gobierno de J. A. Roca (1898-1901)*. Tesis Doctoral, Doctorado de Filosofía, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús.
- PUIGGRÓS, Adriana (1991), *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- (2001), *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo IV: La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- TEDESCO, Juan Carlos (1970), *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Editorial Pannedile.
- (1973a), “Educación e ideología en Argentina. Notas para una investigación”, en: *Los libros. Para una crítica de la cultura política*. Buenos Aires, pp. 4-12.
- (1973b), “El positivismo pedagógico argentino”, en: *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, n. 26, pp. 37-48.
- (1980), “La educación argentina entre 1880-1930”, en: *Primera Historia Integral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1985), “La instancia educativa”, en: BIAGINI, H., *El movimiento positivista argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, pp. 333-361.
- (2005), *Educación popular hoy. Ideas para superar la crisis*. Buenos Aires: Capital Intelectual, pp. 9-26.
- SARMIENTO, Domingo F. (1881), “Nota del Superintendente General de la Educación sobre la creación de una Escuela de Artes y Oficios”, en: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Manuel D. Pizarro*. Buenos Aires: Imprenta de la Penitenciaría, pp. 80 y ss.
- (2001), “Aptitudes industriales”, en: *Obras completas de Domingo Faustino Sarmiento. Discursos populares*. Segundo volumen, Tomo XXII. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza, pp. 225-238.

ZUBIAUR, José Benjamín (1900), *La enseñanza práctica é industrial en la República Argentina*. Buenos Aires: Félix Lajouane.

Los usos del derecho en el discurso pedagógico de Carlos N. Vergara en *El Instructor Popular* (1883-1884)

Marcos Olalla*

Los usos del derecho

El pedagogo mendocino Carlos N. Vergara, principal redactor de la Revista *El Instructor Popular* entre los años 1883 y 1884, destaca en su pensamiento pedagógico la necesidad de articular los diversos planos en los que se inscribe el fenómeno de la educación. El plano jurídico posibilita la postulación de la universalidad y obligatoriedad de la educación. Sobre este fondo se configura un lugar de enunciación en el que distinguimos diversas instancias de indecidibilidad a partir de las cuales se comprende la función política del discurso pedagógico de la época.

Sobre el fondo del consenso finisecular en torno de la necesidad de avanzar en el ordenamiento jurídico de la nación, Vergara distingue un plano en el que se asegura la universalidad y obligatoriedad de la educación. A la dimensión histórica escenificada en la noción de progreso debe articularse la dimensión política del fortalecimiento estatal de los derechos del individuo. En referencia a estos últimos, Vergara entiende que existe un plano a menudo olvidado en el plexo de las aspiraciones jurídicas: “la vida intelectual y moral” (IP, Año I, N° 19, 15 de enero de 1884, 200). La matriz liberal krausista mueve al pedagogo a interpelar al Estado en términos de su función de garante jurídico del desarrollo individual, pero introduciendo una cuña, un núcleo indecible y, por lo mismo, político -aunque su esfera aparezca retóricamente impugnada-, articulado en torno de un posible desacople entre la legítima estructura axiológica de la ley y sus formas de administración, entre el derecho y sus usos:

Tenemos una sabia constitución, propia para un pueblo libre y capaz de hacer buen uso de su libertad y limitarse a hacer buen uso de sus derechos, sin coartar los ajenos; ella da derecho a todos los ciudadanos a elegir representantes; ahora bien, cuando la mayoría es ignorante, en muchos casos, sino en todos, elegiré representantes de acuerdo con sus convicciones, que son erróneas y semi-bárbaras, porque no se les dio otras. Las masas ignorantes que no tienen idea clara de su deber, ni luz en su inteligencia, fácilmente obran al impulso de cualquier

* UNCuyo / INCIHUSA, CCT-Mendoza CONICET, Argentina. marcosolalla@hotmail.com

demagogo ambicioso, y se levantan inconcientemente en contra de los intereses de su patria, trayendo la anarquía y el atraso (*Ibidem*).

Una proposición de esta índole escenifica las tensiones propias del esfuerzo de construcción institucional desde las bases de la sociedad. La siempre virtuosa dirección desde abajo del análisis político revela el desborde de su enunciación, deslizando hacia un territorio no administrado por “demagogos”, sino por pedagogos. Vergara parece pretender que el paternalismo de estos últimos es emancipatorio por definición. Ellos serán capaces de hacer converger los intereses individuales y nacionales del pueblo, producto del reconocimiento de que la cristalización institucional del curso progresista de la historia debe librarse primero en el plano ideológico, sin que esta dimensión sea asumida en términos de un conflicto de intereses, sino del avance relativamente indeclinable de tramas conceptuales cada vez más cercanas a la “luz de la inteligencia”. La deuda con el discurso sarmientino resulta evidente¹.

La tesis de Vergara halla un criterio político para el examen de las posibilidades de progreso de una sociedad en la capacidad de esta para dotarse de instituciones que contribuyan al desarrollo del “self-government” (IP, Año I, N° 20, 31 de enero, 211). Este consistiría en la autonomía de las esferas de actividad social. Ellas deben desarrollarse con independencia, pero se requiere un cierto equilibrio, cuyo fundamento es la consigna de no debilitar la unidad nacional. Exige pues una mirada lateral orientada entre tales esferas. Cierta formalismo en la índole del principio de autonomía de las esferas entra en evidente tensión con la deliberada ambigüedad instalada en una consigna afirmada casi al pasar. No hay en su discurso ninguna urgencia de caracterización de una articulación posible entre estos planos, frente a la potencia del enunciado que funge como destino del ensayo vergariano, es decir: la autonomía de las esferas supone una experiencia emancipatoria de la educación, liberada ahora de la tutela estatal: “la educación tendría vida propia, no estaría bajo la tutela del Estado, y este llegaría a ser solamente regulador de los derechos” (*Ibidem*).

¹ En su clásico estudio sobre la historia de la educación en la Argentina, Adriana Puiggrós caracteriza la huella sarmientina, experimentada de un modo heterodoxo en Vergara -aunque este rasgo tienda a ahondarse en su obra posterior- en los siguientes términos: “El mendocino no arribó al determinismo biológico solo a partir de la aplicación de los principios científicos difundidos en su época, sino que pudo asimilarlos porque había aprendido algunos códigos sarmientinos que resultaban adecuados a ellos. Vergara construyó sus conceptos de educador y educando desde sus épocas de normalista de la Escuela Normal de Paraná y conservó los elementos del sujeto sarmientino aunque fragmentado, diseminado en un medio constituido por una tormenta de pasión y lucidez” (Puiggrós, 2006, 78-79).

El discurso pedagógico se autolegitima como saber acerca de los usos de la libertad. El discurso tiene ahora un lugar en el andamiaje social consistente en su ofrecimiento como instrumento para permitir el paso del plano colectivo del progreso social al plano individual en el que la educación funge como técnica de dominio de las pasiones:

Los individuos que carecen de sanas convicciones, cuyo juicio está extraviado en las tinieblas de la ignorancia, su corazón vacío de amor y nobles sentimientos, su voluntad débil porque siempre obró al impulso de sus desordenados deseos, no son libres, son esclavos de sus pasiones que ni siquiera saben es una virtud para el hombre dominarlas; viven rodeados de dificultades que no pueden vencer por faltarles luz en la inteligencia; arrastran una vida animal, privada de los más puros goces, sin poder contemplar el cielo de la inteligencia, con los ojos de la razón, mediante la práctica de la virtud que nos prepara para vislumbrar la Belleza Absoluta.

La trama verdad/bien/belleza constituye una serie armónica en este discurso. No podría ser de otro modo si en su intuición se abisma lo Absoluto. No sorprende el tono profético que adquiere la intervención vergariana. Aunque podría ser perfectamente atribuible a la matriz panenteísta del krausismo la introducción de esta dimensión religiosa (Cfr. Payo de Lucas, 2012, 194 ss.). Una gran cantidad de intelectuales del período de la modernización latinoamericana, incluso aquellos que renegaban de la religión, compartieron este tono profético, tal vez como resultado de una cierta urgencia por dotar de autoridad a un tipo de discurso que estaba en entredicho, al menos en la esfera de la política. El oficio de intérpretes del curso histórico y de promotores del despliegue de las ideas que hacen la historia los instalaba en esta senda en la que presumían de la necesidad de operar sobre la “conciencia del pueblo”, sustrato sin el cual las leyes carecerían de eficacia. El progreso consiste en el acrecentamiento de las condiciones institucionales para un desarrollo libre del individuo. La instancia prospectiva es acometida por Vergara abandonando la invectiva profética en beneficio de una forma edificante de piedad:

Los establecimientos de educación son los que dan las condiciones para la libertad, inspirando en la juventud amor al deber, a la justicia, al progreso, para formar ciudadanos honrados y patriotas que sean firmes sostenedores de la ley y abnegados defensores de la libertad (IP, Año I, N° 20, 31 de enero, 212).

La intervención vergariana estaba clara en el inicio de este grupo de artículos; se trataba de mostrar la posible inconsistencia de una política que se nutre de la idea de progreso pero que no avanza con el ritmo deseado por el pedagogo en materia de promoción de la

educación pública. La autoridad del propio discurso se nutre de su condición de saber pedagógico cuyo objeto es ahora la denuncia del desacople imposible entre progreso, libertad y educación. Resulta obvio que existen tensiones en la cuadrícula formada por las “ideas” de verdad, bien, justicia y belleza, todavía más si ella es atravesada por una aspiración que no posee un lugar muy preciso en el discurso de Vergara: “el amor a la patria”. El discurso pedagógico no se erige tanto en guardián del equilibrio entre tales ideales por el eventual predominio de alguno de ellos, lugar de enunciación favorecido por intelectuales del período no demasiado convencidos del carácter armónico del funcionamiento de esa matriz. El espacio en el que se instala Vergara es, en primera instancia, especulativo en cuanto promotor de un proyecto filosófico que adopta como criterio de realización histórica del progreso la señalada armonía y, en segundo lugar, político, en cuanto juez de la viabilidad histórica de dicho proyecto en términos de una evaluación de su receptividad en la conciencia del pueblo. La factibilidad del despliegue de esta racionalidad histórica está sujeta a la existencia en paralelo de estas dos dimensiones en el pensamiento de Vergara. Por ello, la ley de educación común 1420, promulgada en tiempos de la publicación del *Instructor Popular*, constituye un modo de aseguramiento institucional del derecho a la educación. De modo que su carácter necesario se juega en el plano de la igualdad, dimensión que antecede al plano de la emancipación, experimentada a través de la mediación del saber, pero exige ser completado en el territorio más explícitamente indecidible de la libertad.

La ley

Es un dato clave de la coyuntura nacional en el momento en que se desarrollaba la publicación del *Instructor Popular* la discusión acerca del proyecto de ley de educación común en 1883 y su posterior sanción en 1884. Vergara participa del mayoritario consenso en torno de la ley sobre la que se estructuró el sistema educativo nacional. Destaca que el proyecto se halla en línea con “la idea de progreso que en todos los países civilizados se propaga” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, 79), además de que expresa el espíritu de la Constitución Nacional, a la que, como señaláramos, había celebrado por su matriz liberal (IP, Año I, N° 19, 15 de enero de 1884). No obstante, fundado en el citado consenso y en la certeza de su promulgación, Vergara desea manifestar su discrepancia en algunas materias de la ley y en cierta forma de tematización de la prensa sobre la cuestión. A nivel del texto del proyecto, el pedagogo mendocino subraya una inconsistencia metodológica en la elaboración

del “mínimo de instrucción en Aritmética” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, 79). El segundo cuestionamiento es de otra índole, consiste en un desacople del texto de la ley respecto de su espíritu liberal. Vergara cuestiona el artículo 32 del proyecto, puesto que estipula la conformación de un fondo escolar de pensiones con motivo del financiamiento del retiro de los preceptores y subpreceptores de la escuela -regulado en el artículo 31-, con el aporte, entre otras fuentes del 2% del salario de estos. El pedagogo percibe en este aspecto de la norma un avasallamiento del derecho individual de propiedad en beneficio del acrecentamiento del poder estatal².

El otro tópico sobre el cual Vergara desea explicitar su opinión es la “cuestión religiosa”, que catalizara las disputas corporativas en torno de la ley y generara sus consecuentes réplicas en el ámbito de la opinión pública³. La pretensión de los críticos del proyecto -por vía de su vínculo con la Iglesia católica- de incluir entre los contenidos mínimos la enseñanza de su religión afectaría, según Vergara, la igualdad inherente a la profesión libre de un culto, puesto que los hijos de padres que profesan otros cultos serían menoscabados en un derecho igualmente consistente en la enseñanza de estos, lo que alteraría el principio de igualdad ante la ley. El pedagogo afirma que no puede derivarse una prerrogativa específica en el campo de la educación sobre la norma constitucional del “sostenimiento del culto católico”. Por un lado, porque no se deduce de ello un derecho de mayor alcance que el predicado en esa proposición y, por otro, porque el espíritu sobre el que se organiza todo el texto de la Constitución está referido a la defensa irrestricta de la libertad y a la igualdad ante la ley, elementos que se verían menguados por las pretensiones religiosas en este debate. Además, el sentido del curso histórico hacia el progreso también sería puesto en cuestión:

Así como hemos dicho que en la nación hay sociedades interiores o ramas sociales, el Estado, la Iglesia, la Educación, etc., que en un país modelo, debieran existir con amplia libertad y al mismo tiempo obrando armónicamente para realizar el fin común social; de cada una de las esferas, hay otras menores que deben obrar de igual modo; así en lo que llamamos Iglesia están comprendidos los diferentes cultos, cada uno de los cuales tienen

² “El sueldo mensual es el valor que se le da en cambio de su trabajo al mes, y ese valor es parte de su propiedad privada, la cual puede emplearla como crea mejor, sin que nadie pueda obligarle a que no disponga de ella con todo egoísmo e imprevisión” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, 79).

³ Para una periodización de las tensiones entre laicismo y clericalismo en la historia argentina, remitimos al estudio de Fortunato Mallimacci (2008, 243 ss.) en el que caracteriza el momento en que Vergara produce este discurso como “laicidad liberal”. Vergara, no obstante, posee en su ideario elementos que lo acercan a las posiciones más conciliadoras de este debate.

igual derecho a la vida libre, y toda prerrogativa en favor de cualquiera de ellos es injusta y contraria a la verdadera idea del progreso (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, 80).

El desarrollo autónomo y armónico de las esferas de la actividad humana, principio fundamental de la filosofía krausista de la historia desplegada por Vergara, se vería negado por la línea directriz de la argumentación corporativa.

En el otro extremo del mapa configurado por esta discusión, y aunque no tiene un correlato directo con el texto de la ley, Vergara destaca un elemento que ha sido recurrentemente esgrimido en el debate y que le preocupa particularmente. Es la idea de que “ciencia y religión son dos ideas opuestas que se contradicen” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, 81). El pedagogo destaca los peligros de esta concepción, que tiende a valorar las creencias y prácticas religiosas como atributos exclusivos de los segmentos menos lúcidos de la sociedad. No percibe la amenaza política de una concepción semejante, se esfuerza en impugnarla en términos de su presunta falsedad empírica. Para ello adopta la estrategia más incierta, pero retóricamente más interpelante, consistente en el señalamiento de la presencia de la creencia en los hombres más geniales de la historia de la cultura occidental desde Aristóteles a Víctor Hugo. Este curso de la posición vergariana lo urge a distinguir el plano de la validez moral universal de la creencia religiosa frente a la condición aleatoria del culto:

Así como hay un derecho distinto de todos los derechos positivos adoptados en las naciones, así hay también una religión distinta de todas las representadas por los diferentes cultos, la cual podríamos llamar religión natural (*Ibidem*).

Esta distinción, como decíamos, viene solicitada por la línea argumental desplegada, pero se muestra rigurosamente consecuente con una forma de racionalismo que se construye sobre la presunción de un desarrollo armónico que exige la referencia a un orden universal que antecede a las formas concretas de su institucionalización.

Bibliografía

MALLIMACCI, Fortunato (2008), “Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina”, en: BLANCARTE, Roberto (coord.), *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México.

PUIGGRÓS, Adriana (2006), *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Los Anales de la Educación Común en el Período de 1850 a 1880

María del Rosario Vitale*

1. Resumen

El presente trabajo gira en torno al Sistema Educativo Argentino entre los años 1850 a 1880. En un contexto de consolidación del Estado Nacional (1850-1880), se puede observar la injerencia que el Sistema Educativo tuvo en la formación del ciudadano. La educación fue uno de los pilares que delineó este proyecto liberal de gobierno, entre otras cosas. Por ello es importante indagar el rol que jugó la educación en el marco de la organización del Estado Nacional en el período mencionado. Este rol va a ser analizado a través de la *Revista de los Anales de la Educación Común*, como difusora de ese “orden normalizador” propiciado desde el Estado en un contexto de homogeneización y disciplinamiento de quienes se transformarían en futuros servidores públicos.

2. Introducción

No olvidemos, que las décadas que siguieron al derrocamiento de Rosas en la Batalla de Caseros (1852) constituyeron una etapa de rápidos y profundos cambios. En este contexto, algunos de los intelectuales de la época, elaboraron proyectos civilizatorios para reflexionar acerca del futuro de la Nación unificada. Intelectuales como Alberdi, Sarmiento y Echeverría se plantearon mirando los modelos norteamericano y europeo, proyectos diferentes. Pero la mayor parte de los elementos que aparecen en estos proyectos se repiten y son: el orden y el progreso, la inmigración, el poblamiento y la lucha contra el “desierto”, la educación y en si todo el bagaje de ideas liberales.

Pero como parte de este trabajo tiene como protagonista a Domingo F. Sarmiento y a su labor en materia educativa, es que me voy a dirigir a él. Para Sarmiento, el enemigo a vencer, no solo era el atraso económico y la inestabilidad política, sino también la “barbarie”.

* Instituto de Formación Docente y Técnica 9-001 “Gral. José de San Martín”, Mendoza, Argentina.
vitale_maria@yahoo.com.ar

A la barbarie, Sarmiento le contrapuso la “civilización”, objetivo que se alcanzaría, además de con la inmigración y una apertura irrestricta al mercado, con la educación popular.

Con lo visto anteriormente observamos como la educación se definió a través de dos dimensiones principales: la primera se relaciona con la necesidad de construir una identidad nacional garantizando la cohesión social y la estabilidad política y económica, y la segunda dimensión se refiere al papel de la educación en la formación de la clase política capaz de gobernar la sociedad.

Entonces, con lo desarrollado hasta el momento, ¿estaríamos en condiciones de afirmar que la educación constituyó una estrategia de penetración ideológica del estado? Si esto fuera así: ¿cuáles eran las intenciones que habrían tenido los grupos dominantes para llevar a cabo este proyecto? ¿Estamos hablando de una pugna entre grupos de interés con el afán de construir y constituirse en poder?

Para la realización de este trabajo de investigación, recurrí al material bibliográfico tanto fotocopiado como digital. Este último caso es el de la *Revista de los Anales de la Educación Común* creada y dirigida por Sarmiento y Manso de 1858 a 1875 y editada por última vez entre los años 2006/07, por el trabajo en conjunto del Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Decía Sarmiento:

[...] el objeto especial de esta publicación es la de tener al público corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación. [...] Reforma tan radical no se inicia en las escuelas, sino en la opinión pública [...]

En un clima de consolidación del Estado Nacional (1850-1880), se puede observar la injerencia que el Sistema Educativo tuvo en la formación del ciudadano.

Los Anales constan de innumerables escritos entre ellos las cartas, donde Sarmiento resalta la experiencia de sus viajes al exterior recabando notas de la educación en esos países. Pero lo que más llama mi atención son los textos traducidos.

Y aquí destaco los escritos de Spencer. Spencer fue un filósofo inglés y uno de los máximos exponentes del darwinismo social, pensamiento social que brotó a finales del siglo XIX, gracias a las teorías de la evolución de Darwin. Es por ello que no es nada extraño que

su texto se encontrara en la Revista, ya que esta doctrina, permeó todo el pensamiento social de esa época¹.

3. Desarrollo Teórico y Analítico

Uno de los lemas más célebres y polémicos que engloba el proyecto sarmientino es “civilización y barbarie”. Analizándolo se observa un entrelazamiento entre lo bárbaro y lo civilizado, lo que Sarmiento ve en Argentina es el encuentro de ambos elementos y no su independencia. Lo civilizado se refiere a un proceso en permanente movimiento, civilización es igual a ideas liberales, a espíritu europeo, formas constitucionales, imperio de la ley y está representada por una minoría culta y poseedora de la razón y la virtud. La barbarie es igual a lo americano, lo colonial, lo hispánico, al mando de los caudillos, apoyados por las masas populares.

Sarmiento planteó una escuela en todos sus grados, sin Religión ni Metafísica, que espera de los principios de la vida civilizada y progresista: la Democracia Liberal y la Técnica Científica. Proponiendo un Derecho sin Cristo, una Economía sin Cristo y una Escuela sin Cristo a un pueblo cristiano.

La educación popular resultaba vital desde varias perspectivas: formaba ciudadanos racionales y comprometidos, posibilitaba la prosperidad económica y el progreso, creaba consumidores, al poner en contacto a la gente con una gama nueva de bienes y servicios, permitía disminuir el conflicto social, a la vez permitía la formación de mejores trabajadores y la adopción de innovaciones tecnológicas.

Sarmiento, buscará para su patria los caminos y medios de la realización de una escuela igualitaria, común, gratuita y laica como forma de extirpar el caudillismo y superar el aislamiento². De acuerdo a sus ideas, educar a las masas era condición para elevar la dignidad de la Nación, en especial porque los habitantes de esta región pertenecen “a una raza que figura en la última línea entre los pueblos civilizados”.

Otra de las preocupaciones que se plantearon fue el tema de la educación femenina. Y en esto es menester citar a Juana Manso³. Manso fue considerada la primera líder feminista

¹ *Anales de la Educación Común*, Volumen I, Número 1, noviembre 1858.

² Faustino, D. F., *Civilización y Barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga*. Santiago de Chile, Imprenta del Progreso, 1845.

³ Cfr. Southwell, Myriam, “Juana P. Manso (1819-1875)”, en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXV, n° 1, marzo de 2005.

que tuvo la Argentina, aparte de novelista, poeta y periodista. Ella se dirigía a las mujeres persiguiendo dos pretensiones: la emancipación intelectual y moral y por otro lado, la integración de esas mujeres emancipadas para renovar el país y modificar el patrón de funcionamiento de las familias y del Estado. Ella fue la iniciadora de un movimiento de coeducación como modalidad que parte del reconocimiento de igualdades entre varones y mujeres. Sostenía que la educación debía ser un cuarto poder del Estado, y no es solo la escuela la que educa al hombre sino la sociedad entera también, como una forma de trabajo mancomunado que hay que tener con respecto a la educación.

Por otra parte, Sarmiento en su publicación cita a Spencer, poniendo al tema educativo a la misma altura que el darwinismo social. Spencer alegaba, que todo en la naturaleza – también la moral– se explicaba según el principio de supervivencia de los más aptos, buscando justificar que todos los comportamientos se ordenaban a lograr la conservación de los más capaces, lo que suponía la consecuente desaparición de los ineptos o inadaptados. De este modo, afirmaba que todo mal derivaba de la no adaptación al medio.

Según Spencer, en los pueblos primitivos como hasta nuestros días el adorno viene antes que el vestido. Así el indio se presenta desnudo sin rubor, mientras que se avergonzaría de hacerlo sin pintarse el rostro y el cuerpo, sin sus collares y cascabeles. En educación, dice Sarmiento, se ha procedido de la misma manera prefiriendo lo agradable y superficial, a lo útil y sólido.

Por otra parte, los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política. La escuela primaria cumplía un papel integrador, no tanto por la transmisión de valores nacionales tradicionales, sino por la transmisión de valores seculares y pautas universalistas una de cuya manifestación fue el laicismo.

El debate en torno a la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, que tuvo lugar durante al año 1883, se vinculó con el papel de la educación primaria como instrumento de control social. Uno de los objetivos de la política del gobierno fue la gradual expropiación de atribuciones a su histórico contrincante, la Iglesia que le disputaba facultades de control.

En el presente trabajo se llevó a cabo una triangulación de enfoques metodológicos como el cualitativo, cuantitativo e interpretativo. En cuanto a lo cualitativo se trabajó con un análisis de la documentación y/o bibliografía citada a lo largo de toda la investigación. A la vez se utiliza el método cuantitativo gracias a los datos arrojados por el censo de 1869 y 1895,

no solo porque indica el total de la población nacional, sino también se utiliza la encuesta, al consultar en el mismo, si los niños asistían a la escuela y medir así el grado de analfabetismo.

Según datos del Censo Escolar de la Nación, el primer censo nacional de 1869, se realizó con la finalidad de dar a conocer el inventario de la población y el diagnóstico de las riquezas del país. Entre otras consultas, en la planilla censal se preguntaba si los niños asistían a la escuela. Al publicarse los resultados del censo se supo que en la Argentina vivían 1.877.490 personas, de las cuales los niños en edad escolar eran 413.459, mientras que 330.788 nunca habían recibido instrucción, por lo que solo se escolarizaron 82.671 niños.

El segundo censo nacional de 1895, arrojó una población total de 4.044.911 personas, el grupo de niños en edad escolar es de 794.127, mientras que 460.446 quedan sin escolarizarse, por lo que asisten a la escuela 333.681 niños.

En el apartado de anexos, se observa un cuadro sobre la cantidad de nativos y extranjeros, datos aportados por ambos censos también.

Con lo analizado hasta el momento, se puede inferir que siempre quedaba afuera un alto grado de personas que no se alfabetizaban, demostrando, a pesar del esfuerzo, un sensible progreso en materia educativa.

A la misma vez tanto en un censo como en el otro varía la cantidad de extranjeros y nativos. En el de 1860, tenemos de una población de casi un millón de habitantes, un 60% de extranjeros y un 40% de argentinos, esto es así porque responde a la demanda de inmigrantes del proyecto liberal.

Pero en 1895 esta situación se invierte, no solo porque la población asciende a cuatro millones de personas, sino que además se produce una merma de la cantidad de extranjeros a un 40%, por encima de un 60% de nativos.

Esto se explica por las malas condiciones laborales al que era el inmigrante era sometido, por lo que el hecho de “Hacerse la América” sucumbiría, ya no era muy alentador venir al país. A la vez, no hay que olvidar, que el gobierno subsidiaba los pasajes de estos inmigrantes; esta decisión tuvo que dejar de ser tenida en cuenta, por los problemas económicos que atravesaba el país.

Aparte lo que el gobierno nunca previno, es que estos extranjeros llegaban con todo un bagaje de ideas anarquistas y socialistas, por sus experiencias vividas en Europa. Ideas que se pusieron en marcha cuando sus derechos laborales se vieron violados, por sus malas condiciones laborales y bajos salarios, entre otras cosas. Como consecuencia el gobierno

legitimó la expulsión de estas personas acusadas de “alterar el orden” con las leyes de Residencia y Defensa Social.

En el censo de 1869 se marcó que la población total del país era de más de un millón y medio de personas, sin contar que el límite territorial no incluía a la Patagonia y sus habitantes. Este territorio va a formar parte del Estado Nacional recién en 1884, historia que se va a escribir con sangre a comienzos de 1879, con la denominada “Campaña del Desierto”.

Desde 1880 hasta la asunción del poder por el radicalismo en 1916 la política nacional fue hegemonizada por la elite conservadora. Comprendían que el Estado requería reformas, pero las redujeron a un ajuste que consistió en la secularización de los cementerios y el establecimiento del matrimonio civil y de la educación laica en las escuelas nacionales. Aunque no se evitó totalmente un conflicto con la Iglesia, tampoco se produjo su separación del Estado⁴. Pese al avance liberal, la Iglesia logró mantener la obligatoriedad de la enseñanza religiosa.

A partir de las últimas décadas del siglo XIX el 35% de los habitantes eran analfabetos. El analfabetismo era el tema del debate de la época. Los inmigrantes que llegaron entre fines del siglo XIX y principios del XX no eran aquellos noreuropeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos. Eran campesinos sobrantes del proceso de modernización europea, en su mayoría católicos y analfabetos.

El positivismo también abonó la causa escolar. En primer lugar, la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida, la burguesa. En segundo lugar estableció la científicidad como el único criterio de validación pedagógica. De aquí que toda propuesta educativa debía, para ser considerada correcta, demostrar que era científica. La pedagogía fue reducida a la psicología, y a su vez a la biología. Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que aprende, y las posibilidades de aprender de este sujeto sólo estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución. De esta forma se podía establecer desde el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quiénes no tenían esperanzas.

Hacia fines del siglo XIX el logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado por el siguiente triángulo:

- Alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico, y asocial.

⁴ Puiggrós, Adriana, *¿Qué pasó en la educación Argentina?: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2003.

- Docente fundido, en el método, reducido a ser un "robot enseñante".
- Saberes científicos acabados y nacionalizadores.⁵

4. Conclusión

Como dije anteriormente, el proyecto llamado a modernizar y civilizar al país, tuvo como resultado un sensible progreso. Y la palabra progreso, la pondría entre comillas. ¿Qué tan lejos puede llegar a progresar un país que desprecia lo nacional, nuestra cultura, nuestras raíces?

Sarmiento no solo tomó como referencias las experiencias educativas de otros países, sino tomó como referencia el darwinismo social. No por nada aparecen los escritos de Spencer en la Revista de los Anales, uno de los exponentes de este pensamiento social, que predominó en el siglo XIX.

Ciertamente, la teoría de la selección natural, interpretada como la supervivencia de los más aptos, en el sentido de los más adaptados al estado social, proporcionaba un medio para explicar y justificar los procesos sociales del momento. Partiendo de ahí y asumiendo que todo en la naturaleza, también la moral, se explicaba según el principio de supervivencia de los más aptos, la postura de H. Spencer buscaba justificar que todos los comportamientos se ordenaban a lograr la conservación de los más capaces, lo que suponía la consecuente desaparición de los ineptos o inadaptados. De este modo, afirmaba que todo mal derivaba de la no adaptación al medio.

Hay que tener en cuenta que la idea de los más aptos, fue tomando forma a lo largo del tiempo y estuvo presente en los planes de las mentes más nefastas y siniestras de la humanidad, que convergieron en genocidios. Muchos liberales que pensaron la formación y consolidación del Estado nacional, concebían este tipo de ideas, sobre todo las que tienen que ver con la noción del trasplante inmigratorio. Muchos de los fracasos de un país se deben a los idealismos en los cuales las clases dirigentes caen, a veces por ignorancia, otras por conveniencia y por salvaguardar sus intereses.

Recuerdo cuando entre los siglos XVII y XVIII Inglaterra empieza poseer sus enclaves coloniales como las colonias de la América Septentrional y Australia, entre otras. Al gobierno inglés le surgió un problema al pensar qué hacer con aquellos maleantes que desbordaban las

⁵ Pineau, Pablo; Caruso, Marcelo; Dussel, Inés, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

Finocchio, Silvia, *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Edhasa, 2009.

cárceles y las calles de Londres. Pensaron que las colonias podrían llegar a cumplir un doble objetivo: primero convertirse en el nuevo hogar de esa “clase indeseable de gente”, que incomodaba a los británicos de “buen vivir” y en segundo lugar era una buena posibilidad de fundar una estirpe británica por aquellos lugares.

Me pregunto si con esta posibilidad el gobierno argentino hubiese hecho lo mismo, sacándose de encima la barbarie. En fin, cada uno hace lo que puede con lo que tiene ¿no?

Si bien reconozco en Sarmiento ser el ideólogo, entre otros, de un Sistema Educativo para Argentina, repudio el modo por el cual, él quiso reconstruir las bases de este país, pensando una Argentina según Europa y EE.UU y no según lo nacional. Porque en esa preferencia por lo de afuera y por los de afuera, se cayó en el menosprecio de los nuestros, arrastrándolos hacia la indiferencia y la exclusión.

No es menester importar recetas de un país hacia otro, en este caso el nuestro. Siempre hay que tener en cuenta que las condiciones que viven unas sociedades nunca son iguales que en otras. Cualquier proyecto que se piense fuera de las fronteras del país, que se piense mirando hacia otros horizontes, está destinado a fracasar.

Sarmiento llevó a cabo un proyecto antes de pensar si el mismo encajaba o no con el contexto o realidad nacional, tanto parafraseó a Spencer que terminó haciendo todo lo contrario: “pensó en el adorno antes que en el vestido”.

5. Bibliografía.

Anales de la Educación Común en Argentina, Volumen I, Número 1, noviembre 1858.

Anales de la Educación Común en la Argentina, Volumen III, Número 26, agosto 1865.

Biblioteca Nacional de Maestros, Historia e Investigación. Disponible en:

http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/historia_investigacion/index.php

FALCÓN, Ricardo (1999), *Nueva Historia Argentina*. Tomo IV: *Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880)*, Capítulo VII: “Los trabajadores y el mundo del trabajo”.

Buenos Aires, Sudamericana.

FINOCCHIO, Silvia (2009), *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Informe de la Dirección del Censo Nacional de Educación. *El Analfabetismo en la Argentina: Estudio comparativo desde 1869 a 1943*.

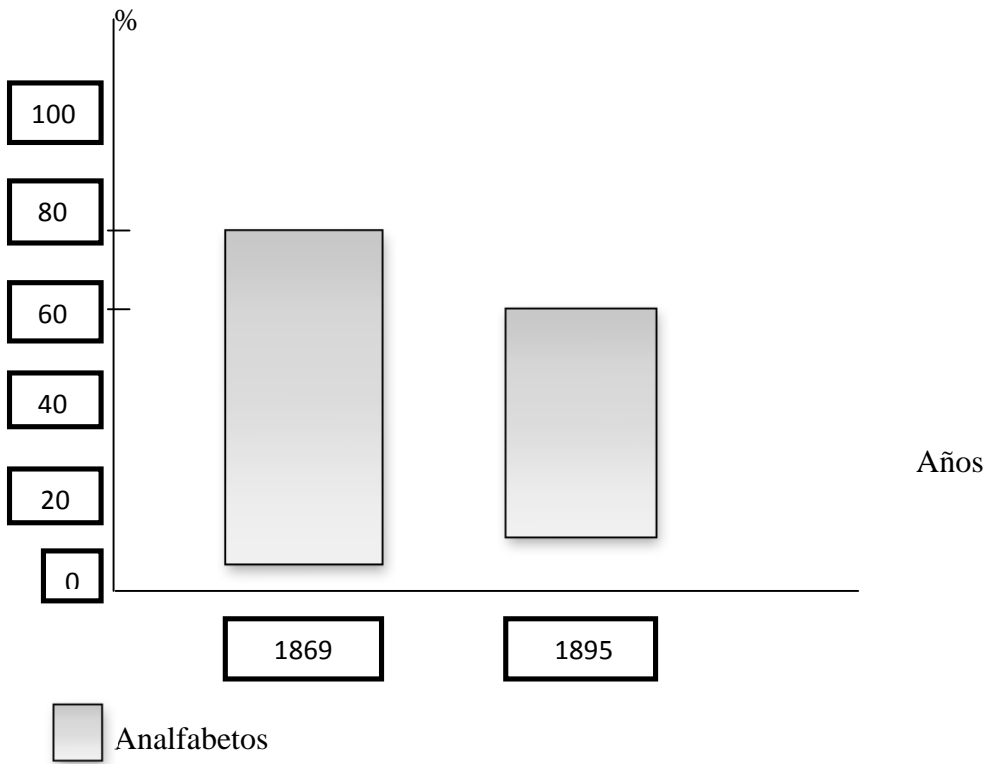
OSZLAK, Oscar (1997), *La Formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Ariel.

- PINEAU, Pablo; CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés (2001), *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, Adriana (2003), *¿Qué pasó en la educación Argentina?: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- SOUTHWELL, Myriam (2005), “Juana P. Manso (1819-1875)”, en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*” (París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación), vol. XXXV, n° 1, marzo 2005.
- TEDESCO, Zacarías (ed.) (2011), Domingo Faustino Sarmiento, *Educación popular*. Buenos Aires: UNIPE.
- TERAN, Oscar (2008), *La Generación del '37: Sarmiento y Alberdi en su Historia de las Ideas Argentinas*. Buenos Aires, 61-108.
- SARMIENTO, D. F. (1845), *Civilización y Barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga*. Santiago de Chile. Imprenta del Progreso.

6. Anexos

CENSO	POBLACION TOTAL DEL PAÍS	NIÑOS EN EDAD ESCOLAR	ESCOLARIZADOS	NO ESCOLARIZADOS
1869	1.887.490	413.459	82.671	330.788
1895	4.044.911	794.127	333.681	460.446

CENSO	POBLACION TOTAL DEL PAIS	% DE EXTRANJEROS	% DE NATIVOS
1869	1.877.490	60%	40%
1895	4.044.911	40%	60%



Fuente: <http://wwwbnmmegovar/e-recursos/medar/historiainvestigacion/hallazgos/index.php>

**AUTORIDADES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO**

Ing. Agr. Daniel Ricardo Pizzi

RECTOR

Dr. Prof. Jorge Horacio Barón

VICERRECTOR

Dr. Adolfo O. Cueto

DECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Gustavo Zonana

VICEDECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMISIÓN ORGANIZADORA

COORDINADORES GENERALES

Clara Alicia Jalif de Bertranou, Adriana María Arpini, Dante Ramaglia

SECRETARIA GENERAL

Silvana Montaruli

COMISIÓN ACADÉMICA

Marcela Aranda, Marisa Muñoz, Florencia Ferreira de Cassone, Gloria Hintze,
Paula Ripamonti, Cristina Rochetti, Marcos Olalla, Mariana Alvarado, Walter Camargo

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

Instituto de Filosofía Argentina y Americana-IFAA

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela-CIIFE

INSTITUCIONES ADHERENTES

Instituciones de la Universidad Nacional de Cuyo y CONICET

Instituto de Integración Latinoamericana-INILA,

Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria, UNCuyo.

Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos-CETYL,

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.

Maestría en Estudios Latinoamericanos,

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.

Equipo de Investigación en Filosofía Práctica e Historia de las Ideas,

Instituto de Ciencias Sociales, Humanas y Ambientales, INCIHUSA-CCT-CONICET Mendoza.

Instituto de Literaturas Modernas, FFyL, UNCuyo.

Ateneo Nuestra América "José Martí", FFyL, UNCuyo.

Centro de Investigaciones de Literatura Hispanoamericana-CILHA, FFyL, UNCuyo.

Cátedra Libre "Mauricio Amílcar López", FFyL, UNCuyo.

Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana, Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración
Regional Universitaria, UNCuyo.

Instituciones externas

Asociación Argentino-Chilena de Estudios Históricos y Ciencias Sociales, Chile.

Asociación Chilena de Filosofía, Chile.

Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano-CEPLA,

Universidad de Playa Ancha, Chile.

Centro de Estudios del Pensamiento Iberoamericano-CEPIB,

Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso, Chile.

Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe-CIALC,

UNAM, México.

Fundación Millas, Chile.

Solar. Revista de Filosofía Iberoamericana,

Perú.

