

ISSN 0327-8115

**CUADERNOS
DE
HUMANIDADES
Nº26/27**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
2015-2016**

**COMISIÓN DE BIBLIOTECA
Y PUBLICACIÓN DE LOS
CUADERNOS DE HUMANIDADES**

© Cuadernos de Humanidades es una publicación anual de la Comisión de Biblioteca y
Publicación de los Cuadernos de Humanidades de la FACULTAD DE HUMANIDA-
DES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA.

ISSN 0327-8115

LATINDEX - Revista Nivel I - Número de Registro de Directorio 2740

Domicilio Editorial:

Avda. Bolivia 5150

(4400) Salta - Argentina

Tel: 54-0387-425-5457/5480

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

CPN Antonio Fernández Fernández

Rector

Ing. Edgardo Ling Sham

Vicerrector

FACULTAD DE HUMANIDADES

Dr. Ángel Alejandro Ruidrejo

Decano

Prof. Susana Inés Fernández

Vicedecana

Mg. Paula Andrea Cruz

Secretaria Académica

Srta. Stella Maris Mimessi Sormani

Secretaria Administrativo

COMITÉ EDITORIAL

Coordinadoras:

Betina Sandra Campuzano

María Alejandra Rueda

Virginia Sosa Escuela de Antropología
José Miguel Naharro

Sergio Grabosky Escuela de Ciencias de la Comunicación

Ana Laura Mercader Escuela de Ciencias de la Educación

Mariela Vargas Escuela de Filosofía

Azucena del Valle Michel Escuela de Historia
Gustavo Parrón

Estela Picón Escuela de Letras

Silvia Leonor Miranda Biblioteca y Hemeroteca
Diego Javier Cabral de Humanidades

Ángeles Urrizaga Palacios Traducción de abstracts

NÓMINA DE EVALUADORES

María Amelia Arancet Ruda (PUCA- CONICET)

Claudia Borzi (UBA – CONICET)

Susana Cella (UBA)

Omar Chauvié (UNS)

Vanesa Condito (UNR)

Carolina Cuesta (UNLP)

Leonardo Funes (UBA)

María Cecilia Gaiser (UNLPam-UNLP-CONICET)

María Rosa Grillo (UNISA - Italia)

Marcelo Jerez (UNJu)

Adriana Kindgard (UNJu)

Laura Malena Kornfeld (UBA)

Nora Zoila Lamfri (UNC)

Adriana Lamoso (UNS - CONICET)

Ana María Fernández Lávaque (UNSa)

Iván Gustavo Lello (UNJu)

Angelita Martínez (UNLP)

Liliana Massara (UNT)

Patricia Mercado (UNC)

María Eduarda Mirande (UNJU)

Constanza Padilla (UNT)

Estela Picón (UNSa)

Hugo Ratier (UNICEN)

Sergio Oscar Robin (UNT)

Valeria Sardi (UNLP)

Francisco Scarfó (UNLP)

Enrique César Schaller (UNNE)

Adriana Albina María Speranza (UNLP)

Cecilia Ziporovich (UNC)



Cuaderno de Humanidades N° 26/27

ÍNDICE

ANTROPOLOGÍA	11
En torno a la memoria y el olvido. Sobre el diálogo entre perspectivas teóricas en los primeros años de la antropología salteña	13
<i>José Miguel Nabarro</i>	
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	37
La radio en contexto de encierro. Caso “Fuera de Sistema”	39
<i>Miguel Esteban Rosales</i>	
Prácticas discursivas, educación y religión en Salta	49
<i>Mariana Valdéz</i>	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	59
Una mirada sociológica sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes	61
<i>Estefanía Gutiérrez Cacciabue y Alberto Ramiro Quiroga</i>	
Modelos curriculares de enseñanza de las lenguas vernáculas en España	77
<i>Manuel Fernández Cruz, Elizabeth Carrizo y Emilio Jesús Lizarte Simón</i>	
La Educación Popular entre el discurso y la realidad. Análisis de una experiencia educativa en la ciudad de Salta	101
<i>Cecilia Lorena Morales Perrone y Natalia Andrea Pastrana</i>	
Modelo de Aula Temporal de Adaptación Lingüística ATAL para la enseñanza del español a estudiantes inmigrantes en Andalucía	123
<i>José Gijón Puerta, Emilio Jesús Lizarte Simón y Elizabeth Carrizo</i>	
FILOSOFÍA	141
Algunos aportes teóricos y metodológicos desde la perspectiva decolonial	143
<i>Marcelo F. Romero y Celeste Romá</i>	

HISTORIA	155
Derecho de aguas y prácticas de propiedad de Perico del Carmen, 1866-1911	157
<i>Nicolás Hernández Aparicio</i>	
LETRAS	181
Desarrollo lingüístico en el nivel medio: activación de posibilidades semánticas y sintácticas en verbos en el campo disciplinar de la historia	183
<i>Viviana Isabel Cárdenas</i>	
Ofelia en la poesía contemporánea: entre la reescritura y la crítica	207
<i>Raquel Guzmán Dallacaminá</i>	
El País de los trápalas	217
<i>Rafael Fabián Gutiérrez</i>	
El gran teatro del mundo: la figura del “mirón” y la espectacularización de la vida cotidiana en dos entremeses del (meta) teatro breve español del siglo XVII	225
<i>Ariel Sánchez Wilde</i>	
Risas carnalescas en el estanque de la Corte: grotesco y meta-teatro en La ballena de Antonio de Monteser	233
<i>Marcela Sosa</i>	
RESEÑAS	243
María Rosa Lojo, <i>Todos éramos hijos</i>	245
<i>Rafael Gutiérrez</i>	
Víctor Hugo Escandell, <i>Poemas de la otra orilla</i>	247
<i>Amelia Royo</i>	

Cuaderno de Humanidades N° 26/27

CONTENTS

ANTHROPOLOGY	11
Around memory and forgetting. On the dialogue between theoretical perspectives in the early years of Salta anthropology <i>José Miguel Nabarro</i>	13
COMMUNICATION SCIENCES	37
The Radio in Confinement Context. The “Out of System” Case <i>Miguel Esteban Rosales</i>	39
Discursive Practices, Education and Religion in Salta <i>Mariana Valdéz</i>	49
EDUCATION SCIENCES	59
A Sociological View of Students’ Epistemological Beliefs <i>Estefanía Gutiérrez Cacciabue y Alberto Ramiro Quiroga</i>	61
Curricular Models of Teaching of Vernacular Languages in Spain <i>Manuel Fernández Cruz, Elizabeth Carriazo y Emilio Jesús Lizarte Simón</i>	77
Popular education between discourse and reality. Analysis of an Educational Experience in the City of Salta <i>Cecilia Lorena Morales Perrone y Natalia Andrea Pastrana</i>	101
Model of Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation ATAL for the Teaching of Spanish to Immigrant Students in Andalusia <i>José Gijón Puerta, Emilio Jesús Lizarte Simón y Elizabeth Carriazo</i>	123
PHILOSOPHY	141
Some Theoretical and Methodological Contributions from a Decolonial Perspective <i>Marcelo Romero y Celeste Romá</i>	143

HISTORY	155
Right of water and property practices in Perico del Carmen, 1866-1911	157
<i>Nicolás Hernández Aparicio</i>	
LETTERS	181
Language Development in High School: Activation of Semantic and Syntactic Possibilities in Verbs in the Disciplinary Field of History	183
<i>Viviana Isabel Cárdenas</i>	
Ofelia in contemporary poetry: between rewriting and criticism	207
<i>Raquel Guzmán Dallacaminá</i>	
The country of the Trapalas	217
<i>Rafael Fabián Gutiérrez</i>	
The Great Theater of the World: the Figure of the Mirón and the Spectacularization of Everyday Life in Two Entremeses of the Short Spanish (Meta) theater of the 17th Century	225
<i>Ariel Sánchez Wilde</i>	
Carnival Laughter by the Court Pond: Grotesque and Metatheater in La Ballena by Antonio de Monteses	233
<i>Marcela Sosa</i>	
REVIEW	243
María Rosa Lojo, <i>Todos éramos hijos</i>	245
<i>Rafael Gutiérrez</i>	
Víctor Hugo Escandell, <i>Poemas de la otra orilla</i>	247
<i>Amelia Royo</i>	

Antropología

En torno a la memoria y el olvido.¹
Sobre el diálogo entre perspectivas teóricas en los primeros
años de la antropología salteña

Around memory and forgetting.
On the dialogue between theoretical perspectives in the early years of
Salta anthropology

*José Miguel Nabarro**

*“Lo más usual es que yo me acuerde de
aquello que los otros me inducen a recordar,
que su memoria venga en ayuda de la mía,
que la mía se apoye en la de ellos”.*

Maurice Halbwachs

Resumen

Basado en la idea de Maurice Halbwachs respecto a que la memoria de ciertos eventos está soportada en gran medida sobre las relaciones sociales que en ese momento estuvieron involucradas, este trabajo describe aspectos de los inicios de la antropología en Salta.

Palabras clave: memoria, perspectivas teóricas, historia, antropología social, Salta

Abstract

Based on the idea of Maurice Halbwachs respect to the memory of certain events is supported largely on social relations at that time were involved, this paper describes aspects of the beginnings of anthropology in Salta.

Keywords: memory, theoretical perspectives, history, social anthropology, Salta

¹ Una versión previa y más abreviada de este trabajo fue expuesta en el Panel “Conformación y desarrollo de la Antropología en el NOA” dentro del marco de las I Jornadas Regionales y III Jornadas Internas de Antropología organizadas por la Universidad Nacional de Salta en 2014.

* Docente e investigador en la Universidad Nacional de Salta, donde actualmente se desempeña como profesor de las cátedras de Teoría e Historia de la Antropología. Ha dirigido proyectos financiados por el CONICET y entre sus antecedentes cuenta también el haber sido titular de asignaturas de antropología, sociología y metodología impartidas en otras universidades argentinas.

La memoria y el olvido como factores de construcción social

Aunque en muchos sentidos Halbwachs sea considerado hoy como un teórico tangencial, sus planteos en torno a que la memoria no es algo estrictamente individual sino un producto esencialmente social ha de servirnos aquí como «*raison d'être*» para enhebrar la cuestión que deseamos desarrollar a propósito de la etapa más temprana de la antropología salteña.

¿Cuál es el planteo de Halbwachs? O por lo menos, ¿qué nos interesa al respecto de entre toda su argumentación? Diríamos que básicamente tres cuestiones:

La primera, obviamente, es la que acabamos de mencionar, su consabida insistencia en torno a que los recuerdos, si bien individuales, necesitan, para operar en cada uno de nosotros, de marcos sociales que los soporten.

Lo segundo es que no hay memoria sin olvido. Que no se recuerda todo o cualquier cosa, sino siempre “algo en particular”, y que ese “algo en particular” a su vez refiere, bien en forma directa, bien en forma indirecta, a otros. Es decir, invariablemente remite a condiciones que suponen un colectivo.

Y lo tercero, finalmente, que la memoria no tiene que ver tanto con el pasado como con el presente. Es una construcción representacional en función del hoy.

Lo que queremos exponer aquí tiene que ver con esto, con un período casi olvidado de la antropología salteña. ¿Por qué casi olvidado? Porque cuando la memoria de una serie de hechos ya no tiene como soporte a su propio grupo, o cuando ese grupo ha quedado reducido a unos pocos nombres, como ocurre en la actualidad, el único medio de salvarlos es fijarlos en una narración, dado que, si las palabras y los pensamientos se desvanecen, los escritos quedan.

Traer a colación las tres cuestiones que acabamos de mencionar es importante porque debe quedar en claro que lo que estamos a punto de rememorar tuvo como marco a un diálogo entre ciertas figuras de la antropología local y de la antropología argentina que supuso condiciones ya desaparecidas. Condiciones que actualmente sólo quedan inscriptas en la memoria de unos pocos que tuvimos la fortuna de ser alumnos en aquellos días.

El período fue muy breve. Abarca básicamente los años 73, 74 y 75, y lo que intenta mostrar es cómo un perfil disciplinar puede pasar del ámbito de la memoria al ámbito del olvido. Y de cómo los acontecimientos políticos de aquel entonces contribuyeron en ello.

Pero poder hablar de esto, sin embargo, requerirá de ciertas precisiones previas.

Algunas referencias históricas necesarias

La creación de universidades nacionales en el NOA respondió a un proyecto de desarrollo concebido durante el gobierno de Juan Carlos Onganía que contemplaba, entre otros aspectos, la regionalización de la educación superior; bien fuera a través de la creación de universidades allí donde las condiciones ya estuvieran dadas, bien fuera a través del financiamiento de institutos de enseñanza superior donde tal cosa aún no fuera posible. Decisión que encontraría su consolidación política en una reunión de gobernadores realizada en la región en 1967, y que posibilitaría que en el lapso de tres años, entre 1970 y 1972, se erigieran universidades nacionales en Salta, en Jujuy, en Catamarca y en Santiago del Estero.

En el caso específico de Salta, había ya una serie de factores que servían como coadyuvantes, entre los que cabría mencionar, por ejemplo, la presencia de carreras que se habían venido dictando bajo el auspicio de la Universidad Nacional de Tucumán, y que ahora pasarían al ejido de la nueva institución.

La carrera de antropología, sin embargo, no estaba entre ellas. Sí había antecedentes que involucraban a este tipo de actividad desde prácticamente principios del siglo XX, dado que Salta fue siempre un terreno privilegiado para la investigación empírica con escenarios como la Puna, el Chaco y los Valles Calchaquíes. Pero la orientación de la mayoría de estos estudios, e incluso la organización local de museos e institutos a partir de los 40 y los 50, en algún caso con fuertes vinculaciones con el Instituto de Antropología de la UNT², tendía más bien a una perspectiva descriptivista que -salvo la excepción a la que aludiremos enseguida- no necesariamente se comprometía con las problemáticas sociales de fondo.

La carrera de antropología, por lo tanto, en este sentido nacería como una carrera nueva con una fuerte inclinación hacia aquellas cuestiones que en aquel entonces, y por una razón o por otra, algunas encubiertamente políticas, otras soslayadamente científicas, permanecían silenciadas.

Para muchos, de hecho, su acta fundacional estará dada por un acontecimiento que acaecería a mediados de 1973. Entre el 19 y el 22 de julio de ese año se convocó a un simposio con el propósito de delinear su orientación y definir su perfil curricular, evento que si bien había sido originalmente previsto para el mes de mayo recién ahora congregaría a nombres destacados no sólo de la Argentina sino también de América Latina.

Visto con la perspectiva que otorgan ya cuatro décadas, podríamos decir que en esa circunstancia estuvieron presentes distintos intereses, pero los más claramente enfrentados estaban encarnados, por un lado, por quienes adscribían directa o indirectamente a la Sociedad Científica del NOA, proclives al enfoque que las investigaciones locales habían venido sosteniendo hasta el momento y, por otro, por quienes propugnaban, desde la antropología social y no desde la etnología, una renovación no sólo en los enfoques y en los temas, sino también -y quizás fundamentalmente- en las obligaciones de los investigadores para con los investigados.

Demás está decir que esta última fue, justamente, la postura que prevalecería en los documentos resultantes. Documentos que, revisados hoy, muestran que quienes supieron imponer su perspectiva, si bien coincidiendo en lo esencial, distaban de armonizar en un todo, ya que los enfoques respecto a los problemas que los aunaban mostraban voces que no siempre explicaban la realidad desde el mismo lugar. Lo cual definiría, a partir de ese momento, y por un breve lapso, la riqueza de los diálogos que queremos rescatar.

La antropología en Salta a principios de los 70: campo, agentes y discursos

Si hace un momento nos servíamos de Halbwachs para explicar la dirección de nuestro propósito, apelamos a que se nos conceda licencia también para recurrir a otra figura de las ciencias sociales francesas, alguien que no necesita presentación porque su nombre está inscripto en los conceptos que utilizaremos para caracterizar someramente

² Universidad Nacional de Tucumán.

el campo, los agentes y los discursos que hicieron a ese fugaz momento de la antropología salteña. Nos referimos, obviamente, a Pierre Bourdieu³.

Si lo que nos interesan son las perspectivas teóricas, lo lógico es que comencemos por considerar los discursos. Esto es, los lugares desde los cuales los agentes hablaban configurando una relación de fuerzas.

Al hacerlo de este modo, habrá nombres que por supuesto quedarán de lado; pero no porque no merezcan ser considerados,⁴ sino porque la aproximación que hemos escogido no se basa en la reconstrucción de una nómina, sino en la consideración de quienes manifestaban más notoriamente determinadas posturas en torno al cómo y por qué de la disciplina. Cosa que se manifestaría tanto en sus clases como en sus proyectos de investigación.

De lo expresado más arriba queda claro que argumentar que la carrera de antropología nació aquí con una orientación teórica única y definida sería erróneo, porque quienes fueron convocados en una u otra instancia no necesariamente tenían, pese a reconocerse todos como antropólogos sociales, una misma historia.

Comencemos, por mencionar inicialmente un nombre, con lo que no pudo ser pero aun así gravitó.

En una entrevista que le realizaran en abril de 2009 para el ciclo “Trayectorias” del Colegio de Graduados en Antropología, Leopoldo Bartolomé sorprendía a sus interlocutoras -Mercedes Hirsch, Debora Lanzeni y Soledad Torres Agüero- con algo que la mayoría desconocía: una de las primeras ofertas de trabajo que este antropólogo recibiría en su larga trayectoria universitaria sería la de ejercer en Salta.⁵

Si este dato se ha podido traer de nuevo a la memoria por acción de la palabra del propio interesado -incluso con el detalle de que todo se frustró porque al volver de Wisconsin luego de doctorarse directamente se le ofreció crear en Misiones la carrera de antropología social-, lo paradójico sería que si bien no llegó a formar parte de los primeros equipos efectivos de trabajo en nuestra universidad aquello que representaba dentro de la disciplina estuvo de todas maneras presente aquí.

Tal cosa se puede explicar por una conjunción de factores que se resuelven, por un lado, en el entramado de una serie de relaciones profesionales cuyo punto de intersección local fue la figura de Luis María Gatti.⁶ Y, por otro, en el hecho de que buena parte de los primeros antropólogos sociales que investigarían distintas problemáticas de este tenor en diferentes contextos del interior del país compartieran sendas formativas comparables.

Corriendo el riesgo de disentir demasiado con lo que suele ser un supuesto dominante, diríamos que algo que aunaba a buena parte de los profesionales de aquel momento era su formación disciplinar en el exterior, y no tanto su relación académica con los grandes centros de la disciplina de ese entonces. Los lugares elegidos eran, generalmente, y en este orden, Estados Unidos, Francia, México y Brasil.

³ Tampoco, asimismo, que recordemos qué es un campo o qué implica la noción de agente en su obra.

⁴ Vayan por ejemplo nuestras disculpas al Prof. Pablo Aznar; o al Prof. Federico Aguiló, que supo desempeñarse como uno de los primeros responsables de organizar el área académica de la carrera.

⁵ <http://www.cga.org.ar/trayectorias-12-leopoldo-bartolome>

⁶ Nacido en Córdoba en 1942, Gatti contaba con poco más de treinta años cuando arribó a Salta para enseñar antropología.

Gatti, por ejemplo, había obtenido un grado en historia por la Universidad Nacional de Córdoba, pero su maestría en antropología y su formación definitiva como antropólogo se debió fundamentalmente a su paso por Brasil. En Córdoba había realizado investigaciones con José Cruz, pero sería su posgrado con Moacir Palmeira en el Museo Nacional de la Universidad Federal de Río de Janeiro lo que orientaría definitivamente sus intereses hacia los estudios rurales.⁷

Esta cuestión, lo rural, y en particular las formas de trabajo y explotación que allí encontramos, sumado a la manera en que distintas instancias sociales se articulan entre sí, llegaron a configurar en ese momento el espacio propio de la antropología social, por oposición a aquella otra versión de la disciplina, en ese entonces dominante, que prefería las temáticas etnológicas clásicas.

Prueba de ello fue la realización, con pocos meses de diferencia, de dos eventos que tendrían como convocantes primero a Esther Hermitte en Buenos Aires con su *Grupo de Trabajo sobre Procesos de Articulación Social*, en julio de 1974, y después, en septiembre de ese mismo año, a Hebe Vessuri en Tucumán con su *Seminario sobre explotación agrícola*.

Cuando se revisa la lista de trabajos y expositores de ambas reuniones salta a la vista un área de intereses muy precisa que obligaba a intercambios entre personas que, por su formación en distintas tradiciones, habían llegado a estas temáticas desde ángulos de análisis muy distintos. Esther Hermitte y Carlos Herrán se interesaban por los sistemas productivos de los artesanos textiles y de los campesinos minifundistas de Catamarca; Hebe Vessuri y Santiago Alberto Bilbao por los obreros rurales y las condiciones sociales derivadas de la explotación azucarera en Tucumán; Eduardo Archetti y Kristi Anne Stölen por las estrategias puestas en práctica entre colonos del norte de Santa Fe para la transmisión de la tierra de una generación a la siguiente; y Leopoldo Bartolomé por los plantadores de Misiones.

Luis María Gatti asistiría a ambas, y en aquel entonces sus preocupaciones involucraban los peones y cosecheros de los cañaverales salto-jujeños, lo cual temáticamente lo acercaba más a Vessuri. Pero teóricamente estaba más interesado en departir, por un lado, con Archetti y, por otro, con Hermitte y Bartolomé; circunstancia esta que trasladaría inmediatamente a los cursos que por esa misma época impartiera en Salta.

Discutir los trabajos de Eduardo Archetti, por ese entonces doctorándose en París bajo la tutela de Maurice Godelier, significaba aquí no sólo adentrarse en el mundo de las relaciones sociales imperantes en “Santa Cecilia”, nombre que él había dado a la colonia de agricultores friulanos que producían algodón en el Norte de Santa Fe, sino también profundizar en los grandes debates de la antropología económica francesa de esa década, o preguntarse en qué medida era aplicable -en los distintos contextos rurales que nuestra realidad presentaba- un modelo como el propuesto por Bourdieu en “*Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction*”.

La consideración de Hermitte, en cambio, transitaba por otros carriles. Le permitía más bien debatir con la tradición anglosajona, y en particular con la línea manifiesta por quienes habían pasado, como ella, por el Departamento de Antropología de la Univer-

⁷ Su tesis de maestría consistió en una investigación sobre sindicatos en Pernambuco, en el nordeste brasileño.

sidad de Chicago.⁸

Esther Hermitte había vuelto al país en 1965 después de haber hecho sus posgrados allí, pero su experiencia de investigación en el Noroeste argentino no comenzaría en Catamarca, sino que podía retrotraerse a 1957 y 1958, años en que realizara dos breves trabajos de campo para estudiar las diferencias de pauta residencial y laboral entre puñeños, humahuagueños e inmigrantes bolivianos en Mina Aguilar. Lo cual la convertía en una interlocutora más compleja.

Junto a Bartolomé, en los 70 comenzó a interesarse por las relaciones conectivas entre colectivos de diversa índole y magnitud dentro del marco de nuestra complejidad social, dando lugar así a una problemática que bajo la denominación de “procesos de articulación social” buscaba describir y explicar la manera en que se canalizaban ciertas formas de relación en la dinámica general de un sistema social.

Por aquel tiempo, hablar de sistemas sociales era en cierta forma adscribir, si bien no de manera total, al menos en parte, a las herramientas conceptuales dominantes en la sociología norteamericana, adaptándolas después al estudio de situaciones concretas donde la relación entre grupos étnicos y sociedad mayoritaria, distintas clases sociales, sectores rurales y urbanos, o facciones intersectoriales entraban en procesos de contacto prolongado sin que tal cosa supusiera perder sus atributos diferenciales.

Gatti se sentía atraído más bien por autores de inspiración marxista, lo que alternaba con un marcado interés por algunos antropólogos latinoamericanos, como Guillermo Bonfil, después su mentor en México, pero pensaba que dialogar con otros enfoques distanciados del suyo en distinta medida podía contribuir a dar mejor cuenta de la intrincada textura de los fenómenos con que nos encontrábamos.⁹

Así, si en algún sentido se puede decir que el interés por lo rural definía con cierta preponderancia el espacio de la antropología social argentina de la primera mitad de los 70,¹⁰ su interpretación teórica en términos de cómo explicarlo en cuanto realidad merece más bien otra analogía: la de un sistema de posiciones o de relaciones entre posiciones donde había, efectivamente, “algo en juego”. La posibilidad de que una determinada lectura de los hechos predominara por sobre las demás imponiendo sus formas de problematización y, desde esa condición, al mismo tiempo influyera también sobre la construcción de determinados escenarios etnográficos.

Que en aquel momento, en una institución que recién nacía, alguien presentara a sus alumnos estas discusiones, poniendo en cada caso el mismo esfuerzo y la misma dosis de crítica es, para expresar lo menos, loable; pero lo más importante es que al hacerlo proveyó la red de relaciones sobre las que inicialmente se edificó la carrera. Red de relaciones que la preexistía, y que se fundaba tanto en la manera en que se habían vinculado

⁸ Para poder ponderar qué significaba una formación en Chicago, puede consultarse con provecho Stocking, 1980.

⁹ El punto a que podía obsesionarlo su labor queda reflejado en una carta que Gatti envió a Bonfil, “su maestro”, muchos años después cuando hacía trabajo de campo en el país azteca: <http://www.equiponaya.com.ar/articulos/aldea.htm>

¹⁰ No pretendemos, con esto, afirmar que fuera lo único que podía captar la atención de la antropología social, pues también corresponden a este período investigaciones sobre aquellos procesos que devinieron en la multiplicación de núcleos de asentamiento espontáneos en Buenos Aires, así como sobre sus concomitantes segregativos, lo cual quedaría expreso, por ejemplo, en conocidos trabajos de Hugo Ratier publicados a principios de esa década [ver Bibliografía]. Situación que, dicho sea de paso, también interesaba a centros urbanos como Rosario o Córdoba donde fenómenos comparables se hacían presentes.

determinadas trayectorias personales como en el esfuerzo que cada parte ponía en su relación con las demás por capitalizar a su favor.

Salta y sus escenarios etnográficos

Ver la antropología social de los 70 en términos de «espacio» y «campo» ayuda a entender, por lo tanto, y entre otras cosas, por qué emergieron aquí con fuerza determinados escenarios etnográficos. Escenarios que, más allá de la diversidad cultural que efectivamente Salta presenta, son objetos construidos desde una manera específica de problematizar la realidad.

Así por ejemplo, si bien puede decirse que la antropología se ha interesado siempre por los pueblos originarios, la perspectiva desde la cual lo hace ha de variar según el caso.

El enfoque previo al período que nos interesa, y que después retornaría, no sólo se caracterizaba por ser marcadamente descriptivista y fuertemente sesgado en la consideración de las diferencias, sino que pretendía -bajo el argumento de que lo importante no podía ser más que dar cuenta de las costumbres en sí- ignorar por completo todo lo que tuviera que ver con el impacto producido por las relaciones con la sociedad mayoritaria.

Para ninguno de los enfoques teóricos que hemos mencionado tal cosa era aceptable y cada uno buscó redefinirlo en función de nuevos intereses. Quienes “leían” ahora esta realidad desde el materialismo histórico o desde las teorías sobre reproducción social que empezaban a emerger en Francia pusieron el énfasis en los procesos de proletarianización y las formas de explotación; combinándolo, a veces, pero no siempre, con preocupaciones provenientes de algunos pensadores latinoamericanos, como la cuestión de todo aquello que afectaba la capacidad de decisión sobre los elementos culturales propios.¹¹ Planteos que, dejando de lado la cuestión específicamente étnica, se extendía también para quienes se interesaban por los grupos campesinos vinculados a procesos productivos en pequeña o gran escala.

Y por el contrario, quienes veían más bien la cuestión en términos de las preocupaciones manifiestas en los medios académicos estadounidenses terminarían volcándose hacia las cuestiones adaptativas y las estrategias desarrolladas por los más débiles para poder conservar sus diferencias dentro de contextos que históricamente les habían sido adversos.

A estos dos grandes temas, el de las poblaciones campesinas y el de los pueblos originarios, se sumaría finalmente un tercero que se preocuparía por la consideración de grandes colectividades en procesos de migración rural-urbanos. Cuestión que, con las salvedades del caso, del mismo modo podía ser enfocada desde una perspectiva como desde la otra, y que en Salta en particular ofrecía varias alternativas.

De entre todas ellas, la preferida sin lugar a duda era la que tenía que ver con la comunidad boliviana; pero también hubo quien se interesó por otros colectivos de fuerte presencia en la provincia, sobre todo por su importancia en la esfera comercial, como el caso de los sirio-libaneses llegados al norte argentino tras la diáspora posterior a la Primera Guerra Mundial; o el mucho menos notorio de los hindúes traídos aquí como personal de servicio para los ingenios azucareros. Pero también, y aunque en una escala asimismo reducida, la de las familias japonesas de origen rural arribadas tras el fin de la

¹¹ Lo que más tarde se conocería como teorías sobre el control cultural.

segunda conflagración, o el de los *pied noirs* expulsados de Argelia tras su independencia de Francia en 1962.¹²

Puntos de quiebre e irrupciones del olvido

Aparte de el de lingüistas como Darrel Dewar o el de la folkloróloga Susana Chertudi de la Universidad de Buenos Aires, entre los nombres vinculados al simposio de 1973 figuraban también los de Manuel Marzal (Perú), Bartolomeu Meliá (Paraguay), Xavier Albó (Bolivia) y Camilo Boasso, que en aquel entonces representaba a una casa de altos estudios de San Juan.

Si acabamos de plantear que la figura de Luis María Gatti es importante para entender cómo se organizó la carrera en sus orígenes y qué se discutía en ella, porque en cierta forma él obraba como emergente local de la dinámica y de las preocupaciones que en ese entonces había en la antropología social argentina, a la figura de Boasso cabría, pese a no representar en ninguno de los períodos subsecuentes un papel en apariencia determinante o políticamente central, la de fungir como uno de los delgados hilos que con posterioridad permitiría mantener viva esta posibilidad.

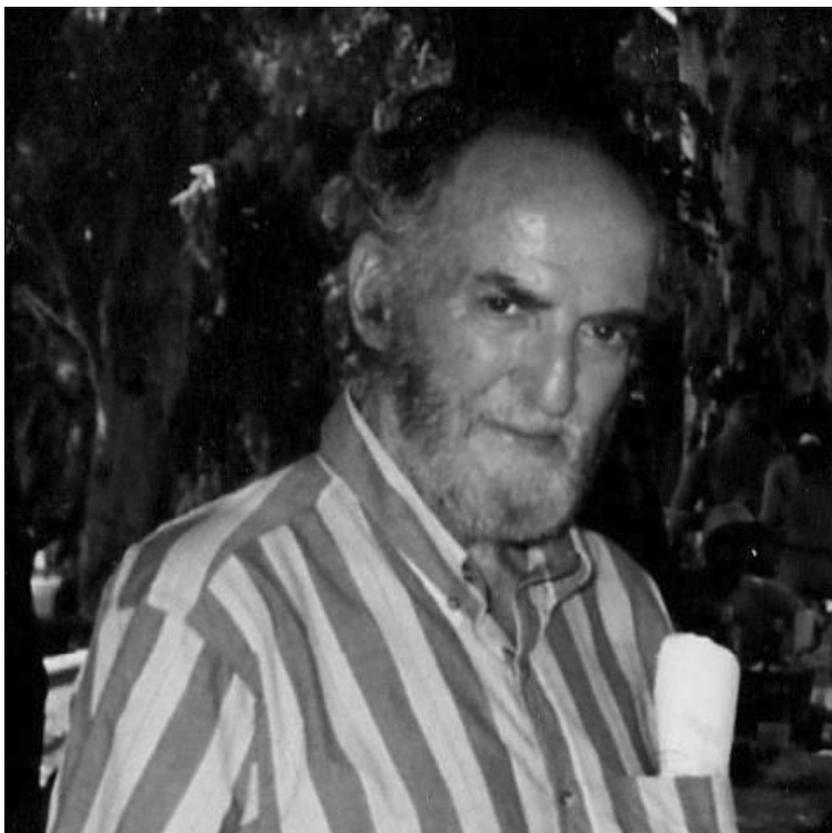
También con una formación de posgrado en los Estados Unidos, y con experiencia laboral previa de casi una década allí, el de Boasso era, junto con el de Gatti, el de Pablo Aznar o el de Federico Aguiló, otro de los nombres de referencia para quienes comenzábamos a estudiar, si bien sus obligaciones originalmente se dividían entre la antropología y la atención de una cátedra de sociología que se dictaba en el entonces Departamento de Ciencias Económicas.¹³

Esta situación jugó en un principio como un factor limitante respecto al “núcleo duro” de docentes de la carrera, que gravitaba mucho más, pero paradójicamente semejante desventaja inicial se transformaría después en una de las razones que le permitirían permanecer en los planteles de la universidad tras los hechos que se desencadenarían, primero, con la muerte del Presidente Juan Domingo Perón y, después, con la interrupción del proceso democrático.

Perón muere a principios de julio de 1974, y a modo de preanuncio de lo que esto significaría, sus funerales afectarán ya al *Grupo de Trabajo sobre Procesos de Articulación Social* que había previsto reunirse en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto DiTella. Hermitte relatará, años después, que pese a lo “azaroso” de las circunstancias y el tener que trasladar el evento a un domicilio particular la productividad no se vería afectada, pero algunas de las personas que allí participarían, y que de algún modo articulaban el perfil de la antropología en Salta, seguirían caminos distintos.

¹² Mote que se aplicaba a los ciudadanos de origen europeo que se vieron obligados a salir del país en esa circunstancia. La gran mayoría se refugiaría en Francia y en la Comunidad Valenciana, pero otros pensaron en tentar suerte con otros destinos, como el norte de la República Argentina. En Salta los que no se radicaron en el interior se congregaron en torno a las actividades que en la capital desarrollaba la *Alliance Française*, y si bien mediando los 60 el término se usaba localmente para referirse en general a quienes presentaban esta condición, incluía también a otros que en realidad eran *harkis*, denominación dada a aquellos musulmanes que habían apoyado la presencia francesa.

¹³ Un dato que hoy escapa a muchos es que la carrera de antropología -como *antropología social*- se iniciaría en 1974 en esa Facultad, para pasar recién en 1975 a depender de Humanidades (Ver al respecto las Res. 309/74 y 30/75).



Camilo Boasso

Al iniciar 1975, por decisiones políticas en parte internas y en parte externas, Salta verá reducir poco a poco sus cuadros docentes, y convocará a un nuevo plantel de profesionales vinculados fundamentalmente a la Universidad de Buenos Aires que rápidamente reorganizará el Plan de Estudios local en una dirección distinta de la que hasta ese entonces se había previsto. La carrera ya no se orientará hacia la antropología social, sino que con una visión más etnológica buscará ver en la diversidad social los fundamentos de una cultura nacional. Proyecto que a su vez también tendría los días contados cuando los acontecimientos que se inician en marzo del 76 comenzaran, asimismo, aunque no de modo tan inmediato, a reclamar no sólo su propia versión sobre el particular en las aulas, sino también la paulatina extinción de estos estudios.

En consonancia con la argumentación que venimos desarrollando, en torno a que parte de la memoria de una institución se soporta no sólo en informes y herramientas resolutorias sino fundamentalmente en las relaciones que las personas sostienen a partir de su actividad, es obvio que estos dos últimos momentos terminarían afectando muy seriamente a la antropología en Salta, toda vez que cada uno de ellos buscaría dar cuenta del anterior negándolo.

Dentro de este contexto, Camilo Boasso representó para algunos la posibilidad de mantenernos próximos a aquellas discusiones originales que problematizaban la cuestión social de una manera diferente.

En su formación incidirían las perspectivas teóricas que desde el Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad de Harvard se habían difundido por todo Estados Unidos, y ciertas líneas de pensamiento vinculadas a Columbia donde había hecho su posgrado, lo cual matizaba con un profundo interés por la obra weberiana, por la cuestión del significado en la acción social, y por ciertos desarrollos que desde el pragmatismo y la filosofía analítica comenzaban a impactar sobre la antropología de esa época. Así, mientras que en algunas clases de vocación bormidiana se nos planteaba la necesidad de describir “contenidos de conciencia”, Boasso prefería más bien hacernos dialogar con Clifford Geertz, para la mayoría de los antropólogos argentinos todavía un desconocido,¹⁴ o enfrentarnos a la cuestión de las implicancias que para la teoría social contemporánea podía tener aceptar al último Wittgenstein.

A diferencia de Gatti o Archetti no se sentía atraído por la generación de recambio de la antropología social francesa, aquella que había hecho sus primeras armas en la etnografía rural norafricana para terminar interesándose después por la relación dada entre formas de organización familiar campesinas y formas de reproducción social, pero sí podía hablar en extenso de algunos miembros importantes de la Escuela de Manchester.¹⁵ O sobre quien orientara a Hermitte durante su experiencia en Chiapas: Julian Pitt-Rivers. Lo cual hacía de él una de las pocas posibilidades tendientes a poder continuar con una formación encuadrada dentro de los viejos lineamientos.

Sobre la función de un museo (o de cómo la arqueología puede ser también una opción para poder practicar antropología social)

Otra de las alternativas, aunque parezca paradójico, y hoy resulte hasta extraño en cierto sentido, era hacer arqueología.

A partir del año 75 el poder hacer “prácticas sobre terreno” en antropología social dependió en mucho de un ámbito si se quiere inesperado: lo que primero se conoció como el *Museo de Arqueología y Folklore* y, con posterioridad, simplemente como *Museo de Antropología*; medio natural, en aquel entonces, para hacer las prácticas de ciertas cátedras cuyo cometido más obvio era el estudio y consideración de las culturas locales desde tiempos precolombinos hasta la actualidad.

¹⁴ Todavía conservamos dos copias mimeografiadas de un par de traducciones de cátedra por él realizadas a fin de que pudiéramos discutir ciertos temas. En un caso se trata de un conocido trabajo de Clifford Geertz aparecido originalmente en la revista *Daedalus*. En el otro, del influyente artículo de Paul Ricoeur publicado en *Social Research* en 1971: “The model of the text. Meaningful action considered as a text”. El mismo que después llevaría al autor de *The Interpretation of Cultures* (1973) a afirmar que la tarea fundamental de la antropología era hacer etnografía inscribiendo discursos sociales.

¹⁵ E incluso de los no tan notorios, como era el caso de John Arundel Barnes, el antropólogo que en 1954 introduciría la noción de “redes sociales” -con sus actuales implicancias conceptuales- en un artículo titulado: “Class and committees in a Norwegian island parish” (*Human Relations*, n° 7, pp. 39-58). Boasso gustaba comparar el esquema heurístico de Barnes con el manifiesto en la tesis doctoral de Erving Goffman, *Communication Conduct in an Island Community*, presentada en diciembre del año anterior en Chicago con influencias tanto del interaccionismo simbólico como de la antropología de la Universidad de Edimburgo -rival por ese entonces de la de Manchester- donde éste sociólogo había estado trabajando.



Osvaldo Maidana

Su organización y dirección estaba a cargo, en ese momento, de dos docentes permanentemente recordados por quienes fuimos sus alumnos: el profesor Osvaldo Maidana y el profesor Eduardo Ashur, cuya perspectiva del quehacer dentro de la especialidad resultaría novedosa aún hoy. Ambos afirmaban que trabajar en un yacimiento implicaba la responsabilidad no sólo de ocuparse del pasado, sino también del presente. Concretamente, que antes de iniciar las tareas en un sitio había que ocuparse de las personas que podían vivir en las inmediaciones; labor ésta que en la mayoría de los casos podía insumir casi tanto tiempo, o a veces más, que la propia práctica arqueológica.

Hace poco recordábamos, justamente, que como parte del equipo de un proyecto de investigación de aquel entonces nos tocaría relevar dos grupos de pinturas rupestres

tardías vinculadas a las localidades de Guachipas y Alemania,¹⁶ y que uno de ellos en especial presentaba la peculiaridad de haber sido resignificado por la gente del lugar; que dejaba a su vera restos de velas, cuencos con agua, morteros, pellones, pieles de animales, objetos personales, hojas de coca e incluso juguetes de niños.

El relevamiento de ambos sitios, con los consabidos registros fotográficos, demandó poco más de dos meses, pero estudiar por qué se dejaban estos objetos y qué relaciones implicaban a nivel social llevaría mucho más. Su etnografía todavía estaba en marcha cuando se decidió, merced a los acontecimientos políticos que ya hemos aludido, cerrar el museo, dismantelar su laboratorio y sala de restauración, disolver sus grupos de trabajo y pasar a custodia de la provincia buena parte de sus archivos y colecciones.

¿Qué se llegó a saber? Que para la concepción de los lugareños estos aleros resultaban ser un santuario, y que a partir de una serie de acontecimientos no lejanos que los ancianos más memoriosos todavía podían relatar con lujo de detalles, allí se habían organizado espontáneamente formas de “pedir”, “promesar” y “agradecer” que reuniendo antiguas creencias con nuevas necesidades involucraba sus propias razones, sus propios rituales y sus propios tiempos. Formas que -por decirlo así- “corrían de modo paralelo” a los cultos oficialmente reconocidos por la Iglesia Católica, y respecto de los cuales -hay que admitirlo también- no cabía esperar menor devoción. La única diferencia significativa quizás residía en la particularidad de que aparte de remitir a referentes distintos (o en todo caso debido a eso) aquello que se podía requerir a estas imágenes no era, precisamente, lo mismo que se podía requerir a los santos. Todo habría comenzado en la década del treinta con una serie de conflictos entre residentes y dueños de tierras que sólo cesarían cuando varias familias, ante el temor de ser expulsadas del paraje que ocupaban, deciden invocar la protección de las pinturas para poder seguir viviendo donde siempre lo habían hecho. Cuestión que tendría un impacto directo no solo sobre el afianzamiento de estas prácticas, sino fundamentalmente sobre la posibilidad de conservar por un tiempo más determinadas estrategias de reproducción social. Estrategias que involucraban desde ciertos derechos y obligaciones fuertemente enraizados en lazos de parentesco -como lo relativo a compartir pasturas y vientres- hasta un complejo régimen de intercambios basados en un sistema de compromisos cuya metáfora perfecta, en términos de correspondencias, finalizaba plasmándose en la relación que estos hombres y mujeres mantenían con lo representado en la roca.¹⁷

¹⁶ En lo arqueológico, el antecedente inmediato a esta investigación fue otra previa cuyos resultados Osvaldo Maidana publicaría en 1968 [ver Bibliografía].

¹⁷ Si bien las primeras noticias sobre la existencia de grabados y pinturas en esta área se remontan a principios del siglo XX y se asocian a nombres como los de Eric Boman y Juan Bautista Ambrosetti, su localización precisa en algunas circunstancias recién tendría lugar a mediados de la década del sesenta. Entre otras razones, porque la gente de la zona las consideraba no solamente “propias” sino además su vínculo más importante con quienes antes que ellos habían habitado esas tierras, y en tal carácter prefería preservarlas de la mirada de los extraños mediante el silencio. Recelo más que justificable si se tiene en consideración que poco más de dos décadas después de haber sido relevadas para aumentar los activos del patrimonio cultural provincial, y no mucho tiempo después incluidas también como un recurso turístico, las prácticas a las que acabamos de aludir desaparecerían callada y paulatinamente hasta extinguirse por completo, dejando así abiertos muchos interrogantes. Entre ellos, los de sus nexos más profundos con otras costumbres y creencias.

Los espacios institucionales y sus relaciones

Pero el museo no ofrecía solamente esto. Gracias a nuestra labor allí pudimos conocer personalmente a figuras de la arqueología como Juan Schobinger o Alberto Rex González, y asimismo a etnógrafos como Jehan Vellard.

Si se menciona su nombre, lo que suele salir a colación es que en algún momento fue Director del Museo Etnográfico de Buenos Aires, profesor de Etnología Americana y Miembro de la Academia de Ciencias de Francia, pero aquí se le considerará más bien por otras razones.

Sus primeros contactos con la carrera de antropología en Salta estuvieron motivados por su sabido interés en torno a la situación de las poblaciones de origen andino en la región, dado que tenía ya prevista la publicación de lo que después aparecería bajo el título de *El hombre y los Andes* (1981), y especulaba con la posibilidad de incluir un apéndice referido a una serie de tópicos locales; lo cual finalmente no ocurrió.

La segunda oportunidad, ya cerrada la institución de la calle Alvarado, se daría a través una cátedra que lo invitaría a hablar sobre aquellos temas que hicieron a sus viajes por Paraguay, Perú, Brasil y el altiplano boliviano, y que Vellard en determinado momento decidió concentrar únicamente en una experiencia: la que en la década de los 30 lo había llevado a ser el compañero de viajes de Claude Lévi-Strauss, de su esposa Dina y de uno de los fundadores de la Associação Brasileira de Antropologia, Luiz de Castro Faria.

Munido así de filmaciones y fotografías que más tarde dejaría aquí, se serviría de la curiosidad de sus jóvenes escuchas para volver a traer a colación ciertos temas teóricos que no se habían tratado desde los inicios de la carrera, y que finalmente llevaría a los asistentes a interrogar más sobre el particular que sobre cualquier otro asunto; incluidas las contribuciones del propio Vellard.

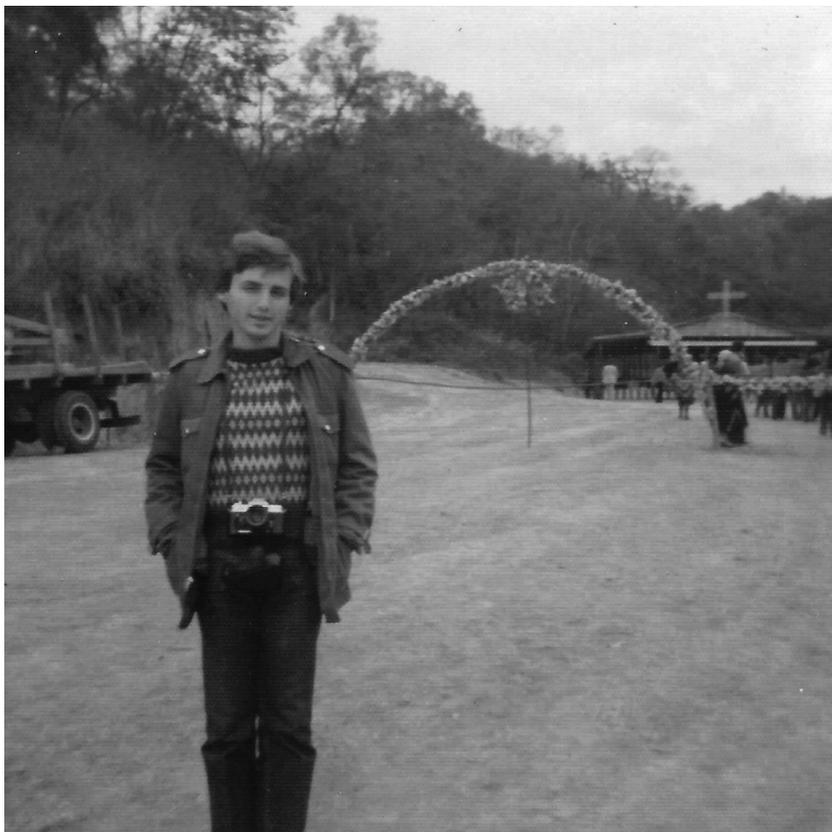
Considerado en retrospectiva, hoy nos asalta la duda en torno a si su intención no hubiera sido ésta desde un principio, ya que si bien con tono diplomático de todas maneras era bastante crítico respecto de las posturas que por aquel entonces pretendían hegemonizar la disciplina dentro de la República Argentina.

De haber sido así, quizás lo único que no previó fue que su fama de naturalista y especialista en venenos tropicales -fama que lo perseguía desde la época en que había sido alumno de Paul Rivet-¹⁸ lo precederían, por lo que al final su audiencia apenas alcanzaría a una decena de alumnos; los pocos que, en resumen, o bien habían decidido obviar la aridez de ese dato tan poco prometedor, o bien conocían de antemano sus monografías sobre los urus y los guayaquíes.

En cualquier caso, lo que de todas maneras sí obtendría fue la posibilidad de que un par de salteños le asistieran en sus pesquisas sobre la realidad social vernácula, tanto en el área valliserrana como en la región chaqueña, una circunstancia que él supo corresponder ofreciendo direcciones, o incluso sirviendo personalmente de nexo, para que estas personas pudieran después establecer contacto con otras instituciones y grupos de investigación en función de sus propios intereses.¹⁹

¹⁸ Al respecto puede consultarse p.e. Bertholet, 2005, pp. 108 y 109.

¹⁹ Particularmente con el *Collège de France* y el *Museu Nacional da Quinta da Boa Vista* en Brasil.



El autor de este trabajo en agosto de 1977 en ocasión de una de tres campañas de campo destinadas a recabar información para dos proyectos referidos a las condiciones de vida de algunas comunidades de pueblos originarios asentadas a la vera de la Ruta 34 en el norte salteño, y al influjo de la actividad misionera en la zona; mismos que habían surgido, respectivamente, de las preocupaciones del Dr. Jehan Vellard y de la Lic. Alcira Imazio. Parte de sus resultados serían incorporados después en diferentes informes, e incluso nuevas propuestas de investigación (véase p.e. Imazio, 1982).²⁰

²⁰ Visto en retrospectiva, es notable la influencia que a futuro tendría sobre nosotros la participación en este tipo de experiencias. Así, cuando hacia 1984 nos iniciamos en la dirección de proyectos financiados por el CONICET quizás no por casualidad elegiríamos una temática derivada de las problemáticas migratorias suscitadas por colectividades con gran raigambre en nuestro medio, cuestión que en sí rescatábamos de entre los primeros escenarios etnográficos delineados aquí por la antropología social; a lo que habría que agregar, más tarde, también nuestro interés por el impacto que -más allá de lo religioso- distintos cultos tendrían sobre las realidades aborígenes locales, cosa que a su vez cristalizaría en tres iniciativas auspiciadas por el Consejo de Investigación de la UNSa entre 1994 y 2005.

El dato podría parecer puntual y anecdótico, pero como señalábamos recién, para las condiciones que atravesábamos en esos días poder volver a sacar a luz a teóricos como Lévi-Strauss –o hacer breves alusiones que directa o indirectamente condujeron al Bourdieu de Argelia– era sinónimo de rescatar algunas de las viejas discusiones con las que nos habíamos iniciado en la disciplina. Y muy en particular, aquellas que tenían que ver con la escuela francesa.

De hecho, la institución dirigida por Osvaldo Maidana, que es la que inicialmente capitalizaría el vínculo con Jehan Vellard, siempre había manifestado buena disposición hacia esta corriente, a punto de que entre 1975 y el momento de su lamentable disolución en más de una oportunidad llegaría a organizar cursos breves, o a veces simplemente charlas, en ocasiones hasta informales, donde alguna de sus vertientes pudiera ponerse de manifiesto. Entre ellas, por ejemplo, una que ofreciera Rex González a propósito de una obra publicada por él en 1974: *Arte, estructura y arqueología*, donde aparte de volver a reconocer las influencias recibidas a través de *Anthropologie Structurale* se evidenciaban colateralmente también las debidas a Leroi-Gourhan.²¹ Gesto con el que González devolvía la oportunidad que se le había dado de tomar algunas instantáneas de piezas albergadas en la Universidad Nacional de Salta para ilustrar en su libro casos de anotropismo.²²

Pero decir que había buena disposición no significa que no hubiese posturas propias respecto a cómo concebir el campo y los fines generales de la antropología. Discípulo en su momento de Antonio Serrano, y heredero de una tradición que localmente se preciaba remontar hasta Alfred Métraux,²³ quienes conocieron a Maidana saben que más allá de cualquier vinculación académica u orientación reflexiva jamás renunció a sus orígenes, y que si algo realmente signó su vida y sus intereses fue ese compromiso sincero y permanente para con aquellas expresiones culturales de las que él mismo formaba parte.

Había comenzado en 1958 en la Universidad Nacional de Tucumán,²⁴ y bajo su guía recorrimos durante un par de años buena parte de las provincias de Salta y Jujuy. Aunque tarde, nuestra casa recién buscaría redimir viejos errores –o quizás hacer expirar antiguas culpas– nombrándolo Profesor Honorario una década atrás.

Mirando hacia atrás: cuando la memoria se disipa en un nuevo contexto

Para los años 78 y 79, a medida que quedaban cada vez menos alumnos en la carrera, y debido a que determinadas materias ya no se volverían a dictar, la universidad volvió a prescindir de los servicios de los docentes responsables hasta quedar con una planta

²¹ Influencias, estas últimas, que él lamentaría haber menospreciado en el texto primigenio.

²² La más interesante de todas aparece fotografiada en la página 63 de la edición original, misma que se menciona como procedente del *Museo de Ciencias Naturales de Salta*. Se trata de un hornillo de pipa hecho en cerámica procedente de Antofagasta de la Sierra. A partir de 1973 dicha pieza pasará a formar parte de las colecciones del *Museo de Arqueología y Folklore* (antes *Departamento de Antropología* del Museo de Ciencias Naturales) y después, desde 1976, del *Museo de Antropología*. Al respecto, ver Resoluciones 426/73 y 282-I-76.

²³ Formado en Europa entre otros por Erland Nordenskiöld, Métraux fue contratado en 1928 para dirigir el Instituto de Etnología y el Museo Etnográfico de la Universidad Nacional de Tucumán, desprendimiento de los cuales sería el Departamento de Antropología en el Museo de Ciencias Naturales de Salta.

²⁴ En realidad tres años antes, si se considera que entre 1955 y 1957 trabajó también con el Dr. Eduardo Casanova y con el Dr. Salvador Canals Frau como “conservador” en el Museo del Pucará de Tilcara.

mínima. Por ese entonces también algunos de nosotros logramos egresar, a veces habiendo perdido durante la elaboración de nuestra tesis más de un director, pero con la firme convicción de que, en la medida de lo posible, y tomando como ejemplo nuestro propio trabajo en el medio, en algún momento se pudiera convencer a las autoridades académicas respecto a revertir la decisión que había conducido al cierre de la carrera.

Esto llevó, entre otras razones, a que a principios de la década siguiente quienes ya nos habíamos titulado nos organizáramos en la *Asociación Salteña de Antropólogos*, instancia que desde su nacimiento bogó por este cometido, mismo que recién se alcanzaría a poco de volver la democracia cuando en septiembre de 1984 se organiza una comisión mixta, con representantes tanto de la Asociación como de la Universidad, destinada a resolver la reapertura.²⁵

Poner en marcha nuevamente la carrera no fue fácil, pero el proceso se encontraba encaminado ya para fines de esa década, momento en el que algunos pudimos volver a las aulas, pero esta vez como docentes, tras la realización de concursos regulares destinados a cubrir distintos cargos.

Para quienes se iniciaban en esta nueva etapa, la información sobre la historia de la carrera en los años iniciales era siempre difusa y fragmentaria por una razón generacional, ya que salvo contadas excepciones quienes comenzaban a integrar ahora los nuevos staff de cátedra habían iniciado sus estudios recién hacia 1975 o después, con el agravante, todavía, de que la situación se agudizaría todavía más con la desaparición física de los docentes de aquella época.

Luis María Gatti, “el Mumo”, después de emigrar a México tras su paso por Salta todavía mantendría contactos esporádicos con algunos de sus viejos alumnos, pero tras una penosa enfermedad fallecería en Jalapa en enero de 1990. Camilo Boasso, que permanecía aún como parte del plantel, moriría inesperadamente ocho años después; también durante un mes de enero.²⁶ Eduardo Ashur y Osvaldo Maidana, que tanto hicieron por mostrar que en arqueología la importancia de un conjunto de restos no sólo representa un pasado, sino que también significa un presente, partirían en 2007 y 2014, respectivamente.

Con quienes no se desempeñaron directamente como docentes aquí, pero tuvieron que ver con la historia de la antropología salteña ocurriría otro tanto. Eduardo Archetti, que había emigrado ya en 1976, fallecería en Oslo en 2005. Esther Hermitte, en más de un sentido una de las figuras fundadoras de la antropología social en la argentina, lo había hecho quince años antes.²⁷ Y nada más ayer, durante la segunda mitad del 2013, desaparecería también Leopoldo Bartolomé.

La idea basal de Halbwachs respecto a la conservación de la memoria es que a veces esta sólo se sostiene a través redes de relaciones como la que hemos tratado de reconstruir. A medida que quienes forman parte de ellas dejan su lugar a otros el capital mnemónico tiende a actualizarse adaptándose a la nueva situación, y desde ese momento,

²⁵ El instrumento en concreto era la Resolución C.S. 424/84, cuyo Artículo 1° designaba como miembros a las siguientes personas: por el Claustro Docente, los profesores Camilo Boasso y Alcira Imazio; por la Asociación Salteña de Antropólogos, los licenciados José Miguel Naharro y Nicolás Vistas; y por el Centro Único de Estudiantes de Humanidades, la Srta. Inés del Portal y el Sr. Roberto Buman.

²⁶ Un 24 de enero de 1998.

²⁷ Murió en su departamento del barrio porteño de Palermo a la edad de 69 años, en julio de 1990.

BICENTENARIO DEL NACIMIENTO DEL GENERAL DON MARTIN MIGUEL DE GOEMES
— 1785 FEBRERO 1985 —



Ministerio de Educación y Justicia
Universidad Nacional de Salta
BUENOS AIRES 177 - 4400 SALTA (R.A.)

SALTA, 28 SET. 1984

Expte. N° 4.096/84

VISTO:

Estas actuaciones relacionadas con la reiniciación de la carrera de Antropología; y

CONSIDERANDO:

Que la Comisión de Docencia, Investigación y Disciplina del H. Consejo Superior Provisorio en el dictamen N° 10 del 1° de Junio del corriente año, solicita al Rectorado la formación de una comisión especial integrada por dos (2) representantes de la Facultad de Humanidades, dos (2) por la Asociación Salteña de Antropólogos y dos (2) alumnos de la mencionada Facultad, para que se aboque al estudio de la reimplantación de la referida / carrera;

POR ELLO y atento a las propuestas formuladas al respecto,

EL RECTOR NORMALIZADOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
R E S U E L V E :

ARTICULO 1°.— Crear una comisión que tendrá como misión realizar un exhaustivo análisis sobre las posibilidades actuales de reimplantar la carrera de Antropología en el ámbito de esta Casa, para su posterior consideración por parte del H. Consejo Superior Provisorio, y que estará integrada de la siguiente manera:

— Lic. Camilo Augusto BOASSO y Lic. Alcira IMAZIO, representantes de la Facultad de Humanidades.

— Lic. José Miguel NAHARRO y Lic. Nicolás VISTAS, representantes de la Asociación Salteña de Antropólogos.

— Srta. Inés del PORTAL y Sr. Roberto Alejandro BUMAN, representantes del Centro Unico de Estudiantes de Humanidades.

ARTICULO 2°. Establecer un plazo de cuarenta y cinco (45) días a partir de su constitución para que dicha comisión eleve el informe correspondiente.

ARTICULO 3°. Hágase saber y siga a Dirección General Académica para su toma / de razón y demás efectos.



Ing. ELIO EMILIO GONZÓ
SECRETARIO ACADÉMICO

SALUM AMADO
RECTOR NORMALIZADOR

RESOLUCION N° 424-84

Resolución que da lugar a la constitución de la Comisión Especial que en 1984 entenderá en el estudio de factibilidad para la reapertura de la carrera de antropología.

poco a poco, lo que alguna vez fue corre el riesgo de dispersarse en el nuevo contexto para pasar a formar parte del olvido.

Hace tan sólo tres meses atrás, mientras entregábamos en el Departamento de Alumnos de nuestra Facultad copia de un acta de exámenes, miembros de otras dos mesas -todos alumnos nuestros allá por los '90- se acercaron a saludar, refiriendo a que en la actualidad sólo quedábamos tres personas, que bajo el calificativo de “históricos”, pueden dar cuenta de lo ocurrido entre 1973 y 1975. Pensando en eso, y también en Halbwachs, es que decidimos que quizás haya llegado el momento de fijar esos recuerdos por otro medio: el que concede la escritura, dado que -como decíamos en un principio- si las palabras y los pensamientos se desvanecen, los escritos quedan.

Bibliografía

AAVV, (1984), *Estudio Socio-Económico y Cultural de Salta*. 3 vols., Salta: Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta.

ALABARCES, Pablo, (2008), “Homenaje a un fundador: Eduardo Archetti”. En: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 14, n° 30, pp. 255-257.

ARCHETTI, Eduardo P., (1974), “Presentación”. En: Chayanov, *La organización de la unidad económica campesina*. Bs. As.: Nueva Visión, pp. 7 a 21.

_____ y **Kristi Anne STÖLEN**, (1975), *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Bs. As.: Siglo veintiuno editores.

_____ (1977), “La herencia entre los colonos del norte de Santa Fe”. En: Hermitte, Esther y Leopoldo J. Bartolomé (comps.), *Procesos de articulación social*. Bs. As.: Amorrortu editores, pp. 171 a 195.

ASHUR, Eduardo M. & Terry HOOPS, (2004), *La crisis del agua en Salta: Entre la sequía y la inundación*. Center for Latin American and Caribbean Studies, Michigan State University.

BARNES, John A., (1954), “Class and committees in a Norwegian island parish”, En: *Human Relations*, n° 7, pp. 39-58.

BARTOLOMÉ, Leopoldo, (1974a), “The colonos of Apóstoles: adaptive strategy and ethnicity in a Polish-Ukrainian settlement in northeast Argentina”, Tesis de Doctorado en Antropología, Madison (Wis.), Universidad de Wisconsin.

_____ (1974b), *Sistemas de actividad y estrategias adaptativas en la articulación regional y nacional de colonias agrícolas étnicas: el caso de Apóstoles (Misiones)*. Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

_____ (1987), “Panorama y perspectivas de la antropología social en la Argentina”. *Desarrollo Económico*, 22 (87).

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto, (2002/2007), *Librar el camino: Relatos sobre antropología y alteridad*. Bs. As.: Editorial Antropofagia.

BERTHOLET, Denis, (2003/2005), *Claude Lévi-Strauss*. Publicacions de la Universitat de València.

BILBAO, Santiago A., (1972), *Investigación sociocultural en una cooperativa agropecuaria de trabajo*. Famaillá (Tucumán): Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

_____ (1974), “Investigación y extensión en un área de minifundio en el Departamento Monteros, Provincia de Tucumán”. Mecanografiado.

BOASSO, Camilo A., (1979), “Ciencia social y dimensión empírica del conocimiento”. En: *Sociológica*, Revista Argentina de Ciencias Sociales, Excerpta n° 2-3.

_____ (1980), *El estructuralismo funcional de Parsons*. Buenos Aires: Serie Estudios y Discusiones del Instituto de Ciencias Sociales (ICIS).

_____ (1992), “Etimologías qhëshwas de Eurasia a los Andes Centrales”. En: *Cuadernos del GREDES* n° 13, Grupo de Estudios Socio-Demográficos, Universidad Nacional de Salta.

BONFIL BATALLA, Guillermo, (1982), *México profundo: una civilización negada*. México: Editorial Grijalbo.

BÓRMIDA, Marcelo, (1976), *Etnología y fenomenología. Ideas acerca de una hermenéutica del extrañamiento*. Bs. As.: Ediciones Cervantes.

BOURDIEU, Pierre, (1958), *Sociologie de l'Algérie*. Paris: Presses universitaires de France.

_____ (1972a), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Editions du Seuil.

_____ (1972b), “Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction”, *Annales*, año 27, n° 415.

_____ (1980), *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.

_____ (1982), *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

CONCLUSIONES del Symposium de Antropología realizado en Salta los días 19 a 22 de julio de 1973.

DOCUMENTOS de la UNSa – Boletín Oficial e Index de Resoluciones de la Universidad Nacional de Salta [<http://bo.unsa.edu.ar>].

DOLFUS, Ollivier, (1996), “Jehan Albert Vellard”. En: *Bull. Inst. fr. études andines*, 25 (2), pp. 165 a 167.

DOUGLAS, Mary, (1986/1996), *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Editorial.

GARBULSKY, Edgardo, (2000), “Historia de la antropología en la Argentina”. En: Taborda. M. (comp.), *Problemáticas antropológicas*, Rosario: Laborde editor, pp. 11 a 43.

GATTI, Luis María, (1971), “La noción de excedente económico”. Río de Janeiro: Mecanografiado.

_____ (1975), “Plantación, campesinado y manufactura: un caso de análisis diacrónico de la articulación de clases en el Noroeste argentino”. Trabajo preparado para la 2ª Reunión del Grupo de Trabajo sobre Procesos de Articulación Social organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

_____ (1986), *Los pescadores de México: la vida en un lance*. México: CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata, n° 110.

_____ (s/f), “Notas de campo de un antropólogo”. En: *Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología* [<http://www.equiponaya.com.ar/articulos/aldea.htm>].

_____ y **Victoria CHENAUT**, (1987), *La costa totonaca: Cuestiones regionales II*. CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata, n° 158.

GOFFMAN, Erving, (1953), *Communication Conduct in an Island Community*. Department of Sociology, Dissertation submitted to the Faculty of the Division of the Social Sciences in candidacy for the degree of Doctor of Philosophy. University of Chicago: Mecanografiado.

GONZÁLEZ, Alberto Rex, (1974), *Arte, estructura y arqueología*. Bs. As.: Nueva Visión.

_____ (1985), “Cincuenta años de arqueología del noroeste argentino (1930-1980): apuntes de un casi testigo y algo de protagonista”. *American Antiquity*, vol. 50, N° 3.

GUBER, Rosana, (2005), “Eduardo P. Archetti (1943-2005)”. En: *Intersecciones en Antropología*, n° 6, Facultad de Ciencias Sociales – UNCPBA, pp. 3 a 5.

HALBWACHS, Maurice, (1950/1967), *La mémoire collective*. Paris: Les Presses Universitaires de France.

_____ (1925/2004), *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona: Editorial Anthropos.

HERMITTE, Esther, (1962/1968), “La movilidad social en una comunidad bicultural”. En: *Revista Latinoamericana de Sociología* n° 1, Centro de Investigaciones Sociales,

Instituto Torcuato Di Tella [Versión castellana de: *Social Mobility in a Chiapas bicultural town*, M. A. Dissertation, Department of Anthropology, University of Chicago].

_____ (1970), *Poder sobrenatural y control social en un pueblo maya contemporáneo*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

_____ y **Leopoldo J. BARTOLOMÉ**, (1977), “Introducción”. En: op. cit. pp. 9 a 21.

_____ y **Carlos HERRÁN**, (1970), “¿Patronazgo o cooperativismo? Obstáculos a la modificación del sistema de interacción en una comunidad del noroeste argentino”. En: *Revista Latinoamericana de Sociología*, Bs. As., n° 2.

_____ (1977), “Sistema productivo, instituciones intersticiales y formas de articulación social en una comunidad del noroeste argentino”. En: Hermitte, Esther y Leopoldo J. Bartolomé (comps.), op. cit., pp. 238 a 256.

HERRÁN, Carlos, (1990), “Antropología social en la Argentina: apuntes y perspectivas”. *Cuadernos de Antropología Social*, 2, pp. 108 a 115.

HIRSCH, Mercedes et al., (2009), “Entrevista a Leopoldo Bartolomé”. Video del Ciclo de Encuentros «*Trayectorias*» del Colegio de Graduados en Antropología [<http://www.cga.org.ar/trayectorias-12-leopoldo-bartolome>].

IMAZIO, Alcira, (1982), *Confluencias cosmovisionales en la creencia y el culto a la Virgen de la Peña*. Salta: UNSa.

LÉVI-STRAUSS, Claude, (1958/2011), *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.

MADRAZO, Guillermo, (1985), “Determinantes y orientaciones en la antropología argentina”. *Boletín del Instituto Interdisciplinario de Tilcara* (FFyL-UBA), pp. 13 a 56.

MAIDANA, Osvaldo R., (1964), *Música en la prehistoria*. Salta: Museo de Ciencias Naturales e Imp. Coop. Gráfica.

_____ (1966), *Papachacra. Un yacimiento arqueológico en Los Valles, Departamento de Tilcara*. Jujuy.

_____ (1968), *Nacimientos y Alemania (Dos litogramas en la Quebrada de las Conchas, Provincia de Salta)*. Salta: Dirección de Cultura de la Provincia de Salta.

_____ (1971), *Paycuqui: Informe preliminar*. Museo de Ciencias Naturales de Salta, Departamento de Antropología, Sección Arqueología.

_____ (1974), “El papel de una escuela ajena en la región precordillerana del noroeste argentino” Documento N° 15 presentado al II Congreso de Lenguas Nacionales. Cochabamba, Bolivia.

_____ (1976), *El yacimiento arqueológico de Viñaco*. Salta.

_____ y **Eduardo M. ASHUR**, (1974), *Osma, un yacimiento indicador para el Valle de Lerma*. Salta: Ediciones Culturales.

PATTERSON, Thomas, (2000), *A Social History of Anthropology in the United States*. London: Berg.

PERILLI DE COLOMBRES GARMENDIA, Elena, (s/f), “Alfred Metraux y la Universidad Nacional de Tucumán”. Documento PDF alojado en la página del Archivo de la UNT [http://www.archivo.unt.edu.ar/attachments/054_perilli.pdf].

PITT-RIVERS, Julian, (1970), *Spiritual Power in Central America. The Naguals of Chiapas*. Illinois: Chicago University Press.

RADOVICH, Juan Carlos, (2013), “Leopoldo J. Bartolomé (1942-2013)”. En: *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXXIX*, pp. 17-18.

RATIER, Hugo, (1971), *El cabecita negra*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

_____ (1972/1985), *Villeros y villas miseria*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

_____ (1986), “La antropología social argentina: su desarrollo”. En: *Mirándonos desde adentro*, Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

_____ y **Roberto R. Ringuelet**, (1997), “La antropología social en la Argentina: un producto de la democracia”, En: *Horizontes Antropológicos* 3 (7), pp. 10 a 23.

RICOEUR, Paul, (2000/2013), *La memoria, la historia, el olvido*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

STOCKING, George W. Jr., (1980), *Anthropology at Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.

VELLARD, Jehan A., (1935/1954a), *Une civilisation du miel: les indiens Guayakis du Paraguay*. Paris: Gallimard.

_____ (1954b), *Dieux et parias des Andes. Les Ourous, ceux qui ne veulent pas être des hommes*. Paris: Emile Paul.

_____ (1981), *El hombre y los Andes*. Bs. As.: Ediciones Culturales Argentinas, Secretaría de Estado de Cultura, Ministerio de Cultura y Educación.

VESSURI, Hebe, (1972), “El obrero del surco tucumano: análisis de la estructura social de una finca cañera”. Mecanografiado.

_____ (1973a), *Colonización y diversificación agrícola en Tucumán*. Facultad de Agronomía y Zootecnia, Universidad Nacional de Tucumán.

_____ (1973b), *Seminario sobre La explotación agrícola familiar en la Argentina*. Reseña de la Reunión organizada por la Comisión de Estudios Rurales. Boletín de CLACSO, año V. Bs. As., Argentina.

_____ (1974), *Ocupación y estratificación social en una finca cañera*. Bs. As.: Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales.

_____ (1977), “Procesos de transición en comunidades de obreros rurales y articulación social”. En: Hermitte, Esther y Leopoldo J. Bartolomé (comps.), op. cit., pp. 196 a 237.

_____ (1973/2002), “La observación participante en Tucumán 1972”. En: Sergio Visacovsky y Rosana Guber (comps.), *Historias y estilos del trabajo de campo en la Argentina*. Bs. As.: Editorial Antropofagia, pp.289 a 315.

_____ y **Santiago A. BILBAO**, (1976), “United Workers Ltd, Campo de Herrera, Tucumán: The First Cooperative for Agricultural Work in Argentina, Five Years After Its Creations”. En: Nash, June (ed.) et al., *Popular participation in Social Change*. La Haya: Mouton & Co., pp. 211 a 231.

Ciencias de la Comunicación

La radio en contexto de encierro. Caso “Fuera de Sistema”

The Radio in Confinement Context. The “Out of System” Case

Miguel Esteban Rosales*

Resumen

En este trabajo se reflexiona acerca del programa “Fuera de Sistema”, un ciclo radial desarrollado íntegramente por alumnos de la Unidad Penal 1 de Villa Las Rosas de la provincia de Salta. Dicho programa intenta ser una “bocanada de aire fresco” en el cual estudiantes y docentes de modo mancomunado, perseguimos los objetivos de expresión y creación en un marco que, de algún modo, pone de relieve los prejuicios y estereotipos impuestos desde la sociedad y sus dispositivos de disciplinamiento institucional.

Desde una perspectiva disciplinar, establecemos la intervención en la institución carcelaria entendiendo que todas nuestras prácticas sociales y comunicativas están insertas, ya desde que nacemos, en “situaciones de comunicación” (Prieto Castillo, 2004) Por su parte, nuestra intervención institucional se realiza desde una perspectiva anclada en la “Comunicación popular participativa y alternativa” propuesta por Mario Kaplún (1998) que a su vez está inspirada en los aportes pedagógicos de Paulo Freire.

Tras detectar que muchas de nuestras acciones y estrategias pedagógicas suelen percibirse como una “amenaza institucional” por parte de los agentes penitenciarios en el sostenimiento del *status quo*, se plantea una serie de interrogantes para seguir pensando en un tipo de práctica comunicacional como el que aquí se da a conocer.

Palabras clave: comunicación, educación en contexto de encierro, *Fuera de sistema*

Abstract

This work reflects on the program “Out of System”, a radial cycle developed entirely by students of Criminal Unit 1 of Villa Las Rosas in the Province of Salta. This program aims to be a “fresh breath” in which students and teachers together pursue both expression and creation objectives in a framework that somehow shows the prejudices and stereotypes imposed by society and its devices of institutional discipline.

From a disciplinary perspective, we have intervention into the prison institution, since all our social and communicative practices are inserted, from the beginning, into “communicative situations” (Prieto Castillo, 2004). Besides, our institutional intervention comes from a perspective anchored in the “popular and participatory alternative communication” proposed by Mario Kaplún (1998) that, in turn, is inspired by the pedagogical contributions of Paulo Freire.

* Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades.

After detecting that many of our actions and pedagogical strategies are often perceived as an “institutional threat” by prison agents in sustaining the status quo, some questions are raised to continue thinking about this type of communicational practice.

Key words: communication, education in confinement context, *Out of system*

Introducción

Dentro del penal de Villa Las Rosas (Salta, Argentina) funciona un estudio de radio (Radio Libre) en el cual los internos tienen acceso a producciones de diversa índole. La emisora está gestionada por funcionarios del servicio penitenciario. Uno de ellos es comunicador social y, al parecer, es quien organiza la gestión de la emisora. Por su parte, durante un tiempo (más de cuatro meses), la emisora vio interrumpida la emisión por daños en el transmisor y luego por cambio de equipos. Esta radio es escuchada dentro del perímetro del penal, o sea que no tiene presencia pública en la audiencia debido a la poca potencia con la que cuenta. Igualmente, la radio posee licencia de transmisión y explotación. El ciclo “Fuera de Sistema” se emite desde el penal los viernes de dieciséis a diecisiete horas.

Para empezar, esclarecemos la principal paradoja del eslogan del programa radiofónico que es desarrollado íntegramente por alumnos de la Unidad Penal 1 de Villa Las Rosas (Salta) y que constituye el objeto de este trabajo: “Esto es *Fuera de Sistema*... Un programa de estudiantes Libres en contexto de encierro”. Casi como un oxímoron, la libertad de los protagonistas del espacio radiofónico está dada aquí por su condición de “estudiantes libres” frente a la institución universitaria; y la expresión “Fuera de Sistema” es un anhelo de ruptura (o de sobreponerse a), con las condiciones de aislamiento y sometimiento impuestas por la institución carcelaria. En este sentido, quienes integramos el proyecto (docentes, adscriptos y estudiantes), intentamos en cada emisión, crear un espacio “abierto de libertad” pero “en un espacio cerrado”, para trabajar y expresar nuestras ideas y experiencias apelando a una de las herramientas más importantes con la que cuenta el lenguaje humano: la palabra.

Poner en palabras (en común), no tanto la vida en la cárcel, sino lo que implica “vivir la cárcel” que –según los casos– lo paradójico y contradictorio de la penitenciaría, consiste en que el recluso “aprende a desaprender” puesto que en un ámbito de encierro y exclusión “aprende a vivir sin dinero, sin decidir cómo organizar el tiempo y el espacio, a perder la intimidad, a no exigir nada, a trabajar por un salario inexistente, a vivir sin afecto”, sin expectativas de futuro tal como lo describe Marc de Maeyer (2008). En consecuencia, expresar y poner en palabras (en acto) estas características de las personas privadas de libertad es uno de los desafíos que se pretende expresar desde el ciclo radiofónico en sus distintas emisiones.

El empoderamiento de la palabra permite a los involucrados una práctica efectiva de reconocimiento y visibilidad frente a la angustiante sensación del “discurso del silencio” hacia aquellos a los que les es propio dada su condición de sujetos de castigo. Ante ello, y en contraposición al “discurso del poder”, que en términos de Foucault se impone inmisericorde en las normas y tratamientos de acuerdo con el funcionamiento de los dispositivos de poder; es que, desde la práctica comunicacional y docente, se intenta “atenuar” las consecuencias deteriorantes propias de la situación de control y encierro.

¿Por qué apelamos a la palabra-emoción como expresión de liberación? Justamente por el hecho de que el lenguaje coloquial es rico en descripciones y cargado de sentidos puesto que de los relatos (historias de vida) y de la reflexión de los temas tratados en el ciclo, los estudiantes se permiten sortear el cerco (aún de modo imaginario) impuesto desde las rejas. Por otro lado, posibilita una toma de conciencia y de auto percepción en relación con situaciones de vulnerabilidad a la cual es sometido el recluso dentro de la institución.

Esta experiencia también es enriquecedora desde la praxis docente puesto que, en términos de Ricardo Bizzarra (2002), interpela la intervención del educador desde un lugar del compromiso y la responsabilidad social, no como mero trasmisor de conocimientos desde una “formalidad escolar” expulsora del alumnado, sino como una práctica que permita “romper con el molde tradicional del docente y de la tarea de enseñar”. De hecho, esta idea (hasta metafórica) de “cerrar con un candado desde adentro” es posibilitar la conquista de cierta autonomía de libertad en un contexto donde las rejas y los muros comprimen todo hábito de libertad. Sin embargo, y a pesar de los obstáculos institucionales a los que haremos referencia más adelante, el programa “Fuera de Sistema” intenta ser una “bocanada de aire fresco” en el cual estudiantes y docentes de modo mancomunado, perseguimos los objetivos de expresión y creación en un marco que, de algún modo, pone de relieve los prejuicios y estereotipos impuestos desde la sociedad y sus dispositivos de disciplinamiento institucional.

Perspectiva desde la comunicación / educación

Desde una perspectiva disciplinar, establecemos la intervención en la institución carcelaria entendiendo que todas nuestras prácticas sociales y comunicativas están insertas, ya desde que nacemos, en “situaciones de comunicación” (Prieto Castillo, 2004). Efectivamente, la sociedad se expresa a través de múltiples discursos en tanto nos exige aprender de determinada manera, de acuerdo con los contextos situacionales a los que se nos enfrenta, ante las distintas circunstancias de nuestras vidas cotidianas.

Toda práctica social está teñida de significados y nada de lo humano está exento de sentido puesto que en nuestra vida –y en todo momento– producimos (o percibimos) significados (sean estos emitidos por alguien como proceso de enunciación, o decodificado, por otro, como proceso enunciativo); en donde lo relacional (dialógico) representa el plexo comunicativo. Permanentemente, en nuestras percepciones ponemos en juego estos procesos de circulación de sentidos, en los cuales los mensajes representan (en un contexto) una determinada situación de comunicación inscripta, cada una, con su particular significación y leída desde el código cultural como una “práctica significativa” permanente.

Por su parte, nuestra intervención institucional se inserta desde una perspectiva anclada en la “Comunicación popular participativa y alternativa” propuesta por Mario Kaplún (1998) que a su vez está inspirada en los aportes pedagógicos de Paulo Freire¹. En

¹ Son ampliamente interesantes los aportes de Paulo Freire a esta corriente de comunicación participativa y democrática, puesto que desde su concepción epistémica entiende al educando no como un objeto al cual se le añaden conocimientos (banca = sepa), o persuade en sus actitudes (efectos = haga); sino que problematiza (piensa) y construye el proceso educativo, no como un objeto pasivo, sino desde una intervención activa (subjetiva) en donde educando/educador aprenden juntos. En consecuencia, y para los fines de ampliar en esta perspectiva desde una visión exclusiva en educación en contexto de encierro,

este sentido, la pedagogía comunicacional se diferencia de la tradición hegemónica (dominadora, bancaria y manipuladora); por entender el proceso comunicativo de modo democrático, dialógico de doble vía, altamente participativo y – por sobre todo las cosas – al servicio de las mayorías. En tal sentido es importante separar el acto de comunicar al de informar: “Comunicación es el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común. Información, por el contrario, es cualquier transmisión unilateral de mensajes de un emisor a un receptor” (Kaplún, 1998: 64). Del mismo modo, Luis Ramiro Beltrán entiende la comunicación como “el proceso de interacción social democrática basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación” (2005: 21).

Es necesario expresar que toda experiencia de intervención social, tanto docente como comunicacional, no puede ser solo abordada desde algún paradigma teórico sin antes anclarla en la reflexión acerca de nuestras propias experiencias y expectativas, dado que nuestras prácticas sociales están atravesadas por experiencias de comunicación. En efecto, las experiencias son procesos que deben suscitar la reflexión permanente (acción –reflexión– acción), sin caer en animismos ni tampoco en falsos principios filantrópicos y de voluntarismo que duran un tiempo y después se diluyen.²

Es importante entender el contexto situacional y de comunicación en el cual se inscribe el espacio radiofónico “Fuera de Sistema”; puesto que es un ámbito en donde la persona privada de su libertad está despojada de todo, hasta de sus derechos más elementales. Si bien han pasado treinta y cinco años de gobiernos democráticos, las prácticas carcelarias se sustentan en principios autoritarios de concepción verticalista (jerarquizada) y militarizada (represiva), donde el funcionario y la comunidad carcelaria establecen una suerte de relación de “estado de sitio”, en el cual muchos de los “derechos” a los cuales tienen acceso los internos, son vistos como “privilegios” o “beneficios” y no como “plenos derechos constitucionales” y muchas veces objeto de chantajes y sobornos hacia los reclusos y las reclusas. Así lo ilustra Ricardo Fabián Bizzarra (2002) cuando analiza una experiencia de educación en contexto de encierro en la que participó:

Producimos porque hay una falta, la falta del estado y de la sociedad que ocupe los lugares que tendrían que ocupar. Los presos son también seres humanos. Pero su situación de encierro, por no verse, sufren además de la condena, el abandono, el desinterés.

sugerimos la lectura de una de las obra elementales de Paulo Freire “Pedagogía del Oprimido” que en su capítulo 3 plantea la dialoguicidad como punto esencial para la práctica de la libertad: “Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (pág. 71) Preguntémosnos, en este sentido, ¿no son los presidios verdaderos dispositivos del silencio y de aislamiento del cual el sujeto confinado no puede escapar puesto que domina todas sus relaciones de contextos y expresión?

² En esto acordamos con el pensamiento de Uranga (2001) quien se refiere a los procesos comunicacionales en términos de “prácticas sociales atravesadas por experiencias de comunicación. Prácticas sociales factibles de ser reconocidas como espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido, de creación y recreación de significados generando relaciones en las que esos mismos sujetos se constituyen individual y colectivamente.”

Como se habrá advertido, las prácticas de educación no formal descritas por Bizzarra interpelan profundamente la praxis comunicacional de “Fuera de Sistema”, puesto que existen muchas coincidencias en relación con el “nopodermiento”, que es la cualidad del no poder. Consecuencia de ello, el proyecto comunicacional está sufriendo una imposición de censura en el sentido de que la emisión, a la par de ser una experiencia pedagógica y de comunicación, lo que intenta es “desencapsular”, por así decirlo, la “palabra confinada” para ser retransmitida por una emisora abierta (93.9 FM Radio Universidad Nacional de Salta). Este principio “público” de expresar ideas sin censura previa no se cumple debido al mencionado “nopodermiento” existente en la institución carcelaria que a más de dos años de iniciado el ciclo en Radio Libre, por “razones de seguridad o burocráticas” (según se deducen), no es posible conseguir la autorización por escrito para ser retransmitido. Este estancamiento provoca un profundo desaliento en los estudiantes y el equipo docente. No obstante, la producción y emisión sigue su curso habitual.

En este punto el espacio radiofónico persigue visibilizar la situación de los privados de libertad, frente a los otros discursos que circulan con altas dosis de estigmatizaciones y prejuicios. El discurso de la seguridad esconde bajo la alfombra la problemática de la desigualdad de vastos sectores vulnerables propensos a ser los clientes habituales de las penitenciarias: jóvenes, pobres y analfabetos.

Prisonizados y escuela. Intervenir en contexto de encierro

Lo primero que tenemos que identificar cuando intervenimos en contexto de encierro son las características y condiciones propias de la prisión como un espacio cuyos dispositivos de control y disciplinamiento despersonalizan y llevan a los reclusos a una total y absoluta pérdida de expectativa de futuro. En este sentido, las penitenciarias no solo comprimen y aplastan a los internos en su pérdida de individuación y adaptación al poder institucional, sino que todas sus actividades están impuestas por un sistema que regula sus acciones sin que aquel tenga ninguna injerencia sobre su curso. Por esto, el interno “se convierte en un apático porque es una buena manera de sobrevivir, y porque, aunque lo intente, rara vez conseguirá modificar su destino” (Zaffaroni, 1990).

Frente a esta situación, es importante comprender el rol y la importancia que le cabe a la educación desde una perspectiva problematizadora, en la que el educador/formador facilita y ayuda al recluso a “identificar sus necesidades educativas y a satisfacerlas” (De Maeyer, 2008). Esto de modo alguno implica que el proceso educativo contribuya, o no, a la reducción de la sentencia judicial. Tampoco el acceso a la educación tiene que ver con un “privilegio” o “beneficio” al cual el prisionero accede como parte de una gratificación institucional, dado que este principio elemental de acceso a la educación es un derecho humano inalienable: “Cuando uno estudia, comienza a aprender cuáles son sus derechos, que tú solo estás preso, no vas a estar siempre preso, que eso va a terminar. Entonces tú tienes derecho a ser como otra persona cualquiera. Y la escuela es el camino (Marilda, 37 años. Brasil)³

³ Fragmento extraído del Informe de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2011)

No solo las personas privadas de libertad reconocen este derecho, también el especialista en derecho penal Raúl Salinas (2002) advierte que:

...de acuerdo con el principio de legalidad y reserva de legalidad, los derechos afectados por las sentencias condenatorias se refieren a la libertad ambulatoria; todos los derechos no limitados son conservados: entre ellos podemos mencionar al derecho al trabajo y al derecho a incorporar educación. (s/d)

Es palpable dentro de los centros penitenciarios la pérdida de humanidad y de respeto por los derechos elementales que a toda persona le debe ser garantizada. No es la excepción que en tiempos de campañas electorales los discursos sobre “la seguridad”, que impregnan la oferta política de los candidatos, apelen, cada vez más, a estrategias de reclusión que contribuyan al aumento de penas y a la privación de la libertad como respuesta al delito sobre vastos sectores sociales. En estos tiempos las instituciones penitenciarias se han convertido en un depósito de personas constituyéndose en verdaderos “sepulcros civiles” o “picadoras de carne” (Salinas 2002); en donde la vulnerabilidad, el hacinamiento y la discriminación agravan aún más el cuadro de deterioro de los reclusos:

Sus características personales, (rasgos fisonómicos, vestimenta, sexo y edades); contribuye a determinar de qué sectores social provienen entre las que invariablemente cuentan la pertenencia a las clases carenciadas, su juventud y su sexo, puesto que sus pobladores habituales de las prisiones son pobres, jóvenes y varones. Estas son las características comunes de los estereotipos criminales, a las que se agregan otras, propias del estereotipo de que se trate y de concretas condiciones culturales, políticas y geográficas, etc. (Zaffaroni, 1990: 53).⁴

Expresadas estas características, la herramienta educativa hace posible que los prisionizados/as puedan concretar sus trayectos de formación con vistas a plantear nuevas expectativas de futuro y proyectos de vida; siempre entendida esta experiencia pedagógica como un ejercicio del derecho humano tendiente a lograr un desarrollo integral de la persona de tal manera que mejore su calidad y expectativas de vida. También facilita al interno a “sobrevivir” mejor la cárcel, tal como lo expresa el artículo 2 de la Declaración de Hamburgo sobre la Educación para Adultos:

La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre los hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas (De Maeyer, 2008).

⁴ En relación con estos estereotipos, Zaffaroni expresa: “Pocas dudas pueden haber después de observar las caras del “Atlas”, de que nadie que llevase algunos de esos rostros podría caminar mucho tiempo libre en la noche de cualquier ciudad europea de su época” (...) “Los referidos estereotipos son los instrumentos selectivos que usan los segmentos policiales y judiciales del sistema penal y que determinan la prisionización de que debe hacerse cargo el segmento penitenciario (...) una fuente inagotable de prejuicio que nutren los estereotipos la constituyen los fundamentos judiciales” (1990: 53)

Filosofía “re” vs. integración social

El ex ministro de la Corte Suprema de Justicia, Eugenio Zaffaroni, observaba que el tratamiento criminalístico en las penitenciarías es el resultado histórico de la aplicación de un programa que entiende a la criminalidad desde una concepción “etiología clínica” asociada a un tratamiento resocializador (re-adaptación, re-inserción; re-educación; re-personalización; etc.); que lejos de proponer una mejora (o modificación) de la conducta criminal, lo que tiende es a agravarla. Por lo tanto, no solamente se deduce que estas “concepciones terapéuticas” representan una utopía por irrealizables; sino que derivan en un absurdo dado lo incongruente de la experiencia. De hecho, las filosofías “re” en la práctica penitenciaria han sido generadoras de condicionamiento negativo que han posibilitado efectos deteriorantes en los sujetos y mayor vulnerabilidad:

Enseñarle a vivir a alguien en libertad mediante el encierro, afirma con acierto un autor argentino (Elbert), es como pretender enseñar a jugar al fútbol en un ascensor, o sea, es un absurdo; pero tratar de que el encierro en el ascensor lo perjudique lo menos posible es bien racional y factible. Esta última, en definitiva, debe ser la base del nuevo discurso” (Zaffaroni, 1990: 51).

En contraposición a este modelo institucional se hace imperiosa la búsqueda de una nueva filosofía carcelaria que al menos posibilite un trato más humano reductor de la vulnerabilidad, que trate de comprometer a todos los actores institucionales y profesionales de las ciencias sociales que cotidianamente entablan un trato entre los reclusos y el personal.

Un aporte sustancial a este diagnóstico es la necesidad de crear instancias de integración o reintegración, que superen la “falacia de enjaular y segregar para enseñar a vivir en libertad y comunidad” (Salinas, 2002). Sin dudas hay una paradoja que debemos darnos en discusión, dado que no es pertinente que una práctica de este tipo conduzca a resultados favorables si no atendemos las profundas causas del origen del delito que están presentes de modo estructural en nuestras sociedades desiguales.

Desde el punto de vista de la intervención de los agentes externos (docentes, comunicadores, etc.) debemos considerar la realidad social con la cual estamos trabajando sin caer en la “concepción romántica del preso” (Zaffaroni, 1990). La persona privada de su libertad, por lo general, es un marginado al que se le ha privado de casi todo, y que —como es sabido— “tiene una reacción primaria a aprovechar de manera posible toda ventaja que se le ofrezca: Esto es parte del deterioro, o sea, de la asunción del rol”. Esto implica minimizar el efecto (riesgos) deteriorante de la prisonización (Zaffaroni, 1990: 60).

Cuando asumimos un compromiso con la educación en contexto de encierro es importante sostener que nuestras prácticas sociales e intervenciones tengan una continuidad y proyección en el tiempo. Comprometerse en contextos carcelarios implica una toma de conciencia en la cual muchas de nuestras acciones y estrategias pedagógicas suelen percibirse como una “amenaza institucional” por parte de los agentes penitenciarios en el sostenimiento del status quo. Sostener el compromiso implica “generar espacios de organización que posibiliten instancias de visibilidad”. La práctica comunicacional de “Fuera de Sistema” implica un empoderamiento por parte de los propios actores por “resignificar” la imagen de los prisonizados, ante una sociedad discriminadora y estigmatizante: “la clave es sostener (...) se la puede desgastar a la cárcel, pero nunca derrotarla” (Scarfó, 2015).

Conclusiones

Quisiera terminar este texto planteando algunos interrogantes que surgen en relación con la experiencia “fuera de sistema”. El primero de ellos sería: ¿Hasta qué grado la intervención educativa (formal) y académica (universitaria) en contexto de encierro dinamiza, o no, la “tensión” por parte del personal penitenciario ante el “temor” a “entes reales y amenazantes” (Zaffaroni) que rompen su rol carcelarizante? Segundo, ¿Es posible interpretar que las intervenciones de agentes instituciones externos al sistema penal, perturban o trastornan, el *status quo* de la institución penitenciaria y de sus miembros? Tercero, ¿En qué grado las intervenciones educativas y de comunicación contribuyen a disminuir (atenuar) las consecuencias “deteriorantes” del sujeto de castigo? Cuarto, ¿La práctica académica en proyectos de extensión en comunicación/educación; hacen posible romper el aislamiento (discurso del silencio) en pos de promover visibilidad del privado de libertad y sus condiciones prisonizantes? ¿Podemos cambiar la autopercepción de vulnerabilidad del preso?

Sin dudas, estas incógnitas han suscitado inquietudes que de algún modo interpelan la intervención y la praxis en una reflexión permanente. Mirar las situaciones de encierro y sus consecuencias plantean pensar la educación como un campo disciplinar en el cual la formación de los educadores responde a una estrategia pedagógica, nunca pensada desde la lógica punitiva que expresa las condiciones de encierro y disciplinamiento impuesto por las instituciones carcelarias. En tal sentido, la educación reduce, o intenta atenuar —por así decirlo— las situaciones de vulnerabilidad posibilitando en el prisonizado, un proyecto de vida en donde la privación ambulatoria es una instancia, en algunos casos, transitoria. De este modo, los educadores debemos tener en cuenta que nuestro rol e intervención no está ligada a un caso de tratamiento especial, ni menos aún, a una “pastilla terapéutica”. Es pensar la educación desde una formación integral del privado de la libertad, promoviendo y haciendo posible un proyecto de vida, un anhelo de libertad.

Con Eduardo Galeano hemos aprendido que las “utopías sirven para caminar”, y que “el viaje es lo pedagógico” (Simón Rodríguez). Es nuestra tarea y compromiso conquistar espacios de libertad y expresión acompañando a nuestros estudiantes a transitar el “viaje por la cárcel” no desde una perspectiva “re-socializadora” sino de “integración social” pero, por sobre todas las cosas, entendiendo que la cárcel se configura por lo general en el mismo sentido que se proyecta de un escrito hallado en una prisión mexicana: “En este lugar maldito, donde reina la tristeza, no se condena al delito, se condena a la pobreza”.

Para concluir, quisiera expresar algunos pensamientos surgidos de la cultura literaria y de la cultura popular que ya no pertenecen a sus autores sino al pensamiento pueblo.

Para él los calabozos, para él las duras prisiones, en su boca no hay razones aunque la razón le sobre; que son campanas de palo las razones de los pobres. (José Hernández - 1886)

El pobre que nunca tiene
ni un peso pa andar contento
ni bien se halla una gallina
que ya me lo meten preso.

Amalaya la justicia,
viditai los abogados
cuando la ley nace sorda
no la compone ni el diablo
[...]
Estas son cosas del pueblo
de los que no tienen nada
esos que amasan millones
tienen la casa rosada.

(Fragmento “Chacarera del expediente”, de Gustavo “Cuchi” Leguizamón)

Bibliografía

BELTRÁN, L. (2005) “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo”. Documento presentado al *III Congreso Panamericano de la Comunicación*. Panel 3: “Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información”. Buenos Aires.

BIZZARRA, R. (2002) “La escuela en la cárcel: la posibilidad de un espacio abierto en instituciones cerradas”. Ponencia en la Conferencia *La Educación pública en las cárceles*. Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, UNLP, La Plata.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) en <http://www.campanaderechoeducacion.org>

DE MAEYER, M. (2008) “La Educación para todos en el ámbito penitenciario”. En *Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Bruselas: Comunidad Francesa Valonia.

KAPLÚN, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre.

PRIETO CASTILLO, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

SALINAS, R. (2002) “El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social”. En *Conferencia Latinoamericana sobre reforma penal y alternativas a la prisión*. San José de Costa Rica.

SCARFÓ, F. (2015) “Los sentidos de la Educación Pública en la privación de la libertad”. Curso de Posgrado. Universidad Nacional de Salta.

URANGA, W. (2001) “Una propuesta académica con la mirada puesta en las prácticas sociales. En *PLANGESCO*, Maestría en planificación y gestión de procesos comunicacionales. La Plata: Documento curricular y plan de estudios. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.

ZAFFARONI, E. (1990) “La Filosofía del Sistema Penitenciario en el Mundo Contemporáneo”. Conferencia Especial. *Seminario regional para directores de centros penitenciarios y de detención de América Latina* (Cruz Roja Internacional-ILANUD). San José de Costa Rica.

Prácticas discursivas, educación y religión en Salta

Discursive Practices, Education and Religion in Salta

*Mariana Valdéz**

Resumen

A partir del fallo emitido el 23 de febrero del 2012 por el Juez Marcelo Domínguez de la Sala III de la Cámara de Apelaciones en lo Civil y Comercial de Salta mediante el cual se dispone el cese de la imposición de prácticas religiosas católicas en las escuelas públicas, se reabrió en la provincia de Salta un polémico debate que, además de su magnitud e impacto sobre las representaciones sociales y las mentalidades, revela posiciones que parecieran pertenecer más al siglo XIX que a los tiempos que corren. El clero, el gobierno, las escuelas, los padres, los medios de comunicación y la ciudadanía salteña en pleno participaron, de este modo, en un debate que puso en agenda una problemática que cuestiona lo naturalizado y que tuvo un fuerte impacto en las prácticas sociales, haciendo visibles problemáticas de larga data en nuestra memoria colectiva.

En este artículo, se reflexiona acerca de los diferentes modos de interpelación de este fallo a ciertos sectores de la sociedad salteña en relación con sus prácticas discursivas y las formas de vincularse con los otros actores sociales. Queda en evidencia que, bajo una lógica de exaltación del patrimonio cultural, la religión católica se esgrime como la única práctica oficial de la creencia local, por encima de los demás cultos, creencias, no creencias y prácticas religiosas, apoyándose en una reivindicación cultural que obtura y oculta la consideración de lo católico como religión.

Palabras clave: religión católica, educación, prácticas discursivas

Abstract

Following the sentence pronounced on February 23, 2012 by Judge Marcelo Domínguez of the Chamber III of the Civil and Commercial Appeals Chamber of Salta, which provides for the cessation of the imposition of Catholic religious practices in public schools, a controversial debate was reopened in the province of Salta that, in addition to its importance and impact on social representations and mentalities, reveals positions that seem to belong more to the nineteenth century than to the present time. The clergy, government, schools, parents, the media and the citizens of Salta participated, in this way, in a debate that put in agenda an issue that questions a naturalized idea and that had a strong impact on the social practices, making long standing issues in our collective memory visible.

In this article, we reflect on the different ways in which the sentence pronounced meant to certain sectors of the society of Salta in relation to their discursive practices

*Universidad Nacional de Salta

and ways of connecting with other social actors. It is evident that, according to criteria of exaltation of cultural heritage, Catholicism is proposed as the only official practice of the local beliefs, above other cults, beliefs, non-beliefs and religious practices, based on a cultural claim that prevents and conceals the consideration of the Catholic as a religion.

Keywords: Catholic religion, education, discursive practices

Tengo miedo [de] que este Juez salga a matarnos a los que nos hacemos la señal de la Cruz. Me parece una absoluta insensatez el fallo del juez, el cristianismo no es discriminatorio. Ahora va a prohibir 59 fiestas patronales en los 59 pueblos de Salta, es una tontería.

Haroldo Tonini, concejal del Frente Salteño

Introducción

A partir del fallo emitido el 23 de febrero del 2012 por el Juez Marcelo Domínguez de la Sala III de la Cámara de Apelaciones en lo Civil y Comercial de Salta mediante el cual se dispone el cese de la imposición de prácticas religiosas católicas en las escuelas públicas, se reabrió en la provincia de Salta un polémico debate que, además de su magnitud e impacto sobre las representaciones sociales y las mentalidades, revela posiciones que parecieran pertenecer más al siglo XIX que a los tiempos que corren.

La causa fue iniciada en octubre del año 2010 a través de un amparo presentado por un grupo de padres y por la Asociación por los Derechos Civiles (ADC) en el que se argumentaba que en las escuelas públicas de Salta se dictaba obligatoriamente a sus hijos la religión católica, vulnerando el derecho de elección de creencia religiosa. Este antecedente no es menor a la hora de cuestionar el sistema educativo público salteño, ya que este tipo de enseñanza siempre estuvo presente en el ámbito local adquiriendo rasgos de obligatoriedad más por el peso de las tradiciones que por las imprevistas leyes. Además, este grupo invoca a la actual Ley Provincial de Educación N°7546, promulgada en el año 2008, que en su artículo 28 determina la obligatoriedad de la educación religiosa, lo que va en contra de lo mencionado al respecto en la Constitución de la Nación y de la Provincia, en tanto garantiza la pluralidad de creencias de los estudiantes.

Entre las posiciones adoptadas por la ciudadanía salteña en relación con el fallo, se encuentran las del Gobierno de la Provincia quien solicitó una aclaratoria al juez, por considerarlo ambiguo en algunos puntos. Además, a través de las declaraciones del Ministro de Gobierno de la Provincia, C.P.N. Julio César Loutaif, se manifestó a favor de las costumbres “arraigadas” de las prácticas religiosas de Salta, que “van mucho más allá de lo que diga la Ley”. Según el ministro, no es el gobierno quien impuso los nombres de los 162 establecimientos educativos de la provincia, los que en su mayoría llevan nombres de santos, sino que “se colocan por pedido de padres, de directivos o de la misma ciudadanía salteña, en respuesta a la creencia de la mayoría”. Por lo tanto, concluye el Ministro, no es posible dejar de lado la “tradicción religiosa” de “profunda raigambre” en Salta. A partir de esto, podríamos inferir la presencia de una identidad religiosa que según Hervieu-Léger (2004: 87) estaría encuadrada en una de un “cristianismo patrimonial”, categoría que le permite al autor dar cuenta de unade las diferentes modalidades

de identificación con el cristianismo en la que se conjuga la conciencia de la pertenencia comunitaria y la posesión de una herencia cultural. Se escenifica así la distinción entre los “herederos” y “los otros”.

El clero, el gobierno, las escuelas, los padres, los medios de comunicación y la ciudadanía salteña en pleno participaron, de este modo, en un debate que puso en agenda una problemática que cuestiona lo naturalizado y que tuvo un fuerte impacto en las prácticas sociales, haciendo visibles problemáticas de larga data en nuestra memoria colectiva.

Salta y sus prácticas religiosas

La provincia de Salta históricamente fue asociada con una representación “tradicionalista”¹, por cuanto mantiene el imperativo de continuidad de sus instituciones y sus costumbres sociales. En este caso, se observa la continuidad de un grupo que se inscribe en la permanencia de las instituciones, las normas, las creencias, los ritos, los modos de hacer, etc. Este grupo tradicionalista revela la necesidad de preservación de un *status quo* que impone valores y normas universalistas como forma de sostener el lazo social religioso, entre otros no menos importantes, para la configuración de los imaginarios locales.

El carácter normativo de la provincia detenta una profunda herencia de patronato,² presente aún en las relaciones entre el gobierno y la iglesia católica. Esto se ve plasmado, por ejemplo, en la Constitución Provincial de Salta, donde queda explícito un “reconocimiento a la tradición cultural de la fe Católica Apostólica Romana y su protección”³, que se traslada incluso al ámbito del financiamiento público de esta institución, sin contemplar este beneficio a otras religiones confesionales diferentes. De manera indirecta, los docentes que enseñan religión actualmente en las escuelas (y que recibieron su capacitación en el Profesorado de Ciencias Sagradas Monseñor Tavella) reciben una remuneración por sus servicios proveniente del Ministerio de Educación de la Provincia. Ahora bien, el Arzobispado de Salta cuenta con financiamiento del Estado, nacional y provincial, para sus actividades e incluso a través de la Secretaría de Cultos (de la Nación) los clérigos perciben sus haberes, pensiones y jubilaciones.

En materia educativa, la actual Ley de Educación de la Provincia tuvo su reforma durante el gobierno del Dr. Juan Manuel Urtubey. La anterior normativa expresaba la “obligatoriedad de la enseñanza católica” en las instituciones educativas públicas de la

¹ Entendemos aquí la noción de “tradición” siguiendo a Hervieu-Léger, quien en su texto “La transmisión religiosa en la modernidad” se refiere a esta categoría de tradición en el sentido explícito de la permanencia de las ideologías en las instituciones sociales.

² A principios del siglo XIX regía un sistema de “patronato” que facultaba a los gobernantes a intervenir en la Iglesia designando a sus autoridades episcopales y admitiendo la instalación de las órdenes religiosas. Sin embargo, este régimen se modificó luego de la promulgación de la reforma constitucional hacia finales de ese siglo. Pero la Iglesia Católica nunca aceptó la esfera de lo privado para el ejercicio de sus prácticas y es así que siguió manteniendo su lugar de “religión oficial argentina” por encima de las demás religiones y/o cultos. (Esquivel, 2004)

³ En un trabajo publicado por Esquivel (2010), el autor realiza un recorrido analítico del lugar, en algunos casos preponderante, de la religión católica en las constituciones provinciales, marcando que “el proceso de autonomización de las esferas de valor, característico de la modernidad, implicó la pérdida de la posición axial que la religión detentaba en el medioevo. Pero ese desplazamiento no supuso la desaparición de lo religioso, sino su constitución como una esfera entre otras (la política, la economía, la ciencia, el arte, etc.) que compiten por la regulación de la vida social en el marco de un pluralismo normativo”.

provincia. Luego, con la reforma se reemplazaría el término por “enseñanza religiosa” y se agregaron dos incisos:

Art.8 m) Garantizar que los padres y en su caso los tutores tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban en la escuela pública la educación religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones, en cumplimiento del artículo N° 49 de la Constitución de la provincia de Salta. Y, ñ) Brindar enseñanza religiosa, la cual integra los planes de estudio y se imparte dentro de los horarios de clase, atendiendo a la creencia de los padres y tutores quienes deciden sobre la participación de sus hijos o pupilos. Los contenidos y la habilitación docente requerirán el aval de la respectiva autoridad religiosa. (Artículo 28).

Ambos artículos no definen el término “religioso” y, apelando al sentido común, en las instituciones educativas se continuó impartiendo la religión católica, favoreciendo a la construcción dominante en el sistema representacional de los actores sociales. La práctica religiosa tiene que ver en este caso con un mandato de moralidad y de “razón práctica”, diría Pierre Bourdieu (2007: 108), producto de la experiencia y en adhesión a los presupuestos -doxa- del “juego”. Una doxa que se impone y se reproduce en muchos niveles y prácticas de los sistemas educativos.

Al respecto, diversas fueron las manifestaciones en contra y a favor, argumentando en el primer caso la necesidad de la laicidad en la educación y el derecho a la libertad de elección. Por su parte, los grupos más ortodoxos de nuestra sociedad rechazaron esta postura expresando que las “convicciones católicas son un factor positivo en la vida personal y social”⁴.

Simbólica y materialmente, la provincia apoya el desarrollo de las prácticas religiosas católicas de diversa índole, no sólo en el ámbito de la enseñanza pública. La festividad religiosa en Honor al Señor y la Virgen del Milagro, reconocida a nivel nacional e internacional, también se traslada al ámbito escolar, por ejemplo. Las diferentes instituciones educativas, confesionales o públicas, visitan la Catedral de Salta durante los meses de agosto y septiembre a fin de trasladar el clima religioso a sus educandos en un marco de obligatoriedad explícita a través de la suspensión de actividades académicas durante la visita. Es así que las escuelas marchan con sus alumnos a rendir culto a los patronos tutelares, como una muestra explícita de lo que Hervieu-Léger (2004: 4) denomina “transmisión del linaje creyente”, en la búsqueda de la estabilización de creer en el tiempo (bajo la forma de creencias, prácticas, valores compartidos, normas de comportamiento, costumbres, etc.) la cultura religiosa -católica- de Salta. Lo novedoso de esto es que no lo gestionan directamente las instituciones religiosas, sino las personas, los individuos (directivos, docentes, etc.) en nombre de las instituciones que representan obviando la diversidad constitutiva de las mismas. Apelan a una memoria que se convierte en la reserva de recuerdos, de símbolos prácticos, para que el individuo los tome y elabore una forma de práctica haciendo una generalización excluyente de cualquier otra forma de religiosidad.

⁴ Manifestación del Arzobispado de Salta a través de un comunicado, publicado luego de la sanción de la Ley Provincial de Educación N°7546, del 2008.

El polémico enfrentamiento antagónico

Al momento de presentar su demanda, los padres de los alumnos fueron acusados de “atentar a la moralidad de un pueblo, su historia y cultura”⁵. Sin embargo, el argumento planteado por este grupo de padres, donde postulaban la inconstitucionalidad de la ley de educación, frente a la Ley Provincial y Nacional, sosteniendo que se estaban vulnerando los derechos de libre conciencia y creencia religiosa, no fue reconocido en el fallo del Juez Domínguez, por determinar que en la citada norma lo que expresa es la obligatoriedad de la “enseñanza religiosa”, no así la obligatoriedad de la enseñanza católica. Este argumento, está emparentado a las políticas que, de acuerdo con lo citado por Cruz Esquivel (2004: pp. 66) marcaron la reforma del Estado secular en 1884, a través de la ley 1420 que “estipulaba la exclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y sentaba las bases de la educación, común, obligatoria y laica”, en un intento de ubicar a la iglesia en el plano de las prácticas privadas.

Si bien el Estado provincial fue desarrollando a lo largo de la historia de Salta ciertos movimientos políticos de corte progresista, en el plano religioso pareciera que no se desprende de ese mandato anacrónico en las prácticas sociales. Precisamente, lo que denunciaron los padres de los alumnos y la Asociación de Derechos Civiles fue que la *práctica religiosa* se traslada al funcionamiento de ciertas instituciones en los lugares comunes de la enseñanza. Por ejemplo, manifiestan que el niño desde que ingresa a la institución es obligado a rezar en momentos que exceden al aula y a la materia religión. Se reza luego de izar la bandera, se reza para bendecir la merienda, se reza para pedir por la salud de un compañero o un docente, etc. No es que se reza una alabanza u oración de acuerdo a sus creencias, sino que se lo hace bajo el mandato de la práctica católica. Manifiestan que los niños que no profesan la religión católica sufren de discriminación en tanto que no son tratados de igual manera. Este caso tiene que ver con una denuncia de padres de niños que fueron sacados del aula durante el dictado de la materia religión, sin proponer dentro de las currículas, otras actividades. En este mismo plano, la ley provincial no contempla el derecho de privacidad de credo, ya que se obliga a los niños a exponer sus creencias.

Frente a estos hechos, hubo adhesiones al amparo y al fallo de juez Domínguez provenientes de diferentes campos de nuestra sociedad: medios de comunicación, asociaciones civiles y la universidad pública. Tal es el caso del semanario *El Cronista de Salta*, a cargo del periodista Roberto Chuchuy, quien manifiesta: “Si tuviéramos un Estado laico, el catolicismo no presionaría de tal modo para estar a la caza de feligreses dentro de las propias escuelas primarias”. Entendiendo la *laicidad*⁶ de un Estado a partir no sólo de la separación de las políticas y prácticas civiles (educación, economía, etc.) de la esfera de lo religioso, sino también a la reserva de todas las prácticas religiosas, al

⁵ Posición manifestada por el monseñor Dante Bernarski ante el fallo del juez Domínguez, publicado en Revista Digital, COPENOA, 9 de marzo, 2012.

⁶ Roberto Blancarte (2011) en un artículo publicado en la revista Civitas (Porto Alegre) define este término en relación a la práctica del Laicismo (proselitismo en contra de la presencia religiosa en las prácticas públicas) y entendiendo que *Laicidad es, por su parte, un régimen social de convivencia cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y [ya] no por elementos religiosos*.

plano de lo privado - religión católica, inclusive-. Estos planteos fueron encuadrados como provenientes de grupos de acérrima e histórica lucha⁷ contra la Iglesia Católica Apostólica romana, calificando los argumentos como masónicos, neoliberales, ateístas, socialistas, etc.

El imperio contraataca

El fallo del Juez Marcelo Domínguez, interpeló a cierto sector de nuestra sociedad movilizando una fibra muy sensible de sus cosmovisiones del mundo e hizo exponer, a su vez, las formas de vincularse con los otros actores sociales. Tal es el caso del Gobierno de la Provincia que, como ya se expresara, responde a una visión patrimonial de la práctica religiosa lo que puede rastrearse en numerosos actos de gobierno que dan cuenta de este modo de entender dichas relaciones.

En este juego, la Iglesia Católica de Salta tiene la meta de homogeneizar (como en época de la colonia) la práctica religiosa por encima de los ritos denominados cosmo-paganos, también como una estrategia por manejar la memoria colectiva. El calendario oficial de fiestas populares de nuestra provincia, con el aval del gobierno, pareciera marcar un circuito de lo que se considera “religioso” opuesto de lo “pagano” llegando a plantear el cese total de actividades en el marco de una festividad religiosa.

En el discurso del gobierno de la provincia se esgrime una discusión interna entre lo progresista y lo conservador. De acuerdo a lo que plantea Roberto Di Stefano (2009: 10) ésta pareciera ser el común denominador de las autoridades revolucionarias⁸, que “se enfrentan al problema de conservar ‘la religión de nuestros padres’, pero modificando a la vez aquellas prácticas, instituciones e ideas religiosas que se consideran incompatibles con el nuevo orden”. La intensión pluralista del Dr. Urtubey que sentó las bases de la reforma de la Ley Provincial de Educación, no completa la idea reformista, a pesar del intento de ponerla al nivel de aceptación de los Derechos Humanos por encima de los individuales.

Por otro lado, pero también en contra de lo dispuesto por el juez, varios políticos salieron al cruce de lo dispuesto por el documento argumentando que el magistrado se vio movilizado por su “anticlericalismo” al imponer la voluntad de una minoría. Tal es el caso de lo expresado por el concejal Aroldo Tonini (Frente Salteño) en el epígrafe de la presente nota. Acercando la postura, salvando las distancias, a la época de las luchas en nuestro país entre el clero y el Estado, entre los grupos masónicos y los ortodoxos confesionales. Contendientes que no esgrimían más que banderas antagónicas

⁷ Por otro lado, cabe mencionar que las posiciones antagónicas de histórica lucha simbólica, provienen como lo menciona Blancarte (2011: 185) de la historia de esta relación en América Latina. El autor señala entonces que las concepciones de los términos y sus diferencias, se vinculan a la introducción de la modernidad (a partir de mediados del siglo XIX) en la cosmología del mundo práctico y su influencia en occidente, entonces menciona que *lo laico, en los países latinos y lo secular en los países anglosajones hacían referencia, a la creación de un espacio temporal independiente de la influencia religiosa. La idea de preservar la libertad de conciencia había conducido a una “privatización” de lo religioso y a su consecuente marginación de la esfera pública. Esta autonomía de acción del poder temporal respondía al ideal liberal y a las necesidades sociales, por ejemplo en materia de desarrollo científico.*

⁸ El autor, en su recorrido analítico sobre los momentos de crisis de relación entre el Estado Nacional y la Iglesia Católica, señala las contradicciones que tuvieron que enfrentar hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX, las autoridades revolucionarias que tuvieron en sus manos la conformación del Estado Argentino.

por la toma del poder simbólico y por una efectiva influencia en la toma de decisiones en el terreno político.

De esperar, también, el Arzobispado de Salta se pronunció a través de un comunicado manifestando su oposición a lo resuelto por el magistrado. En ese comunicado, el prelado sostiene que a través de la enseñanza religiosa se contribuye al mejoramiento de la vida social y la moralidad de la ciudadanía. Sin embargo, y no es un dato menor, en ningún momento se percibe en el comunicado la distinción entre “educación religiosa” y “religión católica”, legitimando la ambigüedad del término que suscitó tal inconveniente. De esta manera, ambas nociones se equiparán mediante esta contaminación semántica que construye el argumento mediante el cual se sostiene que la única práctica reconocida es la que se da en el marco de la religión católica. Otro modo de legitimación de su postura fue la declaración del Monseñor Bernacky donde manifestó que, con este fallo, se desconoce la tradición⁹ religiosa y cultural de la provincia. También el sacerdote mencionó la necesidad de la educación religiosa en las escuelas, a fin de preservar la moral y las buenas costumbres:

Asimismo, señaló que “el juez desconoce que quienes hablan del ‘dogmatismo’ católico, son extremadamente cerrados en sus posturas a la hora de admitir la opinión ajena cuando no coincide con la de ellos, es decir también hay un ‘dogmatismo’ ateo, agnóstico, masón, de las sectas, etc. y que en el fondo son como ‘el perro del hortelano, no comen ni dejan comer’ excluyendo mezquinamente a quienes necesitan de la contención de su fe para enfrentar las realidades de la vida. Se quiere ser respetado, sin respetar los derechos de los demás. No quieren ser ‘discriminados’ –en expresión de ellos- pero discriminan en sus derechos esenciales a los demás”.¹⁰

Lo expresado se ajusta a un argumento en contra de una *laicidad cívica*¹¹, en donde la creencia y las prácticas católicas se encuentran en oposición a la creencia cívica de valores y derechos. Hay una reafirmación de una tradición de vinculación fuerte entre estado e iglesia donde las decisiones se sustentan sobre la moralidad católica, manifestando un orden conservador.

Habría que analizar con detenimiento otras características de la sociedad salteña que evidencian una fuerte presencia del Estado en el proceso de secularización¹², si es que lo

⁹ Este clérigo utiliza la misma estrategia argumentativa que sostiene un discurso ligado a la categoría de Cristianismo Patrimonial (Hervieu-Léger) ya señalada en este trabajo.

¹⁰ Declaraciones de Monseñor Dante Bernarsky publicadas en la Revista digital COPENOA, el 9 de mayo de 2012.

¹¹ El concepto de **Laicidad Cívica**, señalado por Micheline Milot (2011) que define una tipología de la laicidad vinculada al reconocimiento y legitimación de otros valores, en término de **pluralismo cultural** y de derechos civiles.

¹² Término que, tal como lo explica Blancarte (2011) sirvió para explicar el “el paso de algo o alguien de la esfera religiosa a la civil” durante gran parte del siglo XIX. Sin embargo y, a medida que este proceso comenzó a percibirse, se fue complejizando “la diferenciación social, la privatización de la religión y separación de esferas social, política y religiosa”. Consecuentemente, se identificó lo laico y lo seglar, como opuesto a lo religioso. Cabe señalar que la historia de la provincia de Salta se enmarca en el proceso histórico independentista de la Colonia, con lo cual su legado e implicancia en su cultura, muestra claramente un proceso de laicidad, más que de secularidad; como afirma Malimaci en sus estudios sobre Laicidad y religión en América Latina.

hubo. Como analizará Fortunato Malimaci (2008: 27) citando un trabajo de Diotallevi, quien sostiene una teoría de diferenciación funcional, donde el Estado se constituye como un actor más en el proceso de secularización. Y en aquellos procesos donde el estado tiene mucha presencia (Salta) se producen anomalías. Por ejemplo, cuando se discute sobre aborto legal.

El estado actual del conflicto y del debate, se presenta aun sin resolución en muchísimos aspectos. En la práctica, el fallo no está siendo acatando en la mayoría de los establecimientos educativos y se aducen una cantidad de ‘impedimentos’ por parte de las instituciones, los docentes y de los mismos organismos del gobierno. Esta situación obedece, por un lado, a la falta de apoyo de parte del gobierno y del sector político mayoritario de Salta que no viabiliza las posibilidades jurídicas para que se pueda cumplir. Por otro, es claro que aun despierta controversias en la ciudadanía salteña al cuestionar prácticas y representaciones sociales instituidas y naturalizadas, fundamentalmente porque dicha naturalización obtura las posibilidades de considerar las diferencias existentes en la sociedad salteña.

La presencia de lo religioso aún vigente en la normativa local obliga a dos vías posibles de resolución: o modificar la ley de educación provincial o plantear un serio debate en torno a la posibilidad de inclusión de otras religiones en condición de igualdad, vistas las imposibilidades políticas de la falta de debate en las cámaras legislativas y por la falta de predisposición del poder ejecutivo provincial. En este sentido, es importante destacar que este fallo posibilitó la visibilidad de una postura frente a lo instituido, que en otros tiempos hubiese sido imposible de manifestarse y, por ende, de escucharse sobre todo porque las actuales condiciones de producción permiten que los reclamos por la ampliación de la base de derechos sean cada vez mayores. Como bien lo afirmara Fortunato Malimaci:

El esquema anti moderno tiene adherentes dentro y fuera del catolicismo. Esto le permite subsistir y nos muestra cuán profundamente anclada está la idea que equipara la cultura nacional e identidad argentina y católica; igual lucha contra ‘lo extranjero’, contra la ‘cultura foránea’, contra lo ‘otro’ (1995:6).

En el caso de Salta, esta consideración del catolicismo como bandera identitaria, que pareciera trascender la ley de los hombres, se postula además como un patrimonio histórico cultural, imposible de ser cuestionado, que se traslada a otros ámbitos de la vida social: la educación, lo político, lo normativo, etc. Bajo esta lógica de exaltación del patrimonio cultural, la religión católica se esgrime como la única práctica oficial de la creencia local, por encima de los demás cultos, creencias, no creencias y prácticas religiosas, apoyándose en una reivindicación cultural que obtura y oculta la consideración de lo católico como religión. La visibilización de este tipo de problemáticas, abre el juego a otros actores sociales que no tuvieron hasta ahora la posibilidad de decir y de construir(se) desde sus propios relatos. La identidad cultural debe fundarse en función de un proceso de diálogo comunicacional, un poner en común un código compartido y una diferencia, donde todos los actores sociales encuentren su lugar, atendiendo a las diferentes visiones del mundo que nos rodea, que habitamos y que construimos de manera diversa en pos de que los derechos puedan ejercerse libremente.

Bibliografía

BLANCARTE, R. (2011). América Latina: Entre pluri-confesionalidad y laicidad. *Ciuitas - Revista de Ciências Sociais*, 11(2), 182-206.

_____ (2004). *El porqué de un Estado laico*. México: Modemmujer.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DI STÉFANO, R. (2009). Anticlericalismo y secularización en Argentina. *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, 124, 7-29.

HERVIEU-LÉGER, D. (1997). La transmisión religiosa en la modernidad: elementos para la construcción de un objeto de investigación. En *Social Compass*, 44(1), pp 131-143. Traducción del francés a cargo de Verónica Giménez Béliveau, Sociedad Facultad de Ciencias Sociales (UBA) Neoliberalismo y globalización. Noviembre de 2000, 187-200.

_____ (2004). *El peregrino y el convertido*. México: Ed. del Helénico.

ESQUIVEL, J. C. (2009). Religión y política en Argentina. *La influencia religiosa en las Constituciones provinciales*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado en <http://www.aacademica.com/000-062/1701>.

MALIMACI, F. (2008). Excepcionalidad y secularizaciones múltiples: hacia otro análisis entre religión y política. En Mallimaci, F. (Comp.), *Religión y política. Perspectivas desde América Latina y Europa* (117-137). Buenos Aires: Biblos.

_____ (1995). *El catolicismo latinoamericano a fines del milenio. Incertidumbres desde el Cono Sur*. Nueva Sociedad, 136, 164-176.

MILOT, M. (2009). *La Laicidad*. Madrid: CCS.

_____ (2008). La laicización y la secularización en Canadá. Dos procesos distintos. En Blancarte, R. (Coord.), *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo* (339-368). México: Centro de Estudios Sociológicos.

Ciencias de la Educación

Una mirada sociológica sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes

A Sociological View of Students' Epistemological Beliefs

*Estefanía Gutiérrez Cacciabue**

*Alberto Ramiro Quiroga***

Resumen

Ante la escasez de estudios que incluyan una perspectiva social en la investigación sobre las creencias epistemológicas, este trabajo brinda líneas de análisis de los supuestos acerca del conocimiento que tienen los estudiantes, planteando vínculos con aspectos sociales que son constitutivos de aquellas. A la luz de los aportes de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu y de Norbert Elías, se reflexiona acerca de las creencias epistemológicas a partir de algunos conceptos principales que proponen los autores. De este modo, se analizan las creencias epistemológicas teniendo en cuenta su génesis social, planteando que las mismas se encuentran moldeadas por las relaciones sociales y de poder que se presentan en el espacio social y se retroalimentan en las instancias educativas como contexto micro. Esta comunicación presenta la temática actualmente en estudio y una línea de investigación teórica que se podría incorporar para enriquecer el análisis habitual del constructo creencias epistemológicas desde una perspectiva sociológica.

Palabras clave: creencias epistemológicas, perspectiva social, educación

Abstract

Given the scarcity of studies that include a social perspective in research on epistemological beliefs, this paper provides lines of analysis of the assumptions about the knowledge that students have, establishing relations with social aspects that are constitutive of them. In the light of the contributions of the sociological theory of Pierre Bourdieu and Norbert Elías, this paper reflects on the epistemological beliefs from some main concepts that the authors propose. In this way, the epistemological beliefs are analyzed taking into account their social genesis, stating that these are shaped by the social and power relations that are presented in the social space and are fed back into the

* Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Becaria Posdoctoral de Conicet - Prof. en Ciencias de la Educación. Docente Adscripta del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE) y la Cátedra de Filosofía y Epistemología de la Educación (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta).

** Profesor en Ciencias de la Educación. Becario Doctoral de Conicet - Docente Adscripto del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE) y la Cátedra de Filosofía y Epistemología de la Educación (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta).

educational instances as a micro context. This work presents the subject matter currently under study and a line of theoretical research that could be incorporated to enrich the usual analysis of the epistemological belief construct from a sociological perspective.

Keywords: epistemological beliefs, social perspective, education

“Para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir, la visión del mundo y las prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos”

Pierre Bourdieu

“El método de adquisición de nuevos conocimientos que utilizan las personas es funcionalmente interdependiente y, por ende, inseparable, del caudal de conocimientos que ya poseen y, en especial, de su concepción subyacente del mundo. Si esta visión del mundo es distinta de la nuestra, también será diferente el modo de pensar que han desarrollado como parte de ese saber”

Norbert Elías

1. Introducción

¿Qué es el conocimiento?, ¿cómo se conoce?, ¿el conocimiento cambia?, ¿cómo lo hace? Los filósofos han debatido tales asuntos durante siglos. Más recientemente, investigadores de la psicología y la educación se han interesado por entender la naturaleza y el rol de las creencias de las personas acerca del conocimiento y el conocer en el proceso de aprendizaje y la importancia de dichas creencias en diversos procesos cognitivos. Los resultados de las investigaciones en esta área denominada epistemología personal sugieren que las creencias que un sujeto tiene sobre lo que es el conocimiento y las formas de adquirirlo -sus creencias epistemológicas- influyen en su forma de aproximarse al aprendizaje, lo cual tiene implicaciones para su proceso de formación.

Es importante tener en cuenta que las condiciones sociales y culturales específicas de producción de las creencias epistemológicas constituyen una variable fundamental a considerar. No obstante, existe escaso desarrollo de estudios dentro de esta línea de investigación que incluyan los aspectos sociales para el análisis de las creencias epistemológicas.

Por ello, el presente trabajo vincula el estudio sobre las creencias epistemológicas con los aportes de dos teorías sociológicas específicas -bourdieuana y eliasiana- reflexionando sobre las creencias de los estudiantes y su relación con aspectos sociales y culturales. Se parte de la idea de que las creencias acerca del conocimiento que tienen las personas no surgen en el vacío, sino que están vinculadas con una historia y con las relaciones sociales de las que forman parte, a partir de las cuales se constituyen como tales.

Se plantean algunos interrogantes que permiten repensar las creencias epistemológicas a partir de los aportes sociológicos a fin de avanzar hacia un estudio de la epistemología personal cuyo análisis incluya una perspectiva histórica y social, escasamente explorada hasta el momento, que pueda enriquecer la investigación en este campo.

2. Creencias epistemológicas de los estudiantes

Hofer & Pintrich (2002) advierten que “en nuestros más mundanos encuentros con nueva información estamos influenciados por las creencias que mantenemos acerca del conocimiento y el conocer. Lo que se ha llamado epistemología personal, creencias o teorías epistemológicas, se activa a medida que participamos en el aprendizaje y el conocimiento” (p. 3). En efecto, las personas desarrollamos de manera más o menos implícita conocimientos para responder a preguntas tales como: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se llega a conocer?, ¿cómo se evalúa?, ¿cómo ocurre el conocimiento? Se denomina creencias epistemológicas a estas ideas sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de conocer.

En educación, se estudian las creencias epistemológicas de los sujetos a partir de la hipótesis de que existe una relación entre éstas y el aprendizaje: en clase, los estudiantes pueden abordar el proceso de aprendizaje de manera muy diferente, dependiendo de si se ven a sí mismos como receptores pasivos o como constructores activos del conocimiento (Hofer & Pintrich, 2002). Perry (1970) sugirió que las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes podrían tener que ver con sus creencias acerca del conocimiento. Diversos autores (Hofer & Pintrich 2002; Schommer-Aikins, 2004, 2006; Brownlee, Walker, Lennox, Exley & Pearce, 2009; Greene, 2009; Pozo y Pérez Echeverría, 2009) señalan que las creencias epistemológicas intervienen en la forma en que los estudiantes abordan y evalúan la información y que pueden afectar el grado de participación activa del estudiante en el aprendizaje.

Interesa profundizar aquí en una de las dimensiones de las creencias epistemológicas que se considera en los estudios más clásicos sobre este constructo, a saber, la *fuerza de conocimiento* (Schommer, 2004) referida al origen (locus) percibido del conocimiento; tiene que ver con la procedencia del conocimiento, el modo en que se construye y los criterios que se emplean para evaluar las afirmaciones sobre el mismo (Pintrich, 2006). Esta dimensión se presenta como un continuo con dos extremos: por un lado, el conocimiento puede ser percibido como algo acabado, provisto por distintas autoridades. Así, podría pensarse que algunos estudiantes depositan la confianza en una única fuente de conocimiento y se limitan a aceptar sus “respuestas” sin atreverse a participar en la producción activa de conocimiento (Schommer, 1990; Pintrich, 2006). Por otro lado, el conocimiento puede considerarse como una producción propia del individuo, como algo que el sujeto es capaz de construir por sí mismo y en interacción con los otros (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986), por lo que podría pensarse que algunos estudiantes se perciben como participantes activos de sus procesos de conocimiento.

De este modo, las creencias sobre la fuente de conocimiento irían desde la concepción del conocimiento como externo al sujeto que conoce, y reside en una autoridad, a la creencia en el propio sujeto como constructor de conocimiento, teniendo en cuenta tanto la confianza que el estudiante deposita en una autoridad externa, como también la autoridad que proviene del *self*: la confianza que el propio estudiante tiene de sí mismo (Pérez Echeverría, et al., 2006; Belenky et al., 1986).

En general, no existen demasiados estudios dentro de esta línea de investigación que hayan incluido aspectos sociales para el análisis de las creencias epistemológicas. Por tanto, es necesario incorporar una mirada sociológica que permita reflexionar sobre el

papel de lo social en la formación de las creencias y desentrañar el modo en que esta variable se expresa a través de las creencias epistemológicas, configurándolas. A partir de ciertas vinculaciones conceptuales, este trabajo presenta líneas teóricas provenientes de la sociología para ampliar el enfoque en el estudio de las creencias epistemológicas.

3. Las creencias epistemológicas desde una perspectiva social

Recientemente, algunos investigadores en esta línea comenzaron a subrayar la necesidad de estudiar las creencias epistemológicas en función de un modelo que incluya diversidad de aspectos, dado que éstas no se generan en el vacío, sino que los pensamientos, motivaciones y acciones de los estudiantes representan una convergencia de múltiples sistemas (Baxter Magolda, 1992; Belenky et al., 1986; Hofer & Pintrich, 2000; Hofer, 2008a; King & Kitchener, 1981; Khine, 2008; Schommer-Aikins 2004). Del mismo modo, destacan un vínculo particular entre las relaciones sociales y las creencias epistemológicas, ya que el modo en que el conocimiento es negociado y evaluado se ve afectado por la manera en que los sujetos se relacionan entre sí.

Se ha difundido la necesidad de mayor desarrollo de estudios sobre creencias epistemológicas desde perspectivas que consideren su especificidad cultural (Hofer, 2008a; Khine, 2008), afirmando que el contexto cultural y social, y específicamente la educación formal que a este le corresponde, moldea las creencias epistemológicas, al punto que los niveles de desarrollo que se reconocen dependerían de la cultura de que se trate y de los modos de relacionarse al interior de la misma.

Si bien se reconoce la importancia de incluir en la investigación de las creencias epistemológicas los aspectos sociales y culturales como factores claves para comprender y dar cuenta del desarrollo epistemológico de los sujetos, no se advierte aún en la literatura contribuciones teóricas que vinculen el estudio de la epistemología personal con perspectivas sociológicas. Esto último permitiría profundizar el abordaje de las creencias de los sujetos incorporando la variable sociocultural y la influencia de esta en la génesis y configuración de aquellas.

A continuación, se presentan dos perspectivas provenientes de la sociología a partir de las cuales se efectúan una serie de reflexiones sobre las creencias epistemológicas, teniendo en cuenta fundamentalmente su posible naturaleza social, histórica y cultural.

Aportes de las teorías sociológicas de P. Bourdieu y N. Elías para el estudio de las creencias epistemológicas de los estudiantes

Las teorías sociológicas de P. Bourdieu y N. Elías ofrecen algunos conceptos que pueden ser relevantes para complementar y enriquecer el abordaje de las creencias epistemológicas de los sujetos. En principio, desde estas perspectivas, se podría pensar que las creencias epistemológicas tienen una génesis social, es decir que tales creencias son en cierta forma, producto de las relaciones sociales y de poder que condicionan el pensamiento y las prácticas de los sujetos, su relación con el conocimiento y sus concepciones sobre el mismo.

Un aporte sustantivo para la presente reflexión por parte de ambos pensadores es la explicación del origen social de los pensamientos y acciones, y la importancia que ambos advierten de la influencia de la conciencia colectiva en la conciencia individual,

pero que no implica una absolutización de la vida social ni un determinismo irreversible de lo social sobre los individuos (Castón Boyer, 1996). En ese sentido, tanto Elías como Bourdieu son críticos de la dicotomía entre la sociedad y el individuo, y en ambas teorías se advierte que esta crítica constituye uno de los ejes conductores de sus planteos epistemológicos y sociológicos.

Cabe destacar que, entre los teóricos de la educación más sobresalientes, Vygotsky (1934; 1978) -consecuente con los planteos de la teoría sociocultural en general (Cole, 1996; Rogoff, 1993; Wells, 1999)- ha afirmado que las habilidades que desarrolla el sujeto son formadas social y culturalmente, siendo una idea central que la actividad humana y las interacciones cotidianas van moldeando los puntos de vista de los sujetos y las nociones sobre sí mismos, de sí mismos en relación con otros, y en ese sentido, sobre el conocimiento. Siguiendo a este pensador, las personas conocen el mundo a partir de la interacción con los otros, parten de y se mueven en contextos definidos cultural y socialmente; las actuaciones y pensamientos ocurren siempre en un contexto cultural y social que les da significado y desde el cual se constituyen los sujetos como tales. La sociedad y la cultura en la que las personas viven estructuran sus experiencias de aprendizaje y ofrecen tanto recursos simbólicos como materiales que median la interacción entre los sujetos y dentro de los cuales se producen las dialécticas entre el individuo y la sociedad. Esto demuestra que desde una perspectiva sociocultural en educación, se ha comenzado a reflexionar sobre el modo en que los aspectos sociales, culturales e históricos influyen y asumen un rol fundamental en el desarrollo cognitivo de las personas (Vygotsky, 1978).

Desde la sociología en general, Bourdieu (1988, 1990, 1997), por un lado, propone la noción de *habitus* como un concepto clave que permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas. A través de este concepto, el autor explica que lo individual y lo social son dos caras de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se sitúa y se inscribe al mismo tiempo e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas. Así es que Bourdieu plantea que lo social existe bajo dos formas: en las cosas y en los cuerpos. Según su concepción, el poder es constitutivo de la sociedad y ontológicamente existe en los campos y en los *habitus*, es decir, objetivamente, pero también simbólicamente (Gutiérrez, 2002).

De este modo, sostiene que hay una génesis social, por una parte, de los esquemas de percepción, pensamiento y acción que son constitutivos de lo que denomina *habitus*, y por otra parte, de las estructuras en particular, que él reconoce como campos y grupos (Bourdieu, 1988). Asimismo, sostiene que la persona no se opone a la sociedad, sino que es una de sus formas de existencia. La sociedad existe en dos formas inseparables: en las instituciones y en las disposiciones adquiridas, las formas duraderas de ser y actuar que encarnan en los cuerpos, es decir los *habitus*, de modo que lo social está depositado en cada individuo bajo la forma de disposiciones duraderas, como estructuras mentales (Bourdieu, 1990).

Bourdieu define los *habitus* como esquemas de percepción, apreciación y acción interiorizados, socialmente constituidos por disposiciones a actuar, pensar, percibir, sentir más de cierta manera que de otra, disposiciones estructuradas y estructurantes en función de las cuales el sujeto concibe lo posible y lo no posible, lo pensable y lo no pensable, lo que es para sí y lo que no (Bourdieu, 1995). Los *habitus* constituyen princi-

pios mediante los cuales el sujeto evalúa sus posibilidades y limitaciones objetivas, incorporadas al agente por esas mismas condiciones objetivas, por lo cual tiende a pensar el mundo “tal cual es”, a aceptarlo más que a intentar modificarlo (Gutiérrez, 2000). Las estructuras mentales son producto de la interiorización de las estructuras del mundo social, a través de las cuales los sujetos aprehenden el mundo y lo perciben como evidente, enmascarando así que “las estructuras cognitivas son ellas mismas socialmente estructuradas, tienen una génesis social” (Bourdieu, 1988: 134).

Como producto de un *habitus*, las percepciones, visiones, creencias, expectativas, esperanzas, etc. de los agentes están socialmente estructuradas y condicionadas. Es decir, constituyen estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social (Bourdieu, 2003). Son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, de visión y división (Bourdieu, 1988, 1997). El *habitus* produce prácticas y concepciones que se corresponden con la posición social en la cual se ha construido, de modo que las categorías de pensamiento no son universales, sino que están histórica y socialmente condicionadas. Bourdieu sostiene que el *habitus* es interiorización de la exterioridad, lo cual implica suponer que “esa interiorización comprende también la incorporación de las relaciones de dominación-dependencia en las que se encuentran posicionados diferencialmente los agentes sociales, es decir, la incorporación de ese poder que es constitutivo de la sociedad” (Gutiérrez, 2000: 294).

De la misma manera, N. Elías (1987) busca superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, planteando una visión de la sociedad como entramado de interdependencia recíproca. Asimismo, rechaza la idea del individuo aislado como sujeto del conocimiento. La visión antropológica eliasiana postula al hombre como un ser abierto, en relación con el mundo y con otros hombres, es decir, el hombre sólo existe como una comunidad de vida, no es posible referirse a un hombre que no exista en relación con otros hombres (Guerra Manzo, 2012).

Así es que propone una teoría del conocimiento que supone como sujetos del conocimiento no a individuos aislados, sino a grupos de individuos, estructurados en lo que denomina configuraciones. Las configuraciones son definidas por Elías (1987) como las complejas tramas de relaciones interdependientes que constituyen los individuos en la vida social y que influyen en sus comportamientos y pensamientos. Del mismo modo, el pensador define la configuración a partir de las relaciones de poder: se trata de entramados de interdependencia entre los seres humanos en todos los planos sociales, ya sea como aliados o como adversarios (Elías, 1982).

Su argumento no es que la estructura de una configuración sea producto de la conciencia social, sino al revés, que la conciencia social (y el conocimiento) se da en función de la estructura de las configuraciones. Desde esta perspectiva, la sociedad es un tejido cambiante de numerosas y múltiples interdependencias entre los individuos, es decir que las configuraciones son las formas específicas de interdependencia que vinculan a los individuos entre sí (Elías, 1982).

Siguiendo este planteo, Elías considera que el conocimiento es engendrado y diseminado en el seno de estas configuraciones, es decir que, a lo largo de su vida, las personas forman parte de diferentes tramas de relaciones, como la familia, el barrio, las instituciones educativas o el trabajo. En este sentido, podría plantearse que lo que los individuos piensan o creen, tiene que ver con aquello que han ido incorporando internamente

como parte de una cultura y un contexto determinado, a partir de los vínculos e interacciones, es decir, con las configuraciones sociales de las cuales participa y forma parte.

Por lo tanto, se puede pensar que las creencias que mantienen las personas en relación al conocimiento se presentarían en parte, como consecuencia de las condiciones sociales de los sujetos y las relaciones entre éstos. Por un lado, se puede plantear que las concepciones sobre el conocimiento que tienen los sujetos son constitutivas del *habitus* y están socialmente estructuradas y condicionadas. En particular, respecto de las creencias epistemológicas de los estudiantes, se podría hipotetizar que los espacios educativos y las tramas sociales que se generan al interior de los mismos están vinculados con ciertas concepciones sobre la naturaleza y los procesos del conocimiento, que contribuye a la formación de ciertos *habitus*.

Las creencias, como parte de ese *habitus*, podrían influir en el modo en que el estudiante se relaciona con el conocimiento y en la manera en que reconoce o no ciertas fuentes de conocimiento como válidas. A partir de tales creencias, podría pensarse que el estudiante reproduce las relaciones de poder vigentes, legitimando ese poder y su posición en esa relación, sin cuestionar la autoridad, sin preguntarse si el conocimiento del docente, del libro de texto, etc. es válido o no, naturalizando así determinadas concepciones del mundo y sus acciones en él en tanto se reproduce su posición dada en el espacio social más amplio: “a través del *habitus*, tenemos un mundo de sentido común, un mundo social que parece evidente” (Bourdieu, 1988).

Del mismo modo, se puede reflexionar que las creencias epistemológicas se forman a partir de las configuraciones de las que el sujeto forma parte, como sostiene Eliás. Se podría plantear desde esta perspectiva que las creencias que tienen las personas acerca del conocimiento y los procesos de conocer están vinculadas con las tramas de relaciones en las cuales éstas participan. Esta hipótesis tiene sentido, por ejemplo, si se piensa en muchas de las interrelaciones que tienen lugar en contextos educativos entre docentes y alumnos. Los supuestos que los estudiantes tienen sobre el conocimiento podrían estar fuertemente vinculados con las interacciones que éstos establecen con sus docentes o sus pares, u otros expertos a lo largo de su trayectoria educativa.

Así, si los estudiantes han tenido oportunidad de transitar espacios de participación, de cuestionamiento, de crítica, que han posibilitado instancias de creación, de desarrollo del pensamiento autónomo, es probable que las visiones de estos alumnos acerca del conocimiento, del proceso de conocer y de su rol en ese mismo proceso se correspondan más con un enfoque epistemológico y educativo complejo, crítico y activo, a partir del cual el conocimiento se concibe como una producción conjunta e interactiva entre los sujetos.

Por el contrario, si las interrelaciones entre docentes y estudiantes se centraron más en el primero como transmisor único de conocimientos y en el escaso aporte y participación por parte de los estudiantes en la producción de conocimiento y en sus aprendizajes, las creencias que se forman en estos últimos se acercaría más a una visión del conocimiento como algo externo, en cuyo proceso de producción el estudiante asumiría más bien un rol pasivo.

Es necesario entonces reflexionar sobre las creencias epistemológicas desde un enfoque social que posibilite examinar este constructo a la luz de las relaciones sociales que puede representar el marco contextual en el cual las creencias de los sujetos se for-

man. De esta manera, tanto el concepto de *habitus* como el de configuraciones permiten pensar las creencias epistemológicas en vinculación con una raíz social, y de ese modo indagar su origen, las condiciones específicas de su formación y, en consecuencia, el papel de la educación en tales procesos.

Asumir que las creencias acerca del conocimiento tienen una base social implica reconocer, por un lado, que son construidas, que no están dadas y desnaturalizar así ciertos modos arbitrarios de concebir la relación del sujeto con el conocimiento. Al mismo tiempo, permite pensar cuáles son las lógicas de poder que subyacen a este proceso, cuál es el lugar del sujeto en su aprendizaje, en su relación con el conocimiento, cuál es el margen de libertad que estas creencias le proporcionan para aceptar, cuestionar, repensar los saberes transmitidos.

Siguiendo esta lógica, las creencias, pensamientos y acciones que los estudiantes ponen en juego al conocer involucran las condiciones objetivas de existencia desde las cuales se relacionan con los otros, como los profesores, los pares o los autores de los textos, en tanto diversas fuentes de conocimiento. Es posible que los estudiantes presenten formas de vincularse con el conocimiento y con sus fuentes que responden a patrones adquiridos y desarrollados durante su recorrido por distintas instancias socioeducativas desde edades tempranas. Pueden traer consigo un modo implícito de pensar el conocimiento, de concebir la autoridad en el conocimiento, de relacionarse con el conocimiento, adquirido y aprehendido como parte de su *habitus* en las complejas tramas de relaciones desde las cuales encararán los futuros aprendizajes y se posicionarán frente al proceso de conocimiento.

En este sentido, la mirada sociológica de estos autores brinda aportes para hipotetizar que las creencias que los estudiantes tienen acerca de las maneras de conocer y sobre las fuentes de conocimiento y los modos de relacionarse con las mismas pueden estar moldeadas y condicionadas por las relaciones sociales en las cuales los sujetos se constituyen como tales, mediante ciertos mecanismos a través de los cuales la sociedad, por medio de diversas instancias educativas, transmite determinadas maneras de pensar y de conocer, y específicamente ciertas concepciones sobre el conocimiento que pueden considerarse como válidas y legítimas.

En ese sentido, sería relevante preguntarse cuál es el rol de la educación respecto de la formación de las creencias epistemológicas. ¿Cuáles son las creencias acerca del conocimiento que prevalecen en los estudiantes, en relación por ejemplo, a su condición social? ¿Cuáles son los modos de conocer que se promueven de manera preferente en los estudiantes desde los espacios educativos? ¿Los estudiantes son partícipes activos en la producción de conocimiento o bien son considerados “tábulas rasas”, “cabezas vacías” donde depositar conocimientos? ¿Por qué? ¿Cuáles son las relaciones de poder que subyacen en las formas de conocer que predominan en los espacios educativos?

En ese sentido, otro concepto propuesto por Bourdieu que puede enriquecer el análisis teniendo en cuenta el papel de la educación, es el de violencia simbólica, en estrecha vinculación con el concepto de *habitus*. Bourdieu expresa que “todo acto educativo implica una violencia simbólica, un modo de imponer la visión y división del mundo legitimado socialmente, reconocido universalmente por los agentes implicados, dando lugar a la autoridad de la imposición, dando poder simbólico a quien domina. La violencia simbólica consiste en imponer significaciones, “de hacer creer y de hacer ver” (Gutiérrez, 2000).

Bourdieu plantea que la educación es un proceso de reproducción cultural donde el trabajo pedagógico consiste en inculcar la cultura dominante, produciendo en los educandos determinados *habitus*. Así, las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 1988). Este proceso supone una forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad, ya que se funda en el desconocimiento de las relaciones sociales externas e interiorizadas que la fundamentan: se acepta una violencia que se desconoce como tal.

Así, la violencia simbólica es la manera como se reproducen y se refuerzan en el plano simbólico las relaciones sociales y de poder, lo que permite reconocer simultáneamente la imposición de un mundo de relaciones de fuerzas y un mundo de relaciones de sentido (Gutiérrez, 2000). El ejercicio del poder simbólico tiene por objetivo el imponer algo como verdad universal cuando en realidad se trata de un arbitrario cultural.

Como se ha mencionado anteriormente, el *habitus*, en tanto interiorización de las relaciones de poder, genera en el sujeto ciertas concepciones acerca de su lugar en la relación con el conocimiento; estas creencias, ideas y representaciones como constitutivas del *habitus*, constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales. Las representaciones constituyen imágenes mentales, ideas de las cosas, de los objetos, de las gentes, maneras de verlos, de pensar procesos, de evaluarlos (Gutiérrez, 2000). Así vive el sujeto en la aceptación del mundo “tal como es”, un mundo social en el que ha nacido y que por ello le resulta autoevidente, y del que acepta ciertos postulados y significaciones que no cuestiona, al percibirlos como naturales: la creencia es una adquisición cultural, que suele vivirse como lógicamente necesaria y socialmente incondicionada (Bourdieu, 1991).

En ese sentido, es posible preguntarse qué significados son relevantes y se privilegian desde la educación en relación al conocimiento y de qué manera son transmitidos y adquiridos por los estudiantes. ¿Qué concepciones se forman en los espacios educativos respecto del lugar del estudiante en la relación con el conocimiento y por qué? ¿Cuáles son desde estos espacios las fuentes de conocimiento consideradas legítimas, las “voces autorizadas para hablar” y cuáles no? ¿Por qué se transmiten determinadas creencias? ¿Qué se intenta reproducir? ¿Quiénes pueden participar autónoma y activamente en los procesos de conocer y quiénes no? Estas y muchas otras cuestiones probablemente posibiliten abrir una nueva vía de estudio respecto de las creencias epistemológicas en estrecha vinculación con aspectos sociales y de poder que se expresan en los contextos educativos, en tanto espacios constitutivos de las relaciones sociales y de poder que se entretajan en el espacio macro de la sociedad.

Es preciso destacar que tanto Bourdieu como Elías rescatan cierto margen de acción por parte del sujeto, cierta creatividad y autonomía relativa en su accionar a pesar de la fuerte influencia de los condicionantes sociales. Ello puede asociarse, por un lado, a que ambos pensadores comparten la visión de que el poder no es una sustancia que poseen los individuos o los grupos, sino un efecto de ciertas relaciones sociales inscritas en la verdadera constitución de los sujetos que lo ejercen y lo sufren. Elías expresa que los equilibrios fluctuantes de poder constituyen un elemento integral de todas las relaciones humanas, es decir que el poder no es un amuleto que uno posea y otro no; es una peculiaridad estructural de las relaciones humanas (Elías, 2006).

A este respecto, algunos investigadores de la epistemología personal han comenzado a estudiar el concepto de autoridad epistémica en vinculación con las creencias epistemológicas (Bar-Tal, Raviv, A., Raviv, A., & Brosh, 1991; Gutiérrez Cacciabue, 2015; Kruglanski, 1989; Pierella, 2014; Raviv, A., Bar-tal, Raviv, A., Biran & Sela, 2003). La autoridad epistémica en tanto autoridad del saber (Bochenski, 1979) supone una relación, en el sentido de que está referida a un sujeto que adscribe, acepta, reconoce la autoridad de otro sujeto, en un determinado campo o dominio de saberes específicos. De este modo, el concepto de autoridad epistémica implica la confianza, el reconocimiento de la competencia superior y de la veracidad de otro en un determinado ámbito o dominio de conocimiento, condición necesaria para el sostenimiento de dicha autoridad: el individuo acepta las proposiciones porque considera al sujeto de la autoridad como superior en el campo del saber (Bochenski, 1979).

En la línea de la investigación sobre las creencias epistemológicas, el estudio de la autoridad epistémica es de interés ya que todo conocimiento se forma a menudo sobre la base del intercambio con los otros en tanto posibles fuentes de conocimiento, las personas conocen el mundo a partir de la interacción con los otros (Vygotsky, 1978). La autoridad epistémica supone el reconocimiento por parte de los sujetos de determinadas fuentes de conocimiento -referidas a personas, entidades u objetos- en los cuales depositan algún grado de autoridad respecto del conocimiento, las consideran confiables, es decir, que proveen un conocimiento considerado como válido. La autoridad epistémica sólo es posible en la medida en que el sujeto atribuya confianza, credibilidad, a una fuente de conocimiento (Raviv et al., 2003).

Ahora bien, ¿cuándo alguien o algo es considerado una autoridad en el conocimiento para un estudiante?, ¿qué cuestiones intervienen en el reconocimiento de autoridad epistémica a una fuente de conocimiento por parte de un estudiante?, ¿se puede dar cuenta de la autoridad epistémica de un docente, de un libro, o cualquier otra fuente de conocimiento recurriendo sólo a argumentos racionales?, ¿qué factores operan en el estudiante para reconocer y aceptar a una fuente de conocimiento como autoridad epistémica?, ¿tiene que ver con aspectos racionales o bien con aspectos sociales, culturales, institucionales, personales, etc.? (Gutiérrez Cacciabue, 2015).

En principio, se puede pensar que tal reconocimiento supone aceptar, por parte del estudiante, ciertas características o aspectos del otro: superioridad en sus conocimientos y veracidad y validez de sus proposiciones. La autoridad está en la posesión de un saber especializado, pero en tanto implica un vínculo, siempre hay algo irreductible a la explicación racional. Fundar la autoridad solamente en la razón carecería de una mirada global de esta cuestión (Pierella, 2014).

En consonancia con esto, se entiende que la autoridad no existe de hecho, por sí misma, sino que es una condición que se delega, a partir de otorgar a otro el derecho a ser reconocido, por lo que existe siempre la posibilidad de la resistencia y del retiro del reconocimiento. Como lugar de reconocimiento, la autoridad es limitada y temporal al estar asentada en la creencia, dado que dar crédito y confiar son las prácticas que las sostiene (Pierella, 2014). En ese sentido, la autoridad descansa en el sujeto, quien reconoce o no autoridad en otro. Por tanto, existe cierto margen de acción por parte del sujeto respecto de la imposición de determinadas relaciones de poder y de su lugar en ese vínculo, en tanto éste puede o no reconocer, aceptar, atribuir autoridad a otro.

Al respecto, Bourdieu sostiene que toda acción de violencia simbólica es tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad y, por tanto, el sujeto puede atenuar ese poder de imposición simbólica y sus efectos a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario, lo que supone el develamiento de la verdad objetiva de la creencia que la sustenta. Asimismo, Bourdieu apela a cierto margen de creatividad que el sujeto posee en la interiorización y formación del habitus, en tanto éste permite compaginar la libre iniciativa del individuo con la influencia exterior de las organizaciones. Con este último sentido, Bourdieu expresa que el habitus está constituido por un conjunto sistemático de principios simples y parcialmente sustituibles, a partir de los cuales pueden inventarse infinidad de soluciones que no se deducen directamente de sus condiciones de producción (Bourdieu, 1984).

En ese sentido, la educación juega un papel relevante y no puede quedar al margen en tanto posibilidad de modificar un orden de cosas cuando éste limita y somete. La clave está en poder promover estrategias y espacios que favorezcan procesos de toma de conciencia y reflexión sobre lo que el estudiante piensa, cree, supone, o da por hecho, y que pueda, al menos, tener conocimiento de las arbitrariedades que impregnan al conocimiento y a los modos de conocer que imperan en los distintos ámbitos educativos.

4. Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, se ha recuperado el concepto de creencias epistemológicas como un constructo interesante para pensar y comprender los modos en que las personas, -y particularmente los estudiantes- se relacionan con el conocimiento y con los otros en los procesos de conocer. De igual modo, se ha puesto especial atención al hecho de que los estudios en este reciente campo de investigación de la psicología y la educación no han profundizado el análisis respecto de la vinculación que puede tener el contexto sociocultural con la formación de estos supuestos respecto a la naturaleza del conocimiento y el modo en que se conoce.

En relación a lo anterior es que el presente trabajo se ha valido de algunos aportes de las teorías sociológicas de Bourdieu y Elías para llevar a cabo una reflexión y análisis crítico acerca de la influencia de lo social en la constitución de las creencias epistemológicas, a partir de la recuperación de conceptos fundamentales como el *habitus* y las configuraciones, que a juicio de los autores de esta presentación, brindan elementos significativos para pensar y repensar cómo aquello que está constituido en el plano individual en el sujeto tiene una relación intrínseca con el contexto social y cultural del que forma parte, de los espacios e instituciones por los que transita, de las tramas de relaciones en las que participa, de su historia.

Bourdieu sugiere rechazar todo intento por estudiar un fenómeno cultural independientemente del sistema de relaciones históricas y sociales del cual es parte, sosteniendo así que es necesario tener en cuenta las condiciones históricas y sociales que los constituyen en su especificidad, por una sociedad dada y en un tiempo determinado (Bourdieu, 2003). En esta línea, Elías sostiene que “los grupos formados por individuos poseen propiedades estructurales particulares que un observador no podrá comprender si dirige su atención únicamente a los individuos como tales y no, al mismo tiempo, a las estructuras y figuraciones formadas por la interrelación de individuos” (1990:47).

En este sentido, se rescata la importancia de estudiar y examinar las creencias epistemológicas desde su génesis social, no sólo porque tener en cuenta esta dimensión permite arribar a una mejor comprensión de las mismas, sino también porque posibilita advertir que, si las creencias son construidas, pueden, de igual forma, modificarse adaptándose a las necesidades y requerimientos que se dispongan en un determinado contexto. Esto último conlleva grandes implicancias y desafíos para la educación.

En efecto, la hipótesis de que las creencias epistemológicas tienen una fuerte relación con el modo en que los estudiantes conciben y se vinculan con el conocimiento cobra aún mayor relevancia y significancia si se considera que tales supuestos no funcionan en el vacío, no existen *per se*, sino que surgen, se forman y se ven condicionados por el contexto particular de los sujetos, por lo cual, cabría pensar que desde ese mismo contexto se pueden propiciar condiciones tendientes a producir algún cambio de las creencias, o al menos, la desnaturalización de las mismas por parte de los sujetos de la educación. Es esencial preguntarse si los modos de pensar, actuar e interactuar propios de los espacios educativos suponen un rol activo y protagónico por parte de los estudiantes respecto a sus procesos de conocimiento o si, por el contrario, desde esas configuraciones, desde esas tramas particulares, no se promueve otra cosa que una relación de sujeción y dependencia respecto a las fuentes “autorizadas” de conocimiento.

Educar para el reconocimiento de la autoridad en el orden del pensamiento y de la relación social ha sido un ejercicio legitimador del poder y del saber que instaura la sumisión y el reconocimiento de la jerarquía entre los hombres como naturalmente dada. Es preciso ejercitar un pensamiento que problematice los conocimientos y saberes instituidos, las relaciones y las prácticas instauradas, y darle lugar a la pregunta, despertar la búsqueda, ejercitar el pensamiento creador y crítico. Mediante este ejercicio es posible superar lo evidente, el sentido común, renunciar a la seguridad de lo establecido y asumir el desafío de una pedagogía que haga de la pregunta y la crítica una vía para la experiencia de la libertad.

Los seres humanos parten de y se mueven en contextos definidos cultural y socialmente; sus actuaciones y pensamientos ocurren siempre en un contexto cultural y social que les da significado y desde el cual se constituyen los sujetos como tales. Las creencias, entonces, tienen fuertes vínculos con el contexto sociocultural en el que el sujeto se encuentra inscripto, y es desde allí donde la investigación sobre las creencias epistemológicas puede arrojar interesantes resultados y ejercer un efecto significativo en el propio contexto educativo, desde el cual asumir nuevas formas de relación de los sujetos con el conocimiento y con sus fuentes, repensando la finalidad misma de la educación y del rol del propio sujeto en el aprendizaje y en su propia formación.

Bibliografía

- BAR-TAL, D., RAVIV, A., RAVIV, A. & BROSH, M.E.** (1991). *Perception of epistemic authority and attribution for its choice as a function of knowledge area and age*. *European Journal of Social Psychology* 21(6), 477-492.
- BELENKY, M.F., CLINCHY, B.M., GOLDBERGER, N. R. & TARULE, J.M.** (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. Nueva York: Basic Books.
- CASTÓN BOYER, P.** (1996). *La sociología de Pierre Bourdieu*. *Reis* 76, 75-97. Universidad de Granada.
- BOURDIEU, P.** (1988). *Espacio social y poder simbólico*. En: *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa, (127-142).
- _____ (1990) *¿Cómo liberar a los intelectuales libres?* En: *Sociología y cultura*, op. cit. (107-118).
- _____ (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, (Capítulos 1,2, 3, 4 y 5 del Libro 1), (47-166).
- _____ (1995). *Habitus, illusion y racionalidad*. En: Bourdieu y Wacquant. *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, (79-99).
- _____ (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama (11 a 32).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.; CHAMBOREDON, J.** (1998). *El oficio del sociólogo*. 20ª ed. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P.** (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama (149-195).
- BROWNLEE, J.; WALKER, S.; LENNOX, S.; EXLEY, B. & PEARCE, S.** (2009). *The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education*. *Higher Education* 58(5), 599-618.
- COLE, M.** (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- ELIAS, N.** (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

GREENE, J. A. (2009). *Collegiate faculty expectations regarding students' epistemic and ontological cognition and the likelihood of academic success*. *Contemporary Educational Psychology* 34(3), 230-239.

GUERRA MANZO, E. (2012). *La sociología del conocimiento de Norbert Elias*. *Sociológica* 27, 77, 35-70.

GUTIÉRREZ, A. (2000). *La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu*. Prólogo. En: Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

_____ (2002). *Problematización de la pobreza urbana tras las categorías de Pierre Bourdieu*. *Cuadernos de Antropología Social* 15, 9-27.

_____ (2004). *Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu*. *Revista Complutense de Educación* 15(1), 289-300.

GUTIERREZ CACCIABUE, E. (2015). *Creencias epistemológicas sobre la autoridad en el conocimiento e itinerarios académicos de estudiantes de la Universidad Nacional de Salta. Tesis doctoral* (Inédito). Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

HOFER, B.K. (2008a). *Personal Epistemology and Culture*. En: M.S. Khine (ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 3-22). New York: Springer.

HOFER, B.K. (2008b). *Personal Epistemology, Learning, and Cultural Context: Japan and the U.S.* Ponencia en International Conference on Self-Authorship Theory Development and Assessment across the Lifespan, 18-21 de mayo de 2008, Riva San Vitale, Suiza (manuscrito inédito).

HOFER, B.K. & PINTRICH, P.R. (eds.) (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah: Erlbaum.

KHINE, M.S. (ed.) (2008). *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. New York: Springer.

KRUGLANSKI, A.W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases*. New York: Plenum.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; SCHEUER, N. Y MARTÍN, E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.

PERRY, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston.

PIERELLA, M.P. (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Rosario: Paidós, Cuestiones de Educación.

PINTRICH, P. R. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En: W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero (comps.), Cambio conceptual y educación (53 - 86). Buenos Aires: Aique.

POZO, J.I. Y PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P. (coords.) (2009). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.

RAVIV, A., BAR-TAL, D., RAVIV, A., BIRAN, B. & SELA, Z. (2003). Social Teachers'epistemic authority: perceptions of students and teachers. *Psychology of Education* 6, 17-42.

ROGOFF, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activities. En: Wozniak, R.H. y Fischer, K.W. (eds.). *Development in context: acting and thinking in specific environments.* (121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SCHOMMER, M. (1990). Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 82(3), 498-504.

SCHOMMER-AIKINS, M. (2002). An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. En: Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (eds.). *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing.* Mahwah: Erlbaum.

_____ (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.

SCHOMMER-AIKINS, M. & EASTER, M. (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*. 26(3), 411-423.

TRIANDIS, H. C. (1988). Collectivism and individualism: Are conceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. En: C. Bagley & G. Verma (eds.), *Personality, cognition, and values: Cross-cultural perspectives of childhood and adolescence* (pp. 60-95). London: Macmillan.

VIGOTSKY, L.S. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.* Cambridge: Universidad de Harvard.

WELLS, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Modelos curriculares de enseñanza de las lenguas vernáculas en España

Curricular Models of Teaching of Vernacular Languages in Spain

*Manuel Fernández Cruz***

*Elizabeth Carrizo**

*Emilio Jesús Lizarte Simón***

Resumen

Este trabajo presenta la situación actual de la enseñanza de las lenguas vernáculas en España a partir de los modelos organizativos. El texto que aquí se presenta pretende analizar el impacto de las distintas políticas de enseñanza de las lenguas en España. Se realiza una descripción de los modelos de enseñanza de las lenguas en las Comunidades Autónomas, las modificaciones de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la enseñanza de las lenguas en España (axiomas indiscutibles en el diseño de políticas de enseñanza de las lenguas) y la vinculación política que se establece entre la enseñanza de las lenguas y la construcción de nuevas naciones-estado. La discusión académica sobre las cuestiones lingüísticas y de políticas de promoción, uso y enseñanza de las lenguas vernáculas, sigue siendo un tema de interés académico, sociopolítico y cultural.

Palabras clave: comunidades autónomas, lenguas vernáculas, política lingüística, políticas educativas, sociolingüística.

Abstract

This paper presents the current situation of the teaching of vernacular languages in Spain from the organizational models. The text presented here aims to analyze the impact of different language teaching policies in Spain. A description of the models of language teaching in the Autonomous Communities, the modifications of the Organic Law for Improvement of the Educational Quality (LOMCE) in the teaching of languages in Spain (indisputable axioms in the design of teaching policies of languages) and the political relationship between the teaching of languages and the construction of new nation-states are carried out. Academic discussion on linguistic issues and policies for the promotion, use and teaching of vernacular languages remains as an issue of academic, sociopolitical and cultural interest.

Keywords: autonomous communities, vernacular languages, linguistic policy, educational policies, sociolinguistics.

** Universidad de Granada (España)

* Universidad Nacional de Salta (Argentina)

1. Introducción al problema lingüístico en España

Con la Constitución democrática de 1978 cambió radicalmente la estructura política de España, transformándose en una monarquía constitucional a través de un proceso de “reforma” política y articulando su territorio en diecisiete Comunidades Autónomas con gobierno y parlamento propio¹. En algunas de estas Comunidades Autónomas (en todo o en parte de su territorio) se hablan lenguas distintas del *español* o *castellano*²³, que adquirieron el carácter de cooficiales junto al castellano, lengua española oficial de todo el Estado (Cortes Generales, 1978, art. 3.1,2.). Estas lenguas cooficiales son el vascuence o euskera –hablado en el País Vasco y parte de Navarra–, el gallego –hablado fundamentalmente en Galicia–, el valenciano –hablado fundamentalmente en Valencia– y el catalán –hablado en Cataluña y en las Islas Baleares– (Ministerio de Política Territorial, 2010)⁴.

Son los propios gobiernos de las comunidades autónomas los que tienen la obligación legal de dictar las normas de uso de las lenguas cooficiales en su territorio y, también, las referidas a su enseñanza y utilización como lenguas vehiculares en el ámbito escolar, bajo el paraguas constitucional del especial respeto y protección de la diversidad lingüística como recoge la Constitución. Así, desde el año 2000, las diecisiete Comunidades Autónomas tienen las competencias plenas en materia de Educación, desarrollando las leyes educativas de carácter general que dicta la Administración Central y gestionando los procesos de escolarización y de organización curricular.

En este marco constitucional y legal, el conjunto de modelos lingüísticos y políticas de enseñanza de las lenguas (del español y de las lenguas propias de las distintas Comunidades Autónomas) no atiende en lo fundamental sólo a cuestiones filológicas,

¹ Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares –Illes Balears–, Canarias, Cantabria, Castilla –La Mancha, Castilla y León, Cataluña –Catalunya–, Extremadura, Galicia –Galiza–, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, Comunidad Valenciana –Comunitat Valenciana y País Vasco – Euskadi-. Existen, además, dos ciudades autónomas en el norte de África: Ceuta y Melilla. En este documento usaremos las denominaciones en castellano simplificadas (Baleares, Madrid, Murcia, Navarra, Valencia.)

² Sinónimos en el lenguaje habitual, en la Constitución española se emplea el término “castellano”. El texto del artículo 3º de la Constitución fue corregido varias veces. Primero se designó como “castellano” y después como “castellano-español”, según recomendaciones de la Academia de la Lengua Española; finalmente se redactó como “castellano, que es la lengua española oficial del Estado”. La finalidad de esta redacción es aceptar varias lenguas que se hablan en España –denominadas en la Constitución “lenguas españolas”–, de las cuales una es el castellano, como lengua oficial del Estado que todos los españoles tienen el deber de conocer y el derecho a usar, y otras son las lenguas españolas consideradas como cooficiales en las respectivas comunidades autónomas. En este documento nos referiremos a las lenguas distintas del castellano como lenguas habladas en España (Marcos Marín, 1994) o lenguas vernáculos, denominaciones que consideramos sinónimas de los términos “nativas” –utilizado en la LGE– o “propias”, utilizado actualmente en los estatutos de autonomía y en la legislación de las diferentes comunidades autónomas.

³ En este documento usaremos indistintamente ambos términos.

⁴ Para esta denominación, seguimos la nomenclatura de lenguas reconocidas como oficiales en los estatutos de autonomía de las Comunidades Autónomas españolas, independientemente de las polémicas políticas o filológicas en torno a catalán y valenciano en Valencia y al catalán / lengua balear o mallorquín en las Islas Baleares (Véase Ministerio de Política Territorial, 2010). Así mismo, mientras el valenciano es reconocido en la Carta de las Lenguas Europeas Minoritarias, el mallorquín no lo es (aunque se debe entender que la lista de lenguas no es exhaustiva y se va modificando a partir de los distintos informes de expertos y de las aportaciones de los estados, las regiones y la sociedad civil –véase consejo de Europa, 2013–).

pedagógicas o técnicas, sino que se sitúa en el núcleo de la política general, “*discutiéndose en las comisiones parlamentarias y no en reuniones de gramáticos*” (Salvador, 1987: 77).

Esta situación ha generado en tres décadas y media enormes desencuentros entre los partidos políticos y tensiones de distinto grado en la sociedad española. Ya en los debates que llevaron a la redacción del texto constitucional se pudo observar que algunos congresistas entendían el uso preferente del castellano, desde el siglo XV, como un instrumento de dominio del antiguo Reino de Castilla sobre otros territorios de la península ibérica, con el que se imponían leyes y cultura. Otros congresistas, sin embargo, subrayaron el hecho de que una lengua se haya expandido más que otras como una realidad consustancial con la construcción del Estado nacional, siendo, además, un hecho de indiscutible utilidad el que una de las lenguas españolas –en este caso el *castellano*– sea la lengua franca entre todos los españoles. En estos mismos debates también se puede apreciar, por una parte, la importancia que algunos partidos políticos daban a la educación como medio de transformación social (Garrido Falla, 2001: 630-631) y, por otra, las distintas interpretaciones dadas: al “deber constitucional” de conocer el castellano y al “deber académico” de conocer las distintas lenguas cooficiales en las comunidades autónomas con lengua propia; y al derecho de los padres a la elección de la lengua de enseñanza para la escolaridad básica de sus hijos (Fernández Cruz, 2010; Ballester Cardell, 2013).

Estas discrepancias se han mantenido a lo largo del tiempo y han desembocado en sucesivas impugnaciones de normas relacionadas con el uso y la enseñanza de las lenguas habladas en España ante el Tribunal Constitucional (TC) y, paralelamente, en una sucesión de leyes educativas y normas de desarrollo de ellas (tanto a nivel nacional como autonómico), concomitantes con los cambios en los gobiernos central y autonómicos. Así, tanto en el ámbito administrativo y competencial (Ministerio de Educación *versus* gobiernos autonómicos), como en el judicial (Tribunal Supremo *versus* tribunales superiores de las comunidades autónomas) y en el político (recursos y sentencias del TC),⁵ estas controversias no se han llegado, aún, a resolver (Lozano Seijas, 1995; Ballester Cardell, 2013).

Intentaremos describir en este documento las políticas de enseñanza de las lenguas habladas en España y las intrínsecas relaciones entre estas y las dinámicas políticas generales del país. Para ello, presentaremos en primer lugar una perspectiva histórica contemporánea de la enseñanza de las lenguas y describiremos los modelos que en la actualidad existen en las diferentes Comunidades Autónomas. Posteriormente, plantearemos los cambios que para el futuro inmediato plantea la nueva *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* aprobada en España recientemente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) y concluiremos con unas reflexiones sobre la vinculación de las políticas lingüísticas a la construcción de las identidades nacionales y sobre la necesidad de profundizar sobre el impacto educativo y social de la enseñanza de las lenguas en España.

⁵ Para tener una descripción a la vez amplia y precisa de estos procesos, puede consultarse Ballester Cardell (2013).

2. Perspectiva histórica reciente de la enseñanza de las lenguas en España

Mientras que la estructura de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sufrido variaciones importantes a lo largo del siglo XX en España (Morales Gálvez y otros, 2000: 17-51), la enseñanza de las lenguas vernáculas de las distintas regiones prácticamente no ha tenido desarrollo en nuestro país hasta 1978, como ya hemos visto, con la promulgación de la actual Constitución Española, que consagró un modelo autonómico y descentralizado y dio carta de naturaleza al uso y a la enseñanza de las lenguas cooficiales dentro de un marco curricular reglado⁶. En efecto, los procesos de centralización del estado y la política de enseñanza del *castellano* como lengua común única de los españoles (que imposibilitaron la enseñanza “oficial” en lenguas como el *gallego* o el *catalán* durante siglos –Streicher-Arseneault, 2007–), sólo se vieron alterados en la historia reciente de España en el breve período 1931-1936, durante la *Segunda República*.

La Constitución de la Segunda República de 1931 (Cortes Constituyentes, 1931) aludía de forma indirecta, en el ámbito de las lenguas, a “*los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones*”, indicando que “*Salvo lo que se disponga en leyes especiales, a nadie se le podrá exigir el conocimiento ni el uso de ninguna lengua regional*” (Art. 4). En el ámbito de la educación, sus artículos 49 y 50 regulaban específicamente la enseñanza, reservándose el Estado la expedición de títulos académicos y profesionales y el derecho a establecer las pruebas y requisitos necesarios para obtenerlos, aun en los casos de los certificados expedidos por centros de enseñanza de las regiones autónomas. El estudio de la lengua castellana se estableció como obligatorio, debiéndose utilizar como vehículo de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. Aunque estas podían organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas de acuerdo con las facultades que les concedieran los Estatutos de Autonomía, el Estado se reservó la posibilidad de mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República, el castellano. En 1931 ya se publicaron normas que desarrollaban esta Constitución y que, por ejemplo, recogen en Cataluña la enseñanza en lengua materna (catalán o castellano) hasta los 8 años. Pero el estallido de la Guerra Civil y la instauración del régimen dictatorial del general Franco no permitieron su desarrollo, dando paso a partir de 1939, una vez finalizada la contienda, a un modelo recentralizador y de enseñanza única de la lengua común del estado: el español. De hecho, podemos afirmar que este modelo de enseñanza de una única lengua no se modificó oficialmente hasta 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa –LGE– (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970), la única ley de educación de alcance global en España desde que, más de un siglo antes, en 1857, se promulgara la primera ley general educativa del país: la Ley de Instrucción Pública, denominada coloquialmente “Ley Moyano”.

En la LGE se habla por primera vez de “*lenguas nativas*” y se incluye en ella referencias a su enseñanza. Si bien la LGE ha sido criticada en muchos aspectos como heredera y compendio de una educación anquilosada en la dictadura (fue tildada de

⁶ Para una visión global y profunda de los modelos educativos y políticos de la España contemporánea, véase Puelles Benítez (2000).

“tecnocrática” en un sentido peyorativo), no es menos cierto que se puede considerar una ley modernizadora y aperturista en determinados aspectos, entre ellos, el de la enseñanza de las lenguas vernáculas (Puelles Benítez, 1992). La LGE habla en sus artículos 14 y 17 del “cultivo, en su caso, de la lengua nativa en la Educación Preescolar –dos a seis años– y en la Educación General Básica –siete a catorce años–”. Sin embargo, esta ley no estaba acompañada de normas legales de uso o cooficialidad de las lenguas vernáculas de regiones como Galicia, País Vasco o Cataluña, lo que hacía muy difícil la integración de la enseñanza de las lenguas nativas en un modelo curricular coherente. Podemos hablar en este período más bien de un modelo político de *tolerancia*, en el que el uso de las lenguas vernáculas en las administraciones locales –ayuntamientos– y la existencia de centros en los que se enseñan las lenguas nativas y en los que se usan como vehículo de la enseñanza⁷, se ve respaldado paulatinamente con la promulgación de distintas normas, hasta llegar a 1975, año en el que se publica el *Decreto 1433/1975* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1975) que, en su artículo primero

autoriza a los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica [...] para incluir en sus programas de trabajo, como materia voluntaria para los alumnos, la enseñanza de las lenguas nativas españolas” y que, en su artículo segundo, promueve el conocimiento de la lengua vernácula y su cultura asociadas, junto con la enseñanza del español (que ya se denomina en la norma “castellano”):

Las enseñanzas en estos Centros tenderá a asegurar el fácil acceso al castellano, lengua nacional y oficial, de los alumnos que hayan recibido otra lengua española como materna, así como a hacer posible el conocimiento de esta última y el acceso a sus manifestaciones culturales a los alumnos que la soliciten.

Como se indicó en la introducción, la Constitución de 1978 cambia la estructura misma del Estado y abre, como nunca antes se había hecho, el uso y la enseñanza de las lenguas vernáculas (que se denominan “propias” o “lenguas oficiales propias”) en las distintas comunidades autónomas. De hecho, su referente anterior, la Constitución de 1931, no fue tan generosa en este sentido, como se describió anteriormente. Tras la aprobación de la Constitución de 1978, se produce un breve período de vigencia de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (Ministerio de Educación, 1980). Esta ley obtuvo una sentencia en contra del Tribunal Constitucional en 1981 y su posible desarrollo se truncó con el cambio de gobierno en 1982, cuando se inició un proceso transitorio que culminó con la promulgación en 1985 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) –aún en vigor con modificaciones– (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985), y con las sucesivas leyes que la acompañaron, sucedieron y modificaron: en 1990 la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990), y en 1995 la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995). Estas leyes –sobre todo la LOGSE– sentaron las bases curriculares y organizativas de las enseñanzas no

⁷ Este período de tolerancia había comenzado tímidamente dos décadas antes, autorizándose en 1954 la apertura oficial de la primera ikastola –escuela de enseñanza del vascuence– que abrió el camino de la “eskaldunización” de los niños y jóvenes a una lengua de tradición fundamentalmente oral y a la fijación y estandarización de todos sus dialectos en la norma que recibirá el nombre de “batua”.

universitarias en la España democrática. En el ámbito de las políticas lingüísticas en educación, la LOGSE era muy clara:

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 [se refiere a la LGE] y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común (LOGSE, preámbulo).

En la LOGSE se incluyen ya elementos de las lenguas vernáculas como capacidades básicas a desarrollar en las distintas etapas educativas: “*Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma*” (LOGSE, Art. 13.a. De la Educación Primaria); “*Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos*” (LOGSE, Art. 19.a. De la Educación Secundaria Obligatoria) o; “*Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma*” (LOGSE, Art. 26.a. Del Bachillerato).

Un nuevo cambio gubernamental propició otro cambio legislativo con la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) que mantenía una estructura muy similar a la de la LOGSE en el ámbito de la enseñanza de las lenguas habladas en España. En 2008, se produce un nuevo cambio legislativo con la Ley Orgánica de Educación (LOE); finalmente en 2013, y tras el cambio gubernamental de turno, se aprueba la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) que plantea modificaciones en la organización de la enseñanza de las lenguas habladas en España, como describiremos en el apartado siguiente.

A lo largo de este ir y venir de leyes educativas, que desarrollan los artículos 3 y 148 (sobre lenguas) y 27 (derecho a la educación) de la Constitución de 1978 de las leyes educativas promulgadas por el gobierno central, la mayoría de las Comunidades Autónomas con *lengua propia*, un modelo basado en principios de promoción y desarrollo de las lenguas minoritarias cooficiales, que se puede vincular a un proceso más general, de construcción de identidades y estructuras nacionales, así como al concepto de “ecología lingüística” que considera las lenguas minoritarias como sujetos de derecho y de protección, como “*formas amenazadas del pensamiento humano*” (Breton, 1979: 95) con relación a las cuales “*ante una situación de desigualdad [...] hay que promover políticas que ayuden especialmente al más débil*” (Junyent, citada por Moreno Cabrera 2000: 225) o, lo que es lo mismo, aplicar políticas de discriminación positiva. Los principios a los que aludíamos anteriormente son descritos por Menéndez (2003) en los siguientes términos:

a) Una lengua determinada es vínculo histórico y señal de identidad de la Comunidad que promulga la Ley. De ahí el calificativo de lengua propia, que figura en los estatutos de autonomía de los territorios bilingües.

b) Se debe compensar la situación de inferioridad en que se encuentra la lengua propia y, por tanto, la voluntad de promover su conocimiento y su uso en todos los ámbitos de la vida social hasta conseguir la normalidad de su uso. De ahí el nombre de normalización.

c) El precepto constitucional que establece la cooficialidad de la lengua propia con el castellano, lengua oficial del Estado, y con ello, la necesidad de establecer las condiciones que aseguren la posibilidad de utilizar en cualquier circunstancia cualquiera de las dos lenguas y con los mismos efectos legales. (Menéndez, 2003: 1)

Estos principios se plasmaron en el desarrollo de modelos organizativos y curriculares propios y diferenciados en las distintas Comunidades Autónomas con lengua cooficial –Cataluña, Galicia, Baleares, País Vasco y Valencia–, salvo en el caso de Navarra (Menéndez, 2003). Este marco legal de protección, promoción y uso en la esfera pública de las lenguas vernáculas, que se han desarrollado de manera desigual a lo largo de las cuatro últimas décadas en las distintas Comunidades Autónomas, se ha visto reforzado desde el punto de vista institucional con la firma por parte del estado español de la *Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales* (Comisión Europea, 1992) y su ratificación en 2001.

Sin embargo, este documento no ha servido para conformar un consenso de política lingüística en España. Muy al contrario, las distintas administraciones autonómicas han utilizado la carta y, sobre todo, los informes periódicos sobre su grado de cumplimiento, bien para reivindicar sus propias políticas lingüísticas y criticar las del gobierno central,

Como puede verse, el Estado ha perdido, una vez más, la oportunidad de reconocer la pluralidad cultural y lingüística de España, su defensa y promoción, así como de reconocer a los alumnos el derecho a recibir enseñanza en la lengua oficial de su elección (Gobierno Vasco, 2003: 13)

bien para reforzar una asimetría en la promoción, uso y enseñanza de las lenguas vernáculas respecto al *castellano*, en el marco de otras políticas como la de inmersión desarrollada en Cataluña, interpretando de forma favorable a las propias tesis los documentos emitidos por los expertos:

El Gobierno español [...] se comprometió a asegurar que se impartiría enseñanza en las lenguas regionales o minoritarias a todos los niveles. El comité de Expertos entiende que estos compromisos significan que se impartirá enseñanza en catalán en aquellos territorios en los que se emplee esta lengua. La Carta no prevé la enseñanza obligatoria en catalán para todos los alumnos, sino, únicamente, que todos los alumnos reciban educación en catalán si sus padres así lo desean. (Consejo de Europa, 2008, punto 218)

De este modo, podemos afirmar que, con carácter general, las comunidades autónomas con lengua cooficial, al adquirir las competencias plenas en educación y desarrollar sus propios Estatutos de Autonomía y sus propias leyes educativas, han promovido: a) la generalización del uso de la lengua propia; b) la potenciación del uso de las lenguas vernáculas y su estudio en el sistema educativo y c) su conversión en lenguas vehiculares de la enseñanza.

Describiremos en el apartado siguiente de forma muy breve estos modelos para las comunidades con lengua cooficial (catalán- valenciano, gallego y vascuence), para dar una panorámica de la situación actual. No consideraremos otras lenguas minoritarias o regionales que son o podrían ser objeto de protección en España como: el *gallego* en Castilla y León, Extremadura y Asturias; el *bable* o lengua asturiana en Asturias; el *leonés* en Castilla y León; el *gallego-asturiano* en zonas limítrofes de Asturias y Galicia; el *catalán* y el *aragonés* en Aragón; el árabe en Ceuta; el *bereber* en Melilla; el *caló* y *romaní* como lengua

de los gitanos españoles o extranjeros residentes en España, respectivamente; el *portugués* en algunas zonas limítrofes con Portugal o el *occitano* o lengua *aranesa* en Huesca) (Ministerio de Política Territorial, 2010; Comisión Europea, 2013).

3. Situación actual de la enseñanza de las lenguas en España: des-centralización y bilingüismo. Los modelos organizativos

Con el avance en el tiempo de un modelo administrativo territorial basado en Comunidades Autónomas con amplias competencias políticas, podemos afirmar que los gobiernos de las nacionalidades con lengua cooficial han desarrollado actuaciones para “*gobernar, directa o indirectamente, el comportamiento lingüístico de una comunidad desde una consciente planificación idiomática*” (Salvador, 1987: 73), es decir, han puesto en marcha verdaderas políticas lingüísticas a través de leyes de normalización, tanto de carácter general como en el ámbito de la enseñanza y uso educativo de las lenguas, entendidas aquellas como

un cuerpo de ideas, leyes y reglamentos (política lingüística), reglas para el cambio, creencias y prácticas, destinadas a lograr un cambio planificado (o para detener un cambio que se está produciendo) en el uso de una lengua en una o más comunidades (Kaplan y Baldauf, 1997: 3)

o como

conjunto de acciones destinadas a alcanzar una situación lingüística que se considera deseable. Puede estar al servicio de una lengua fuerte, asegurando su estabilidad y facilitando su expansión. Pero [...] también al servicio de una lengua minorizada (sic) para estimular y apoyar su recuperación (Siguán, 1992: 97)

definiciones en las que ya se incluyen el estatus de las lenguas minoritarias y la legitimidad de su recuperación y promoción.

No parece tan claro, sin embargo, que en el caso del *español* no se haya desarrollado ninguna política lingüística específica (Salvador, 1987: 70), afirmando incluso algunos autores que esa política no ha existido nunca en la historia de España (Marcos Marín, 1994) o que esta se ha concentrado en la elaboración de normas gramaticales u ortográficas (Barrios, 2017) que reflejarían una política lingüística panhispánica –en el ámbito del uso internacional del *español*–, dentro de un discurso políticamente correcto de “unidad en la diversidad” (Albertoni, 2011). De hecho, lingüistas como Galmés de Fuentes, Lodaes o Salvador, hablan más bien de una política lingüística institucionalizada contra la lengua común –el *castellano*– (Menéndez, 2003), y algunos escritores e intelectuales la consideran un detrimento de los derechos de los ciudadanos –especialmente de los hispanohablantes– en todo o parte del territorio de determinadas comunidades.

3.1. Descripción de los modelos de enseñanza de las lenguas en comunidades autónomas con lengua cooficial

Acorde, pues, con el desarrollo –o ausencia– de políticas lingüísticas, el sistema educativo español se ha organizado en diferentes modelos lingüísticos, con la dificultad añadida de la dualidad normativa gobierno central / Comunidades Autónomas, que produce confusión en el sentido de admitir distintas interpretaciones de las mismas

normas básicas (Villares Naveira, 2013; Vila, X, 2013; Vernet, J., 2013), en algunos casos contradictorias (Ballester Cardell, 2013: 6).

En el caso de las Comunidades Autónomas que no tienen lengua cooficial, la lengua vehicular de enseñanza es el castellano, aunque se está desarrollando de forma más o menos eficaz un proceso de ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras y de organización, cada vez mayor, de centros bilingües, que imparten sus enseñanzas en dos lenguas –español y una lengua extranjera– o, incluso, en una tercera lengua extranjera. La mayoría de las comunidades autónomas con lenguas cooficiales adoptaron, como se indicó anteriormente (Menéndez, 2003), una serie de principios básicos para el diseño de políticas lingüísticas y de enseñanza de las lenguas, que han desembocado en las distintas leyes de “normalización” –término de sentido político y no lingüístico– con dos modelos básicos de organización de su enseñanza, que se han desarrollado con variantes autonómicas: por una parte, el sistema que reconoce el derecho de elegir la lengua docente –denominado por Milian i Massana (1994) sistema de “separatismo lingüístico electivo”–, por ejemplo, País Vasco y Valencia, por otro, aquel en el que los alumnos no son separados en razón de sus preferencias lingüísticas, exigiéndose la utilización vehicular de ambas lenguas oficiales aunque en diferente medida en las etapas posteriores a la primera enseñanza; se denomina “sistema de conjunción lingüística” o “bilingüismo total” (integral en otras denominaciones) –por ejemplo en Cataluña–.

Así, podemos encontrar desde el modelo catalán de *inmersión*, en el que toda la enseñanza se imparte en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, hasta otros modelos en los que la flexibilidad permitida en esta cuestión hace que cada centro educativo tenga su propio diseño lingüístico, como el País Vasco. No obstante, en todos los sistemas educativos la materia *Lengua y Literatura Castellana* es obligatoria en todos los niveles y etapas educativas excepto en la etapa educativa de Formación Profesional. Por otro lado, en las Comunidades Autónomas con lengua propia, ésta es materia de estudio en todas ellas.

La organización de la carga lectiva es también diferente en las comunidades autónomas sin lengua cooficial (el estado se reserva la organización del 65% de los contenidos y carga horaria) que en las que la tienen (la reserva es del 55%, quedando este 10% para la organización de la enseñanza de la lengua propia). Pero en las distintas normas estatales, no se han especificado las horas de lengua cooficial, por lo que las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano han de establecer el porcentaje de horas dedicadas a la enseñanza de la lengua propia, que ha variado en función también de los cambios políticos y legales que han ocurrido en cada una de ellas y en el Estado. Un estudio realizado por el sindicato FETE - UGT (2006) sobre carga horaria en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y su distribución en las Comunidades Autónomas, describió variaciones en algunos casos significativas en esta etapa educativa. Baleares, Cataluña, Navarra y Valencia destinaban un total de 420 horas al estudio de la lengua propia, mientras que Galicia disponía de 455 y País Vasco de 499 horas.

A continuación, se describen de forma esquemática los modelos curriculares de la enseñanza de y en las lenguas cooficiales y en *castellano*, en las distintas comunidades autónomas.

3.1.1. Islas Baleares

El modelo desarrollado en la comunidad autónoma de las Islas Baleares, procede de una estructura de bilingüismo integral, en la que los alumnos recibían como mínimo un 50% de las áreas en *catalán*. En la actualidad, y en medio de una fuerte polémica, se ha comenzado a implantar un modelo de enseñanza trilingüe (33% en *catalán*, 33% en *castellano* y 33% en *inglés*) a partir de la publicación del nuevo Decreto 15/2013, que implica un “*tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios*” (Gobierno de las Islas Baleares, 2013).

3.1.2. Cataluña

El modelo de la Comunidad Autónoma de Cataluña es un modelo de inmersión lingüística, en el que toda la enseñanza de las etapas obligatorias se realiza en *catalán*, excepto en las materias de *Lengua y Literatura castellana* y las de lenguas extranjeras.

3.1.3. Galicia

El modelo curricular en la comunidad de Galicia estuvo basado en sus primeras fases en la idea de un bilingüismo equilibrado, impartándose algunas materias en *castellano* y otras en *gallego*. A partir del último cambio político en el gobierno de la comunidad autónoma (con la promesa de garantizar la educación en *castellano* a los padres que la demandaran), se publicó el Decreto 79/2010 (Xunta de Galicia, 2010), en el que no se opta por un modelo electivo que garantizaría una escolarización en *castellano* o *gallego* en función de las preferencias de los padres (como parecía desprenderse de las promesas electorales), sino por un modelo de plurilingüismo similar al de las Islas Baleares, que incorporaría el inglés como tercera lengua.

3.1.4. Navarra

En Navarra, existen cuatro modelos lingüísticos diferentes que son: Modelo A de enseñanza en castellano, con el *vascuence* o *euskera* como materia; Modelo B en el que tanto la lengua castellana como el *euskera* se utilizan para impartir las materias; Modelo D de enseñanza en *euskera*, con el *castellano* como materia; Modelo G de enseñanza totalmente en castellano, sin incorporar el *euskera*. Esta comunidad autónoma está dividida en tres zonas a efectos lingüísticos: Zona vascófona en la que la enseñanza del *euskera* es obligatoria y se autorizan los modelos A, B y D; Zona mixta en la que la incorporación del *euskera* a la enseñanza se realiza de forma gradual y se pueden autorizar los modelos A, B, D y G; Zona no vascófona en la que la enseñanza del *euskera* es apoyada y financiada por los poderes públicos de acuerdo con la demanda y se autorizan los modelos A y G.

3.1.5. País Vasco

En el País Vasco existe un modelo similar al navarro, con la diferencia de que no existen zonas no vascófonas, y también se basa, como aquel, aparte de un modelo de separación electiva, en tres modelos lingüísticos que son: Modelo A de enseñanza en castellano, con el *euskera* como materia; Modelo B en el que tanto la lengua castellana

como el euskera se utilizan para impartir las materias y; Modelo D de enseñanza en euskera, con el castellano como materia. El denominado Modelo X (denominado G en Navarra), en el que toda la enseñanza se realiza en *español*, es en la actualidad un modelo residual.

3.1.6. Comunidad Valenciana

El modelo valenciano es de un bilingüismo flexible. La Ley de Uso y Enseñanza del valenciano especifica los territorios de predominio lingüístico valenciano o valenciano-parlantes y los de predominio lingüístico castellano o castellano-parlantes. En Primaria, todos los centros ubicados en territorio de predominio lingüístico valenciano han de aplicar uno o más de los Programas de Educación Bilingüe. Estos Programas son: Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV), Programa de Inmersión Lingüística (PIL) y Programa de Incorporación Progresiva del *valenciano* (PIP). En Secundaria, igual que en Primaria, en los municipios de predominio lingüístico valenciano todos los centros deben aplicar uno o más de los programas de educación bilingüe. Así mismo, en los centros de predominio lingüístico castellano que reciben alumnos de municipios de predominio lingüístico valenciano, también les será aplicado lo anteriormente mencionado. Los programas bilingües en secundaria son: Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV) y Programa de Incorporación Progresiva del Valenciano (PIP).

4. Las modificaciones de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la enseñanza de las lenguas en España

Como se ha descrito anteriormente, cada cambio de gobierno en la España democrática ha generado una nueva ley educativa, aunque manteniendo desde 1985 un marco general a través de la LODE, que se ha modificado muy poco desde su promulgación en 1985. Así, a lo largo de estas décadas y a través de las sucesivas leyes educativas, se han modificado distintos aspectos de la política educativa general, en función de los cambios producidos en el gobierno del Estado y en los gobiernos de las Comunidades Autónomas, sin que aquellos hayan supuesto un mayor consenso político o el cierre de las cuestiones polémicas en el ámbito del uso escolar y la enseñanza de las lenguas habladas en España.

Han sido identificado por algunos autores dos tendencias políticas a lo largo de esta década: por un lado, la “federalizante”, que considera España como “nación de naciones” y pretende la construcción de un estado federal –atribuida a partidos como PSOE e Izquierda Unida (IU) junto a los partidos nacionalistas–; por otro lado, la “re-centralizadora”, con énfasis en valores conservadores de la identidad española como nación-estado, atribuida al PP (Losada, A. y Máiz, R., 2005) y en la que podemos incluir, con distintos matices, formaciones políticas de reciente creación, como Unión, Progreso y Democracia (UPyD) en el ámbito nacional y *Ciutadans de Catalunya* (Ciudadanos de Cataluña) en esta Comunidad Autónoma.

La LOMCE, aprobada en el parlamento español en diciembre de 2013 con mayoría amplia, pero sin un consenso general (como ha sucedido en la mayoría de anteriores leyes educativas), dedica artículos de forma específica a la modificación del modelo de enseñanza de las lenguas. Debemos advertir sin embargo que, como ha ocurrido a lo

largo de la historia democrática reciente, la implantación de esta ley no estará exenta de tensiones, al ser las Comunidades Autónomas las responsables de su desarrollo a través de leyes de educación autonómicas y de normas curriculares y organizativas propias.

Considerado de forma global el nuevo articulado, dos ideas subyacen de forma clara en él: por un lado, la de la consecución de un modelo plurilingüe, que incluya tanto las lenguas que se hablan en España como las lenguas extranjeras; por otro lado, la de proteger la lengua común (*castellano*) en todo el territorio nacional y amparar los derechos de los castellanohablantes en las distintas comunidades autónomas, de forma específica el derecho a recibir enseñanza en *castellano* en la educación básica y postobligatoria, en cualquier punto de la geografía nacional. En este sentido, es una ley novedosa en relación con las seis leyes educativas precedentes.

Para apoyar estas afirmaciones, describiremos a continuación las referencias básicas a la enseñanza de las lenguas que aparecen en el articulado de la LOMCE.

a) La LOMCE incluye de forma prioritaria el dominio de, al menos, una segunda lengua extranjera, lo que tiene incidencia en la organización del currículo para las lenguas oficial y cooficiales:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo... (LOMCE, Preámbulo)

b) En la LOMCE se mantiene el reparto de porcentajes de horarios escolares que fijan tanto el gobierno central, como las Comunidades Autónomas, dando un 10% adicional de horario para la enseñanza de lenguas a aquellas Comunidades Autónomas que tienen lengua cooficial.

El Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan. (LOMCE; Art. 6bis, distribución de competencias)

c) El modelo curricular para la enseñanza de las lenguas (Lengua Castellana y Literatura, Lengua Cooficial, Primera Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera) se enmarca en la línea del plurilingüismo (Bilingüismo en Educación Infantil y Primaria y Trilingüismo en la Educación Secundaria), especificándose de forma explícita en la ley el tratamiento igualitario a las lenguas oficial y cooficiales. En este sentido, se aproxima a las políticas lingüísticas actuales de comunidades autónomas como Baleares y Galicia.

Los alumnos y alumnas deben cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha área en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. El área Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura. (LOMCE, Currículos de Primaria y Secundaria)

d) Es en las denominadas “disposiciones adicionales” en las que se observa una clara tendencia a la protección de la lengua común —español—, y a la protección de los derechos de los que la hablan, invirtiendo significativamente las normativas anteriores que, como indicamos anteriormente, se han basado en el principio de protección de las lenguas minoritarias o autonómicas. En este sentido, se igualan en la ley como lenguas vehiculares de la enseñanza la lengua común y las lenguas cooficiales, haciendo explícito el derecho de los alumnos y sus padres a la enseñanza en castellano e, incluso, la obligación de las administraciones de ofrecer dicha enseñanza, y el derecho de los padres a llevar a sus hijos a un centro privado (cuyo coste sufragaría la administración autonómica) si los centros públicos a los que pudiere asistir el alumno no usaran el castellano como lengua vehicular de la enseñanza. Con estas disposiciones se pretende evitar la intervención de los tribunales de justicia en las reclamaciones de padres que quieren escolarizar a sus hijos en castellano y que encuentran dificultad —o imposibilidad— para ello en algunas zonas como Cataluña o las Islas Baleares.

Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios. El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable [...]

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas a fin de que la utilización en la enseñanza de la lengua castellana o de las lenguas cooficiales no sea fuente de discriminación en el ejercicio del derecho a la educación [...]

Los padres, madres o tutores legales tendrán derecho a que sus hijos o pupilos reciban enseñanza en castellano, dentro del marco de la programación educativa. Si la programación anual de la Administración educativa competente no garantizase oferta docente razonable sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa comprobación de esta situación, asumirá íntegramente, por cuenta de la Administración educativa correspondiente, los gastos efectivos de escolarización de estos alumnos y alumnas en centros privados en los que exista dicha oferta con las condiciones y el procedimiento que se determine reglamentariamente, gastos que repercutirá a dicha Administración educativa.

El recorrido que tenga esta nueva Ley en su desarrollo normativo en las comunidades autónomas, será con toda seguridad muy complicado, por lo habrá que esperar algunos años para comprobar si ha llegado a ser efectivo.

5. Algunas reflexiones sobre el impacto social de las políticas de enseñanza de las lenguas en España

Como última parte de este documento, y tras describir brevemente el proceso y la realidad actual de las políticas de enseñanza de las lenguas en España, podemos realizar ahora unas reflexiones sobre el impacto que en distintas esferas (laboral, educativa, etc.) tiene sobre los ciudadanos la puesta en práctica de las políticas lingüísticas. Estas

reflexiones incluyen una visión propia de la situación actual y del proceso que se ha seguido para llegar a ella y, en este sentido, contiene una cierta toma de posición, como también se encuentra en la gran mayoría de las publicaciones sobre las políticas lingüísticas (Véanse Marcos Marín; Junyent, Moreno Cabrera, Arzoz Santisteban; Losada y Máiz; Ballester Cardell; etc., citados en este documento), lo que argumentamos en la parte final de este apartado.

Así pues, si admitimos la importancia que puede tener para el futuro de la estructura política y social de España el uso direccional de las políticas de enseñanza y uso de las lenguas vernáculas y del *castellano*, cabe presentar algunos aspectos que tienen relación con ellas.

5.1. ¿Son importantes las políticas de enseñanza de las lenguas?

Debemos tener en consideración la importancia de las políticas lingüísticas y sus consecuencias sobre la vida de las personas (ciudadanos de un estado) y de los propios estados, estableciendo claramente la discusión en términos de colisión de derechos individuales o de derechos individuales y colectivos (Cedrà, 2013) y desterrando los argumentos simplistas en el debate. Sirva como ejemplo la importancia que se ha dado en el debate a la propia denominación oficial de las lenguas, que hemos descrito anteriormente en el caso del *español* y del *valenciano*, y que actualmente se vive para el *atalán aragonés* y el *aragonés*, que han pasado a llamarse *Lengua Aragonesa Propia del Área Oriental (LAPAO)* y *Lengua Aragonesa Propia del Pirineo y Prepirineo (LAPAPYP)*. La hilaridad o irritación que puede producir este hecho (López Susín y Martínez Tomey, 2013) se puede asumir para debates anteriores sobre el uso del término *español* o *castellano*.

Así, habríamos de considerar en el debate sobre las políticas lingüísticas lo que ha sido ampliamente reconocido por la literatura: a) las relaciones que existen entre las lenguas y las identidades nacionales, siendo que aquellas “*terminan por definir la pertenencia nacional, distinta a la jurídica (la de la nacionalidad)*” (Beacco, 2003) y b) las relaciones entre las políticas de enseñanza de las lenguas (vinculadas a las políticas lingüísticas generales y a las políticas educativas) y la cohesión o disgregación social que se puede promover a partir de aquellas (construcción, destrucción y evolución de las identidades nacionales y subnacionales y, por ende, de naciones y de los estados-nación) (Losada y Máiz, 2005) y c) la capacidad que tienen estas políticas, independientemente de la realidad en el uso de las lenguas, de modificar a lo largo del tiempo las estructuras políticas y sociales. Un ejemplo que se cita frecuentemente de convivencias de las lenguas es el de la Confederación Helvética y su modelo cuatrilingüe *alemán-francés-italiano-romanche* pero, al margen de las diferencias históricas con España en cuanto a la construcción del estado-nación, esta situación es relativamente reciente, pues en origen se trataba de un estado monolingüe de lengua alemana que, a partir de las reivindicaciones políticas igualitarias procedentes de Francia, admitió a mediados del siglo XIX la cooficialidad de las otras tres lenguas y que actualmente, presenta dos zonas reales de uso lingüístico: la alemana, muy mayoritaria, y la romanche, con mucho menor territorio (Garayzábal Heinze, y García Hernández, 2005).

5.2. ¿Existen axiomas indiscutibles en el diseño de políticas de enseñanza de las lenguas?

Cabe replantearse si los principios derivados de la ecolingüística (Haugen, 1972; Fill y otros, 2001; Bastardas, 2002) deben ser tomados como axiomas indiscutibles. Estos principios han sido asumidos por el Estado en España y reforzados con elevados compromisos internacionales como los derivados de la firma y ratificación de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias* (que tiene un desarrollo muy desigual en los distintos países europeos, lo que ha sido definido como una “Europa de muchas velocidades” por autores como Van de Craen (2013)). En el caso español, la firma y ratificación de este documento ha llevado a una elevada protección y promoción de las lenguas cooficiales, con todo tipo de medidas de discriminación positiva a su favor, que se consideran aún insuficientes por determinados autores (Arzoz Santisteban, 2008: 45) y que han implicado el desplazamiento del *castellano* de muchos lugares de la esfera pública en los que tenían presencia muy asentada en la tradición de los hablantes en España (sirva como ejemplo la eliminación de toponímicos en *español* en mapas, guías y otros documentos oficiales).

Buscar parámetros de simetría y coexistencia entre las lenguas que se hablan en España, fuera de estos principios, quizá tenga sentido teniendo en cuenta las estrechas relaciones entre el aprendizaje de las lenguas y la penetración y apropiación de las formas culturales asociadas (Tochon, 2010; Qi, 2013), en un mundo cada vez más global, que se caracterizará en las próximas décadas por una aceleración de los procesos de internacionalización –como el de la educación superior– (Gijón y Crisol, 2012) y en el que la tendencia será la de eliminación de fronteras económicas, culturales y lingüísticas. Así, si seguimos el argumento de la protección de las lenguas minoritarias, el *español*, lengua internacional por excelencia junto al *inglés*, podría ser considerada minoritaria en el ámbito de la multilingüe Unión Europea y, por tanto, no menos digna de protección que otras en el ámbito interno de España (Marcos Marín, 1994: 12).

5.3. ¿Se vinculan las políticas de enseñanza de las lenguas a la construcción de nuevas naciones-estado?

Se hace necesaria una reflexión sobre el papel directo de las políticas lingüísticas en la construcción de nuevas naciones o naciones-estado en el interior del propio Estado español. Puelles Benítez (2010) ha descrito de forma enciclopédica las relaciones entre ideologías y educación en la España contemporánea, indicando problemas esenciales en el desarrollo e impacto de los modelos lingüísticos en educación como, por ejemplo: la dificultad de admisión de la coexistencia de las dos lenguas –tanto por parte de los castellanohablantes como de los hablantes de las otras lenguas vernáculas–; la existencia de variedades dialectales, que obligó a ajustar de forma muy rápida las lenguas a una norma de uso –caso del gallego y del vascuence–; la dificultad de encontrar un equilibrio en el que una lengua no se imponga sobre otra en un territorio determinado (Puelles Benítez, 2010: 244-245) o, finalmente, la discrepancia entre los límites administrativos de las comunidades autónomas y los límites geográficos del uso de las lenguas (Puelles Benítez, 2010; 2012).

La vinculación de la lengua a una identidad nacional se plantea de esta forma como evidente y ha sido explicitada claramente por defensores del nacionalismo. Incluso afirma Breton (1979) que las políticas lingüísticas “*explican en un sitio el mantenimiento y la integración, y en otro la dislocación*”. Por este motivo, consensuar a nivel de Estado una política nacional de lenguas –partiendo de la realidad de un estado-nación multilingüe (en el sentido de Mackey, 1992)– puede ser un elemento que ayude a solucionar –al menos en parte– los problemas existentes, bien en la dirección de mantener una fuerte presencia del *español* en la esfera pública común de todo el territorio, bien de crear regiones lingüísticas diferenciadas, donde el *castellano* no tendría más que un papel subsidiario. Es obvio que los modelos políticos y territoriales, así como los referidos al concepto de nación, serían muy diferentes en cada caso.

5.4. ¿Se genera discriminación en la aplicación de políticas de enseñanza de las lenguas?

La implantación de los diferentes modelos lingüísticos ha generado, según afirman algunos actores sociales (FETE-UGT, 2006), situaciones discriminatorias en el profesorado y en otros funcionarios en el acceso a la función pública, de gran importancia en España, país con una de las mayores tasas de empleados gubernamentales –en todos los niveles, estatal, autonómico y local– de nuestro entorno y con un gran predominio de la educación pública. Si bien es cierto que un análisis pormenorizado de cada comunidad autónoma puede no mostrar condiciones legales restrictivas previas en los procesos de selección de personal docente, la realidad es que se ha producido un proceso de “regionalización” y disminución de la movilidad docente (que suponía un enriquecimiento de la interacción e integración cultural *intra* estado) y un flujo de movilidad profesional, que ahora nace básicamente de las comunidades autónomas con lengua propia y requisitos lingüísticos para el profesorado y se dirige hacia el resto de comunidades autónomas. Estas tendencias, si continúan en el futuro, podrían generar una contradicción en los resultados esperados de la construcción europea, basada en buena parte en la libertad de movimiento de los trabajadores y en la eliminación de todo tipo de fronteras y aduanas. De la creación de una Europa de las regiones, en la que los estados-nación ceden soberanía a las estructuras políticas supranacionales, enriqueciendo el nuevo sistema el conjunto de culturas y lenguas regionales y minoritarias, se podría transitar a una Europa de los mini-estados-nación, en la que las regiones –paulatinamente– se reconvierten en estados y reclaman su soberanía, su identidad –también lingüística– y su papel político como nuevos estados en Europa, consolidando nuevas formas de aduanas interiores y felatos culturales.

5.5. ¿Cuál es el impacto de las distintas políticas educativas?

En relación con el conocimiento de las lenguas, se debe reflexionar sobre el impacto para gran parte de la población de las políticas mono, bi o plurilingües. Si bien en este momento no existen estudios concluyentes sobre si la enseñanza bilingüe o los procesos de inmersión constituyen un problema para el alumno (en general, los resultados PISA en Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco suelen estar por encima de la media en España), también indican que los alumnos que cursan las asignaturas en una lengua diferente

al castellano van creciendo en número progresivamente, como resultado de las políticas desarrolladas en las distintas Comunidades Autónomas con lengua cooficial. Los datos ofrecidos sobre la educación por las Comunidades Autónomas en España muestran que los alumnos que estudian en modelos bilingües o de inmersión tienen un conocimiento del castellano similar al de los del resto del Estado.

Habría, sin embargo, que continuar realizando este tipo de análisis, a la vez que redefinir en el ámbito de todo el estado los niveles necesarios de conocimiento del castellano a medio y largo plazo y reflexionar sobre el impacto que sobre la cohesión social del país tienen estas políticas.

6. Reflexión final

La discusión académica sobre las cuestiones lingüísticas y de políticas de promoción, uso y enseñanza de las lenguas vernáculas, cuestiones que han tenido (Puelles Benítez, 2010) y tienen —quizá cada vez más— una elevadísima carga ideológica y política, no está exenta de un lenguaje duro y áspero que no es tan frecuente en otros ámbitos de estudio de las Ciencias Sociales (Burban, 2013; Lagarde, C. 2013).

No parece posible evitar pues el uso ideológico de la política lingüística y de la política educativa (Puelles Benítez, 2010), a pesar de los peligros para la convivencia que ello puede conllevar. De hecho, como indica Ballester Cardell (2013: 15)

La regulación del uso de las lenguas en la enseñanza es un tema muy sensible, en el que hay que avanzar con mucha cautela y sentido de la responsabilidad y en el que resulta indispensable alcanzar un gran consenso social. Conviene no perder de vista que España es un estado plurilingüe y que la cohesión social del mismo difícilmente se puede conseguir contraponiendo el castellano a las demás lenguas habladas en España. La conciliación de los derechos y deberes de todos en el ámbito lingüístico, desde el respeto mutuo, puede ser un eficaz instrumento de superación de conflictos y debe servir para zanjar el inconcluso debate sobre la regulación de las lenguas oficiales en la enseñanza.

El argumento puede ser válido en cualquier sentido, pero consideramos muy improbable que se pudiera concretar en consensos definitivos en el momento actual, en el que los grandes partidos nacionales tienen visiones diferentes del Estado, del concepto de nación y de la propia España, y en el que los movimientos nacionalistas comienzan a plantear pretensiones secesionistas:

lo que probablemente deviene, en buena parte, de las políticas educativas de algunas Comunidades Autónomas en las últimas décadas, que han permitido: un aumento del uso de un lenguaje común interior, diferenciador del resto de España; un crecimiento de la identificación cultural y; la institucionalización de los mitos y símbolos nacionalistas tanto políticos como culturales (Losada y Máiz, 2005: 440).

Sin embargo, y a pesar de lo dicho anteriormente, se hace absolutamente necesario plantear la necesidad de buscar un equilibrio en las políticas lingüísticas de las lenguas habladas en España, que garantice la participación de todos los grupos lingüísticos en una esfera pública común (König, 2001), a la vez que module la fragmentación de las regiones con lenguas vernáculas del conjunto del estado. La dificultad parece extrema, dado que no se atisban en el horizonte político pactos de estado, pero aun así, aparece

como un reto inevitable para la agenda política de los próximos años y como una exigencia para los políticos, representantes en definitiva de los ciudadanos. Este reto podría comenzar con un nunca conseguido pacto de estado por la educación (Fernández Cruz, 2010) en el que se cierren de forma consensuada y definitiva las polémicas en torno al uso y enseñanza en el ámbito escolar de la lengua oficial del Estado y de las restantes lenguas que se hablan en España.

Estamos de acuerdo con Arroyo (2008), quien ha descrito con claridad y de forma objetiva las relaciones entre identidad y lengua en la España plurilingüe, analizando tanto las relaciones entre aquellas y las políticas lingüísticas como las estrategias de los hablantes. Estas reflexiones pueden ser un punto de partida para una nueva forma de abordar el reto de esa España plurilingüe no articulada aún.

Entre los cambios más profundos que ha experimentado la sociedad española tras la recuperación de la democracia, hace ahora tres décadas, figura el reconocimiento de su realidad plurilingüe. Este reconocimiento ha tenido importantes repercusiones en el estatus de las diferentes lenguas españolas, con consecuencias que se han dejado sentir en prácticamente todos los ámbitos de la vida pública. Pero también en el imaginario colectivo de los españoles. En este sentido, y como hemos mostrado en las páginas precedentes, la lengua se ha convertido en una potente arma al servicio activo de la identidad lingüística y cultural, probablemente como ningún otro factor histórico o social. Desde el nombre con el que se designa una lengua, hasta la propia elección de esta en la conversación, pasando por otras estrategias del discurso bilingüe o, incluso, la mera adopción de rasgos vernáculos de carácter interferencial, los hablantes muestran en la práctica un completo arsenal de estrategias como verdaderos actos de identidad. Y hasta en algunos casos, como actos de compromiso con la normalización de sus lenguas respectivas, en especial de aquellas que se han visto afectadas en el pasado por procesos de minorización. La influencia ejercida en todo este proceso por la ideología del nacionalismo ha sido muy importante, y de ello encontramos numerosos vestigios en el discurso político y académico, en los que se postula la identificación entre la lengua y la nación. Sin embargo, algunos factores actúan como freno a esa homogeneización sociolingüística pretendida desde el poder. Por un lado, los hablantes consideran ciertamente la lengua como un elemento de identidad colectiva, pero a menudo no como el más destacado. Por otro lado, fenómenos como la inmigración, masiva en las regiones bilingües españolas desde hace décadas, suponen una dificultad añadida para convertir las lenguas en la principal señal de identidad de sus territorios. La dialéctica entre identidades públicas y privadas se convierte así en un ámbito de estudio apasionante en la actual España plurilingüe (Arroyo, 2008, 15).

Bibliografía

ALBERTONI, P. (2011). “Más realistas que la RAE: los usuarios de la lengua y la nueva ortografía”. En Behares, L. E. (Comp.), *Actas del V Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas* (pp.9-144). Montevideo: Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

ARZOZ SANTISTEBAN, X. (2008). “Políticas lingüísticas actuales en las tierras del Euskara”. *Revista de Llengua i Dret*, N° 49, 45-67.

BURBAN, C. (2013, diciembre). “Le conflit linguistique en catalogne peut-il contribuer au maintien du catalán?”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.

BALLESTER CARDELL, M. (2013, febrero). “El contenido lingüístico del derecho constitucional a la educación. El deber de conocer las lenguas oficiales de las comunidades autónomas y el derecho de elección lingüística en la primera enseñanza”. Ponencia presentada en el XI Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España. Barcelona, España.

BARRIOS, G. (2007). “Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua”. En: *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp.31-40). Córdoba: UNC / AUGM.

BASTARDAS, A. (2002). “Biological and linguistic diversity. Transdisciplinary explorations for a socioecology of languages”. *Diversité langues*, V. 7, 1-21.

BEACCO, J. C. y BYRAM, M. (2003). *Guide for the Development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.

BLAS ARROYO, J. L. (2008). “Variación lingüística e identidad en la España plurilingüe: una aproximación multidisciplinar”. En Westmoreland, M. y Thomas, J. A. (Eds.). *Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (1-16). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

BRETON, R. (1979). *Geografía de las lenguas*, Barcelona: Oikos-tau.

CEDRÀ, D. (2013, diciembre). “Political Liberalism versus Linguistic Nationalism? Examining the Contested Claims on Linguistic Justice in Catalonia and Flanders”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.

CONSEJO DE EUROPA (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Estrasburgo: Comisión Europea. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012]: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2008). *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias. Aplicación de la Carta en España. Segundo ciclo de supervisión*. Estrasburgo: Comisión Europea. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012]: <http://www.vozbcn.com/figura/2008/12/20081211consejo-europa.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2013). *European Charter for Regional or Minority Languages. To which languages does the Charter apply?* Estrasburgo: Comisión Europea. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012]: http://hub.coe.int/c/document_library/get_file?uuid=d74fc9bd-0c0c-40ac-9e47-26d4887daf8e&groupId=10227

CORTES CONSTITUYENTES (1931). *Constitución de la república Española*. BOE. Boletín Oficial del Estado núm. 344, 10 de diciembre de 1931.

CORTES GENERALES (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado – BOE- núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2010). “Guidelines for an educational agreement policy in Spain”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, N.º 1, 20 – 41.

FETE –UGT. (2006) *Modelos lingüísticos en la enseñanza en las comunidades autónomas con lengua cooficial*. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012]: <http://www.feteugt.es/data/images/2006/DOCINF20LOE.pdf>

FILL, A. y MÜHLHÄUSLER, P. (2001) (eds.). *The ecolinguistics reader*. London: Continuum.

GARAYZÁBAL HEINZE, E. y GARCÍA HERNÁNDEZ, Y. (2005). “Análisis contrastativo de la política lingüística en Suiza y España: el plurilingüismo a debate”. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, N.º 10, 195-226.

GARRIDO FALLA, F. (2001). *Comentarios a la Constitución*. Madrid: Civitas.

GIJÓN, J. y CRISOL, E. (2012). “La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior”. *REDU - Revista de Docencia Universitaria* V 10 (Nº 1), 389-414.

GOBIERNO DE LAS ISLAS BALEARES. (2013). *Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el cual se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Balears*. Boletín Oficial de las Islas Baleares (BOIB), nº 53, de 20 de abril de 2013.

HAUGEN, E. (1972). "The ecology of language". En Anwar S. Dil (ed.) *The Ecology of Language* (pp. 325-339). Stanford: Stanford University Press.

KAPLAN, R. B. y BALDAUF, R. B. JR. (1997). *Language planning: from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

KÖNIG, M. (2001). *La diversidad cultural y las políticas lingüísticas. Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*. N° 51, págs. 86-92. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012] <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr39.pdf>

LAGARDE, C. (2013, diciembre). "¿Cómo podrían una base conceptual y una política lingüística fundamentadas en el conflicto, distar de alimentar una perspectiva conflictiva? Reflexiones acerca del caso catalán". Comunicación presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.

LÓPEZ SUSÍN, I. y MARTÍNEZ TOMEY, M. (2013, diciembre). "De las modalidades del aragonés y el catalán a la lengua minoritaria única ¿un camino sin retorno?". Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.

LOSADA, A. y MÁIZ, R. (2005). "Devolution and involution: De-federalization politics through educational policies in Spain (1996–2004)". *Regional and Federal Studies*, 5 (N.º 4), 437-451.

LOZANO SEIJAS, C. (1995). "La Educación en España 1945-1992". En Puiggrós, A. y Lozano, C.: *Historia de la Educación Iberoamericana* (p.p.253-277). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MACKEY, W.F. (1992). Mother tongues, other tongues and link languages: what they mean in a changing world. *Quarterly Review of Education*, XXII (N.º 1), 41-52.

MARCOS MARÍN, F. A. (1994). *Conceptos básicos de política lingüística para España*. Madrid: FAES.

MENÉNDEZ, J. (2002, marzo). "La linguistique dans tous ses états". Comunicación Presentada en el X Colloque de Linguistique Hispanique, Université de Perpignan-Cri-laup, Francia.

MILIAN I MASSANA, A. (1994). *Derechos lingüísticos y derecho fundamental a la educación. Un estudio comparado: Italia, Bélgica, Suiza, Canadá y España*. Madrid: Civitas / Generalitat de Catalunya.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado (BOE), n° 187, de 6 de agosto de 1970.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1975). *Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General Básica*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 156, de 1 de julio de 1975.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1980). *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 154, de 27 de junio de 1980.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 159, de 4 de julio de 1985.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 238, de 4 de octubre de 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 278, de 21 de noviembre de 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 307, de 24 de diciembre de 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 106, de 4 de mayo de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 259. Martes 10 de diciembre de 2013.

MINISTERIO DE POLÍTICA TERRITORIAL (2010). *Tercer informe sobre el cumplimiento en España de la Carta Europea de las lenguas regionales o minoritaria, del Consejo de Europa*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Territorial.

MORALES GÁLVEZ, C. y otros. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MORENO CABRERA J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

PUELLES BENÍTEZ, M. (1992). "Tecnocracia y Política en la Reforma Educativa de 1970". *Revista de Educación, N.º Extra 1*, 13-29.

- _____ (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- _____ (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- QI, S.** (2013, march). “Language Education and National Interest: A Comparative Project of Language Policy”. Ponencia presentada en Shanghai Seminar on Language Education Policy.
- SALVADOR, G.** (1987). *Lengua española y lenguas de España*. Barcelona: Ariel.
- SIGUÁN, M.** (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.
- XUNTA DE GALICIA.** (2010). *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, nº 27, de 25 de mayo de 2010.
- STREICHER-ARSENEAULT, V.** (2007). “Las políticas lingüísticas y la enseñanza de las lenguas nacionales en Quebec y Cataluña”. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, N.º 5, 25-40.
- TOCHON, F.** (2010). “Deep Education”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. N.º 1, pp. 1-12.
- URRUTIA LIBARONA, I.** (2006). “Lengua y derecho a la educación en la comunidad autónoma del País Vasco: Reflexiones jurídicas sobre el tránsito hacia un nuevo modelo”. *Revista de Lléngua y Dret*, nº 46, 279-316.
- VAN DE CRAEN, P.** (2013, diciembre). “Les paramètres de la politique européenne des langues et l’influence des états membres”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.
- VERNET, J.** (2013, diciembre). “Los conflictos lingüísticos abiertos en la jurisprudencia constitucional española”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.
- VILA, X.** (2013, diciembre). “Language policies in Catalonia: between management and rationales”. Ponencia presentada en el INLEPS 2013, International Seminar on Language Policy. Global perspectives on language education policy. Granada, España.
- VILLARES NAVEIRA, L.** (2013, diciembre). “Legal frame and language policy in Galicia”. Ponencia presentada en el INLEPS 2013, International Seminar on Language Policy. Global perspectives on language education policy. Granada, España.

La Educación Popular entre el discurso y la realidad. Análisis de una experiencia educativa en la ciudad de Salta

Popular education between discourse and reality. Analysis of an Educational Experience in the City of Salta

*Cecilia Lorena Morales Perrone**

*Natalia Andrea Pastrana***

Resumen

En el presente trabajo realizamos una aproximación conceptual a la categoría “Educación Popular” a partir de la identificación y comprensión de los diferentes sentidos que a lo largo del tiempo le fueron adjudicados. Para realizar el rastreo de estos significados consideramos las siguientes dimensiones: sectores destinatarios de la educación popular, ámbito de concreción, contenidos o saberes culturales involucrados, relación o vínculo pedagógico y la finalidad o propósito perseguido en estas prácticas.

A partir de estas dimensiones efectuamos un análisis -sin pretensiones evaluativas o de enjuiciamiento- de una experiencia educativa de la provincia de Salta que podría ser incluida entre las prácticas de educación popular.

Cabe destacar la participación en dicha experiencia de una de las autoras del trabajo, y, en tal sentido, reconocemos el riesgo de compromiso subjetivo que conlleva -más allá del esfuerzo de distanciamiento- el involucramiento en una práctica social. No obstante, este análisis tiene la intención de un retorno crítico a las propias prácticas a partir de los instrumentos conceptuales que aquí adoptamos como delimitadores de la categoría “Educación Popular”.

En el último apartado enunciamos algunas reflexiones, comentarios e interrogantes que dan cuenta del heterogéneo e incierto estado de la Educación Popular en la actualidad.

Palabras clave: educación popular, sectores populares, escuela pública, inclusión, rol del estado

Abstract

In the present work we make a conceptual approach to the category “Popular Education”, from the identification and understanding of the different meanings that have been given to it over time. In order to trace these meanings we consider the following dimensions: target sectors of popular education, field in which it is carried out, contents

* CLMP: Profesora en Ciencias de la Educación, Auxiliar docente de 1ra categoría en las cátedras Organización y Administración Educativa y Sociología de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta

** NAP: Profesora en Ciencias de la Educación, Docente adscripta en la cátedra Sociología de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

or cultural knowledge involved, pedagogical relationship or link and the end or purpose pursued in these practices.

From these dimensions we make an analysis - without any pretension to evaluate or judge - of an educational experience of the Province of Salta that could be included among the practices of popular education.

It is worth noting the participation of one of the authors of the work in this experience, and, in this sense, we recognize - beyond the efforts of distancing - the risk of subjective commitment that entails one's involvement in a social practice. However, this analysis intends a critical return to the own practices from the conceptual tools we adopt here as delimiters of the category «Popular Education».

In the last section we present some reflections, comments and questions that give account of the heterogeneous and uncertain state of Popular Education today.

Keywords: popular education, popular sectors, public school, inclusion, role of the state

La Educación Popular: diferentes dimensiones de análisis

En el ámbito pedagógico resulta habitual escuchar hablar de Educación Popular (como denominación adjudicada a experiencias educativas, asignaturas, seminarios, etc.), no obstante, pareciera darse por sentado - pues no se explicita - la opción teórica desde la cual dicha categoría es empleada. Ante esa falta de precisión, y la intención perseguida en este trabajo, resulta pertinente precisar los criterios desde los que será abordada.

Existen diferentes dimensiones o variables que ayudan a delimitar a la Educación Popular: los sectores destinatarios de la misma, su ámbito de concreción (dependiente, paralela o alejada de lo estatal), los contenidos o saberes culturales trabajados en ella, la relación o vínculo pedagógico (docente/destinatarios) y la finalidad o propósito perseguido.

En consonancia con este planteo, retomamos la advertencia esbozada por Vázquez y Di Pietro (2004) quienes señalan la dificultad de intentar conceptualizar la Educación Popular sólo a partir de sus sujetos destinatarios, pues además de ellos, definen a esta práctica otros elementos o factores que han ido variando a lo largo del tiempo. En este sentido adoptamos como criterio articulador - de la variedad de elementos esbozados - el histórico.

A continuación, intentaremos una breve revisión histórica de cada una de estas variables con la intención de comprender cómo la categoría Educación Popular fue asumiendo diferentes connotaciones a lo largo del tiempo. Iniciaremos el abordaje focalizando en los *sujetos destinatarios* de la Educación Popular.

Pueblo como sujeto de la educación popular

Indagar acerca de quiénes son los **sujetos** destinatarios de la educación popular supone explicitar una posición al respecto.

El Pedagogo Cantero (2006) al analizar los sujetos de la educación popular privilegia la expresión *sectores populares* como una categoría más precisa y genérica que la de “clases dominadas” empleada por la ortodoxia marxista.

...incluir a todos los que pueden ser agrupados dentro de un antagonismo básico (...) que permite distinguir entre quienes detentan los medios de producción y el sector mayoritario de la sociedad que carece de ellos o los posee en una cantidad ínfima (Cantero, 2006:216).

Este planteo es compartido por Tamarit (1992, 2012) en sus análisis sobre educación popular. Siguiendo a estos autores, la potencia de dicha noción radica en que *a)* la misma no se circunscribe a factores exclusivamente económicos, *b)* incorpora a ciertos sectores de la clase media (históricamente no incluidos en esta categoría) y *c)* reconoce las diferencias y contradicciones en su interior.

Es en este sentido que la noción *sectores populares* suele aparecer emparentada a otra de no unánime conceptualización: la de *pueblo*. En “Clase media: cultura, mito y educación”, por ejemplo, Tamarit presenta un rastreo de la categoría *pueblo* y señala que la misma ha sido abordada desde diversas posturas teóricas e ideológicas; se configuró según los contextos históricos; y que varios autores han tendido a vincularla (en menor o mayor grado) a la noción de lo *popular*. Esto es lo que dificulta una definición precisa y acabada de ambos conceptos. Al respecto el autor enumera los siguientes casos:

En la tradición marxista, algunos estudios referidos a las *clases sociales subordinadas* suelen vincularlas a la categoría *pueblo*, “...*pueblo y clase social son realidades históricas y no categorías abstractas*” (Tamarit, 2012:356)

En el pensamiento gramsciano el empleo de la categoría *pueblo* aparece como sinónimo de masas populares, clases populares, clases subalternas.

En un exhaustivo rastreo histórico, Bolleme advierte que diversos autores emplean indistintamente las nociones “*pueblo*” y “*popular*”.

Dussel, E. reivindica el concepto de “*pueblo*” como categoría analítica y política para estudiar “*formaciones sociales concretas*”. En ese sentido contrapone “*pueblo*” a la noción de “*clase*” por considerar a esta última como carente de sentido histórico concreto.

Tamarit finaliza su análisis advirtiendo que los estudios en los que se emplea *pueblo* como una categoría contrapuesta a la de *clase social*, se ven imposibilitados de reconocer la complementariedad entre ambas nociones, así como su carácter situado históricamente. Adhiriendo a este planteo pensamos que hablar de *sectores populares* desde una concepción genérica no implica su oposición a la noción *clase social*.

En esta dirección Vázquez y Di Pietro (2004) señalan como parte de una “concepción populista” la tendencia a despolitizar el concepto “*pueblo*” cuando se pretende definirlo sólo a partir de su “condición social” (*pueblo* como sinónimo de “*pobreza*”). Politizar la categoría *pueblo* implicaría, entonces, su definición “en relación con el proyecto de lucha contra el bloque en el poder” (Vázquez y Di Pietro, 2004:4).

A partir de lo esbozado y en referencia al contexto actual, Tamarit reconoce la potencialidad de incluir en la categoría “*pueblo*” a diferentes *sectores sociales* que él considera como *clases dominadas*, “...la gran mayoría de la población, o sea el conjunto de las clases dominadas -estoy mencionando las clases medias y populares- en medio de urgencias y presiones materiales y simbólicas, chantajes y seducciones de diverso tipo...” (Tamarit, 2012: 358).

“Concretos históricos sociales”¹: reconfiguraciones del sujeto de la Educación Popular

“Sucede que dicho ‘sujeto’ es por demás escurridizo, cambiante con el correr de los tiempos y siempre respecto del territorio en cuestión, nación, región, etc.”

Tamarit

Recuperamos los aportes de Pineau (1994), Vázquez y Di Pietro (2004) para situar históricamente a los sujetos destinatarios de la Educación Popular y comprender cómo la misma se fue reconfigurando en función de diferentes variables a través del tiempo.

... en diferentes momentos, y según distintos autores y corrientes, “Educación Popular” se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc.), a los conocimientos a impartir, (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos “nacionales”, etc.), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión, etc.), a sus formas y métodos (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc.) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc.). (Pineau, 1994: 2)²

Pineau propone detenernos en cuatro momentos de la historia argentina para poder aprehender la categoría “Educación Popular” como concepto “único” que articula en diferentes grados las variables mencionadas: 1) Educación Popular como homóloga a Instrucción pública; 2) Educación popular (sociedades populares de educación) como complementaria al Sistema de Instrucción Pública; 3) Educación Popular al interior del Sistema de Instrucción Pública; 4) Educación Popular por fuera y en oposición al sistema de instrucción pública.

En el contexto actual nos encontramos con prácticas educativas que -atendiendo a las variables señaladas- podrían ser pensadas como experiencias de Educación Popular, pero que sin embargo no se identifican por completo con las características expresadas en la periodización de Pineau. Por ello, consideramos conveniente incorporar un quinto momento, *Educación Popular: más allá del Estado y del sector privado*.

En el siglo XIX, el Sistema Educativo argentino se organiza con la función de “civilizar” a un sujeto pedagógico identificado como popular. Lo popular aparece en el pensamiento político-pedagógico de la generación del 80, bajo influencia sarmientina, como sinónimo de “población educable”: gauchos, proletario urbano, sectores rurales, sectores urbanos pobres e incultos, inmigrantes. El Sistema educativo se configura

¹ Esta categoría fue retomada del análisis que realiza Tamarit acerca de la necesidad de historizar la categoría “pueblo”.

² El subrayado es nuestro.

como una “estrategia de penetración ideológica estatal”³ y ello explica que los contenidos y los métodos⁴ fueran homogeneizados por un Estado docente. En este sentido, Pineau (1994) señala que la educación popular aparece en este contexto como homóloga a instrucción pública.

En segundo lugar puede hacerse referencia a los períodos correspondientes a la república conservadora, el ascenso del Radicalismo al gobierno nacional y la década infame. En esta etapa se amplía el concepto de sujeto pedagógico al que habría de atender la educación popular, incluyendo no sólo a la infancia como hasta entonces sino también a adultos analfabetos vinculados a condiciones socioculturales específicas (ser inmigrante, trabajador, mujer). *La educación popular* empieza a perfilarse como una opción *por fuera*⁵ del sistema de instrucción público estatal, entre otras razones por el triunfo del movimiento docente “normalizador”.⁶ Lo popular, entonces, aparece vinculado a un nuevo sujeto pedagógico y a nuevos conocimientos relegados por el currículum oficial. Aquí es posible identificar el inicio de la separación entre el sistema de instrucción pública y la “educación popular”, concebida esta última como una alternativa complementaria “no oficial”.

Durante los primeros gobiernos peronistas, el Estado asume como política pública la educación popular a partir de estrategias y mecanismos articulados desde el sistema de instrucción público. “Lo popular” constituye nuevamente un asunto de estado, en ese sentido una nueva ampliación de la categoría de sujeto pedagógico viene a recoger reclamos de sectores sociales históricamente relegados del acceso a bienes materiales y simbólicos (educación media y universitaria). Aparece el obrero como destinatario de modalidades de educación popular impulsadas desde el Estado.⁷

Esta educación popular estatal se constituye como antítesis al modelo educativo tradicional oligárquico. Respecto de los contenidos, se alude a una concepción integral de la educación, así *lo intelectual* se amplía incorporando contenidos nacionales, regionales y religiosos; *lo físico* se asocia a la capacitación para el trabajo, la militarización, y a la formación deportiva; y *lo moral* se cristaliza en la orientación religiosa (adoptada durante el primer gobierno peronista), la orientación nacionalista (materializada en prácticas y rituales patrióticos) y la orientación peronista (a partir de 1952).

³ Oszlak, O (1999)

⁴ Siguiendo a Oszlak (Ibid.) Los Contenidos fueron diseñados para consolidar el “plano ideal de la nacionalidad”, esto es, la generación de sentimientos de pertenencia e identidad colectiva. Este sistema de instrucción público se basó, en palabras de Tedesco (2009), en un “detallismo metodológico”, caracterizado por una estricta reglamentación del proceso pedagógico (tendencia al verbalismo, la memorización, etc.)

⁵ Estas opciones complementarias al sistema provenían de grupos sindicales – anarquistas y socialistas – y de asociaciones inmigrantes, casas maternales, etc.

⁶ Pese al triunfo del proyecto normalizador, Pineau reconoce que hacia fines de este período existieron experiencias esporádicas de educación popular al interior del sistema público de instrucción, como por ejemplo las de las hermanas Cossetini y la del maestro Iglesias.

⁷ No obstante, cabe la reflexión acerca de este carácter popular de la educación asumida por el Estado en esta etapa, si se tiene en cuenta por ejemplo, 1) que al interior del sistema educativo se produce una bifurcación entre el nuevo circuito de educación técnica (destinado a sectores excluidos) y el circuito tradicional que mantiene a los sectores medios y altos como sus destinatarios prioritarios. 2) dentro del circuito de educación técnica, también se producen diferenciaciones relacionadas a calificaciones como condición para acceder a niveles más altos del sistema y la afiliación obligatoria a la causa justicialista.

Entre 1955 y 1983 la educación popular no solo deja de ser un asunto de estado sino que aparece como oposición al sistema de instrucción pública estatal. Durante el período de suspensión del estado de derecho, se intentó cooptar este sistema como estrategia de inculcación ideológica que otorgara legitimidad al régimen represivo. En este marco la educación popular se circunscribió a experiencias⁸ que se presentaban a sí mismas como antagónicas en tanto estas se desarrollaban con contenidos, métodos y características a partir de las cuales pretendían diferenciarse de prácticas dominantes, autoritarias, bancarias y opresivas. En este sentido, "...la 'educación popular' tenía su lugar fuera de la escuela, era dialógica y participativa y servía para la concientización de los dominados..." (Pineau, 1994: 16).

En este contexto, Vázquez y Di Pietro (2004) señalan como un punto de inflexión en la forma de concebir la Educación Popular, la influencia de la Teoría Crítica en el pensamiento sociopolítico latinoamericano (específicamente a partir de los planteos de la Dependencia y las Teorías Reproductivistas), en tanto sus aportes permitieron, por un lado, la superación del "ahistoricismo propio de las teorías desarrollistas"⁹; y por el otro, el descredito y desconfianza en el sistema de instrucción público al demostrar "...las falacias del discurso liberal sobre la educación pública como espacio igualitario e igualador" (2004: 5) y al denunciar su función de imposición de la ideología dominante.

...el concepto de educación popular pasó a definirse por el tipo de acciones o la modalidad adoptada -convirtiéndose en sinónimo de educación no institucionalizada o informal, y educación no escolarizada o no formal -y por el espacio en el que se desarrollaba- fuera de las escuelas, en el seno de las organizaciones sociales y populares -(Vázquez y Di Pietro, 2004: 5)

Así la educación popular aparece por fuera y en oposición al espacio público, como alternativa a las "relaciones de dominación" presentes en el vínculo pedagógico verticalista (al que oponen una relación pedagógica dialógica para un nuevo sujeto popular) y como espacio de revalorización de los contenidos culturales de las clases oprimidas.

La educación popular entre lo estatal, ¿lo privado? y lo social

En este apartado, pretendemos señalar algunos debates e interrogantes que nos permitan repensar el concepto y la práctica de la educación popular en el contexto actual.

Si se pretende continuar con la lógica del recorrido histórico nos encontramos con algunas dificultades para precisar el concepto de Educación Popular. El primer inconveniente emerge a partir del progresivo desdibujamiento de las funciones tradicionales del Estado y su vinculación con el espacio público.

Históricamente, lo público -para el caso argentino- estaba asociado a lo estatal, y diferenciado de la esfera privada. En este marco, el Estado asumía un rol de principal-

⁸ Puede mencionarse por ejemplo la propuesta freiriana que en este contexto se vio influida por la Teoría de la Dependencia y la teología de la Liberación y para el caso argentino, aparecen trabajos de agrupaciones militantes destinadas al trabajo comunitario en las villas.

⁹ Las categorías "periferia", "tercer mundo" permitieron comprender el "subdesarrollo" de las economías latinoamericanas, no como un momento en el proceso de desarrollo, sino como una condición permanente y funcional al progreso de las economías de los países centrales inscriptas en un sistema económico mundial que necesita mantener a los países del tercer mundo en la condición de economías dependientes.

dad como garante de la gratuidad (y la obligatoriedad) de la educación pública -que a su vez- era concebida como sinónimo de estatal.

Entre mediados y fines del siglo XX el *antiestatismo* aparece adoptado como bandera desde *diferentes sectores político-ideológicos* (en algunos casos antagónicos). En los 70 por ejemplo, argumentos de los partidarios de la privatización del sistema de instrucción pública que aluden a la “crisis de la educación estatal, homogeneizante, autoritaria” (Vázquez y Di Pietro, 2004: 8), se confunden con las críticas que denuncian el carácter reproductor y opresor del sistema para los sectores no privilegiados. Sumado a ello, la experiencia de la última dictadura militar contribuye a generar en la opinión pública el descrédito del Estado como agente regulador del espacio público. Esta amalgama de discursos “antiestatistas” prepara la escena para la aceptación de la “prédica neoliberal” que en años inmediatamente posteriores impulsara reformas tendientes a achicar el Estado.

A partir de los años 90’ -y en el marco de la redefinición del rol del Estado- lo público deja de circunscribirse sólo a *lo estatal*, pero también deja de *diferenciarse/oponerse* a lo privado, y la nueva retórica se encarga de difundirlo como parte constitutiva de estas dos esferas: la estatal y la privada. En el plano educativo, este discurso se plasma en las normativas escolares sancionadas en el período, reconociéndose:

...que la escuela pública podía no ser estatal (...) en la letra de la ley se filtraban nuevas formas de nombrar la educación pública (de ‘gestión estatal’ y de ‘gestión privada’) punta de lanza de formas más sutiles de legitimación de la privatización de la educación pública” (Vázquez y Di Pietro, 2004: 8-9).

En este contexto de reforma neoliberal del Estado, se asiste a la implementación de un conjunto de políticas tendientes a reducir la presencia del mismo como agente garante y regulador de los derechos de los ciudadanos. Medidas tales como la reducción del gasto público, la apertura y la desregulación de las fronteras comerciales, son orquestadas por un nuevo agente regulador: el mercado. En este marco y bajo una fuerte impronta economicista se produce la reforma del sistema educativo. Siguiendo los aportes de Da Silva (1997) y Castro (2006) se puede aludir a un corrimiento de lo político hacia lo gerencial, se asiste a un cambio de paradigma en el que la administración es sustituida por la gestión. Los aspectos sustantivos, es decir el qué y el para qué (el contenido y las funciones de la educación) son reemplazados por aspectos instrumentales, procedimentales y técnicos que se presentan bajo una apariencia neutral y aséptica ocultando su trasfondo ideológico.

Para comprender *la redefinición neoliberal* del espacio *público y privado*, resulta interesante introducir primero una salvedad planteada por Fiscella (2005). El autor sostiene que por “Achicamiento del Estado” no debe entenderse “la no intervención del mismo”, sino, en todo caso, una intervención diferente. Puesto que, paradójicamente las transformaciones necesarias y las Políticas de Ajuste Estructural requeridas por el nuevo modelo de acumulación necesitaban de un liderazgo fuerte y de una activa intervención del Estado para su implementación. Ello lleva a entender que la “no intervención” discrecional del Estado que acompañó este modelo tuvo consecuencias positivas y negativas para distintos actores sociales. En efecto, el desmantelamiento del viejo aparato del estado tuvo efectos positivos para algunos sectores ligados al capital y efectos negativos para la

mayoría de la población, en tanto, en el área social predominó el componente “político económico sobre el social” (Fiscella, 2005: 34). Esto explica la configuración de un nuevo esquema en la provisión de las *políticas sociales*, en la que fue perdiendo terreno su carácter universalista (y de provisión pública) por una lógica de privatización, descentralización, focalización. Esquema en el que aparece como nuevo proveedor (privado) el Mercado, como agente promotor de eficiencia, racionalidad y regulador del derecho a la libre elección de los consumidores de servicios educativos.

Siguiendo esta lógica, en el plano educativo se asiste a la pérdida de la principalidad del Estado en su función docente y su reemplazo por un rol subsidiario, a partir de la implementación de políticas educativas compensatorias para los sectores más desposeídos, imposibilitados de actuar como consumidores racionales en el mercado educativo.

En este sentido, Fiscella argumenta que el desdibujamiento neoliberal de los límites entre lo público y lo privado, no implica su oposición, sino, en realidad, un desdoblamiento del Estado, que aparece “...ocupando tanto el espacio público como el privado” (Fiscella, 2005:39). Además, al aparecer como prioritarias las exigencias de la política económica sobre las de la política social, lo que, “...en verdad se separan son los conceptos de eficiencia y de eficacia”:

La oposición entre lo público y lo privado es falsa, en tanto que el Estado sigue siendo el *regulador* pero ya no del conflicto entre capital-trabajo, sino de los canales de acumulación, en la medida en que redefine la delimitación entre los dos ámbitos para redireccionar a los actores sociales hacia cada uno de ellos a partir de su propio desdoblamiento; imponiendo la idea de eficiencia a través de la focalización-selectividad en el plano de lo político y a través de la eficacia, instalando el cálculo de la ganancia que le permite regular el ámbito del mercado, en el plano de lo económico” (Fiscella, 2005:43).

Esta década culmina -parafraseando a Rigal (2007)- en un notable proceso de des-colectivización y pauperización masiva de los sectores populares y un consumo cultural acrítico por parte de los sectores medios. Se conforma por un lado, una *ciudadanía restringida* acorde al modelo neo-neo, que se caracteriza por ser *débil, intermitente, acrítica, apática y estar desencantada y alejada de la cosa pública; y por el otro, una ciudadanía mínima*, constituida por los pobres, que pierden sus derechos sociales, ligados al trabajo principalmente, y ven limitados sus derechos políticos. Lo que constituye a estos ciudadanos como tales, y bajo la lógica imperante es -a diferencia de la etapa de la ilustración o de la del estado de bienestar- la posibilidad de consumo, “la condición de ciudadanía reposa en la propiedad privada y el consumo” (Rigal, 2007: 309).

Estos procesos cristalizan en la Argentina, a principios del siglo XXI, en una crisis social, política y económica, que genera en la población una pérdida de confianza en las instituciones. Se asiste a un:

... deterioro económico y la desocupación que generan un debilitamiento del trabajo como factor de integración social, (...) un contradictorio proceso de disolución-reconstrucción del tejido social y de la organización social, y la pérdida de legitimidad de los actores colectivos tradicionales, acompañado de una creciente efervescencia social y la aparición de nuevos actores: trabajadores desocupados (piqueteros, cartoneros); fábricas recuperadas; asambleas barriales, fortalecimiento de movimientos sociales...” (Rigal, 2011:90)

Ante este contexto “de desprotección individual, [e] intemperie política” (Cantero, 2006:217) los sectores populares no permanecen indiferentes y se produce “una ruptura masiva de la aceptación sumisa y naturalizada de la injusticia social, la pobreza y la carencia de participación y representación” (Rigal; 2011: 2). Se lleva a cabo, entonces, una “redefinición activa de la situación por parte de militantes por fuera de partidos políticos” (Svampa, 2008:180).

Autores como Vázquez reconocen en esos movimientos, la emergencia y consolidación de un “tercer sector incontaminado”, (una nueva forma de organización de parte de la sociedad civil), alejado tanto del aparato del estado al que se identifica como sinónimo de dominación, como del sector privado, que se rige por la lógica de lucro.

Fundaciones, organizaciones no gubernamentales, cooperativas, movimientos sociales, etc. se constituyen en los agentes protagonistas capaces de absorber y dar respuesta a las demandas que -en un contexto neoliberal- no pueden ser prioridad del Estado y menos aún del sector privado. Demandas vinculadas a: la desocupación, la vivienda, la alimentación, el acceso a la cultura y la educación entre otras.

En materia educativa, son diversas las experiencias y prácticas organizadas por este “tercer sector” ante la ausencia del estado y/o la fuerte presencia de un sistema escolar exclusor. Experiencias que pretendieron apartarse de la lógica escolar, huir de la regulación del estado -en un principio- y atender las necesidades educativas de la población excluida, son consideradas por sus responsables y algunos teóricos (Gluz, 2008, Rivas 2008, entre otros) como referentes de la Educación Popular en la actualidad.

El marco regulatorio del sistema educativo argentino (vigente desde el año 2006), reconoce estas experiencias y les otorga entidad legal al incorporar una nueva categoría “servicios educativos de gestión social”.

El Sistema educativo nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social... (Ley 26.206, Art.14)

Contenidos y finalidades de la Educación Popular

Respecto a la categoría “Educación Popular”, muchos autores¹⁰ coinciden acerca de la dificultad para definirla porque es una práctica que “está siendo” en tanto sus variables se redefinen históricamente. Al conceptualizarla como a cualquier otra noción, con características estables, se corre el riesgo de limitar la comprensión de su alcance real.

Sin embargo, incorporar el debate acerca de los **contenidos o “saberes”** y **las finalidades** de la “Educación Popular” puede contribuir a repensarla históricamente y en la actualidad.

Brusilovsky (2000: 295) sostiene que uno de los principios de la educación popular es que sus contenidos se basen en “...la experiencia vivida por la gente”, en sus problemáticas y necesidades materiales y simbólicas. Sólo de esta manera el currículum puede resultar significativo (culturalmente relevante). Sin embargo, hay que tener presente que la recuperación de la realidad objetiva y subjetiva de los sectores populares no puede

¹⁰ Cantero, G (2004, 2006, 2007); Michi, N (2012); Tamarit (2012)

constituirse en el fin último de la educación popular, pues esto implicaría una visión reduccionista de la misma.

En este sentido, en nuestro ámbito educativo podemos identificar experiencias que “se presentan como de educación popular”, y que a modo de hipótesis nos atreveríamos a ubicar en dos tendencias diferentes. Por un lado, aquellas que recuperan “lo popular” desde la “caridad” y se dirigen exclusivamente a atender necesidades básicas de estos sectores (clases de apoyo, actividades recreativas, artísticas, etc.), aquí se evidencian acciones de carácter asistencialista y compensatorio. La lógica de estas acciones, en la educación argentina en general y en particular en la educación destinada a la población en *condiciones de pobreza*¹¹, adquiere notable presencia en los años 90’ tras el “discurso de la equidad”. En el mismo, se presenta un abordaje de la desigualdad en el que paradójicamente la igualdad es desplazada por estrategias que apuntan a otorgar “...a cada uno lo que le corresponde o lo que necesita” (Serra, 2007:122), con el objetivo de “compensar las diferencias”.

En la segunda tendencia se ubican aquellas experiencias que podríamos identificar de tinte “romántico y panfletario”, en tanto se contentan con “hacer presente al otro”, *no en tanto otro*, sino en su condición de “diferente”, exótico, idiosincrásico, folklórico, autóctono. La dureza de este planteo obedece a la necesidad de tomar ciertos recaudos al momento nombrar, analizar o desarrollar acciones de educación popular. En esta línea, coincidimos con Serra (2007: 131) cuando advierte que en el tratamiento que suele hacerse de los pobres, se “corre el riesgo de “esencializar rasgos y reducir las operaciones pedagógicas en nombre de lo que el otro es”.

Una vez explicitados los riesgos de reducir el **contenido** de la educación popular a las experiencias de sus sujetos, sostenemos que estas, sin embargo, constituyen el punto de partida de un currículum que pretenda ser “significativo”. Punto de partida para la construcción de “un conocimiento crítico” que permita a los sectores populares la ruptura de la visión hegemónica del mundo y de la condición de “subalternidad” que el discurso les ha enseñado a asumir como natural (Brusilovsky, 2000: 296). En función de ello, el currículum de la educación popular supone la presencia de *otros saberes* (nuevas categorías para conocer, percibir e interpretar el mundo) que condensan la experiencia y los intereses de los sectores populares, más un lenguaje y posicionamiento crítico. Allí radica el potencial emancipatorio -en términos pedagógicos, políticos y culturales- de las prácticas de educación popular. En palabras de Cantero se hace necesario “...una descolonización cultural como condición de cualquier postura autónoma y más anclada en los intereses populares que en las presiones del orden” (Cantero, 2011: 5)

El proceso de emancipación (pensado aquí como **objetivo o meta** de la educación popular) supone, entonces, prácticas reales de *empoderamiento* de los sujetos. Ello podrá concretarse en esa “otra escuela”¹² en la que sea posible trabajar desde otra visión del ciudadano que se pretende formar, con otra perspectiva acerca de la política y la democracia.

Adherimos al planteo del autor para quien tradicionalmente la escuela adoptó y transmitió un orden social basado en una visión formal de democracia, que la entendía

¹¹ La categoría pobreza fue retomada de la autora Serra, S (2007)

¹² Cantero (2006). Cuando el autor alude a esa “otra escuela” se refiere a la resignificación de la escuela pública como espacio privilegiado de la educación popular.

como “forma jurídica de gobierno”, en la que los sujetos, como portadores de derecho, eran considerados formalmente iguales. Dicho planteo se encuentra emparentado con una concepción de política como “litis”, una disputa que históricamente tuvo como protagonistas a los “iguales” de los sectores privilegiados. No cabría esperar de aquella escuela sino la formación de sujetos a los que se les habría de otorgar -desde afuera y como un atributo- el status de ciudadano.

Esas visiones ocultan que ni todos pertenecemos “a ese grupo” de iguales, ni la declamación meramente formal de los derechos del ciudadano tornan verdaderamente participativa a la democracia y a la vida política. Reconocer esto implica asumir que los sujetos son efectivamente desiguales (no sólo en condiciones materiales sino también simbólicas), y, por tanto, sus posibilidades de participación y decisión en la “litis” también lo son.

Dichos planteos conducen a reflexionar acerca de si los contenidos transmitidos por la escuela son acordes y significativos en el presente y ante las necesidades e intereses de la mayoría de su población destinataria.

En la escuela actual urge desentrañar la lógica que ha posibilitado la formación de dos tipos de ciudadanos: aquellos que efectivamente mandan/gobiernan y los que sólo obedecen. Una democracia reducida a un “simulacro de concertación”¹³, donde no todos tienen voz ni deciden, y los que la tienen no gozan del mismo poder. Una democracia que se funda más en un modelo económico que en la verdadera política, reifica a las personas en tanto “unos sujetos convierten a otros en objetos al servicio de sus intereses” (Cantero, 2008:30).

Si la mayoría de los destinatarios de la escuela pública, hoy coincide con los sectores populares (grupos socioeconómico y culturalmente marginados, y sectores medios) resulta imprescindible dotar de sustantividad a la democracia, la política y la ciudadanía como componentes centrales del currículum de una práctica pedagógica con intenciones emancipatorias.

En ese sentido, educar en y para el ejercicio en el juego político, supone educar también en una concepción radical de la democracia, como espacio en el que “todos” y cada uno de los sujetos -en tanto ciudadanos reales- dispongan de los instrumentos que les permitan ser efectivamente incluidos. Esto es, información y saberes necesarios para desarrollar lecturas críticas de la realidad circundante y las oportunidades para generar procesos de toma de conciencia sobre los factores que históricamente contribuyeron a su “subalternización”.

Lo popular en cuestión: aproximación a una experiencia educativa de la provincia de Salta

Descripción del caso

El caso analizado *Retención y reinserción en el sistema educativo formal de adolescentes y jóvenes enfrentados a situaciones adversas* constituye una experiencia educativa desarrollada en la provincia de Salta en el marco de un proyecto de intervención socio-comunitaria “*Construyendo oportunidades para la inclusión social de adolescentes entre 13 y 18 años residentes en*

¹³ Gentili, 1999

los barrios NBI de la Zona Norte de Salta Capital”, implementado entre los años 2004-2006 por la ONG FUNDADES¹⁴.

En la formulación del proyecto se señala que el mismo asume la modalidad de “gestión asociada” en tanto su ejecución cuenta con el aporte de una “Red Comunitaria” de la que participan diferentes instituciones y organismos gubernamentales (Centro de Salud, Comisaría, Secretaría de Seguridad, Secretaría de Desarrollo Familiar, Ministerio de Educación de Salta), ONGs (Organizaciones Barriales, FUNDADES, Anpuy y Programas Sociales Comunitarios) e instituciones educativas locales (instituciones de nivel medio de la zona y la Universidad Nacional de Salta). En relación a su financiamiento se indica la procedencia de variadas fuentes: ProAme, Plan Federal-Banco Interamericano de Desarrollo, PROFAM-Banco Mundial (estos dos últimos programas del Consejo Nacional de la Mujer).

La población destinataria de este proyecto estaba constituida por adolescentes y jóvenes de entre 13 y 18 años de edad residentes¹⁵ en hogares NBI y/o bajo la línea de pobreza o indigencia, considerados como población en riesgo al estar enfrentados a las siguientes “situaciones adversas”: víctimas de violencia, maternidad y paternidad adolescente, uso de sustancias tóxicas, exposición a factores de riesgo por el no ejercicio de una sexualidad responsable, sin estudio y sin trabajo, riesgo de abandono del sistema educativo (por bajo rendimiento, factores psicosociales y económicos).

Esta población objetivo ya había sido foco de atención de dos proyectos anteriormente ejecutados por la fundación: “Quiero mi vida sin drogas”, “La empresa joven sustentable”. No obstante, los aciertos y desaciertos de estas experiencias resaltaron la necesidad de idear estrategias que permitieran dar un salto cualitativo entre “contener socialmente” a estos adolescentes y jóvenes (resultado positivo, pero a la vez insuficiente, respecto de los proyectos anteriores) o “incluirlos socialmente”: en el mundo laboral, en el sistema educativo formal, en el acceso a la salud, etc.

En esta dirección se postularon los objetivos del proyecto. A continuación, citamos su objetivo general y uno de los objetivos específicos:

Desarrollar, en adolescentes entre 13 y 18 años pertenecientes a hogares pobres (...) enfrentados a situaciones adversas, capacidades y potencialidades para acceder con equidad a la educación, la salud, el trabajo y el buen uso del tiempo libre. (Obj. General, pág. 4)

Favorecer la retención y la reinserción en el sistema educativo formal de adolescentes entre 13 y 18 años pertenecientes a hogares pobres de la zona norte de Salta Capital en riesgo socioeducativo. (Obj. Específico, pág.5)

¹⁴ La descripción de los aspectos técnicos del proyecto se retomó de *ProAme II (2004-2006) Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia*. Proyecto “Construyendo Oportunidades...”.

FUNDADES (Fundación Ambiente y Desarrollo), su sede física se encontraba ubicada en *Juan Pablo II*, uno de los barrios y asentamientos periféricos (zona norte de Salta Capital) que rodean a la Universidad Nacional de Salta.

¹⁵ Barrios y asentamientos de la zona norte de Salta Capital: “15 de Septiembre, Juan Manuel de Rosas, La Tradición, Patricia Heinman, 17 de Octubre, La Unión, 1° de Mayo, Juan Pablo II y Leopoldo Lugones”.

El proyecto contaba con diferentes Modalidades de Intervención (MI):

MI1: Complementación escolar para adolescentes de entre 13 y 18 años

MI 2: Becas de capacitación laboral

MI 3: Entrenamiento para el trabajo

MI 4: Complementación Alimentaria

MI 5: Deporte, Recreación y Cultura

MI 6: Promoción de la Salud

Aquí se tomará para su análisis sólo la Modalidad de Intervención N° 1: “Complementación escolar para adolescentes de entre 13 y 18 años”. La misma tenía como principal objetivo contribuir a disminuir los niveles de deserción escolar en la EGB 3 y Polimodal, considerados uno de los principales factores de exclusión social de estos jóvenes y adolescentes pertenecientes a barrios de la zona norte de Salta Capital.

A partir de un convenio entre FUNDADES, instituciones educativas de nivel medio de la zona (Escuela de Educación Técnica N° 5141, Colegio Secundario N° 5021 y N° 5035), el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta y la Universidad Nacional de Salta, pautaron dos formas de atender las necesidades educativas de esta población destinataria:

1) Un Servicio de Apoyo Escolar Permanente y de tutorado: estos estaban destinados a jóvenes y adolescentes considerados de alto riesgo socioeducativo (peligro de abandono del sistema educativo formal). Muchos de ellos eran beneficiarios del *Programa Nacional de Becas Estudiantiles*, pero dado su bajo rendimiento escolar -por problemas de aprendizaje, emocionales, y/o sociales- se encontraban próximos a perder la ayuda económica proporcionada por la beca.

La función de los *Tutores*¹⁶ consistía en la realización de un diagnóstico integral de la situación de cada alumno asignado (diez por cada tutor); el establecimiento de contacto con docentes, autoridades educativas y el entorno familiar; el acompañamiento, contención y estimulación de los jóvenes (y sus familias); e incluso, en el caso de ser necesario, la participación en la gestión de cambios institucionales para el mejor aprovechamiento de los recursos.

2) Un Servicio de Apoyo Escolar y facilitación de la reinserción escolar: destinado a aquellos jóvenes que por diferentes motivos (maternidad o paternidad adolescente, problemas de aprendizaje y rendimiento, necesidad de trabajar para colaborar en el sostenimiento familiar, mala conducta, etc.) habían abandonado el sistema de escolaridad formal. El objetivo perseguido era propiciar la *reinserción escolar* a partir de la incorporación de los mismos en un *Sistema de Educación a Distancia Acelerado* (SIMAD) para cursar EGB 3 y el Polimodal¹⁷

¹⁶ Los *tutores* se dividieron en dos clases. Aquellos que se ocupaban específicamente del Apoyo Escolar en las áreas Humanidades, Ciencias Exactas e Inglés (estudiantes de nivel superior de carreras afines). Y los que se ocupaban del seguimiento y contención de los jóvenes (siete estudiantes de la carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNSa)

¹⁷ Sistema dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

La función de los *facilitadores*¹⁸ consistía, en una primera etapa, en la identificación de los jóvenes de la zona -en edad escolar- que habían abandonado el sistema educativo, la organización de talleres comunitarios (dirigidos a estos jóvenes y sus familias) tendientes a generar espacios de reflexión sobre la necesidad de la reinserción al sistema educativo. En segunda instancia: inscripción de los jóvenes en el SIMAD, apoyo escolar, seguimiento académico y contención a los mismos. En el caso de ausencia persistente a la fundación por parte de los jóvenes (en los horarios pautados de clase de apoyo), los facilitadores tenían a su cargo visitas domiciliarias para interiorizarse sobre los motivos de la ausencia y para invitarlos a regresar al SIMAD.

Aspectos metodológicos

El siguiente trabajo constituye un análisis de caso de una experiencia educativa con la intención de problematizar la categoría de “Educación Popular” y su materialización en prácticas concretas.

Cabe destacar que no se pretende aquí la verificación de ninguna hipótesis, ni la medición del impacto que tuviera el proyecto objeto de análisis. En tal sentido, la selección del caso fue arbitraria y respondió a las posibilidades reales de acceso a la información y a los testimonios de actores involucrados. Para el análisis se emplearon técnicas de recolección de información que responden a una lógica de investigación cualitativa: se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes miembros del proyecto (facilitadores, tutores) y algunos destinatarios (adolescentes de jóvenes de entre 13 y 18 años); se empleó la técnica de análisis documental para obtener datos precisos sobre la fundamentación, finalidades y las estrategias de implementación del proyecto (ProAme II (2004-2006) Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia. Proyecto “Construyendo Oportunidades) y la observación en terreno.

¿Por qué analizar este caso?, ¿Podemos sostener que el mismo constituye o se aproxima a una experiencia de educación popular?

Iniciamos este trabajo precisando las dimensiones que hemos acordado para definir la categoría Educación Popular. Convenimos también en otorgar centralidad a los **su-
jetos destinatarios** a la hora de analizar prácticas o experiencias con pretensiones de “educación popular”.

Si atendemos a este primer criterio demarcador, aceptaríamos en denominar como práctica de Educación Popular al *Servicio de apoyo escolar permanente y tutorado*, y al *Servicio de apoyo escolar y facilitación* destinado a favorecer la “retención” y/o “reinserción escolar” de estos adolescentes y jóvenes. En efecto, desde el punto de vista de sus condiciones materiales y simbólicas (privaciones socioeconómicas y psicoafectivas) no dudaríamos en considerar a la población que atendió este proyecto como perteneciente a “sectores populares”¹⁹. Desde este punto de vista, esta modalidad de intervención educativa podría ser considerada como “popular”.

¹⁸ El grupo de los Facilitadores estaba constituido por cinco estudiantes de la carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNSa

¹⁹ Recordamos que empleamos aquí la denominación “sectores populares” para aludir a grupos sociales que se encuentran en alguna situación de subordinación económica, social, cultural, ideológica.

No obstante, mencionamos también al inicio del trabajo, que no es posible definir la educación popular sólo a partir de considerar su población destinataria. Veamos cómo este señalamiento adquiere sentido al intentar analizar esta modalidad de intervención educativa teniendo en cuenta las restantes dimensiones.

Pese a las buenas intenciones plasmadas en el proyecto y con las que se incorporaron al mismo facilitadores y tutores, nos atrevemos a poner en cuestión que esta experiencia pueda ser incluida en el conjunto de prácticas de educación popular.

En relación a la dimensión ámbito de concreción, si bien esta experiencia -en principio- no puede ser presentada como una propuesta proveniente del espacio privado (su finalidad última no se encontraba “regida por la lógica del lucro”), tampoco puede considerarse como una propuesta educativa organizada estrictamente desde el espacio estatal. Atendiendo a los actores involucrados en su concreción, puede decirse que fue articulada desde la *sociedad civil* (aquel tercer sector del que hablan Vázquez y otros, 2004), en tanto, no sólo la proyección y ejecución del proyecto estuvo a cargo de la fundación FUNDADES, sino también la organización de los nexos²⁰ con otras instituciones participantes -provenientes de la esfera privada y estatal²¹-.

En este sentido, tampoco es posible sostener el alejamiento total del espacio estatal, puesto que las modalidades de intervención educativa (tendientes a la “retención”, “reinserción” de los jóvenes al sistema escolar estatal) necesitaban de la participación de instituciones y organismos -en su mayoría- estatales²² como agentes otorgadores de legitimidad y legalidad al proyecto. En efecto, la experiencia tendría que comprenderse antes que en términos excluyentes como un híbrido entre la sociedad civil, lo estatal, y ¿lo privado? Dejamos este último aspecto para discutir más adelante.

En relación al **vínculo pedagógico** predominante en las clases de apoyo destinadas tanto a los jóvenes que cursaban el sistema de educación a distancia, como a los “incluidos” en el sistema de educación formal (beneficiarios de la beca nacional) no se explicitaba intención alguna de romper con la tradición verticalista, verbalista y memorista de las prácticas pedagógicas que históricamente conformaron la matriz del sistema escolar moderno.

Quizás conviene señalar que la ruptura con el vínculo pedagógico asimétrico no podía presentarse como un aspecto de prioridad, cuando se pensaba en estos jóvenes como una población en riesgo (escolar, social, etc.) con privaciones acuciantes. Las urgencias, por supuesto eran otras: a) evitar que reincidieran en el abandono escolar y mantenerlos “incluidos” “como se pueda” en el sistema a distancia; b) “retenerlos”, evitar el fracaso escolar en el sistema educativo formal y que perdieran la ayuda económica (necesaria para continuar estudiando). Vinculadas a estas urgencias, a los **saberes** incluidos en el currículum oficial a ser trabajados en las clases de apoyo y a las **finalidades** perseguidas en el proyecto, la tarea pedagógica de los facilitadores y tutores²³ encontraba serias limitaciones.

²⁰ Desde FUNDADES se ideó el proyecto y se establecieron los vínculos necesarios para contar con el respaldo legal, el asesoramiento técnico y financiero de diferentes organismos estatales.

²¹ BM, BID; Instituciones Educativas y Ministerio de Educación de la Provincia, entre otros.

²² Ello se hacía visible en los convenios con el *Sistema Nacional de Becas* (del que eran beneficiarios los estudiantes en “riesgo socioeducativo”); y con el *Sistema de Educación a Distancia Acelerado* dependiente del Ministerio de Educación de la provincia (que permitía a los jóvenes la “reinserción en el sistema”).

²³ Estudiantes del nivel superior que tenían a su cargo el apoyo escolar y el acompañamiento de estos jóvenes

Ello y la falta de conciencia sobre la necesidad de trascender la lógica de la práctica pedagógica (de raigambre “iluminista y positivista”) como “donación unidireccional de buenos saberes...” (Vazquez y Di Pietro, 2004: 2) al pueblo considerado como carente, ignorante a ser redimido y civilizado, impiden pensar en esta modalidad educativa como “popular”.

En relación a los **contenidos** curriculares definitorios de una modalidad educativa “popular”, señalamos más arriba que si bien la recuperación de los saberes culturales de los “sectores destinatarios” no puede concebirse como su fin último, tampoco puede hacerse de ella una experiencia popular sino se retoman como punto de partida estos saberes y necesidades culturales, sólo así habrá de otorgarse significatividad y una orientación “popular” al currículum.

En el caso de la modalidad educativa que estamos analizando, en las clases de apoyo (coordinadas por los tutores y los facilitadores) los contenidos trabajados formaban parte del “currículum oficial” (estos estaban fijados por el sistema escolar estatal), no existía ni posibilidad, ni intención de recuperación de saberes que emergieran de las experiencias y realidades culturales de los jóvenes y adolescentes, tampoco existía la necesidad (por parte de los referentes del proyecto y de otros actores involucrados) de recoger las problemáticas, necesidades y cuestionamientos de esta población destinataria.

El punto relacionado con la **finalidad o propósito** perseguido en estas prácticas educativas se presenta como el más controversial y resume la dirección asumida por las otras dimensiones mencionadas más arriba.

Se podría decir que la finalidad de esta modalidad de intervención educativa era doble: *retener* en el sistema escolar a los jóvenes considerados en “riesgo educativo” y *reinsertar* en la escolaridad a aquellos que por diferentes motivos habían abandonado el sistema. Podríamos aventurar que estos dos propósitos se resumen en la consigna más general de la “inclusión social” de estos sectores populares. No obstante, y a pesar de lo señalado en la letra del proyecto, la orientación asumida por el mismo -en la práctica- rayaba la lógica de las políticas asistencialistas y la “educación compensatoria”. De ahí que las estrategias se pensaran como compensatorias de la “carencia” de estos jóvenes (necesidades básicas) para mantenerlos “incluidos” dentro del sistema escolar.

Si pretendemos asumir una posición de respeto frente a los adolescentes y jóvenes destinatarios del proyecto, es preciso no obviar ningún aspecto en el relato del mismo (constituya un acierto o desacierto). En este sentido, se tendría que recordar que por diferentes motivos (inasistencia del coordinador, falta de material teórico y práctico²⁴, etc.) no siempre se realizaban todas las clases de apoyo en principio estipuladas, tampoco estas cubrían las necesidades de todos los estudiantes (en el caso del sistema a distancia, no todos los jóvenes cursaban las mismas materias), tampoco existía el señalado seguimiento a cada uno de los sujetos (quienes en caso de asistir lo hacían en forma intermitente).

En el caso específico de los jóvenes inscriptos en el sistema a distancia, cabe reconocer que:

Sus problemáticas de aprendizaje eran las más comprometidas

Muchos habían abandonado el sistema por problemas de aprendizaje y otras dificultades (familiares, laborales, etc.)

²⁴ En el caso del Sistema a Distancia, los contenidos y actividades de cada clase venían pautados, se los debía bajar de internet (por diferentes circunstancias no siempre se lograba contar con este material impreso para los estudiantes)

La mayoría de ellos, o bien habían sido expulsados de los establecimientos educativos, o no encontraban matrícula y posibilidades de acceso a los establecimientos educativos de la zona (por problemas de mala conducta y/o repitencia recurrente).

Un dato importante a tener en cuenta es que un gran número de estos jóvenes manifestaba el anhelo de reintegrarse al sistema de escolaridad formal, ellos y sus familias solicitaban a los facilitadores que se los ayudara a gestionar su admisión en las instituciones educativas en las que antes estudiaban. A pesar de lo esgrimido en el proyecto sobre el objetivo de favorecer el regreso de estos jóvenes al sistema de escolaridad formal, llama la atención la resistencia de los referentes y coordinadores del proyecto a hacer cumplir este objetivo y que en su lugar “prefirieran” mantenerlos en el sistema de educación a distancia (desde la fundación no se avalaban las gestiones de los “facilitadores” tendientes a conseguir la re-admisión de los jóvenes en las instituciones de las que habían sido expulsados o en las que no “encontraban” asiento).

En relación al ámbito de concreción habíamos mencionado que esta experiencia -sólo en principio- no podía pensarse como perteneciente a la esfera privada, pues aparentemente aquí no se preconizaba la lógica del lucro. No obstante, esta modalidad educativa no lograba escapar a la lógica economicista instalada en los 90' para pensar las políticas públicas. Para explicar esto conviene recordar que los fondos con los que se financiaba el proyecto no provenían sólo del Ministerio de Educación, sino además del BID y del BM, y que -suponemos- los lineamientos y directivas del proyecto también, había que “incluir” en el sistema educativo a esta población vulnerable.

Entonces:

Para la inclusión a bajo costo... ¿qué mejor que el Sistema Virtual de Educación a Distancia Acelerado?

Para acrecentar las estadísticas de alumnos “incluidos” en el sistema... ¿qué mejor que la educación a distancia?

Para que ingresen fondos a la fundación (por alumno inscripto en el sistema a distancia)... ¿qué mejor que evitar que estos futuros destinatarios del sistema a distancia, migraran a las instituciones escolares de la zona

En efecto, si la finalidad era la “inclusión social”, esta se encontraba matizada con intereses teñidos de la lógica economicista y asistencialista heredada de los 90'. Por inclusión se entendía “mantener a como diera lugar dentro del sistema a los excluidos” (a partir de la compensación de sus carencias y déficits) y con ello contribuir a acrecentar las estadísticas de población escolarizada.

Entre las metas y finalidades de esta experiencia, tampoco se visualizó la incorporación de discursos y/o prácticas que favorecieran procesos de toma de conciencia y reflexión acerca de las “condiciones reales de existencia” de los sujetos destinatarios. Ello hubiera demandado la revalorización e incorporación en el currículum de sus saberes culturales junto a otros tendientes a emanciparlos (un lenguaje y categorías conceptuales que les permitieran un conocimiento y posicionamiento crítico necesario para la ruptura de la visión hegemónica del mundo y de la naturalización de su condición subordinada en él).

En síntesis, las fuentes indagadas y los testimonios recogidos fueron analizados teniendo en cuenta las dimensiones adoptadas en este trabajo para precisar qué entendemos por educación popular. En este sentido, y sin pretensiones de enjuiciamiento,

podemos arriesgar que resulta difícil concebir la experiencia analizada como una práctica de educación popular.

En primer lugar, mencionamos que el único aspecto de este proyecto que nos permitiría caracterizar sus acciones (“retener y reinsertar” a los jóvenes en el sistema escolar) como una experiencia de educación *popular*, lo constituye el hecho de estar destinado a sectores en condiciones de subordinación.

Sin embargo, ponemos en cuestión el *carácter educativo* de esta modalidad de intervención ya que la mayor parte de las acciones estuvieron dirigidas a la contención y asistencia de las problemáticas de estos jóvenes. Esto ejemplifica la tendencia mencionada más arriba²⁵ en la que se homologa la atención a lo “popular” con acciones de caridad (clases de apoyo, actividades recreativas, artísticas, etc.). Una caridad que no alcanza para paliar las privaciones de estos sectores, sino que además refuerza su condición de receptores pasivos de beneficencia.

Esta experiencia pareciera venir a confirmar aquella advertencia realizada por Gentili (2004) de que en América Latina se está produciendo un divorcio entre “el derecho a la permanencia en la escuela” y “el derecho a la educación”. Aunque hoy la mayoría de los sectores populares se encuentran incluidos en términos estadísticos en el sistema de escolaridad formal, ello no implica el acceso real a un conocimiento que les garantice su inclusión en la sociedad.

Experiencias de este tipo reflejan algo que pareciera ser una constante en el campo de la educación popular, esto es la impronta voluntarista. No consideramos a esta como un mal en sí mismo, sino que advertimos que su presencia trae aparejada ciertas dificultades:

1) La intermitencia de los actores responsables de esta y otras experiencias, atenta contra la estabilidad de un proyecto que al suponerse popular (y superando la visión asistencialista que denunciábamos más arriba) no puede sustentarse en acciones aisladas y en el corto plazo.

2) Si se advierte que la educación popular en la mayoría de los casos se encuentra destinada a “sectores vulnerables”, ¿por qué conformarnos para ellos sólo con la voluntad? Mientras otros sectores sociales ven cubiertas sus necesidades educativas por el accionar estatal o de la esfera privada, donde se exigen criterios de acceso y reclutamiento y una formación específica a quienes ocupan el rol de educadores. Pareciera ser que los sectores populares han de conformarse con el favor de quienes por diferentes motivos (acrecentar el currículum, investigar, canalizar el tiempo libre, intenciones altruistas, etc.) prestan su colaboración para amenizar sus carencias educativas.

3) La figura del “voluntario” tan en boga en la acción de extensión universitaria trae consigo una contradicción. Nos referimos a que bajo este rótulo muchos estudiantes y también profesionales nóveles suelen someterse a condiciones de trabajo informales y hasta de explotación. Una situación en la que cabe preguntarse si es posible la emancipación *de otros* a través de la subordinación de *uno mismo*.

Esta modalidad de intervención pedagógica es un indicio de una lógica perversa que bajo intentos “escolarizantes” por fuera del accionar estatal, simulan la “inclusión dentro del sistema” en términos meramente formales, mientras que por la calidad de

²⁵ Ver apartado “Contenidos y finalidades de la educación popular”

los servicios que ofrecen no hacen más que contribuir a reforzar la exclusión de estos sectores al mantenerlos cercados en la pobreza. En este sentido, en palabras de Vázquez y Di Pietro:

Es preciso evitar la realización de una ‘una escuela pobre para pobres’ que fuera del espacio estatal convalide, aún sin proponérselo, la segmentación (subcircuito) y progresivo cercenamiento del derecho social a la educación, o que en la búsqueda de recursos ‘alternativos’ a los del Estado legitime la privatización (siendo generalmente solventada por fundaciones que tienen por detrás grupos económicos concentrados) (Vázquez y Di Pietro, 2004: 14)

Lo popular entre el discurso y la realidad

La educación popular se debate entre discursos que abogan por la esfera estatal, la sociedad civil y también la privada. Voces que con distintos matices e intereses se presentan como las redentoras en franca oposición a las prácticas educativas tradicionales. Prácticas de asistencia versus transmisión de conocimientos de y para la experiencia vital se funden y confunden haciendo de la imprecisión lo más preciso.

¿Cómo es posible sostener la educación popular en estos tiempos? Habrá que escoger de entre las antiguas fórmulas: ¿educación popular como sinónimo de sistema público de instrucción, como complementaria, o cómo opuesta y alejada de él? No hay recetas claras, ni caminos certeros. Sin embargo, compartimos el planteo de Tamarit cuando alude que la educación popular debe darse en la escuela pública - estatal -, porque es en ella donde se encuentra la mayor parte de la población que vive algún tipo de subordinación social, los sectores populares. Hay que tornar popular a la escuela pública, y esto implica “volverla” hacia las experiencias de sus destinatarios, al tiempo que “desprenderla” de sus urgencias para contribuir a la toma de conciencia y a la participación que son factores imprescindibles para la vida en democracia.

Este planteo supone distinguir entre una escuela que solo socializa, adapta e integra a los jóvenes al orden social vigente, (o en palabras de Rigal, una escuela que forma para ser “gobernados” y perpetuar así las relaciones de subordinación y opresión que reifican a la gente) y una escuela que enseña a mirar y entender el mundo con autonomía facilitando la crítica social, (una escuela que forma para que todos sean capaces de ser gobernantes).

Garantizar el acceso a la escuela no es lo mismo que efectivizar el derecho a la educación. Entrar, permanecer y egresar de las instituciones escolares no asegura el conocimiento de la sociedad para poder participar activamente en ella. Por eso, es un riesgo asemejar escolarización y educación, aunque la primera sea una vía útil para la segunda, más no la única. Y también es un riesgo -siguiendo a Cullen- confinar cualquier experiencia de educación popular a grupos organizados por fuera y en oposición a la escuela, como si lo “popular” fuese exclusividad de algún sector.

Bibliografía

BRUSILOVSKY, S. (2000): “Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto de políticas neoliberales. Un nuevo desafío para la educación popular”, en Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas. Tomo 1* UBA. Aique (pág. 295-296)

CANTERO, G. (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones”; en Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.): *Igualdad y educación - Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

_____ (2007) “Escuela pública, popular y democrática: una perspectiva a construir (Convicciones que se alientan desde un trayecto de investigación)”; en *Políticas Educativas, Campinas, V1, N° 1*, (p.80-96), out. 2007 fae.unicamp.br (<http://143-106.58-55/poled/viewissue.php?id1>).

_____ (2008), *La educación ciudadana desde un intento de construcción alternativa*; en Cantero, Germán, Celman, Susana y Equipo: Proyecto: “Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social” Informe final de investigación; Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

_____ (2011) “Prácticas institucionales y derecho a la política”; en *Revistas Novedades Educativas; Año 22 / N° 240 | 241*; Diciembre 2010 – Enero 2011.

_____ (2004), “El derecho a la política comienza en otra escuela”, en Vogliotti, A., Cortese, M. y Jacob, I. (Comps.): *En tiempos de adversidad: educación pública*; Universidad Nacional de Río Cuarto; Río Cuarto.

CASTRO, A. (2006): “La gestión escolar en cuestión”, en *Cuadernos de Educación, Año 4, n° 4*, Universidad Nacional de Córdoba.

DA SILVA, T. (1997) “El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total”, en Apple y otros. *Cultura Política y Currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada

FISCELLA S. (2005) *Estado, ciudadanía y política social*, Bs. As. Editorial Espacio.

FREIRE, P. (1996) “La escuela pública y popular”; en *Política y educación*; Mexico, Siglo XXI Editores.

_____ (1997) *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GENTILI, P. (2004) “Sólo la educación salva (a los más ricos)”, en *La formación docente. Evaluación y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Santa Fe, Ediciones UNL.

GLUZ, N., BURGOS, A. y KAROLINSKY, M. (2008, Septiembre): “Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía en cuestión”. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, Argentina.

MICHI, N. (2011) “Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”. En Finnegan, F. (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Editorial AIQUE, Colección “Política y Sociedad”

OSZLAK, O. (1999): *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Ed. Planeta.

PINEAU, P. (1994): El concepto de “Educación Popular”. Un rastreo histórico (mimeo). Versión corregida del trabajo “El Concepto de “Educación Popular”: un rastreo histórico comparativo en la Argentina”, en *Revista de Educación N° 205*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

PUIGGRÓS, A. (1998), *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

RIGAL, L. (2011): *El sentido de educar*. Bs. As., Miño y Dávila.

_____ (2011) “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en AAVV: *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

RIVAS, A: “Clasificar lo inclasificable”. Ponencia presentada en el Segundo encuentro nacional de Educación de Gestión Social, en Feldfeber, M (comp) Dossier Escuelas de Gestión Social. UBA. Sin fecha.

SERRA, M. S. “Pedagogía y metamorfosis. La forma de lo escolar en la atención de contextos específicos”, en Barquero (Comp) (2007) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires. Del Estante Editorial.

SVAMPA, M. (2007) “La frontera del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo”. *Cuadernos del Cendes*, año 24, N° 65, 39-61

_____ “Reflexiones sobre la sociología crítica en América Latina y el compromiso intelectual”, en Svampa, M (2008) *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI – CLACSO

TAMARIT, J. (1992), *Poder y educación popular*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

_____ (2012): *Clase media: cultura, mito y educación, ¿quién educa al educador?* Buenos Aires. Miño y Dávila.

_____ (2004), *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

TEDESCO, JC. (2009): *Educación y sociedad en Argentina*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

VAZQUEZ S. y DI PIETRO, S. (2004) *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*, Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

Modelo de Aula Temporal de Adaptación Lingüística ATAL para la enseñanza del español a estudiantes inmigrantes en Andalucía

Model of Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation ATAL (in spanish) for the Teaching of Spanish to Immigrant Students in Andalusia

*José Gijón Puerta**

*Emilio Jesús Lizarte Simón***

*Elizabeth Carrizo****

Resumen

En las últimas dos décadas, se ha desarrollado en Andalucía (región del Sur de España con gobierno autónomo) un modelo de enseñanza del español para atender las necesidades del creciente número de alumnos extranjeros que han llegado a España, en un proceso de inmigración en algunos momentos masiva desde el Norte de África, América Latina y Centroeuropa. Describimos en este artículo distintos aspectos del modelo -denominado Aula Temporal de Adaptación lingüística –ATAL- (Temporary Language Adaptation Classrooms or Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation)- y su evolución, como muestra de los cambios sociales y políticos que han hecho de España en pocos años un país multicultural y multiétnico.

Palabras clave: Aula Temporal de Adaptación Lingüística, multiculturalidad, interculturalidad, políticas lingüísticas, inmigración.

Abstract

In the last two decades, a model of teaching of Spanish has been developed in Andalusia (Southern Autonomous Region of Spain) to meet the needs of the growing number of foreign students who have arrived in Spain, in an immigration process with massive periods, from North Africa, Latin America and Central Europe. In this article we describe different aspects of the model called Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation (ATAL, in Spanish) - and its evolution, as a sample of the social and political changes that have made Spain a multicultural and multiethnic country in a few years.

Keywords: Temporary Classroom of Linguistic Adaptation, multiculturalism, interculturality, linguistic policies, immigration.

* Universidad de Granada

** Universidad de Granada

*** Universidad Nacional de Salta

Introducción

España ha sido en el siglo XX un país de emigrantes. Después de la Guerra Civil (1936-1939) y durante la dictadura del general Franco, se produjeron fenómenos migratorios muy significativos hacia países de Europa como Francia y Alemania y países de América Latina como Argentina, México o Venezuela (Vilar y Vilar, 1999). Sin embargo, a mediados de la década de los años '90, y en un momento de gran crecimiento del país, que lideraba los indicadores económicos de la Unión Europea (UE), se inició un rápido proceso de inmigración masiva hacia España, como no se había conocido en épocas recientes. En efecto, entre los años 2000 y 2003, España triplicó el número de extranjeros residentes procedentes de países fuera de la UE, y en 2008 superó en porcentaje de extranjeros no UE al resto de países de la zona, alcanzado el 11% del total de la población (INE, 2003, 2008; López de Lera, 2006). Este fenómeno ha transformado una España tradicionalmente homogénea, en un lugar con una elevada diversidad cultural, étnica, identitaria y lingüística (Broeder y Mijares, 2003).

Los retos políticos, sociales y culturales que este fenómeno generó y aún genera en España, han sido abordados desde diferentes disciplinas, dando lugar a abundante literatura. A título de ejemplo podemos citar a: Aja y Arango (2006) en el análisis de los aspectos jurídicos y sociológicos del fenómeno; Aparicio y Tornos (2000) en relación con los aspectos económicos y específicamente en cuanto a la creación y mantenimiento de redes sociales entre los extranjeros residentes (2005); Defensor del Pueblo (2003) en el área de la educación; Fernández, Colle e Hita (2006) en la investigación de la movilidad interior de los extranjeros; Igartua, Muñiz y Cheng (2005) desde la visión de la inmigración en la prensa española; o Cachón (2009) sobre integración y discriminación de los inmigrantes en el mercado de trabajo.

Pero todos estos retos presentan generalmente un componente transversal que puede tener una influencia decisiva para la integración del extranjero en la sociedad de acogida, que es el conocimiento de la lengua del país al que llega. De este aspecto nos ocuparemos en el presente capítulo, limitándonos a la enseñanza del español como lengua oficial del país destinada a los alumnos extranjeros que no la conocen; no abordaremos aquí los procesos de migración interior en España ni la enseñanza de lenguas cooficiales en las comunidades autónomas en las que existen, como Cataluña, País Vasco, Valencia, Galicia o Islas Baleares¹.

La importancia del conocimiento de la lengua de acogida para la integración de los inmigrantes

Uno de los retos que tienen que abordar las sociedades receptoras de inmigrantes es el de la integración de éstos en las estructuras sociales del país, lo que exige en una gran medida el conocimiento de la lengua de acogida ya que, sin esta herramienta comunicativa, es mucho más difícil la integración. Este reto es independiente de los modelos de control de la inmigración más o menos exigentes según el país concreto de que se trate, como han demostrado investigaciones llevadas a cabo en contextos tan

¹ Consideraremos en este texto sinónimos los vocablos “extranjero” e “inmigrante”; nos referimos a alumnos extranjeros que llegan a nuestro país desconociendo el idioma español.

diferentes como los de Alemania (Allemann-Ghionda, 2006) Canadá (Fortin, 2006), España (Huguet y Navarro, 2006) o Estados Unidos (Thomas y Collier (1997).

La relación estrecha entre lengua, cultura y escuela ha sido claramente establecida por autores como Vila (2006), siendo el entorno escolar en el que se desarrollan, en la mayoría de los casos, las políticas de enseñanza de la lengua y la cultura del país receptor para los niños y jóvenes, que con una alta probabilidad mantendrán en el hogar la lengua materna como medio de comunicación, incluso los alumnos que son hijos de extranjeros que han nacido ya en el país de acogida.

De forma general, podemos afirmar que el diseño de estas políticas se ha basado en los supuestos que han sido considerados exitosos en los modelos de enseñanza bilingüe y que fundamentalmente se han centrado en la “inmersión lingüística” (Tong y otros, 2008; Guo y Koretz, 2013). La aplicación de modelos bilingües o de modelos de inmersión sigue en discusión, en relación con su eficacia para asegurar el éxito escolar (García Martín, 2012), pero la elección de unos u otros modelos tiene otros componentes no menos importantes, como el de la integración social de la familia, el acceso al empleo, la cohesión social del grupo de acogida y, por supuesto, el pensamiento político de los grupos que ejercen el poder en cada contexto y en cada período y que diseñan las políticas educativas.

Diseño de políticas lingüísticas para los inmigrantes en España

En España, el fenómeno de la inmigración masiva antes descrito, ha determinado el diseño y puesta en marcha de políticas de acogida y atención a los extranjeros, que han incluido en todos los casos políticas de enseñanza del español o de las lenguas cooficiales de las comunidades autónomas en las que existen (Gijón Puerta y Fernández Cruz, 2015).

Los gobiernos de las distintas regiones (comunidades autónomas), diseñaron y pusieron en marcha –en general en los primeros años del siglo XXI- este tipo de planes y programas, orientados a la integración de los inmigrantes en lo que se ha denominado el “estado del bienestar”. Como ejemplo, podemos citar programas como el “Plan para la Integración de los Inmigrantes de la Región de Murcia”, el “Plan de Integración de la Comunidad de Madrid”, el “Plan para la integración social de los inmigrantes en Extremadura”, el “Plan Integral de Inmigración de Baleares”, el “Plan Integral de Inmigración” de La Rioja o el “Plan para la Integración Social de la Población Inmigrante” de Navarra”.

La Comunidad Autónoma de Andalucía, desde supuestos teóricos interculturales y de cultura de paz de autores como Young, Lamo de Espinosa, Galtung o Bordieu, diseñó y puso en marcha una serie de políticas sociales, bajo la denominación de “Plan Integral para la Inmigración en Andalucía”. Se desarrollaron dos planes, el primero entre 2001 y 2004 y el segundo entre 2005 y 2008. Dichos planes contenían medidas de tipo educativo, sanitario, laboral, de recursos sociales, vivienda, sociocultural, atención jurídica, formación e investigación, sensibilización social y cooperación al desarrollo.

Para el ámbito educativo se establecieron varios objetivos, con una serie de medidas concretas para alcanzarlos (Consejería de Gobernación, 2001) que presentamos en la tabla 1. Como puede verse, el Plan fue ambicioso en su concepción, abarcando

gran variedad de acciones, en algunos casos de un enorme coste económico. Es en relación con el objetivo de “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española”, que se se introdujo una medida específica de creación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

OBJETIVO	MEDIDA
Facilitar la escolarización de todos los niños inmigrantes en igualdad con los niños españoles.	Divulgación, entre los inmigrantes, de la organización del sistema educativo.
	Campañas de sensibilización entre la población inmigrante.
	Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros.
	Acceso a los servicios complementarios (comedor, transporte escolar, etc.)
	Acceso a plazas en las Residencias Escolares.
	Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares.
Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales.	Formalización de convenios con ONG para establecer la figura mediadora intercultural.
	Formación y asesoramiento específico al profesorado.
Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.	Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para centros y profesores.
	Creación de las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)
Facilitar el aprendizaje de la lengua materna.	Formalización de convenios con ONG para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.
	Apoyo a programa para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.
Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia.	Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado.
	Apoyo a los centros para que impliquen a todos los sectores de la zona en la que se encuentra el centro.
	Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante.
	Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos.

Tabla 1.- Objetivos y medidas educativas para la atención a los inmigrantes en Andalucía. Elaboración propia, a partir del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004.

Podemos considerar que hacia 2005 se había consolidado en la mayoría de las comunidades autónomas el desarrollo de políticas de atención a inmigrantes y, específicamente, de programas lingüísticos dirigidos a los alumnos extranjeros, con unos

elementos genéricos que dieron un carácter “intermedio, abierto, intensivo y flexible” (Grañeras y otros (2007: 163). Si bien es cierto que estos adjetivos no pueden aplicarse completamente a las distintas políticas desarrolladas en las diferentes comunidades autónomas, sí reflejan de forma general cualquiera de ellas.

La estructura del estado en España es muy descentralizada a partir de la Constitución de 1978, siendo los gobiernos autónomos regionales los que tienen competencias muy amplias en cuanto a salud, educación y bienestar social. Por este motivo, existen en España distintas denominaciones para este tipo de programas dentro de las 17 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas en las que se articula el territorio. Así podemos hablar de: Aulas Temporales de Inmersión Lingüística –ATIL– en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística –AIL– en Navarra y La Rioja; Aulas Temporales de Adaptación Lingüística–ATAL– en Andalucía o Extremadura (Temporary Language Adaptation Classrooms or Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation); Aulas de Enlace (Bridge Classroom) en la Comunidad Autónoma de Madrid; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas de adaptación Lingüística y Social –ALISO– en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la competencia Curricular y Grupos de Adquisición de Lenguas en Galicia; Programas de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; o Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana.

Autores como García Castaño, Rubio Gómez y Bouacha (2008) han abordado –en este caso desde la óptica de la Antropología Social– el estudio de la integración en el sistema escolar de los alumnos extranjeros en España, dando una panorámica general de los modelos adoptados en las distintas comunidades autónomas. Si bien podemos establecer diferencias en los distintos modelos en distintos aspectos (Goenechea Permisán, García Fernández y Jiménez Gámez, 2011), como son el número de horas de enseñanza, el tipo de apoyo que recibe el alumno, el currículo impartido o el papel que ocupa la cultura de origen o la filosofía subyacente al modelo, las descripción del modelo ATAL de la Comunidad Autónoma de Andalucía puede dar una visión global de las políticas de atención y acogida dadas en España a los alumnos extranjeros en la educación obligatoria.

La enseñanza del español a los alumnos extranjeros en Andalucía. El modelo ATAL

En el periodo comprendido entre 1995 y 2005, el número de estudiantes extranjeros en la educación no universitaria en Andalucía pasó de menos de 4.000 a más de 50.000. Este número continuó ascendiendo durante algunos años más, pero posteriormente disminuyó debido a la fuerte crisis económica y se ha estabilizado desde 2008 en torno al 5% de la población escolar (Junta de Andalucía, 2013). Si bien en toda España se ha producido un fenómeno similar, la situación geográfica de Andalucía hizo que el proceso fuera mucho más intenso en esta región en cuanto al número de extranjeros llegados de forma ilegal y con unas necesidades de atención más elevadas. Además de cambiar profundamente la estructura social, cultural y étnica de muchos municipios y centros escolares, la entrada masiva de alumnos extranjeros puso a prueba la capacidad del sistema público educativo y de atención social, que no fue diseñado para estos elevados niveles de multiculturalidad y multilingüismo.

La necesidad de integrar a una enorme masa de estudiantes en el sistema educativo público hizo necesaria la puesta en marcha de distintos programas, entre los que destacaron por su importancia los de enseñanza del español. En Andalucía, el origen de las ATAL se remonta al curso académico 1997/1998, debido a la fuerte presión migratoria proveniente del Norte de África, que se manifestó en primer lugar en esta zona, por la presencia de invernaderos agrícolas que demandaban gran cantidad de mano de obra no cualificada. Ortiz Cobo (2007) describe cómo se creó en aquel año el Grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante”, que fue el catalizador del modelo ATAL. Este grupo estaba compuesto por profesionales de la Consejería de Educación (a través de su oficina territorial de Almería), junto a maestros de los municipios de Roquetas y El Ejido (con fuerte presencia de inmigrantes marroquíes que trabajaban en los invernaderos de la zona), voluntarios de la ONG “Almería Acoge” e investigadores de la Universidad de Almería.

El grupo de trabajo realizó una experiencia piloto con dos centros educativos y alumnos de educación primaria. Evaluaron mediante entrevistas las necesidades del profesorado, negociaron la formación a impartir al mismo y la llevaron a cabo, utilizando técnicas de observación participante y diarios de clase. A partir de este proceso de formación, se crearon “aulas puente” con una filosofía no segregadora. El trabajo de las aulas puente se valoró a partir de encuestas a los profesores y de la aplicación de instrumentos de evaluación para establecer el diferencial semántico de los alumnos en su paso por el aula puente. Esta evaluación sirvió para el diseño de dos tipos de lo que ya se denominó Aula Temporal del Adaptación Lingüística (ATAL): a) el ATAL *fija*, en la que el profesor atiende prioritariamente a alumnos de un solo centro en el que se imparten las clases y a ella se desplazan alumnos de distintos centros de la zona, dedicándose el profesor a la atención de inmigrantes a tiempo completo; y b) ATAL *itinerante*, en la que el profesor se desplaza por distintos centros educativos, atendiendo en ellos a sus alumnos y, en algunos casos, dedicándose a otras tareas además de la enseñanza del español a los alumnos extranjeros. También se distinguieron en estos primeros momentos ATAL en educación primaria y ATAL en educación secundaria. Con el paso del tiempo, y en función de cada contexto geográfico y demográfico, se han implantado algunos o todos los tipos, o se combinan entre ellos para atender al alumnado, según sus necesidades (ej. Puede existir un aula itinerante que atiende simultáneamente a alumnos de educación primaria y de educación secundaria). En todo caso, las ATAL no se establecen de forma definitiva, sino que cambian su ubicación en función de la evolución demográfica de cada provincia.

En estos primeros momentos de implantación de las ATAL, se priorizó la presencia en ellas de alumnos de culturas y países más distantes o en riesgo de exclusión, pero con el paso de los años esta filosofía se modificó al constatarse la existencia de grupos de alumnos de países de la Unión Europea, mucho más cercanos en el aspecto cultural y sin necesidades de atención social perentorias, pero con la misma necesidad de aprender el español que sus compañeros procedentes de fuera de la UE.

Las ATAL fueron extendiéndose y consolidándose como política de atención a la inmigración en Andalucía, con sucesivas instrucciones para su funcionamiento, hasta que en 2007 se estableció una norma legal vigente hasta hoy para su funcionamiento (Junta de Andalucía, 2007), en la que ya se estableció el modelo actual de ATAL como

medio para la enseñanza del español a los alumnos extranjeros y como medio para acelerar la integración curricular y social, manteniendo su carácter temporal orientado hacia la mínima permanencia posible. De esta forma, el modelo se consolida como un puente, que lleva al alumno a una fase posterior de inmersión lingüística en el sistema educativo en español ordinario.

A partir del contenido de la norma promulgada en 2007, podemos establecer las características básicas actuales del modelo ATAL en Andalucía, destinado a la atención de los alumnos extranjeros que se incorporan al sistema educativo sin conocer el español: a) en primer lugar, el objetivo de las ATAL es el de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos extranjeros que desconocen el idioma español, con el objeto de mejorar la integración social y escolar en el menor tiempo posible; b) en segundo lugar, se establecen como “aulas fijas” cuando hay un número elevado de alumnos, o como “aulas itinerantes”, en las que un profesor puede atender varios centros educativos; c) en tercer lugar, la edad de los destinatarios oscila entre los 8 años y los 18 años (edad máxima para la educación obligatoria); d) en cuarto lugar, las ATAL tienen limitado el número de alumnos a 12; e) en quinto lugar, la permanencia en ellas se limita a un curso académico aunque, en algunos casos excepcionales (enfermedad, absentismo prolongado o escasa escolarización en el país de origen), puede prorrogarse a dos (aunque en cualquier momento puede darse por finalizada la asistencia al ATAL, cuando se han alcanzado los niveles lingüísticos adecuados); f) en quinto lugar, existe una limitación del número de horas máximo en que el alumno puede permanecer semanalmente en el ATAL (10 horas en educación primaria y de 15 horas en la educación secundaria); y g) las funciones del profesorado de ATAL van más allá de la enseñanza de la lengua española, incluyendo las de atender las dificultades de aprendizaje derivadas del desconocimiento del idioma, ayudar a la integración de los alumnos, colaborar con el resto del profesorado y con los líderes del centro educativo, servir de elemento de comunicación con las familias y orientar a los profesores en el trabajo con los alumnos extranjeros.

Las ATAL en cifras

Algunos datos básicos disponibles sobre las ATAL pueden darnos una visión clara del modelo, no ya desde el punto de vista teórico, sino desde su puesta en práctica y su funcionamiento operativo.

Si observamos la variación del profesorado a lo largo de todo el proceso de implantación y consolidación del modelo ATAL (véase la Tabla 1 y el Gráfico 1) tendremos una idea clara del esfuerzo que ha debido realizarse desde la administración educativa para llevar a cabo estas políticas de atención a los alumnos extranjeros desconocedores de la lengua española, en Andalucía. En efecto, el mayor coste para el desarrollo de una política educativa es el de personal, por lo que mantener en los últimos años entre 200 y 300 profesores dedicados a tareas de enseñanza del español a alumnos inmigrantes, puede considerarse sin duda un gran esfuerzo presupuestario, sobre todo teniendo en cuenta que con anterioridad a 1997 no existía este tipo de atención educativa. El Gráfico 1 nos permite visualizar claramente el aumento exponencial del profesorado de ATAL hasta 2010, coincidiendo con el aumento del flujo de inmigrantes, que sólo se

ha frenado a partir de ese momento, situándose en estos momentos en valores similares a los de 2005/2006.

Año	Profesores ATAL
1997/98	2
1998/99	4
1999/00	10
2000/01	23
2001/02	64
2002/03	102
2003/04	177
2004/05	206
2005/06	251
2006/07	275
2007/08	292
2008/09	310
2009/10	292
2010/11	267
2011/12	247
2012/13	247
2013/14	233

Tabla 1.- Evolución del número de profesores y alumnos atendidos en los ATAL en Andalucía entre los años 1997 y 2014. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

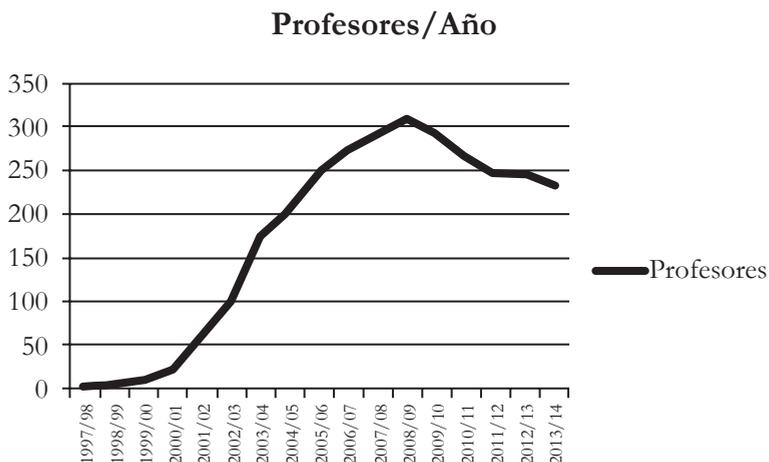


Gráfico 1.- Representación de la evolución del número de profesores de ATAL en Andalucía. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

Si observamos ahora los datos de las ratio de alumnos por centro y profesor (véase Tabla 2 y Gráfico 2), podemos establecer algunos elementos característicos del modelo ATAL. Para ello, hemos utilizado datos oficiales del período 2007-2014, en el que el modelo se ha consolidado y las fluctuaciones migratorias se han estabilizado. Los datos han sido suministrados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Vemos de forma global que la proporción de estudiantes atendidos por un profesor se mantiene estable en torno a los 20-24 alumnos a lo largo de estos años, incluyendo tanto las ATAL fijas como las itinerantes. No existen datos que puedan ser comparables para establecer si esta ratio es adecuada o no, ya que cada comunidad autónoma tiene un modelo de inmigración diferente con necesidades muy distintas y contextos específicos. Sin embargo, la estabilidad en estos datos sí nos permite establecer la consolidación del modelo ATAL como política educativa, lo que también se confirma en el mantenimiento de una ratio de 3 centros atendidos por un profesor y de entre 7 y 9 alumnos de ATAL por cada centro educativo.

Estos datos de las distintas ratios parecen indicar que el modelo definitivo de ATAL sigue básicamente la filosofía original descrita anteriormente, consolidando los siguientes elementos: a) distribución homogénea de alumnos extranjeros, evitando su concentración en un número reducido de centros; b) reducción al máximo del número de centros que atiende un profesor y; c) proporción de número de alumnos atendidos por cada profesor, similar a la ratio de un aula ordinaria.

Año	Estudiantes/ Profesor	Centros/ Profesores	Ratio/Estudiantes/ Centro
8 2007/0	24	3	8
9 2008/0	22	3	7
0 2009/1	20	3	7
1 2010/1	20	3	7
2 2011/1	23	3	8
3 2012/1	23	3	9
4 2013/1	24	3	9

Tabla 2.- Datos de ratios entre los años 2007 (momento en que se consolida el modelo ATAL) y 2014. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

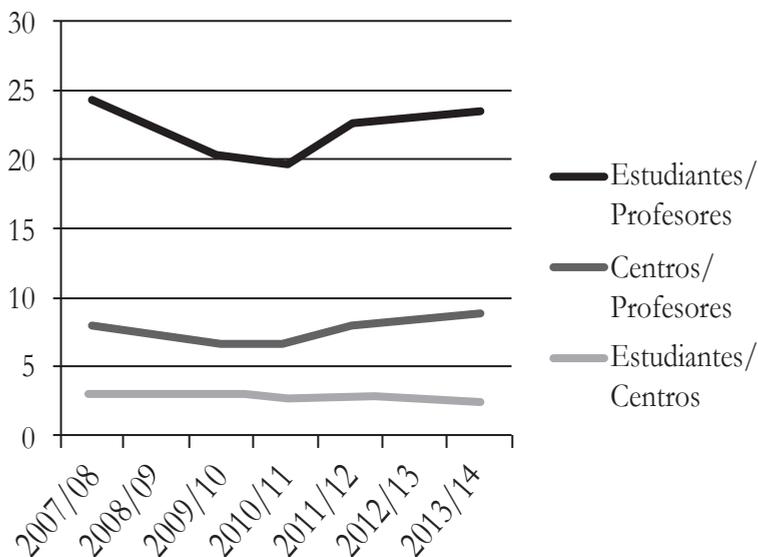


Gráfico 2.- Representación de la evolución de ratios en las ATAL. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

Finalmente, para comprender la complejidad que supone la atención de este tipo de alumnos, debido a su irregular distribución (sin considerar su elevada diversidad, que no es objeto de este capítulo), podemos analizar los datos desagregados para las 8 provincias en la Comunidad Autónoma de Andalucía (véase Tabla 3 y el Gráfico 3).

En primer lugar, se observa claramente las enormes diferencias que existen, tanto en el número de alumnos que han sido atendidos en las distintas provincias, como en las fluctuaciones de la serie histórica. Así, las ATAL fijas se concentran en las provincias de Almería y Málaga, mientras que las ATAL itinerantes son más propias del resto de provincias que, en general, presentan una menor concentración de alumnos. Así mismo, en la serie histórica en ambas provincias (Almería y Málaga), la evolución en el número de alumnos es inversa: mientras en Almería ha habido un aumento de alumnos atendidos hasta hoy, en Málaga el número de alumnos ha disminuido casi a la mitad desde el comienzo de la serie analizada. Para las provincias de Cádiz, Córdoba, Huelva y Jaén, se ha producido una disminución del número de alumnos atendidos, también en una proporción de casi la mitad. Es diferente el caso de Granada, donde se produjo inicialmente una atención a muy pocos alumnos, aunque luego esta se elevó y siguió la tendencia a reducirse del resto de provincias, a excepción de Almería.

Aunque los datos deberán ser objeto de un análisis más profundo si se quieren obtener conclusiones más claras sobre el modelo y su aplicación en los distintos contextos, sí podemos afirmar que la flexibilidad en su diseño ha necesitado de métodos fiables de obtener información precisa y actualizada sobre los cambios demográficos de los centros educativos. En este sentido, el modelo ATAL parece ser adecuado para las circunstancias en las que ha sido implementado.

Año	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
2007/08	1.850	376	373	64	911	386	2.921	435
2008/09	1.678	382	201	518	633	257	2.808	342
2009/10	1.693	397	236	430	512	214	2.043	410
2010/11	1.949	260	159	315	472	312	1.434	372
2011/12	2.050	322	167	404	432	237	1.574	381
2012/13	2.477	244	185	443	420	157	1.510	264
2013/14	2.383	180	182	351	455	147	1.567	218
Total	14.080	2.161	1.503	2.525	3.835	1.710	13.857	2.422

Tabla 3.- Datos de alumnos atendidos en ATAL desde 2007 hasta 2014, desagregados por provincias. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

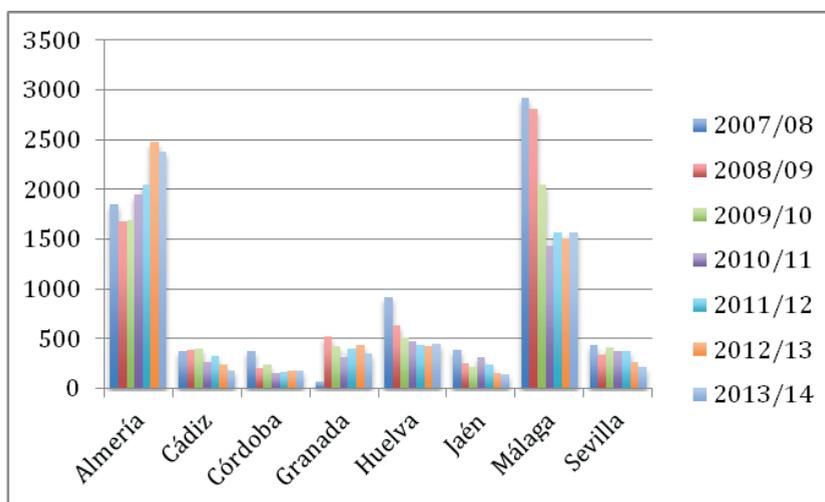


Gráfico 3.- Evolución del número de alumnos atendidos en ATAL, por provincias, entre los años 2007 y 2014. Elaboración propia. Fuente de datos: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

Potencialidades y limitaciones del modelo ATAL

Podemos considerar consolidado como política educativa el modelo ATAL de atención al alumnado inmigrante para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Andalucía. Los datos analizados de alumnos, profesores y centros así lo corroboran. De esta forma, el gobierno autónomo de la comunidad andaluza lo ha

considerado adecuado, le ha dado rango de norma y lo mantiene en la forma dual ATAL fija / ATAL itinerante, como una estructura flexible dotada de un número de recursos humanos estable en función del número de alumnos extranjeros que necesitan atención. Así, se mantiene una ratio en torno a los 20-24 alumnos que debe atender cada profesor, una relación media de tres centros atendidos por cada profesor y una distribución homogénea del alumnado inmigrante en los centros públicos, con valores medios de entre 7 y 9 alumnos por centro (datos de los años 2007 a 2014). Es evidente que estos datos globales sólo expresan la generalidad del modelo, que puede ser muy diferente cuando se analizan contextos geográficos y demográficos específicos.

Si se quiere conocer en profundidad las limitaciones y potencialidades del modelo ATAL, es necesario promover desde el propio gobierno autónomo de Andalucía investigaciones longitudinales de envergadura, que incluyan análisis cuantitativos y cualitativos, seguimiento de los alumnos tras la finalización de la escolaridad obligatoria y satisfacción de los profesionales y las familias. La discusión de las conclusiones de estos estudios y la participación en ellas de los profesionales involucrados en las ATAL deben permitir, a partir de sus hallazgos, establecer las potencialidades y las limitaciones de este modelo, y pueden servir para orientar a los actores políticos para su evolución y mejora en el futuro. En todo caso, en la actualidad disponemos ya de literatura sobre las ATAL en Andalucía, que posibilita una aproximación al modelo en sus potencialidades y limitaciones.

De la literatura revisada, algunos de estos estudios se limitan a una descripción del modelo, bien desde posturas básicamente favorables a él (Pelagajar, 2011) o críticas (Castilla Segura, 2011), utilizando datos estadísticos básicos y reflexiones de los autores en base a posiciones epistemológicas previas o a la propia experiencia personal.

En otros casos, sin embargo, se ha analizado de forma más profunda el modelo ATAL, a partir de investigaciones de campo, y en ellas se intenta comprender las interrelaciones entre sus elementos y la importancia que estos tienen para el proceso de integración de los alumnos extranjeros en las comunidades de acogida. Estos estudios nos dan pie para la reflexión sobre los aspectos esenciales de la enseñanza de las lenguas, como son los procesos de enculturación y aculturación, pues los elementos culturales son inseparables de los lingüísticos, como ya han puesto de manifiesto autores como Tochon (2010), Jiménez Gámez, García García y Cotrina García (2012) o Goenechea Permisán (2014). Este segundo tipo de investigaciones intenta relacionar el modelo ATAL con cuestiones de tipo cultural, identitario, sociopolítico, etc., así como dar respuestas adecuadas a los retos planteados en la atención a los alumnos extranjeros.

Goenechea Permisán (2014), por ejemplo, ha reflexionado sobre la importancia de la construcción de la identidad de los alumnos extranjeros, revisando aspectos como el uso de la lengua materna y contenidos de la cultura propia en las ATAL, la escasa existencia de programas de lengua y cultura de origen (ELCO) o de enseñanza de las religiones minoritarias en España. Sus conclusiones apuntan a que un mayor desarrollo de este tipo de programas mejoraría el proceso de integración y los aprendizajes curriculares. Desde nuestro punto de vista, si bien esto es factible cuando el número de alumnos de un país o una cultura es elevado (ej. población marroquí musulmana en Almería), es muy difícil de llevar a cabo en los lugares donde conviven un número elevado de lenguas y de culturas, por la dificultad de financiación y de formación del profesorado

para el uso –aunque sea básico– de varias lenguas en el ATAL, desde una perspectiva intercultural profunda (Fernández Cruz, 2015). Así mismo, en ciertos casos, existe una dificultad añadida: el deseo de los padres de los propios alumnos extranjeros es el de que reciban una inmersión lingüística y cultural que acelere el proceso de integración escolar (Gijón Puerta y Fages, 2006).

Jiménez Gámez (2008) o Guerrero Valdebenito (2013), entre otros, han valorado la necesidad de una formación específica del profesorado de las ATAL o de modelos de atención lingüística similares. Aunque han constatado que durante los años de mayor presión en cuanto al número de alumnos incorporados al sistema educativo, se desarrolló una amplia labor de formación desde los centros de profesorado (CEP), posteriormente la oferta formativa disminuyó. Por este motivo, si bien el número de alumnos extranjeros se ha estabilizado, parece necesario seguir potenciando la formación del profesorado en general y del que actúa en las ATAL en particular, para atender con métodos adecuados a este tipo de alumnos.

Finalmente, estudios realizados en ATAL de algunas provincias de Andalucía, como Cádiz (Jiménez Gámez, 2008; Jiménez Gámez, García García y Cotrina García, 2012) o Almería (Ortiz Cobo, 2006), han permitido establecer algunas conclusiones específicas sobre la aplicación del modelo, en comparación con otras comunidades autónomas. Entre estas conclusiones podemos destacar:

a) Mientras que otros modelos realizan una inmersión lingüística de forma previa a la integración escolar, con el fin de acelerar el aprendizaje de la lengua de acogida, el ATAL es un proceso paralelo y simultáneo a la integración en el aula, que asume que el aprendizaje de la lengua se ralentiza. En todo caso, dada la importancia de la integración escolar y social, el modelo ATAL debe reforzarse con medidas complementarias que ayuden a la integración del individuo y de la familia en la sociedad de acogida. Así mismo, las medidas de apoyo y refuerzo dentro del aula, para ayudar a la integración escolar y al aprendizaje de los contenidos cuando aún no se domina el idioma, han de ser las adecuadas.

b) En relación con la conclusión anterior, los contenidos en un ATAL se limitan al aprendizaje de la lengua y de algunas reglas sociales. Es posible que la inclusión de ciertos contenidos curriculares básicos ayudara al alumno en su integración escolar y lo motivara para el aprendizaje. En este sentido, el perfil del maestro de ATAL podría cambiar, incorporando especialistas en la enseñanza del español que, además, tuvieran conocimientos más específicos en algún área curricular.

c) El papel de la cultura y la lengua de origen es un tema aún no resuelto por los especialistas y que da lugar a políticas dispares en distintas comunidades autónomas. En Andalucía, estos componentes de cultura y lengua propia se incluyen sólo en algunos casos en los ATAL, siendo integrados en programas paralelos, que sólo se llevan a cabo en lugares donde hay una presencia mayoritaria de una lengua o cultura. Como se indicó anteriormente, la dificultad de cofinanciación con los países de origen o la existencia de un gran número de lenguas y culturas en un mismo ATAL, hacen prácticamente insostenible la inclusión de estos aspectos en el modelo en su formato actual. Sí es cierto, sin embargo, que muchos maestros de ATAL utilizan este tipo de recursos en sus intervenciones, de forma personal, dentro de procesos de innovación y mejora.

d) La formación de los maestros de ATAL aparece como un elemento esencial para el éxito del modelo y debería centrarse en dos líneas básicas (Ortiz Cobo, 2007): por una parte, la colaboración entre maestros de ATAL, profesorado y especialistas en educación intercultural; por otra, la sensibilización del docente frente al hecho intercultural y a las necesidades específicas del alumnado de ATAL.

Es evidente que estas propuestas de mejora del modelo llevan aparejada una fuerte inversión en recursos, en talento humano y en su formación adecuada, pues si deseamos no sólo la integración sino el éxito escolar, el conocimiento de la lengua debe llegar al nivel suficiente para el seguimiento del currículo y, salvo en casos excepcionales, esto no puede producirse en un solo curso académico.

Bibliografía

AJA, E. y **ARANGO, J.** (Eds.). (2006). Veinte años de inmigración en España: perspectivas jurídica y sociológica (1985-2004). Barcelona: Bellaterra.

ALLEMANN-GHIONDA, C. (2006). Intercultural education in Germany: accepting diversity while cultivating differences?. Comunicación al Seminario Internacional “Educating Immigrant Pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all?”. Fundación Jaume Bofill. Barcelona.

APARICIO, R. y **TORNOS, A.** (2000). La inmigración y la economía española. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

_____ (2005). Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España: un estudio sobre el terreno (Vol. 2). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración, Observatorio Permanente de la Inmigración.

BROEDER, P. y **MIJARES, L.** (2003). Plurilingüismo en Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CACHÓN, L. (2009). La España inmigrante: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración. Barcelona: Anthropos.

CASTILLA SEGURA, J. (2011). “Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero”. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.

CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN. (2001). I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004. Sevilla: Junta de Andalucía.

DEFENSOR DEL PUEBLO. (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

FERNÁNDEZ, P. P., COLL, A. G. E HITA, Á. A. (2006). La movilidad laboral y geográfica de la población extranjera en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2015). La formación de profesionales de la Educación. Un enfoque profundo. Blue Mounds: Deep University Press.

FORTIN, L. (2006). “L’intégration scolaire des élèves immigrants au Québec entre la classe d’accueil et la classe ordinaire: un aperçu quant aux pratiques, aux actions et aux perspectives”. Comunicación al Seminario Internacional Educating Immigrant Pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all”. Fundación Jaume Bofill. Barcelona.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO, M. y BOUACHRA, O. “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”. Revista de Educación, N.º.345, 23-60.

GARCÍA MARTÍN, M. J. (2007). “Análisis de los modelos curriculares bilingüe y de inmersión en una sociedad multilingüe y multicultural”. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, N.º 4, 78-102.

GIJÓN PUERTA, J. Y FAGES, E.(2006). Elaboración y puesta en marcha de proyectos interculturales en los centros educativos: (marco general y aspectos prácticos). Sevilla: Fundación ECOEM.

GIJÓN PUERTA, J. y FERNÁNDEZ-CRUZ, M. (2015). “Educational Policies and Curricular Models of Language Teaching in Spain”. En Tochon, F. T. (Ed.) Language Education Policy Unlimited. Global perspectives and local practice (pp. 217-248). Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press.

GOENCHEA PERMISÁN, C. (2014). “Análisis de la presencia de la cultura de origen de los menores inmigrantes en el sistema educativo andaluz”. En Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo, Huelva, diciembre 2014.

GOENCHEA PERMISÁN, C., GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A., y JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2011). “Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Au-

las de Enlace”. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 15, N.º 3, 263-278.

GRAÑERAS, M. y otros (2007). “La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas”. Revista de Educación, N.º 343, 149-174.

GUERRERO VALDEBENITO, R. M. (2013). “Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)”. Perfiles educativos, N.º 142, 42-53.

GUO, Q. Y KORETZ, D. (2013). “Estimating the Impact of the Massachusetts English Immersion Law on Limited English Proficient Students’ Reading Achievement”. Educational Policy, N.º 27, 121-149.

HUGUET, A. Y NAVARRO, J. L. (2005). “Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración”. En D. Lasagabaster, D. y Sierra, M. (Eds.), Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías (pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A. (coord.). (2008). Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A., GARCÍA GARCÍA, M. y COTRINA GARCÍA, M.J. (2012). “Educative Assimilation is a process of exclusion: the case of immigrant students and ATALs in Cádiz (Andalusia, Spain)”. Power & Education, N.º 2, 173-184.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2003). Datos correspondientes a extranjeros empadronados en España con fecha 1 de enero de 2003, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, La atención del alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE). (2008). Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. Avance de resultados. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

JUNTA DE ANDALUCÍA. (2007). ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. B.O.J.A. 14- 2-2007.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2013). Andalucía Datos Básicos 2013. Sevilla: Junta de Andalucía.

LÓPEZ DE LERA, D. (2006). Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población. Madrid: Fundación BBVA.

ORTIZ COBO, M. (2006). “Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística”. En *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, N.º. 16, 279-308.

_____ (2007). “Segunda lengua como medio de integración escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 41/4, 1-5.

PELAGAJAR, M. C. (2011). “Importancia de las aulas temporales de adaptación lingüística para la enseñanza del español en alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz”. En García Castaño, F. J. y Kressova, N. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 513-516). Granada: Instituto de Migraciones.

TOCHON, F. (2010). “Deep Education”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, N.º1, 1-12.

TONG, F., LARA-ALECIO, R., IRBY, B., MATHES, P., y KWOK, O. M. (2008). “Accelerating early academic oral English development in transitional bilingual and structured English immersion programs”. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1011-1044.

THOMAS, W. P. y COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

VILA, I. (2006). “Lengua, escuela e inmigración, Cultura y Educación”. *Culture and Education*, N.º 18, 127-142.

VILAR, J. B. y VILAR, M. J. (1999). “La emigración española a Europa en el siglo XX. Madrid: Arco Libros.

Filosofía

Algunos aportes teóricos y metodológicos desde la perspectiva decolonial

Some Theoretical and Methodological Contributions from a Decolonial Perspective

*Marcelo F. Romero y M. Celeste Romá**

Resumen

La decolonización es una perspectiva de investigación en ciencias sociales que implica un profundo cuestionamiento a la razón indolente y al eurocentrismo de las ciencias modernas-coloniales, que han invalidado otras epistemologías posibles. Una necesaria revisión de los supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y del posicionamiento político-ideológico, nos permite no sólo un acercamiento a otros saberes y prácticas, sino también la construcción de alternativas en donde la crítica, la pluralidad y la creatividad encuentran un lugar privilegiado de desarrollo.

Conscientes de que no hay una ubicación inherentemente decolonial y de que se trata de una posición epistémica en relación a las relaciones de poder, el desafío consiste en deconstruir la racionalidad desde la que hemos sido formados, identificar todos aquellos límites que la visión eurocéntrica y colonial ha impuesto, reconocer una multiplicidad heterogénea de saberes, formas de vida y sufrimientos de comunidades concretas y construir alternativas desde otras perspectivas.

Desde este punto de vista, desarrollamos propuestas teóricas y metodológicas que la perspectiva decolonial nos ofrece frente a la investigación y producción de conocimiento, para, finalmente, reflexionar sobre los modos que la ciencia social y las políticas de estado abordan a los otros, en este caso, a los pueblos originarios.

Palabras clave: decolonización, pensamiento decolonial, investigación en co-labor, pueblos originarios, estado nación

Abstract

Decolonization is a research perspective in the social sciences that involves a profound questioning of the indolent reason and the Eurocentrism of modern-colonial sciences, which have invalidated other possible epistemologies. A necessary revision of the ontological, epistemological, methodological and political-ideological positions allows us not only an approach to other types of knowledge and practices, but also the construction of alternatives where criticism, plurality and creativity find a privileged place of development.

* Docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrantes del Proyecto de Investigación "Bioética y epistemología en universidades-sociedades del Sur Global" – UNSL.

Conscious that there is no inherently decolonial point of view and that it is an epistemic position in relation to power relations, the challenge increases when deconstructing the rationality in which we have been formed to identify all those limits that the Eurocentric and colonial vision has imposed, recognize a heterogeneous multiplicity of knowledge, life forms and sufferings of concrete communities and provide alternatives from other perspectives.

From this point of view, we develop theoretical and methodological proposals that the decolonial perspective offers us for research and knowledge production, in order to finally reflect on the ways social science and state policies deal with the Other, in this case, native peoples.

Keywords: decolonization, decolonial thinking, co-labor research, native peoples, nation state

Introducción

Los enfoques que se incluyen dentro del pensamiento decolonial implican e integran una visión ontológica, epistemológica, metodológica y política que disienten del modo en que la colonialidad ha impuesto y sistematizado los conocimientos y las formas de visualizar la vida en sociedad en general y la investigación social en particular. Este disentir tiene su mayor cualidad en la construcción alternativa de perspectivas en donde la crítica, la pluralidad, la escucha, el diálogo y la creatividad encuentran un lugar privilegiado de desarrollo. En este contexto, el trabajo en co-labor cobra sentido al estar fundado en una actitud de inclusión o, mejor dicho, en un trabajo colaborativo donde el otro sea también uno mismo y viceversa.

El “experiencidio” resultante de siglos de historia se actualiza tanto en la forma de abordar y concebir el conocimiento, como en las consecuencias que dicho tipo de abordaje produce sobre lo simbólico y lo material de hombres y mujeres destinados a ser “objeto de estudio”. Las políticas estatales encuentran así un sustento académico, una forma racional y moderna de argumentación que provee suficientes elementos como para justificar el rechazo a los disidentes y la subordinación de sus pautas culturales e ideológicas bajo la tutela del Estado. En este sentido, denunciar la forma en que el conocimiento hegemónico atraviesa y construye realidades que afectan a los oprimidos, concede la oportunidad de anunciar nuevas formas de indagación y producción de conocimiento que cuestionen y critiquen la cosmovisión dominante.

El posicionamiento frente a la investigación y a la producción de conocimiento desde la perspectiva decolonial

La descolonización como perspectiva de investigación en las ciencias sociales se encuentra en permanente debate y construcción, ofreciéndonos una desconstrucción de la ciencia y su reconstrucción en términos emancipatorios. Cada autor propone diferentes categorías y pasos metodológicos que van configurando una alternativa, pero una alternativa no sólo para problematizar y visibilizar todos aquellos saberes, conocimientos y prácticas que fueron invalidados por el modelo de racionalidad-modernidad, sino también para hacer el mismo ejercicio con las propias categorías desde las que investigamos y explicamos el mundo.

En esta dirección y cada uno a su manera, cuestiona las formas y las prácticas de hacer ciencia, desde donde se realiza, para qué y para quiénes. Fals Borda distingue tres grandes retos en esta reconstrucción; el primer reto tiene que ver con “las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón; el segundo, con la dialéctica entre teoría y práctica; y el tercero, con la tensión entre sujeto y objeto” (1999: 4). En su propuesta de Investigación Acción Participativa, la articulación entre investigación y práctica social, desde el punto de vista del compromiso con la lucha de los oprimidos, le otorga a la ciencia otra fuente de validación de los conocimientos, ya que éstos no son meros resultados de una investigación sino el fruto del trabajo colectivo y horizontal entre intelectuales y sujetos participantes; además, los mismos están sujetos a revisión y modificación porque deben ser útiles a causas justas (1999). Aquí, de la convergencia entre diferentes tipos de conocimiento, entre pensamiento popular y ciencia académica, no deviene un conocimiento universal sino un “conocimiento más completo y aplicable de la realidad” (1999: 4).

Asimismo, Sousa Santos (2006) expresa que las experiencias sociales son más variadas y amplias que las tradiciones científicas y filosóficas occidentales, en este sentido y aun considerando otro tipo de tradiciones científicas, la experiencia social y de vida a lo largo de la historia de los distintos tipos de comunidades superan notablemente la producción de conocimiento científico o sistematizado que pudiera haber tenido lugar en distintos momentos de la historia. Todo lo cual conduce a pensar, como sostiene el autor, que toda la riqueza que se pudiera apreciar en dichas prácticas y momentos experienciales ha sido desestimada e incluso atacada en pos de legitimar, justificar y habilitar otras formas de conocimiento y de hacer en la realidad. Justamente, a este acto intencional de encubrir, atacar y dismantelar instancias alternativas desacreditando sus contenidos, menoscabando sus supuestos y descalificando a sus creadores, se le puede oponer una acción científica de rescate del “desperdicio de la experiencia” (2006), aunque el autor portugués plantea que no basta con proponer otro tipo de ciencia social para combatir este desperdicio, ya que es necesario proponer otro tipo de racionalidad.

El modelo de racionalidad en la colonialidad impone la comprensión occidental del mundo y condena los enfoques alternativos al descrédito y al ostracismo mediante los que Sousa Santos denomina “razón indolente”, que se presenta bajo cuatro formas (como razón impotente, arrogante, metonímica y proléptica) y “subyace, en sus variadas formas, al conocimiento hegemónico, tanto filosófico como científico, producido en occidente en los últimos doscientos años” (2006: 68). Por lo tanto, la descolonización es crítica de la razón indolente a través de otro modelo de racionalidad que subvierte la contracción del presente y la expansión del futuro, para poder “crear el espacio-tiempo necesario para conocer y valorar la inagotable experiencia social que está en curso en el mundo de hoy” (2006: 68). Ese nuevo modelo de racionalidad que propone Sousa Santos (2006) es una “razón cosmopolita” que a través de una “sociología de las ausencias” pretende expandir el presente, a través de una “sociología de las emergencias” busca contraer el futuro y a través de un “trabajo de traducción” establecer un diálogo posible entre experiencias diversas, sin reducirlas todas a un mismo esquema de comprensión.

Denunciar el “epistemicidio” (Sousa Santos, 2010) que provoca el conocimiento moderno occidental es una forma de ampliar las miradas hacia otros saberes y modos de construirlos. Tal como lo establece Sousa Santos, fundamentalmente en su crítica a

la razón metonímica, cuya característica más importante es la sustentación de la idea de totalidad bajo los criterios de orden que gobierna tanto el comportamiento del todo como el de las partes que lo integran, existen monoculturas que impregnan la investigación y el pensamiento social (Sousa Santos, 2006): la monocultura del saber y del rigor, lo cual implica la aceptación de un conocimiento determinado, legitimado y una forma particular de obtenerlo; la monocultura de la naturalización de la diferencias, que conlleva a la disimulación del establecimiento de un orden jerárquico; la monocultura de lo global como dominante y hegemónico, en contraposición con lo particular e ideográfico; y la monocultura de la lógica de producción capitalista, que descarta toda otra lógica de relación con la naturaleza y con el trabajo.

Esta propuesta avalada por los autores citados plantea que mientras más cantidad de experiencias disponibles existan, más experiencias serán posibles. El vínculo entre la disponibilidad y la posibilidad encuentra tierra fértil en un conjunto de experiencias de conocimiento, democracia, comunicación, reconocimiento, etc., en donde el surgimiento de diálogos y conflictos plantean nuevas formas de multiplicidad y diversidad de saberes. Pensamos que este rescate del “desperdicio de la experiencia” no consiste en dar la voz a quienes no la tienen, lo cual vendría a ser un acto más de opresión y de pretensión de superioridad ontológica, sino de ser capaces de ampliar las miradas y las escuchas, de poner en juego el diálogo y los intentos de traducción, de dimensionar “la heterogeneidad histórico-estructural, la co-presencia de tiempos históricos y de fragmentos estructurales de formas de existencia social, de variada procedencia histórica y geocultural...” (Quijano, 2010: 21).

Dichos elementos históricamente heterogéneos son articulados en un patrón de poder que tiene como modo hegemónico de producción y control de conocimiento al eurocentrismo, que distorsiona y bloquea la percepción de nuestras experiencias, convierte en fantasmas nuestros problemas e impone un único modelo homogéneo, unilineal, unidireccional, ahistórico y legitimador de la explotación social (Quijano, 2010). Por esta razón, no basta sólo con ampliar los horizontes epistemológicos, sino desconstruirlos, teniendo en cuenta que el eurocentrismo “no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía” (Quijano, 2007: 94). Para este autor, la descolonización implica problematizar las relaciones sociales que se manifiestan en todo ámbito de la existencia social, el sexo, el trabajo, la subjetividad, la autoridad y la relación con la naturaleza, porque además del eurocentrismo, dicho patrón de poder propone como modos hegemónicos al capitalismo, al Estado-Nación y a la clasificación social básica. Este punto es muy importante al interior de nuestras prácticas para entender los procesos a los cuales nos vemos sometidos y con los que al mismo tiempo colaboramos, puesto que dimensionar al sujeto colectivo e histórico pone en marcha procesos de desnaturalización que conllevan el cuestionamiento de nuestra propia realidad social.

Por su parte, Leyva y Speed (2008) proponen el trabajo de co-labor a partir de enfrentar tres problemas en la investigación: la herencia colonial en las ciencias sociales, la arrogancia intelectual y el supuesto objetivismo y neutralidad científica en la producción de conocimiento. “Se trata pues de pensar y actuar en varias formas semióticas paralelas y complementarias a movimientos sociales que se mueven en los bordes y en los márgenes de las estructuras políticas... y económicas” (Mignolo

en Leyva y Speed, 2008: 39). Aquí, al igual que en la propuesta de Fals Borda, el compromiso político en beneficio de los grupos y las clases explotadas redefine los objetivos, la autoría del análisis y la relación del investigador con aquellos con los que trabaja, convirtiendo el objeto en sujeto de estudio. Concebida como actor-sujeto, ésta última relación busca desactivar esa investigación que termina siendo extractivista y colonial para generar, desde ambos lados, “una especie de solidaridad orgánica sobre la cual se sustentan las alianzas básicas... necesarias para llevar a cabo la co-labor” (Leyva y Speed, 2008: 43). Co-labor que no se lleva a cabo sin contradicciones y tensiones, que son exteriorizadas, analizadas y trabajadas con el objeto de convertirlas en fuente de nuevos conocimientos y relaciones sociales de investigación; por ejemplo, Xochitl Leyva y el intelectual Juan Vázquez “sistematizaron dichas tensiones e identificaron 5 tipos de ellas, generadas por: la diferencia de género (hombre-mujer); por la diferencia étnico-racial (indígenamestiza/extranjero); por las diferencias de poder (iletrado-letrado/universitario); por las diferencias de status (líder-académico) y por los matices político-ideológicos de las contrapartes” (Leyva y Speed, 2008: 45).

La propuesta metodológica de estas autoras está inscrita en este programa de investigación y acción que tiene como antecedentes a Fals Borda, Freire y Fanon, que reconoce y rechaza la “razón indolente” y la “herencia” de la colonialidad del poder, del saber y del ser. Esas nuevas relaciones establecidas no sólo cuestionan la clasificación y la jerarquía sino también la individualidad en cualquier ámbito de la existencia social. Así es como Freire (1973) propone utilizar un “verbo co-subjetivo-objetivo” para explicar al pensamiento, porque más allá del sujeto pensante y del objeto pensado hay otros sujetos pensantes que deben ser representados. Es más, “no hay un ‘pienso’ sino ‘pensamos’” y “esta coparticipación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación” (1973:75). Ese diálogo, también en Freire, no se da entre un sujeto activo y uno pasivo, no es extensión ni transferencia, sino coparticipación y comunicación. Por esta razón, la investigación en co-labor propone “pensar y actuar en varias formas semióticas paralelas y complementarias” (Leyva y Speed, 2008: 39); dejar de realizar un extractivismo o utilizar informantes para pasar a trabajar “con otros”; percibir que, muchas veces, los temas y resultados de la investigación no responden a inquietudes de las comunidades sino a los intereses académicos, institucionales y económicos de los investigadores; y, finalmente, asumir la complejidad y tensión que implica la práctica dialógica, antes de caer en la simplificación, en la manipulación e invasión cultural (Freire, 1973).

Una de las lecturas más interesantes en esta dirección, dado su extenso y profundo desarrollo, se encuentra en la obra de Silvia Rivera Cusicanqui. Para la autora boliviana, el compromiso ético con el grupo social estudiado es fundamental porque “el conocimiento, fetichizado y convertido en instrumento de prestigio y poder, puede volcarse en contra de las necesidades e intereses de la colectividad estudiada, y el investigador transformarse en un agente inconsciente de su derrota o desintegración (1990: 50). Desde su punto de vista, la propuesta de la investigación acción participativa sólo provocó un desplazamiento de la razón instrumental subyacente, pasando las colectividades del lugar de ejemplo de la verificación de hipótesis y teorías construidas, a ser utilizadas en favor de proyectos de cambio social. Las críticas de Rivera Cusicanqui (1990) corresponden al debate con el desarrollismo y la teoría de la modernización de la década del ’70, pero nos permiten dimensionar dos callejones sin salida. Por un

lado, la reproducción de la asimetría sujeto-objeto a través de la instrumentalización referida anteriormente y, por el otro, la presunción de un diálogo de experiencias con pleno entendimiento o traductibilidad, a la que subyace la idea de una homogeneidad social y cultural inexistente. Por ello, esta autora piensa la investigación como una dialéctica contradictoria entre polos pensantes, como un ejercicio de desalienación para el investigador y su interlocutor. En su propuesta de historia oral, dicha desalienación se inscribe en una resignificación y valoración de la historia desde la heterogeneidad y diversidad de intereses y conocimientos, incluso contradictorios al interior de los mismos grupos sociales con los que ella ha trabajado.

En estos autores es más explícita la preocupación por la dificultad de llevar a cabo un proyecto contrahegemónico que nos permita visibilizar actores, prácticas y saberes ocultos por la colonialidad, un proyecto o giro decolonial que desarme el armado epistemológico que ordena o fija particulares vínculos entre las palabras y las cosas. Por este motivo, pensamos que las consecuencias epistemológicas y metodológicas de la construcción del conocimiento desde un modelo de autoridad cultural arbitraria se plasman en las formas aprobadas institucionalmente de hacer ciencia y en los procesos formativos que hemos tenido en tanto investigadores. En contraposición, una construcción dialógica del conocimiento requiere como condición a otro que es el que posibilita la comunicación. Pero no se trataría de un diálogo unidireccional con otro, tal como Fals Borda (1999) y Rivera Cusicanqui (1990) intentan distinguir en los usos y abusos de la investigación acción participante llevada a cabo por grupos que intentaron cooptar dichas prácticas vaciándolas del contenido ideológico, sino que en el diálogo se habilita la construcción del conocimiento, entendido como un producto de una relación horizontal y en igualdad de condiciones con un otro en diálogo.

De acuerdo a lo expresado, pensamos que a la falsa neutralidad de las técnicas abordada por Bourdieu, Chamboredon y Passeron en el clásico texto “El Oficio del Sociólogo” (2002), cabría agregar el falso proceso de operacionalización que se suscita de una negación del proceso de construcción complejo, dialéctico y colectivo que contiene toda instancia de indagación de la realidad. La racionalidad cartesiana sufre de varias inconsistencias, entre ellas las de intentar definir leyes naturales que escapen a la historización y a la particularidad que se da al interior de los procesos sociales y evadir, al mismo tiempo, el reconocimiento de los procesos de subjetivación que anteponen el diálogo, la existencia de un co-sujeto y un co-labor capaces de subvertir las nociones epistémicas tradicionales mediante un intercambio intersubjetivo que permita la traductibilidad de la experiencia.

Lo expuesto remite a una necesaria reflexión a partir de la revisión y reedición de los saberes autóctonos. En el “diálogo de saberes”, tal como lo plantea Alejandro Cerda (2013), parece cobrar importancia, no sólo la necesidad de historizar los procesos por los cuales se arribó a determinada interacción, sino también las redes de relaciones de poder que se han tejido y se tejen en el transcurso de los procesos de interacción. Esta incursión en el poder conduce necesariamente a las condiciones y condicionantes que se permiten, se habilitan y se demarcan en un supuesto ámbito dialógico donde la diversidad epistemológica, de acuerdo con este autor, “no se agota en el dar cuenta de la forma en que dos epistemologías se influyen mutuamente” (2013:114), sino que el estudio de las predominancias, de la dominación y poder coercitivo ejercido de unas

sobre otras epistemologías permiten advertir las relaciones políticas y económicas que determinan el sentido y relevancia de unos proyectos sobre otros. El anclaje en lo colonial permite quitar algunos de los velos epistemológicos que se ciñen sobre nuestra realidad política, económica y social, todo lo cual imprime un necesario compromiso ético a la hora de considerarse un intelectual, en el sentido gramsciano del término bajo los parámetros de un conocimiento situado. La deconstrucción crítica de las formas de colonialidad es una tarea que se lleva a cabo en parte con la capacidad de establecer vínculos dialógicos intersubjetivos, por ello el “contar” propio de la historia oral y la “escucha” se posicionan como fuertes potencialidades a la hora de plantear el desafío de la diversidad epistemológica.

Uno de los temas actuales en América Latina en general y, en Argentina en particular, que permite poner en juego estas apreciaciones conceptuales y metodológicas consiste en estudiar la situación de los pueblos originarios en su relación con los estados nacionales y viceversa. En las relaciones de poder que se determinan desde la configuración estatal, en los sujeciones que se establecen a partir de una jerarquización ciudadana, en la legalización de las interacciones entre los propios habitantes y entre ellos y la naturaleza, en la formalización de la participación política, en la dimensión y alcance de los derechos humanos, en la delimitación de la soberanía alimentaria, en la construcción de las formas de identificación identitaria e incluso en la concepción de mundo; entre estos temas y otros más, resulta interesante estudiar el vínculo que se establece entre las formas de articulación de los estados nacionales y los habitantes de los pueblos originarios.

La relación de los pueblos originarios y los estados nacionales desde la perspectiva decolonial

Poner en juego las ideas ya expuestas y que replanteen las formas en que desde los estados nacionales se aborda la temática de los pueblos originarios, cobra especial relevancia a la hora de intentar aprender otras formas de indagación y de construcción del conocimiento y, al mismo tiempo, habilita la posibilidad de la deconstrucción de la herencia científica occidental eurocentrista. Uno de los trabajos emprendidos sobre este punto consiste en el análisis de la caracterización que históricamente han recibido los integrantes de los pueblos originarios por parte de los estados nacionales, en tanto retrasados, bárbaros, ineficaces, anormales, vagos, etc. y la utilización de dichas categorías en políticas de Estado. La idea aún presente de que los pueblos indígenas son sobrevivientes de sociedades antiguas, imperfectas y residuales (Carrasco, 2002), es lo que favorece y permite dichas categorizaciones hacia estos grupos y abre la puerta para que sean utilizadas por la intervención estatal.

En torno a estos elementos, tanto el posicionamiento social como las relaciones de poder involucradas imprimen una dinámica social e indagativa que inevitablemente conduce a que el investigador asuma el compromiso y encuentre en una relación dialógica modos de reflexión alrededor de los cuales se podrán tejer acciones concretas tendientes al desmantelamiento de este dispositivo opresor. Pues bien, resulta evidente que la tarea de indagación al interior de estos procesos requiere de una historización de los propios colonizados para desmantelar los núcleos duros ficticios en donde se asientan y justifican los procesos de dominación que se extienden desde pautas escritas que devienen

en la estructuración legal de la ciudadanía hasta formas idiosincráticas que fomentan y apoyan las mismas. En esta dirección es que Silvia Riviera Cusicanqui (1990) plantea que el pasado “adquiere nueva vida al ser el fundamento central de la identidad cultural y política india” (1990:57). Este recorrido y rastreo en los antepasados no permite una taxonomía de épocas y años que linealiza el discurso para ser reproducido por los contemporáneos, muy por el contrario, la autora plantea la recuperación oral que conlleva una relación con otros y con las cosas, situándose el relator lejos de la enumeración de eventos y más cerca de una combinación por momentos mitológica y en otros momentos profundamente cuestionadora e instigadora de los motivos por los cuales las cosas pasaron. Por esta razón, esta autora estima que la práctica de la historización constituye un ejercicio desalienante al estar con otros reflexionando y construyendo una historia de la colonialidad que rescata incluso los distintos posicionamientos que ese pasado produjo al interior de las experiencias humanas.

Un rescate histórico de esta naturaleza tiene que estar acompañado por una apertura metodológica que no unilateralice al objeto de estudio y que tampoco convierta el estudio en un objeto, sino que lo reconozca en su aspecto vivencial, en las voces de quienes serían capaces de llevar a cabo la descolonización de la historia. Plantear desde un trabajo indagatorio otra forma de acercamiento dialógico posibilitaría una práctica social acompañada de los saberes científicos y con sentido humano. La misma definición “objeto de estudio” parece dislocar la realidad, por más complejo y dinámico que pueda llegar a ser desde el punto de vista metodológico su abordaje. Las lógicas investigativas también logran este artificial desmembramiento y alejamiento de las exigencias de la realidad social: como si las lógicas supieran más de la realidad que la realidad misma. Sin duda que la transdisciplinariedad, las formas de operar de la investigación-acción y las nuevas formas de entender las dinámicas sociales ya no sólo desde el orden sino también desde el desorden habilitan realizar aportes, cada uno a su modo, para entender la realidad desde distintos saberes y temporalidades para, finalmente, actuar sobre ella.

Es por ello que el posicionamiento ético del intelectual e investigador también abarca la denuncia que da cuenta de la forma en que el Estado nacional instrumenta entre otras cosas, la justicia. Esto es especialmente valioso si el trabajo llevado a cabo en los proyectos de investigación y/o extensión incluyen sectores que sufren estas desigualdades, puesto que la imposición arbitraria de la criminalidad se da por una permeabilidad hacia diferencias de género y etnias que, como profecías autocumplidas, generan estigmatizaciones y regulan la vida social mediante el poder de la justicia a discreción. Lo problemático y difícil de trabajar, a nuestro entender, es el sistema de cooptación de discursos sobre derechos igualitarios y demás prácticas estatales que hacen creer, sobre todo a la población que no es criminalizada, que la justicia es igual para todos y todas y que quienes son criminalizados están siendo juzgados por los mismos parámetros que el resto de los habitantes de un país. Bajo la consigna del respeto por el ‘interés general’, el lema bajo el cual se habilita la criminalización de estos grupos, se exterioriza mediante el sentido común ideas tales como: los derechos de unos terminan donde comienzan los derechos de otros. El problema aquí se encuentra, fundamentalmente, en la ampliación de los derechos a partir de un sistema de jerarquización ciudadana que condiciona y excluye al resto de los derechos que no comparte esa categoría de “interés general”, y

por lo tanto, produce la subordinación de determinados derechos bajo otros y acota las posibilidades de acción ciudadana.

El concepto de la criminalización de la disidencia (Hernández, 2012) permite incorporar desde esta perspectiva, no sólo a los movimientos sociales y/o pueblos originarios, sino también a quienes por no aceptar las reglas del juego en desigualdad de condiciones deciden salir a protestar: los pobres. Por ello, creemos que para el Estado es clave mantener cierta cantidad de calidad de ciudadanos que se incluyan voluntariamente y acepten de buen grado las leyes, puesto que de este modo el discurso normativo se impone con mayor eficacia y ya no es sólo el estado el que culpa a los disidentes, sino que es parte de la propia población la que avala prácticas discriminatorias y criminalizantes hacia sectores que pugnan justamente por una igualdad de derechos. Sin embargo, tratando de asumir una perspectiva crítica, es necesario considerar el señalamiento de esta autora acerca de que tanto el derecho positivo como el derecho indígena imprimen ambos sesgos de género a la hora de aplicar la justicia y esto se torna más grave si se considera que la globalización de los derechos culturales sigue este mismo camino.

Resulta clave advertir que desde el punto de vista socio económico, el Estado argentino obtiene grandes dividendos de las empresas multinacionales que explotan zonas donde se hallan la mayor parte de los pueblos originarios, mediante un modelo extractivista exportador vertebrado en la territorialización étnica, y plantea al mismo tiempo planes sociales vehiculizados y entregados mediante una forma de jerarquización ciudadana que oprime e invisibiliza aún más los problemas que estos pueblos tienen. De acuerdo a esto no pensamos exagerado tomar las características que plantea Martín Baró (1984) con relación a la guerra, puesto que los procesos de violencia, polarización y mentira se encuentran presentes en tanto en Argentina hay un plan de eliminación sistemática de algunos grupos étnicos (véase, por ejemplo, la comunidad La Primavera, del pueblo originario Quom), si se considera que los gobiernos de turno tienden a demonizar mediante la manipulación de los medios de comunicación y el manejo de la opinión pública generando una visión de los pueblos originarios como seres que no aceptan el avance tecnológico y el desarrollo. Todos estos elementos aderezados con la mentira institucionalizada mediante la impregnación del discurso oficial que disimula sus verdaderas intenciones económicas con falsos argumentos humanistas. Desde esta concepción de Estado que resalta su capacidad para reconocer e identificar diferencialmente política y culturalmente a sus connacionales, se promueve el ocultamiento de los elementos que crean y han creado distinción, y se oculta, en síntesis, la clasificación social de la colonialidad del poder, configurando de este modo el actual patrón de poder.

Reflexiones finales

A la necesaria revisión de los presupuestos sobre los que se sostiene un Estado Nación, es necesaria al mismo tiempo una perspectiva que desarticule, deconstruya ciertos saberes y posibilite al mismo tiempo el rescate de la experiencia, de los saberes menospreciados desde la epistemología normativa, de las formas de indagación que cuestionen los procesos estandarizados de operacionalización, de las voces ocultadas, olvidadas y condenadas de los hombres y mujeres que sostienen una cosmovisión cuyos concep-

tos y articulaciones no se condicen con los saberes establecidos desde la sociología, la antropología, la política, la ciencia jurídica, la filosofía, etc.

Todo esto se contrapone en numerosas ocasiones a la necesidad academicista de la identificación de grupos visibles y políticamente bien organizados y al menosprecio hacia otros procesos de construcción, que muestra claramente el exitismo que invade y opaca los resultados científicos bajo la premisa de que la realidad debe ser “significativa” para ser merecedora de ser estudiada. La dialoguicidad instrumenta necesariamente la politicidad y, por lo tanto, el posicionamiento ético del intelectual, con lo cual la dialoguicidad como simple herramienta metodológica menoscaba la profundidad que dicha práctica implica para la acción social colectiva. No sólo parece ser necesaria la revisión de las lógicas de producción de conocimiento, sino también las lógicas de reconstrucción del mismo. El conocimiento mostrado rara vez se asemeja a lo realmente trabajado, la tarea en co-labor debería permitir mantener una coherencia dinámica que habilite espacios de divulgación de procesos y no sólo de resultados, que permita las contradicciones y los errores, que genere también espacios para las emociones y los sentimientos.

Escapar a mercantilización del conocimiento en términos como lo plantea Aubry (2011) y el fetiche en el que se ha convertido, es otro de los desafíos éticos y políticos que nos debemos dar al interior de cada proceso de indagación. Si consideramos al conocimiento como intercambio de títulos a costa de pueblos estudiados, entonces el extractivismo también incluye al conocimiento. Curiosamente y reflexionando sobre propias prácticas, nos preguntamos cuántas veces criticamos el sistema extractivista agro exportador y no visualizamos del mismo modo la apropiación de objetos y conocimientos de diferentes sectores que luego serán mostrados en la vitrina de la intelectualidad aprobada: ‘el *paper*’. Al igual que en los museos de alta montaña, los científicos sociales muestran relaciones fosilizadas, momias parlantes que resultan como un atractivo al resto del campo intelectual de turno. Tal como refiere este autor, ni siquiera el conocimiento extraído resulta tener validez en vista del tamiz con el que los saberes anteriores científicos cribaron ese saber popular y lo hicieron académicamente inteligible. Demás estaría mencionar que la transformación social de estos estudios se circunscribe al mayor status y posicionamiento académico del investigador, en ello parece quedar la conciencia social.

Pensamos que es necesaria una revisión de los supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y del posicionamiento político-ideológico en nuestros trabajos de investigación, porque sabemos que este quehacer no es esencialmente decolonial, “se trata de una posicionalidad epistémica relativa a unas relaciones de poder colonizado/colonizador particulares” (Grosfoguel, 207: 323). Desde este punto de vista, es necesario distinguir la localización social de la epistémica, porque se puede “estar socialmente localizado/a en el lado dominante de una relación de opresión y asumir una perspectiva epistémica desde el lado dominado de dicha relación de poder. De la misma forma, se puede estar socialmente ubicado en el lado dominado de una relación de poder y asumir una localización epistémica del lado dominante de dicha relación” (2007: 325).

En nuestra reflexión ha cobrado relevancia esta “localización epistémica Otra” de la que habla Grosfoguel, para poder realizar la deconstrucción de todos aquellos conocimientos y discursos acerca de los pueblos originarios. Además del diálogo de saberes, la localización epistémica establece otras relaciones, otras preguntas, como,

por ejemplo, la advertencia de Pedro Portugal (2010) acerca de que los procesos de decolonización parecen impregnar más los recorridos académicos que el impulso y movilización de los propios pueblos para recuperar su autonomía y el autogobierno. En otras palabras, desde una postura epistémica colonial conviven la parálisis identitaria de los pueblos indígenas, algo que recurrentemente se visualiza sobre todo en las poblaciones más jóvenes al interior de los pueblos originarios y el discurso decolonizante del gobierno indígena en Bolivia. En Argentina, justamente los discursos, no decolonizantes, pero sí contempladores de los sufrimientos de los pueblos originarios, además de ser emitidos desde lugares ajenos a dicho sufrimiento, muchas veces son enunciados por indigenistas comprados por el poder, por ello es necesario entender lo que se nos aparece como parálisis y menosprecio identitario, antes de adelantarnos a su comprensión. Justamente, la historia de un pueblo o de una comunidad se complejiza desde las convergencias y los antagonismos que forman parte de un todo de construcción de conocimientos y de saberes de las voces que siempre han existido pero que no han sido hasta el momento escuchadas, el tema es si las ciencias sociales pueden percibir en sus bases esta localización epistémica que las aleja, con sus prácticas y saberes, de una gran cantidad de alternativas de abordaje de la realidad siempre compleja y escurridiza.

San Luis, agosto de 2015.

Bibliografía

AUBRY, A. (2011) “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales”. En Baronnet, B. M. Mora y Stahler, R. (coord.) *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (p. 59-78) México: CIESAS, UNACH, UAM.

BERRÍO PALOMO, L. R. Y DUARTE BASTIAN, A. I. (en prensa). “Saberes en diálogos. Alianza entre mujeres indígenas y académicas en la construcción de conocimientos”. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situadas*.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C. y PASSERON, J. C. (2002) *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CARRASCO, MORITA (2002) Una perspectiva sobre los pueblos indígenas en Argentina, disponible en <http://www.escrnet.org/sites/default/files/indgenasenArgentinaCELS2002.pdf>

CERDA, A. (2013) “Diversidad epistemológica: descolonización y saberes emergentes”. En *En el juego de los espejos. Multi, inter, transdisciplina e investigación cualitativa en salud* 103-120. México: UAM-X.

FALS BORDA, O. (1999) “Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)”. *Análisis Político*, No. 38, septiembre/diciembre.

FREIRE, P. (1973) “¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural”. Ed. Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, R.A. y H. ORTIZ (2012) “Asunto: Violación de una indígena Me’pha por miembros del Ejército Mexicano. Presentado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos”. *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos*, México, CEAS, pp. 67-81.

LAMUS CANAVATE, D. (2007) “Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel: trasmodernizar los feminismos”. *Tábula rasa*. Julio – diciembre, N° 7, 323 – 340.

MARTÍN BARÓ, I. (1984) “Guerra y Salud Mental”. *Revista Estudios Centroamericanos*, 1984, n°. 429/430, 503-514.

PORTUGAL, P. (2010) “Condiciones para una verdadera descolonización” En *Historia, coyuntura y descolonización. Katarismo e indianismo en el proceso político del MAS en Bolivia* (p. 91-102). Bolivia: Fondo Editorial Pukara.

QUIJANO, A. (2007) “Colonialidad del Poder y Clasificación Social”. En Castro Gómez, S. y Grossfogel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

QUIJANO, A. (2010). “Don Quijote y los molinos de viento en América Latina”. En *Teoría política latinoamericana*. Bs. As.: Luxemburg.

RIVERA CUSICANQUI, S. (1990). “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia”. *Temas Sociales*, 11, 49-75.

SANTOS, B. DE SOUZA (2006) “Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias” En *Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.

SANTOS, B. DE SOUZA (2010) “Descolonizar el saber, reinventar el poder” Montevideo, Uruguay: Trilce.

Historia

“Derecho de aguas y prácticas de propiedad en Perico del Carmen (Jujuy), 1866-1911”

Right of water and property practices in Perico del Carmen, 1866-1911

*Nicolás Hernández Aparicio**

Resumen

El presente artículo gira en torno al estudio de las prácticas de propiedad y su vinculación con el uso y distribución del agua de riego, que aquí llamamos “derecho de aguas”; para centrar nuestra atención en las formas de apropiación de un recurso fundamental para la puesta en producción de los Valles Centrales jujeños. El paisaje social de los Valles Centrales tuvo como eje central el entramado de relaciones sociales por el control del agua, recurso implicado constantemente en los diferentes contratos agrarios (de compra-venta de tierras, de arrendamiento de tierras, de servidumbre de aguas), en las prácticas y en los numerosos conflictos que emanaban de la puja por el acceso al mismo durante todo el siglo XIX.

Palabras claves: prácticas de propiedad, derecho de aguas, relaciones sociales, contratos agrarios

Abstract

The present article deals with the study of property practices and their relationship with the use and distribution of irrigation water, which we call “water rights”, to focus our attention on the forms of appropriation of this fundamental resource for production in the Central Valleys of Jujuy. The social landscape of the Central Valleys was centered on the social networks for water control, a resource constantly referred to in the different agrarian contracts (land purchase, land lease, water easement), in the practices and in the numerous conflicts that arose from the struggle for access to it throughout the nineteenth century.

Key words: property practices, water law, social relations, agricultural contracts

Presentación del problema

El estudio de la propiedad de la tierra en la Provincia de Jujuy durante el siglo XIX ha sido trabajado por un conjunto de historiadores y antropólogos que han dado cuenta de un desarrollo desigual en lo tocante a la tenencia de la tierra. La realidad agraria de regiones como la Puna, la Quebrada de Humahuaca y los Valles Orientales, se presenta muy diferente en cada caso y parecería ser que tanto las prácticas de propiedad, como

* Unidad de Investigación en Historia Regional (UNIHR)-ISHIR-CONICET

la intervención del Estado Provincial en las relaciones sociales de producción, ocasionó procesos disímiles y que requieren ser analizados en su particularidad, impidiendo algún tipo de generalización sobre el problema.

El espacio que nos concierne en este artículo, los Valles Centrales de la provincia, desde la ocupación colonial presentó una distribución de tierras que se otorgó a un grupo minoritario mediante las mercedes reales. Los principales usos productivos fueron desde entonces la cría de vacunos, mulares y lanares, la producción agrícola para el abastecimiento urbano y, principalmente, las estancias de invernada que servían con sus pastos para la alimentación de las tropas de ganado que recorrían incesantemente el circuito mercantil del espacio económico peruano.

Fanny Delgado (1997) destaca que las grandes unidades territoriales cedidas en merced fueron paulatinamente fraccionadas y traspasadas por venta a nuevos grupos de españoles comerciantes que se asentaban en la jurisdicción, sobre todo en el siglo XVIII. Como consecuencia de los efectos combinados de las divisiones patrimoniales familiares por los sistemas de herencia y la incidencia de las guerras en la primera mitad del siglo XIX en la rentabilidad de los negocios agrarios, la estructura de propiedad se orientó hacia la conformación de medianas propiedades, presentando un panorama distinto a la producción campesina que ha sido estudiada sobre todo por Ana Teruel en la Puna jujeña (1994) y al minifundio de la Quebrada de Humahuaca, aspecto analizado tanto por Ana Teruel como por Cecilia Fandos (2014).

Autores como López Rita (1995) han señalado que a fines del siglo XIX la región de los Valles estuvo sometida a un proceso de “artificialización del ambiente”, entendida como la inversión pública en transporte y en riego, dinamizando los cultivos industriales de la vid y el tabaco. Con la prolongación del Ferrocarril Central Norte Argentino desde Tucumán, el tren arribó a la provincia de Jujuy en 1891, favoreciendo en su trazado vastas zonas rurales de los Valles Centrales. El emplazamiento de estaciones como las de Perico y Pampa Blanca permitió el surgimiento de puntos de redistribución comercial y de vinculación con el mercado nacional.

Por su parte, la autora señala que la infraestructura del riego se reactivó con los proyectos de construcción de los diques La Ciénaga y Las Maderas, tras sellarse un acuerdo con el gobierno nacional en 1911. El primer tramo de la obra, el dique La Ciénaga, se concluyó en 1925. Según López Rita la nueva infraestructura de riego activó la producción de 10.000 hectáreas, la propagación de nuevos cultivos, equilibró el repartimiento del agua entre los productores directos y distintos tipos de propietarios, limitando ciertos privilegios de antaño y favoreció una mejor distribución de la propiedad de la tierra por los procesos de fraccionamiento.

Sin embargo, las menciones al riego por parte de la autora, se han centrado sobre todo en la construcción de los diques como factor de regulación, dejando sin explicar las prácticas que determinan el acceso al agua de riego durante todo el siglo XIX. Otros trabajos que se han ocupado de la cuestión, como la memoria de terruño que presenta Otto Cortez (2007) sostienen que existió una “forma equitativa y sin disidencias” en el suministro del agua del Río Perico a través de las acequias. La misma hipótesis es planteada en el Informe Agrícola elaborado por Eduardo Holmberg en 1904.

Creemos que desde la esfera pública, una amplia infraestructura, administración y gestión reguló, ordenó y vigiló los derechos, la distribución y el acceso al agua en la

región, previa al sistema de irrigación de diques. La importancia del riego para uso productivo precedió a la acción y organización derivada de las grandes obras de la segunda década del siglo XX. En este artículo abordaremos como eje las relaciones sociales en torno al control del agua, los diferentes tipos de contratos agrarios (compra-venta, arrendamientos, servidumbres de agua) en las prácticas y conflictos judiciales, como la legislación existente previa a las grandes transformaciones en materia de recursos hídricos a comienzos del siglo XX.

Dado que las jurisdicciones provinciales, tanto hacia su interior como al exterior, fueron variando a lo largo del siglo XIX, la delimitación espacial de este estudio parte en primer lugar teniendo en cuenta que la constitución provincial de 1866 sancionó la transformación de los antiguos curatos en departamentos:

Debiendo procederse a la división civil i judicial del Departamento de Perico, en conformidad al artículo 5° de la nueva Constitución de la Provincia, en dos departamentos denominados Perico del Carmen i Perico de San Antonio...

Téngase por línea divisoria entre los Departamentos de Perico del Carmen y Perico de San Antonio, para el régimen civil i judicial de uno i otro Departamento, la que, partiendo rumbo fijo al Norte de la bajada denominada del Coche sobre el Río, i de aquí aguas arriba por el cajón del Río hasta el peñón de la toma de los Sres. Iriartes (Registro Oficial de la Provincia de Jujuy 1854-1868: 70)

En base a dicha configuración espacial, este estudio tomará al departamento de Perico del Carmen como objeto de análisis por ser el lugar en donde se emplazarían las obras de los diques de irrigación, y por ende, dan una particularidad especial al espacio. Otros trabajos podrían abordar la problemática en otros departamentos de los Valles Centrales, en una óptica comparativa.

Mapa N° 1: División departamental de la Provincia de Jujuy



Fuente: *Saravia, 1960*

Estructura de tenencia de la tierra y relaciones de producción

El análisis de la “cuestión agraria” en los Valles Centrales de Jujuy ha sido trabajada por un conjunto de historiadores, que han dado cuenta de la conformación de una estructura de propiedad mediana, en un lento proceso de desarticulación de los grandes latifundios y la expansión del arrendamiento como práctica de propiedad dominante en la región.

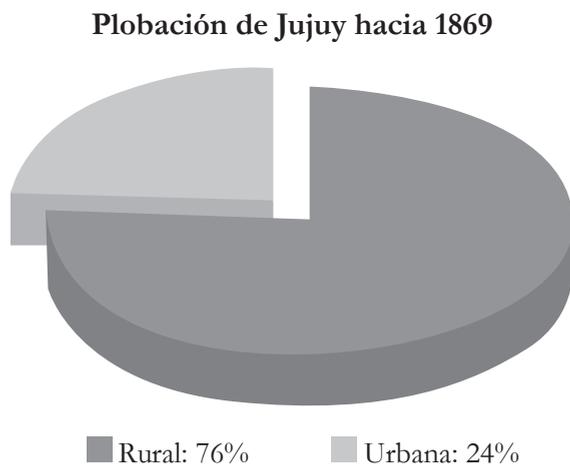
Como la mayor parte de las provincias argentinas en el período en estudio, la campaña rural continuaba siendo el eje articulador de las relaciones sociales y la vida económica, siendo la producción agropecuaria la matriz que definía su inserción (o no), en el naciente mercado nacional.

Debe tenerse en cuenta para ello, que la mayor parte de la población de la Provincia de Jujuy aún habita en el medio rural, tal como lo señala Gustavo Paz:

La enorme mayoría de los habitantes seguía viviendo en las áreas rurales. Aproximadamente un tercio de la población total de la provincia vivía en la ciudad y las áreas rurales circundantes, el curato Rectoral y el curato de Perico (El Carmen y San Antonio) inmediatamente al sur. Otro tercio de la población habitaba en los distritos mayoritariamente indígenas de la Puna (Cochinoca, Rinconada, Santa Catalina y Yavi), en el extremo norte de la provincia. El tercio de la población restante se dividía en partes casi iguales entre los curatos mestizos de la Quebrada de Humahuaca (Humahuaca y Tumbaya) y Valle Grande y los de Río Negro en el este de la provincia. (Paz, 2004: 422)

Para profundizar esta cuestión, hemos trabajado el primer censo nacional de 1869, del cual se pueden desprender consideraciones interesantes en lo que respecta a la distribución de la población, en una provincia profundamente arraigada en el ámbito rural. Tomemos en primer lugar la distribución total en Jujuy:

Gráfico N° 1: Distribución total de población urbana y rural. Provincia de Jujuy. Censo 1869



Cuadro N° 1: Población urbana y rural distribuída por dptos.

RURAL	URBANA	AGRUPACIÓN
2.621	549	Perico del Carmen
4.357	3.072	Ciudad
2.099	3.149	Ledesma
1.736	472	San Pedro
800	176	Perico de San Antonio
1.447	196	Tumbaya
1.713	414	Tilcara
1.220	183	Valle Grande
3.134	456	Humahuaca
3.737	108	Cochinoca
2.110	283	Rinconada
2.412	228	Santa Catalina
3.168	287	Yavi

Fuente: *Censo de Población de 1869*

Como se desprende de estos gráficos, observamos que el 76% de la población habita, hacia 1869, en la campaña jujeña, mientras que el 24% se encuentra en los centros urbanos. Es claro el predominio del mundo rural y esto debe entenderse en base a la configuración de una estructura de producción que gira en torno a la actividad agrícola-ganadera y que en Perico del Carmen no es la excepción. Del total de habitantes del departamento, 3170 habitantes, 2621 pertenecen al espacio rural, mientras sólo 549 al espacio urbano.

Si comparamos con la distribución demográfica del resto de la provincia, observamos que la mayor proporción de población rural se encuentra en la agrupación ciudad, que corresponde a San Salvador de Jujuy con 4357 habitantes; es seguido por Cochino-ca con 3737, Yavi 3168, Humahuaca 3134 y luego Perico del Carmen con 2621.

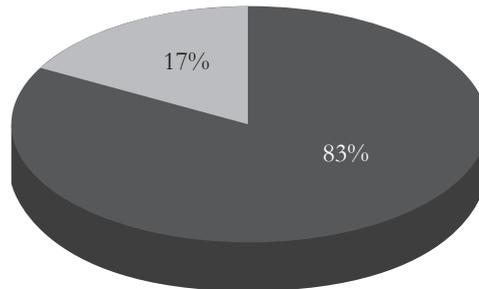
Ahora bien, así como la distribución demográfica presenta variaciones hacia el interior de la provincia de Jujuy, también es necesario remarcar que en el análisis encontraremos prácticas y producciones diversas hacia el interior del mismo Departamento de El Carmen, objeto de este estudio, para lo cual es necesario destacar que el mismo se encontraba dividido en secciones:

“El departamento se dividía en secciones a los fines tributarios: 1) El pueblo comprendía a San Juan, Tipal, Chucupal, Pozo Verde, Maderas y Pircas; 2) Chamental, Bordo de la Isla, La Isla y Severino; 3) Santo Domingo, Estación Perico y Campo de la Tuna; 4) Pampitas, Cañadas, Jarame o Totoral de los Pérez; 5) Ollero, Agua Caliente y Jarame de Ortiz; 6) Estación Pampa Rica y San Vicente, lugares donde se asentaba la población rural y se desarrollaban las relaciones sociales de producción bajo el disfrute efectivo de la tierra privada...” (Firpo de Bohe, 1995: 43)

Tomando al conjunto de estas secciones, ya hemos visualizado la distribución de la población en El Carmen, lo cual demuestra una mayor proporción del espacio rural, y que puede ser observado con mayor atención mediante el siguiente gráfico:

Gráfico N° 2: Población de Perico del Carmen. Censo 1869

Distribución de población rural (83%) y urbana (17%)



Fuente: *Censo de Población de 1869*

Antes de adentrarnos en la estructura de tenencia de la tierra hacia el interior de dichas secciones, atendamos al panorama general que presentaba la propiedad a nivel del conjunto del departamento. La siguiente cita de Paz, en la que se realiza una comparación con las zonas más concentradas de la provincia, puede guiarnos en tal sentido:

Hacia el oeste de Río Negro y al sur de la capital provincial se encontraba el curato de Perico, donde las tierras eran destinadas principalmente a la ganadería y la agricultura. En los distritos de Perico y El Carmen se producía trigo, maíz y arroz para el consumo local, y en menor escala también algodón, lino y tabaco. En las zonas más orientales del curato había pequeños productores de caña de azúcar. En todos estos distritos, como en el primordialmente ganadero de San Antonio, situado al sur del curato, se criaban mulas, vacunos y caballos tanto para el consumo local como para su exportación a Bolivia.

En el curato de Perico la propiedad de la tierra exhibía un patrón ligeramente menos concentrado que en el de Río Negro. En Perico unos 50 propietarios poseían tierras valuadas en 1.000 pesos o más. El valor de las tierras bajo el control de este grupo de grandes propietarios del distrito era de 28.000 pesos o un 70% del valor total de las tierras del curato...

La principal diferencia en la estructura de la propiedad de la tierra entre los curatos de Río Negro y Perico era la existencia en este último de unos 400 medianos y pequeños propietarios inexistentes en aquel. Este grupo poseía tierras entre 100 y 1000 pesos cuya creación se debía sobre todo a la subdivisión de haciendas coloniales a lo largo del siglo XIX. Este grupo constituía el 80% del total de propietarios pero poseía sólo el 30% del valor total estimado de los propietarios del curato... (Paz, 2004: 428-429)

Ahora, ¿qué es lo que diferenciaba a estos curatos en su desarrollo desigual en lo que a la propiedad de la tierra concierne? No debemos olvidar que nos encontramos en un período donde las economías regionales se articulan con un mercado nacional en pleno

desarrollo hacia fines del siglo XIX y El Carmen no constituyó una excepción, tal como lo demuestra la tesis de López Rita:

Sin embargo, este proceso afectó al conjunto de la provincia y, dentro de ella, al valle de Jujuy, que siendo el centro administrativo-político provincial recién logró su integración al mercado nacional alrededor de 1940 a través de la producción del tabaco en El Carmen (López Rita, 1995:1)

Al ser producciones orientadas a mercados diferentes, necesariamente las relaciones de producción hacia el interior de los mismos adoptaron formas diversas, mucho más aún las formas de tenencia de la tierra, predominando los grandes latifundios en los Valles Orientales azucareros, epicentro de la integración al mercado nacional.

Por encontrarnos analizando un período en donde las relaciones sociales de producción se encuentran en un proceso de redefinición, necesariamente debemos apelar a una noción teórica que nos permita considerar la producción como un *hecho social* y, al mismo tiempo, que dichas relaciones constituyen grupos definidos a partir de su forma de vinculación con la producción. En ese sentido, partimos de una perspectiva que considera fundamental el aspecto relacional de la noción de clase social. Concidimos en que

El concepto de clase, más allá de sus distintas acepciones, enfatiza lo relacional, supone en su misma definición un necesario vínculo con otros diferentes situados por encima o por debajo de la que se observa, habla de diferencia y antagonismo. Ello está ausente, claro, en la definición de <sector>. El concepto subalterno profundiza aún más la diferencia porque incluye abiertamente la existencia de dominación, eso está mucho menos presente en populares, que privilegia la matriz social, el pueblo en el sentido de la mayoría. En todo caso, más que las diferencias, todos remiten a lo mismo, los de abajo. (Di Meglio y Fradkin, 2013:9-10)

Creemos que este aspecto relacional de la noción de clase proporciona una puerta de acceso clave al complejo entramado de relaciones sociales de El Carmen, sobre todo teniendo en cuenta que, al existir diversas prácticas de propiedad, las mismas entrañan diversas formas de “ser propietario”, tal como podemos advertirlo en el estudio de López Rita:

“Seguramente, durante todo el siglo XIX coexistieron restos de viejas haciendas de propietarios ausentes, con algunas fincas empresariales, otras de tipo farmer, en mayor cantidad, y un campesinado parcelario y hacendatario de origen diverso. El arriendo, la mediería y la contratación de mano de obra asalariada debió ser frecuente en el Departamento Rectoral (Capital, San Antonio y El Carmen).” (López Rita, 1995:11)

¿De qué tipo de campesinos estamos hablando? ¿A qué se refiere la autora con fincas farmer? Estas cuestiones irán siendo respondidas a medida que logremos avanzar en la exposición del problema de las prácticas de propiedad y el uso del agua de regadío, pero, aclaramos que no hablamos de economías campesinas domésticas (Teruel, 1994) que podrían entenderse en términos chayanovianos y que responden a procesos históricos propios de otras realidades, como la Puna Jujeña y la Quebrada de Humahuaca, en donde la existencia de grandes latifundios como unidad dominante en la primera y el desarrollo de la enfiteusis desde la década de 1830 en la segunda, orientaron las prác-

ticas de propiedad y las relaciones sociales en otros sentidos. En los Valles Centrales la generalización del arriendo y la medianería, tal como se desprende de estudios previos, comenzó a ser dominante por lo menos desde la década de 1890 y contribuyó a un desarrollo rural diferenciado.

La realidad agraria de Jujuy, que acusa desarrollos regionales desiguales, da cuenta de una pluralidad de relaciones de producción, diversidad que se traduce a nivel de las clases sociales. Es por eso que optamos por hablar de “clases en proceso de transición”:

Un aspecto que conviene destacar es el siguiente: en tanto estamos en un proceso de transición, las clases sociales, ellas mismas en constitución (o lo que es igual, también en transición), no son siempre iguales ni están plenamente definidas. De allí la imposibilidad de explicar el complejo proceso de luchas políticas y sociales que lleva a la construcción de la Argentina moderna, en términos de reduccionismo clasista. (Ansaldi, 1988:28)

Para poder definir esas clases, necesitaremos sumergirnos en el amplio mar de relaciones y prácticas de propiedad específicas, las que proporcionarán una vía de acceso al entramado social de los valles jujeños. Aclaremos que, si bien la configuración de clases presenta características singulares en las distintas regiones de la provincia, sólo una de ellas ejerce su hegemonía sobre el resto, dentro de un bloque histórico. Dicha hegemonía sería cumplida por los propietarios de ingenios, que sin embargo, acorde a Campi (2000) no conformarían una burguesía provincial, sino que la presencia de capitales extrarregionales relegaría a las familias provinciales de la constitución de dicha clase.

Ahora bien, para poder indagar Ese entramado social, es necesario conocer las características particulares del sistema de arriendo en El Carmen, ya que el mismo adoptó formas distintas acorde a las regiones de la provincia que visualicemos. Una primera aproximación al problema se desprende de la tesis de Firpo de Bohe:

El sistema general de arriendos desarrollado en el departamento incluía a grandes arrenderos, especialmente sobre fundos de propietarios absentistas. El arrendatario (persona o sociedad) arrendaba las tierras al terrateniente especialmente para la producción de ganado o para la explotación de maderas de los bosques, empleando trabajadores en conchabo, alquiler de parcelas o subarrendando. De esta manera la renta e inclusive la ganancia estaban garantizadas por algún grado de coacción económica traducida en la no libertad contractual y en el endeudamiento. (Firpo de Bohe, 1995: 72)

De esta cita podría desprenderse que en El Carmen predomina una especie de régimen servil a través de la práctica del conchabo, definiendo algún tipo de relación de producción precapitalista; sin embargo, creemos que es necesario ahondar en el análisis antes de realizar falsos diagnósticos.

El sistema de propiedad para finales del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, continuaba dominado por la existencia del arriendo como práctica extendida, tal como lo rescatamos del informe realizado por Eduardo Holmberg en 1904:

Obsérvase en el Departamento de Perico del Carmen que la propiedad alcanza mayor importancia, y que, por lo tanto, más obligado se encuentra el propietario a dividir su finca en lotes, que si quiere tener bien atendidos debe arrendar.

El arrendatario, al recibir los terrenos que desea, la primera operación que hace es cercarlos a rama. Al efecto, corta en el monte, que abunda en todo el departamento, grandes ramas y árboles jóvenes, que amontona con el ramaje hacia afuera. Indudablemente, que éste es el peor de los cercos (...)

Una vez hecho el contrato, paga el propietario \$20 por hectárea-según el terreno que tome, y, queda obligado a trabajar con el patrón, como peón, de 15 días a un mes, lo que al propietario le cuesta, tanto como al arrendatario el cerco, es decir, que estos 15 o 30 días trabaja gratis, recibiendo sólo la ración diaria, que, como en todas partes, es allí de 0,50 centavos por día. (Holmberg, 1904:67-68)

A partir de esta memoria descriptiva podemos retomar los argumentos expuestos por Firpo de Bohe, quien asevera la existencia de relaciones coactivas a través del endeudamiento, lo cual llevaría a pensar en una suerte de peonaje por deudas. Sin embargo, contrastada su hipótesis con los elementos aportados por Holmberg, salen a la luz una pluralidad de relaciones de producción que no pueden ser definidas a partir de una única noción. Ahondemos un poco más en la descripción de estas relaciones para poder caracterizarlas. Para ello recurriremos a una extensa cita del informe de Holmberg:

En las grandes fincas, como el Brete o El Pongo, en el Departamento de Perico, se hace la división por puestos, permitiéndose a los arrenderos que siembren cierta extensión, y ellos son lo que hacen los puestos, que en las principales tareas de la ganadería deben prestar su concurso durante algunos pocos días al año.

También se estipula el arriendo en las grandes días de faena, ya sean estos en la cosecha o en la yerna, es indudable que representa una gran economía para el propietario, pues queda así el gasto de brazos limitado a esos días, pudiendo requerir, durante el resto del año, sólo el trabajo de un hombre por legua, a sueldo, para la distribución de las aguas, cuidado, vigilancia, etc., a un número reducido de camperos, individuos encargados del cuidado de las haciendas en el monte. (Holmberg, 1904: 73)

Esta descripción nos adentra en el debate sobre la caracterización de las relaciones sociales. En primer lugar, creemos que la definición de Firpo de Bohe es deficiente en lo que hace a la definición de las relaciones de producción. La misma afirma la existencia del conchabo como práctica dominante, argumentando que el terrateniente, principalmente en la producción ganadera, empleaba trabajadores que producían renta a través de coacción económica, que se traducían en prácticas de no libertad contractual o de endeudamiento, una suerte de peonaje obligatorio o peonaje por deudas, aunque la autora no los llame así. Dicha aseveración significaría caer en un reduccionismo que no visualiza la complejidad de dicha relación de producción. Tomando los elementos que aporta Enrique Arceo en su estudio sobre el área pampeana, éste cuestiona la caracterización de los terratenientes y su relación con el arriendo como una práctica coactiva o señorial, debido a la existencia de una racionalidad vinculada con los cambios de rentabilidad, plasmada en el pasaje del ovino al vacuno, que puede servir para ilustrarnos, aunque la realidad agraria jujeña sea muy diferente. En relación a la articulación propiedad-arrendamiento, el mismo sostiene:

Esta articulación, que descansa en la subsistencia de la gran propiedad y en un uso marcadamente extensivo del suelo, no es entonces resultado, en lo fundamental, de la búsqueda por la clase dominante de maximizar la ganancia a corto plazo y disminuir los riesgos mediante el rápido pasaje de la agricultura a la ganadería... El hecho básico es la constitución de un sistema de producción que, teniendo como presupuesto el predominio del arrendamiento-producto de las reglas de acceso al suelo-minimiza los costos de producción y tiende, en virtud de ello, a reproducir en escala ampliada la articulación gran propiedad-arrendamiento. (Arceo, 2003:257)

Según esta lógica, los grandes propietarios actuarían guiados por una relación costo-beneficio en torno a la maximización de la ganancia, promoviendo un aprovechamiento extensivo de la tierra que no necesariamente se relaciona con el arcaísmo de los terratenientes. ¿Cómo funciona esto en la realidad agraria de El Carmen? Tomamos como presupuesto lo esbozado por Congost:

Es decir, reivindico el corto plazo, de dimensiones humanas, para analizar, simultáneamente, las estrategias, las clases y las mutaciones de los derechos de propiedad. Simultáneamente porque el análisis histórico de las clases sociales (...) exige tener en cuenta todos los derechos de propiedad (...) (Congost, 2007:55)

Si todos los derechos de propiedad son tenidos en cuenta a la hora de determinar las *relaciones de producción*, no podemos dar por inválida la existencia de una combinación de formas extraeconómicas (que pueden haber existido) con otras directas de extracción de la renta agraria en El Carmen, en un proceso de transición hacia formas asalariadas. Al respecto, de los estudios de Gustavo Paz se desprende lo siguiente:

El arriendo era la relación social casi exclusiva dentro de las haciendas de la Puna y la Quebrada de Humahuaca donde el peonaje ocupaba un segundo plano. En las haciendas de Rectoral y Perico el arriendo también era predominante pero en estas zonas de cría de ganado (y no sólo de invernada) y de agricultura para el abastecimiento de la ciudad, el peonaje estaba bastante extendido vinculado a la demanda estacional de mano de obra. El censo de 1851 presenta la categoría <peones> que se aplicaba seguramente a campesinos sin tierras y que posiblemente se extendiera aún a los campesinos pequeños propietarios que se ocupaban en las haciendas vecinas en época de la cosecha y yerra para complementar sus ingresos familiares. (Paz, 2004:439)

De la cita se desprenden dos elementos. Por un lado, las afirmaciones sobre el predominio del arriendo en Perico son ciertas, sin embargo, no hemos encontrado documentación empírica que permita acompañar la hipótesis de la existencia del peonaje en Perico como relación de producción. Tratar de colocarlos en la categoría de “campesinos sin tierras” tampoco creemos que dé cuenta a ciencia cierta de la complejidad de las relaciones sociales en El Carmen. En el apartado siguiente haremos un intento de caracterización de las relaciones sociales, que se vieron totalmente atravesadas por el elemento central de este artículo, el *derecho de aguas*.

Las clases sociales en la campaña de El Carmen. Una revisión del problema

Hasta aquí hemos presentado un análisis de todo lo sostenido sobre la propiedad de la tierra en la zona de los Valles Centrales, específicamente para el departamento de El Carmen. De estos estudios se infieren algunas conclusiones de donde se desprende un “patrón ligeramente menos concentrado” en palabras de Paz, combinado esto con resto de viejas haciendas coloniales con propietarios absentistas y un gran número de campesinos parcelarios combinados con productores farmer (López Rita, 1995). Esta cuestión es central, ya que las formas de acceso a la tierra, las diversas formas de “ser propietario”, son las que sacarán a la luz el entramado de relaciones sociales de producción, que nos posibilitarán empezar a definir las clases sociales que las componen.

Para determinar esto, necesitamos acercarnos al análisis catastral, que en gran parte ya ha sido trabajado por autoras como Delgado (1997), Fandos y Boto (2006) y López Rita (1995) y que ha sacado a la luz la existencia de un proceso de subdivisión de las grandes unidades productivas coloniales y, al mismo tiempo, un proceso de acceso a la tierra a través de la venta con la conformación de un incipiente mercado de tierras, pero que no termina de conformarse como tal hasta la década de 1930, como lo sostiene Teruel: “El acceso masivo a la propiedad de la tierra, por parte de quienes la trabajaban directamente, se daba sólo en algunos casos puntuales en el Jujuy de fines de 1930.” (Teruel, 2006:315)

Como lo hemos mencionado ya, según López Rita entre 1890 y 1940 la intervención del Estado en la infraestructura de riego habría acelerado el proceso de fraccionamiento de las propiedades y el surgimiento de nuevos actores en el mundo rural. Teruel deduce cuales son, para 1872, las unidades de producción más importantes:

Los valles centrales, formados por los Departamentos de la Capital, Perico del Carmen y Perico de San Antonio, con una gran cantidad de fincas, aunque ninguna llega a ocupar dimensiones semejantes a las de los Valles subtropicales. Las unidades de producción más importantes se hallan en los Departamentos Capital y Perico del Carmen. En el primero, la finca de mayor valuación es El Pongo (\$12.000) de José Villar, mientras que en El Carmen hay dos grandes unidades Perico de San Juan de Fernando Campero y Pampa Blanca de Benito Cornejo, ninguna de las dos pasa los \$10.000 de valuación en 1872. (Teruel, 1994: 167)

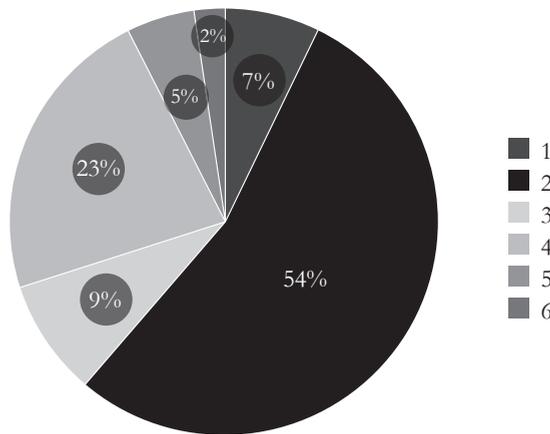
Sin embargo, para comienzos del siglo XX se da un aumento del valor de la tierra en los Valles Subtropicales y Centrales, en detrimento de la Quebrada y la Puna, sin embargo, sostiene Teruel que: “En ninguna de esas dos regiones (a excepción del departamento de Valle Grande) las propiedades pequeñas tienen peso: en Valles Centrales predominan las medianas; y en Subtropicales las grandes.” (Teruel, 1994:177)

Para determinar este problema, sobre un predominio de la mediana propiedad, lo cual nos parece acorde a la gran difusión del arriendo, tomamos el catastro de 1855. Este mismo ya ha sido reconstruido por Gustavo Paz (2004) en forma de cuadro, donde indica: Nombre del propietario, Valor de la propiedad expresado en pesos bolivianos, distinción entre propiedad rural, urbana y enfitéutica (no existiendo ninguna de esta última en dicho cuadro) y curato al cual corresponden las propiedades. En base a dichos datos, nosotros lo hemos construido y reconstruido para obtener un porcentaje

exacto del valor en moneda boliviana de la propiedad en todos los departamentos de la provincia (son curatos hasta la constitución de 1866) a efectos de demostrar el peso de la concentración de la tierra. El criterio de cálculo, construido por nosotros, ha sido el siguiente: cuando el valor total no diferencia aquella proporción que pertenece a propiedad rural, y cual a urbana, se valoriza cada una dividiendo el valor único total por la cantidad de propiedades (urbana y rural) teniendo el mismo precio lo urbano. Obtenido el valor total del conjunto de propiedades de cada propietario, se suman estos totales por departamento, para poder expresar así el valor en moneda boliviana por curato y el porcentaje de concentración en relación al total de la provincia.

Para 1855 el análisis desprende lo siguiente:

Gráfico N° 3: Estadística de propiedades Jujuy (rural), 1855



Fuente: *Elaboración propia en base a Paz, G. (2004)*

Cuadro N° 2: Valor total de propiedades de la Provincia en pesos bolivianos

Curato	Valor en \$Bol.	% del total de propiedades
1. Rectoral	16.076,86	7%
2. Río Negro	120.000	54%
3. Perico	19.150	9%
4. Yavi, Cochinoca, Sta. Catalina	50.000	23%
5. Rinconada	11.512	5%
6. Tumbaya	5.000	2%

Fuente: *Elaboración propia en base a Paz, G. (2004)*

Pasemos a analizar estos datos. Se ha dicho ya que el valor en pesos bolivianos expresa la suma total del valor de las propiedades por departamento y de los cuales se ha extraído, a su vez, el porcentaje que representan en relación al total de tierras de la provincia. Como se observa, el curato de Río Negro es el que concentra el mayor valor, el 54%, y que se relaciona directamente con el predominio de la gran propiedad en dicho lugar vinculado al desarrollo del cultivo azucarero, lo cual es seguido por las tierras de la Puna con un 23% y, en tercer lugar Perico con un 9%. Sabemos muy bien que el valor no necesariamente refleja extensión, sino las cualidades de la tierra en relación a los recursos productivos, cercanía de caminos, acequias, etc. Lo llamativo de esto es que en El Carmen encontramos que ocupa el tercer lugar, por delante del curato Rectoral, Rinconada y Tumbaya (en estas dos últimas podría asociarse con la poca fertilidad del suelo, lejanía de los mercados y recursos productivos con los que cuentan).

Entre los grandes propietarios de Perico de El Carmen podemos encontrar a José López Villar, con una propiedad valuada en 1.850 \$Bol.; a Mariano Iriarte con una propiedad de 7.000 \$Bol.; a Roque Castillo que posee propiedad por 6.300 \$Bol. (pero distribuidos en 3 propiedades) y a Alejo Belaunde con dos de 4.000 \$Bol., pero el catastro no distingue si ese valor corresponde a la propiedad rural o la urbana, lo computa por ambas. Con esto podemos distinguir la existencia de al menos cuatro grandes propietarios, sin embargo, será necesario ahondar más en la cuestión para poder definir con precisión que están representando estos dueños de la tierra hacia el interior de la sociedad de El Carmen a mediados del siglo XIX.

Ahora bien, un mero análisis del valor de las propiedades y la concentración del mismo por departamentos, no nos diría nada si no cruzamos estos datos con el tipo de explotación de la que estamos hablando. Un primer acercamiento, lo obtenemos del análisis de Parolo y Fandos sobre la modernización fiscal en la provincia de Jujuy desde la segunda mitad del siglo XIX:

En Jujuy, en el ordenamiento legal de los distintos tipos de impuestos los únicos dos que instrumentaron, tras varios ensayos, las vías del reclamo fueron el derecho agrícola mobiliario y la contribución territorial. (Parolo y Fandos, 2010:81-81)

La contribución territorial básicamente consistía en registrar los títulos de propiedad, que en un primer momento se dejó al libre arbitrio de los propietarios, datos que luego serían confrontados por una comisión integrada por el administrador del tesoro y dos vecinos. En la implementación de este impuesto, lejos de ser una disposición que no generó fricciones, las autoras descubren que el mismo fue fuente de una alta conflictividad social y nos aportan un dato esencial, aunque sin desarrollarlo, en nuestra caracterización de las clases en El Carmen. Dicen las mismas:

Esta modalidad también se registra en el pedido de suspensión momentánea del impuesto mobiliario por parte de los criadores de Perico del Carmen (por una epidemia que los afectó) y la solicitud efectuada por varios ciudadanos para que se declarara libre el abasto de carne. (Parolo y Fandos, 2010: 83)

Al analizar la composición de este grupo de criadores, es indispensable no pasar por alto el contexto de crisis que atraviesa la ganadería hacia finales de la década de 1880, debido primero a la crisis del antiguo espacio peruano que conectaba a la provincia con

Bolivia y Perú y luego, sobre todo, a la conexión con las tierras pampeanas a través de la llegada del ferrocarril en 1895. Ian Rutledge dice al respecto:

Esta integración de Jujuy al mercado interno nacional, tuvo dos consecuencias principales: la primera, que analizaré brevemente en la próxima sección, puede calificarse como destructiva: la unión de Jujuy y Buenos Aires, a través del ferrocarril, resultó un serio debilitamiento del viejo modelo de comercio colonial-mercantil. Ahora resultaba más barato traer mercaderías desde Buenos Aires, que importar productos de la costa del Pacífico y Bolivia... (Rutledge, 1987:155)

Como parte de un muestreo estadístico de esta caída de la exportación de ganado, introducimos un cuadro elaborado por Rutledge:

Cuadro N° 3: Exportaciones de ganado (1865 y 1887)

Exportaciones de ganado desde Jujuy, 1865 y 1887		
Ganado	1.865	1.887
Mulas	10.000	1.500
Asnos	3.900	1.100
Total de animales	4.400	6.300
	18.300	8.900

Fuente: Rutledge, Ian (1987). *Óp. Cit.*

Observando el cuadro fácilmente puede detectarse una fuerte reducción del stock de animales en la provincia de Jujuy entre 1865 y 1887, previo aún a la llegada del ferrocarril que conectaría a la provincia con los mercados pampeanos. Sin embargo, no debe interpretarse como una crisis total del sector, al subsistir importantes circuitos mercantiles de ganado, tal como se desprende de los análisis de Conti:

Teniendo en cuenta que la Aduana se transformaría en el sostén de la economía provincial, la comisión de hacienda comenzó el tratamiento impositivo con elaboración de los futuros derechos al tránsito de ganado en pie, entre los que destacaba por su importancia, el tránsito y comercialización de mulas. La reactivación de los circuitos mercantiles de ganado (Conti, 2003), en especial la demanda de mulas procedentes de las provincias rioplatenses por las zonas mineras en plena expansión del Perú y Bolivia (Platt, 1997 y Deustua, 1986) privilegió el tratamiento de ese impuesto en primer término. (Conti, 2012:15)

El interés del Estado provincial en privilegiar la subsistencia del sector ganadero, podemos obtenerlo de la evolución de los censos de 1895, 1914 y 1937:

**Cuadro n°4: Evolución del stock ganadero entre 1895 y 1937.
Provincia de Jujuy**

JUJUY	AÑO 1895	AÑO 1914	AÑO 1937
VACUNO	129.335	134.026	125.012
CABALLAR	22.587	33.103	29.239
MULAR/ASNAL	54.953	53.658	62.331
LANAR	684.797	575.757	616.690
CAPRINO	98.064	125.911	125.480
PORCINO	10.971	9.335	7.255

Fuente: *López Rita, Nora Alicia. (1995) Óp. Cit. Pp. 87*

Retomando lo esbozado por Parolo y Fandos, se estima un predominio del grupo de criadores en Perico del Carmen, especialmente aquellos dedicados al ganado vacuno, lo cual podría estar dándonos indicios para conceptualizar a una de las *clases fundamentales* del departamento. Esbozadas las características principales de las relaciones de producción en el departamento y la composición social de la campaña, pasaremos a analizar su vinculación con el problema del riego como factor determinante en la reproducción de las unidades de producción del departamento.

Legislación de aguas y prácticas de propiedad en torno a la irrigación

La gran pregunta ante este panorama, es dilucidar el entramado legal que regulaba las formas de acceder al agua de riego y de allí contrastarlas con las prácticas efectivas, para desentrañar así, como adelantábamos en la presentación, las relaciones sociales en torno al agua de riego.

A partir del trabajo exhaustivo en los Archivos de la Legislatura de Jujuy, pudimos detectar las primeras disposiciones legales al respecto en 1871, a partir de una ley referida a los “Juicios de mensura, deslinde y amojonamiento”, que creemos sienta un precedente en la transformación de la concepción del derecho de propiedad:

Art. 597. Solo es parte legítima para promover el juicio de mensura, deslinde y amojonamiento, el propietario que tiene la posesión civil y natural del terreno, cuyo deslinde se solicite, o quien ejerza su legítima representación

Art. 598. El que promueva el juicio de deslinde, deberá presentar los títulos auténticos que acrediten su dominio, y espresar las linderas actuales del terreno por todos sus rumbos. (Del juicio de mensura, deslinde y amojonamiento. Libro de leyes 1871-1872. Tomo 1. Cole.2 AHLJ)

Claramente disposiciones como ésta deben haber implicado fuertes tensiones entre los propietarios directos, que debían validar sus “prácticas de propiedad” para transformarlas en derecho estatuido. Seguramente esto pudo haber ocasionado tensiones en la demarcación de las propiedades, en donde la posesión sobre las acequias será un tema

muy recurrido, al estar implicado en muchos juicios sobre posesión. Como muestra de esta aseveración, una legislación del año 1872 establecía disposiciones que buscaban reglamentar la distribución de dichas aguas:

Art. 23: De las acequias de propiedad del municipio, costeadas o sostenidas por el tesoro de la Provincia o Municipal, con destino a la irrigación, se pagará a razón de doce pesos por una cuadra cuadrada de riego, y en esta proporción las fracciones menores, hasta un peso las últimas sean más o menos grandes.

Art.24 El impuesto se pagará por el que tenga la posesión actual del terreno, en los seis primeros meses del año. Vencido el término sin pagarse, se cobrará por el Juez de Aguas con más la multa de la tercera parte del derecho. (Ley Marzo 11 de 1872. Sección cuarta. Derecho de agua Libro de leyes 1871-1872. Tomo 1. Cole.2 AHLJ)

El sentar que el impuesto a la irrigación sería pagado por aquel que tenga la posesión del terreno abría la cuestión de quien era el propietario de dichos terrenos ante el Estado Municipal o Provincial. Para ello, es interesante revisar, ateniendo al marco teórico por el cual hemos optado, como dichas disposiciones se veían “reflejadas” en las prácticas de propiedad.

Tomemos un ejemplo de un conflicto suscitado en la campaña en 1882:

En este pueblo de Perico del Carmen, capital del Departamento del mismo nombre, Provincia de Jujui a horas diez del día veinte y cuatro de Noviembre mil ochocientos ochenta y un años; ante mí el Juez de Paz Propietario del departamento, ciudadano Eustaquio Martínez y de los testigos idóneos que suscriben, fue presente la Señora Dolores Fernández de Bustamante de este vecindario, mayor de edad, viuda, propietaria y hábil para comparecer en juicio (...) se presente ante el Juzgado competente pidiendo el nombramiento de una comisión que practique el arreglo y distribución del agua de la acequia maestra de la finca de “Santo Domingo” con los representantes de José Manuel Valeriano y Don José María Salas, cuyas únicas servidumbres son reconocidas en los títulos de propiedad de dicha finca posee la otorgante, colocándose los respectivos marcos que de a cada propietario la porción de agua que en dicha acequia les corresponda. (Iniciado por J.M. Carrillo en representación de Dolores Fernández Bustamante contra los propietarios del “Bordo de la Isla” sobre mejor derecho a las aguas que corren por la acequia maestra denominada “Santo Domingo”, 1882 en ATJ)

Analicemos el caso. La propietaria, Dolores Fernández de Bustamante, se presenta ante el Juez de Paz propietario de Perico del Carmen, denunciando sus “mejores derechos” sobre una acequia que corre por la finca Santo Domingo, ubicada en el distrito de Bordo de la Isla. El argumento es claro, la servidumbre de agua de los denunciados no está contemplada en los títulos de propiedad que la demandante posee, por ello, considera que sus tierras deben ser la beneficiadas por la irrigación de la acequia. Un aspecto interesante, es que a esta misma propietaria la hemos encontrado litigando una servidumbre de aguas en un expediente judicial del año 1871 (Ver *Carpeta 1871. Leg. n° 5277. Fs. 43 “Promovido por Benito Valeriano contra la viuda y herederos del finado Idelfonso Torrico sobre servidumbre de una acequia-Julio 14 de 1871”* en ATJ).

En primer lugar, la familia Bustamante podemos identificarla entre el grupo de propietarios terratenientes, con propiedades desde finales del siglo XVIII en el curato de

Tumbaya, emparentados con otros propietarios como Echavarría y Quintana (Ver Paz, 2003. óp. cit.). Benito Sánchez de Bustamante, para 1855 poseía tres propiedades (2 rurales y 1 urbana) valuadas en 3500 \$bol. según la estadística de propiedades de aquel año. Por lo tanto, podemos conjeturar que Doña Dolores Fernández de Bustamante se encuentra emparentada con alguno de los miembros de dicha familia, nombre que no hemos podido identificar en las fuentes.

Visto esto, y aunque no podemos detenernos en todas las vicisitudes de los litigios de los Sánchez de Bustamante por posesión de acequias, resulta interesante tomar la resolución del expediente citado del año 1882:

Visto lo expuesto por las partes contrincantes el Juzgado resolvió declarar cerrada la audiencia con las exposiciones hechas, sin hacer lugar a la suspensión solicitada por la parte del Señor Carrillo. Con lo que se da por terminada la presente audiencia con el Juez que ante mi certifica. (Iniciado por J.M. Carrillo en representación de Dolores Fernández Bustamante contra los propietarios del “Bordo de la Isla” sobre mejor derecho a las aguas que corren por la acequia maestra denominada “Santo Domingo”, 1882 en ATJ)

Casos como el expuesto, nos despejan de cierta mirada que podría establecer una relación mecánica entre el aparato estatal y una clase terrateniente que dominaría por ende la esfera política. Como vemos, dicha imagen debe ser matizada, ya que las relaciones entre la estructura judicial y los propietarios, lejos de ser lineal, se presenta compleja y ajena a cualquier tipo de reduccionismos.

Revisemos otro caso. Muchas veces, los conflictos por el uso del agua no llegaban a desarrollarse en el ámbito judicial, dado el alto costo que implicaban los mismos y creemos que estos eran privativos de los arrendatarios y grandes terratenientes que poseían la capacidad de llevar adelante el juicio con los letrados correspondientes. Por el contrario, aquellos actores agrarios que se encontraban en posiciones subalternas, debían recurrir a las comisiones municipales como ámbito de defensa de sus “prácticas de propiedad”. Observemos un caso:

En este pueblo de El Carmen a diez y nueve de Setiembre de mil ochocientos noventa y seis los miembros de la comisión municipal al margen inscriptos bajo la presidencia del señor, Cura Eloy Arias, acordaron lo siguiente:

Abierta la sesión a horas once de la mañana, se dio lectura a una nota de varios vecinos del distrito de Monterrico solicitando que en vista de que varios propietarios y arrendatarios de este pueblo hasta la esquina de Monterrico se permiten hacer uso del agua de la acequia que pertenece a dichos señores, piden a la comisión municipal ordene el cierre de todas las boca tomas que se encuentren en dicha acequia, comprometiéndose ellos a pagar los gastos que ocasiona dicho trabajo.

Después de un breve se aprobó fijar carteles para que en el término de ocho días se presenten en esta comisión municipal todos los que se crean con derecho a usar de los beneficios del agua de dicha acequia munidos de documentos que acrediten ese derecho, y que después de vencido el término fijado en los carteles se ordena el cierre de las boca tomas existentes, castigándose ^(documento cortado)¹.

¹ Advertencia nuestra

Igualmente se acordó nombrar al señor Iriarte Juez de Aguas del distrito de el pueblo con el sueldo de (\$40) cuarenta pesos mensuales, debiendo pagársele estos con las entradas que deje el derecho de irrigación.

Acto continuo se nombró al señor Cristobal Certti Juez de aguas del distrito de Monterrico.” (Sesión del 19 de septiembre de 1896 en *Libro de actas de sesiones celebradas por la H.C. municipal del Departamento Carmen. 1895. Fs. 21. óp. cit.*)

Veamos los términos de la protesta. Los vecinos de Monterrico, distrito perteneciente al departamento de El Carmen, en voz de sus “arrendatarios” y “propietarios” se permiten hacer uso del agua de la acequia, que les pertenece, piden que se efectúe el cierre de las boca tomas que recorren dicha acequia, haciéndose cargo de los gastos que la tarea implique. Esto nos habla de que aquellos individuos que, considerando que sus prácticas de propiedad son jurídicamente válidas, necesitan que el Estado municipal certifique de derecho las mismas. La respuesta del municipio consiste en solicitar a los “propietarios” que se consideren con derecho al uso del agua, presentar documentación que lo acredite. ¿Qué quiere decir esto?

Por otro lado, la comisión municipal dictamina cerrar las boca tomas en un plazo considerado, nombrando un *juez de aguas* destinado a intermediar en estas disputas. A simple vista podemos ver una coincidencia de intereses entre arrendatarios y propietarios directos, ya que ambos solicitan el cierre de las mismas, la pregunta que se abre es que, para realizar dicho pedido, alguien debe quedar excluido del derecho de propiedad, recordemos las palabras de Congost de que el Estado al validar los derechos de propiedad de unos deja afuera el de otros. ¿Quiénes constituyen ese otro excluido de propiedad?

Observemos en al acta siguiente cómo se resuelve dicho conflicto:

Acto continuo, manifestó el municipal señor Ortiz, que debiendo tratarse enseguida sobre la solicitud hecha por el propietario de la acequia de Monterrico pidiendo el cierre de las boca tomas de la expresada acequia y que siendo el parte interesada en el asunto que se trataba de discutir, parte de la sesión, hasta tanto se resolviera dicho asunto, reemplazándolo momentáneamente el municipal suplente señor Santiago Soría.

Enseguida se discutió sobre el contenido de la solicitud antes dicha, resolviendo la comisión no tomarla en consideración por no ser de su competencia... (Sesión del 5 de Octubre de 1896 en *Libro de actas de sesiones celebradas por la H. C. municipal del Departamento Carmen. 1895. Fs. 24-25. Op. cit.*)

Recordemos lo ya expuesto por Congost en cuanto al papel del Estado, “ya que la propiedad privada no tiene medios para elevarse a la perspectiva del Estado, el Estado tiene derecho de rebajarse a los medios de la propiedad privada” (Congost, 2007:91); es decir que los intereses de las clases propietarios encuentran lugar en ese Estado, que ya hemos aclarado no es una entidad abstracta, sino que está en interdependencia con las relaciones sociales de producción de las cuales emana. Al no trastocar las prácticas de propiedad, los “sagrados derechos en cuestión”, parafraseando a Congost, los miembros de la comisión excluyen el asunto de su competencia.

Pero analicemos más en profundidad la cuestión. Recordemos la ley sobre mensura y amojonamiento de 1871, en donde la misma establecía la presentación de los títulos de

propiedad para poder llevar adelante el proceso. Claramente, un accionar judicial como ése podía ser realizado por propietarios que contarán con cierto margen de acción derivado de su posición social y sostenemos, del tipo de relaciones sociales de producción que encarnaban. En el primer caso que hemos analizado, el propietario (no sabemos si se trata de un arrendatario o un propietario directo) lleva adelante un proceso judicial que no está presente en este segundo caso. Aquellos pequeños propietarios que no podían validar su posesión a través de títulos, buscaban legitimar su posición ante las comisiones municipales, sin embargo, muchas veces, como en este caso, la misma no fallaba a favor de los propietarios más desfavorecidos ni de los arrendatarios.

Podríamos analizar más casos, sin embargo, creemos que con los trabajados el lector puede tener una idea general de las relaciones sociales en torno al agua de riego en el Departamento de Perico del Carmen, para así poder pasar a la cuestión que nos interesa en este artículo, los procesos de expropiación de dichos derechos de agua.

En primer lugar, podemos observar un cambio en la regulación del derecho de aguas, que hasta finales del siglo XIX, si bien conocía disposiciones legislativas destinadas a ejercer cierto control del reparto del agua para riego, se veía fuertemente contrastada por las *prácticas de propiedad dominantes en la campaña* que reconocían una variedad de formas y usos, reguladas por la *costumbre rural*.

Para comienzos del siglo XX, la intervención del Estado Provincial y Municipal, comenzaría a vislumbrar un proceso de alteración de las relaciones sociales en la campaña y a una lenta mutación de las mismas. El Estado cumpliría un proceso de expropiación sobre los *derechos de aguas* que habían caracterizado a la campaña, como lo hemos venido describiendo.

Siguiendo los aportes de Maurice Dobb, vamos a tomar a la expropiación, para el caso que nos interesa, como una *acumulación de derechos*. Dice el autor inglés:

es preciso atribuir un significado a la noción de acumulación originaria (en el sentido marxista del término) anterior en el tiempo al florecimiento de la producción capitalista, hay que interpretarla, en primer lugar, como una acumulación de derechos-de títulos sobre patrimonios existentes, acumulados ante todo por razones especulativas-y, en segundo lugar, como acumulación en manos de una clase que, por su especial posición dentro de la sociedad, es capaz de transformar en definitiva estos títulos acumulados de patrimonio en medios efectivos de producción. (Dobb, 1984: 216)

Esto quiere decir que abordaremos la cuestión de la expropiación entendida como un proceso en que un grupo social (una clase en proceso de formación, un fenómeno histórico que tiene lugar en las relaciones sociales en un claro sentido thompsoniano), acumula ciertos derechos de propiedad, de validación legal de la posesión, que, con el transcurso histórico, es capaz de transformar dichos derechos en medios efectivos de producción. Es necesario puntualizar en este aspecto, ya que *rechazamos* aquellas posiciones que asocian *expropiación como sinónimo de proletarización*.

Por una cuestión de espacio no podemos detenernos en toda la documentación que hemos encontrado referida a los comienzos de la regulación del recurso hídrico en el departamento, pero si podemos adelantar que la misma trastocaría las relaciones sociales que se habían desarrollado en torno al agua de riego y comenzaría a cristalizarse a partir del inicio de las obras de irrigación en 1911, interrumpidas en 1914 por la Primera

Guerra Mundial y retomadas hacia 1925, finalizando recién durante el segundo mandato peronista. Sus efectos quedan aún por analizarse.

Conclusión y agenda de investigación

Vamos a realizar un pequeño balance de todo lo expuesto. En primer lugar, hemos apelado a una re conceptualización de la estructura de propiedad de la tierra en el departamento. Algunos enfoques, sobre todo elaborados por Gustavo Paz, han tendido a relativizar el peso de la gran propiedad en el departamento de El Carmen y, por ende, a sostener la inexistencia de una clase diferenciada de terratenientes. En base a los análisis de catastros y los censos ganaderos, podemos cuestionar dicha visión, al observar la continuidad de un “sector terrateniente”, que impulsaba su patrón de acumulación a partir de los reactivados mercados ganaderos, como se observó en los censos de 1865, 1867 y 1887. Los estudios de Viviana Conti también nos orientan a pensar en la continuidad de la actividad ganadera, a partir de la exención impositiva a las cuadrillas de ganado dirigidas a las reactivadas zonas mineras de Perú y Bolivia.

En vinculación directa a la problemática de la propiedad de la tierra, pudimos detectar que la extensión del arriendo desde la década de 1890, estuvo asociada también a los litigios que esos mismos arrendatarios llevarían a cabo en torno al uso del agua para riego, proveniente de acequias y otros tipos de vertientes. Las mismas características naturales del suelo hacían necesaria una provisión constante de agua y la misma fue objeto de arduas disputas entre los diversos actores de la campaña de El Carmen, en donde la defensa de determinadas “prácticas de propiedad” llevó a conflictos que algunas veces llegaban a instancias judiciales y, otras, para aquellos actores menos favorecidos por el esquema de relaciones de producción, a apelar a las comisiones municipales como órgano de arbitraje.

Para comienzos del siglo XX y con las primeras disposiciones legislativas nacionales en materia de irrigación, comenzaría un proceso de redefinición de los derechos sobre el agua de riego y que se cristalizaría en la construcción de las grandes obras de irrigación entre 1909 y 1925, donde terminaría el primer tramo de las obras. Queda pendiente el análisis concreto de dichas transformaciones y sus efectos en las relaciones sociales de producción, con la mutación consiguiente de la estructura clasista.

Bigliografía

Fuentes primarias

Archivos

Iniciado por **J.M. CARRILLO** en representación de Dolores Fernández Bustamante contra los propietarios del Bordo de la Isla sobre mejor derecho a las aguas que corren por la acequia maestra denominada Santo Domingo” en Catálogo de expedientes 1878-

1879. Año 1882. Carpeta n° 1882 VI. Expte. N°174 en ATJ (Archivo de Tribunales de Jujuy)

LEY DE ORGANIZACIÓN DEL PODER JUDICIAL. Título 19. Del juicio de mensura, deslinde y amojamiento en *Libro de leyes sancionadas por la H. Legislatura desde el año 1871 hasta 1872. Tomo 1. Cole 2* en AHLJ Fs. 197-198 (Archivo Histórico de la Legislatura de Jujuy)

LEY SEPTIEMBRE 11 DE 1899 en *Libro 1°. Leyes y Decretos de la Honorable Legislatura. Ago. 1898 a Jun. 1905. Cole 6* en AHLJ Fs. 57-58 (Archivo Histórico de la Legislatura de Jujuy)

LEY MARZO 11 DE 1872. Sección cuarta. Derecho de agua en *Libro de leyes sancionadas por la H. Legislatura desde el año 1871 hasta 1872. Tomo 1. Cole 2* en AHLJ Fs. 250-251 (Archivo Histórico de la Legislatura de Jujuy)

Promovido por **BENITO VALERIANO** contra la viuda y herederos del finado Idelfonso Torrico sobre servidumbre de una acequia-Julio 14 de 1871 Carpeta 1871. Expte. N° 5277 en ATJ (Archivo de Tribunales de Jujuy)

Registro oficial de la provincia de Jujuy. Año 1854-1868. Tomo II en AHJ (Archivo Histórico de Jujuy)

SESIÓN DEL 19 DE SEPTIEMBRE DE 1896 en Libro de actas de sesiones celebradas por la H. C. municipal del Departamento Carmen. 1895 en Secretaría Municipal del Departamento de El Carmen

SESIÓN DEL 5 DE OCTUBRE DE 1896 en Libro de actas de sesiones celebradas por la H. C. municipal del Departamento Carmen. 1895 en Secretaría Municipal del Departamento de El Carmen

Fuentes secundarias

Cuadro de Población por edades y sexo. Primer Censo Argentino. 1869

LIBRO DE CATASTRO, 1887. AHJ. Extraído de Paz, G. (2004) “Las bases agrarias de la dominación de la elite. Tenencia de tierras y sociedad en Jujuy a mediados del siglo XIX” en Anuario IEHS, 19, Tandil, UNCPBA

HOLMBERG, EDUARDO ALEJANDRO. (1904) Investigación agrícola en la provincia de Jujuy; Buenos Aires: Compañía Sud-americana de billetes de banco

Libros y/o artículos

ANSALDI, W. (1988) “Estado y sociedad en la Argentina del siglo XIX” en *CEAL, Conflictos y procesos de la Historia Argentina contemporánea* N° 4, Buenos Aires, 1-32

ARCEO, E. (2003) *Argentina en la periferia próspera. Renta internacional, dominación oligárquica y modo de acumulación*; Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes

BIDONDO, JORGE. (2005) *Notas para la historia de la legislatura jujeña. 1835-1985*; Jujuy: Cuadernos del duende

CAMPI, D. (2000) “Economía y sociedad en las provincias del norte” en Lobato, M. (Dir.) *El progreso, la modernización y sus límites, Nva. Ha. Arg. Vol. 5*, 72-111; Buenos Aires: Sudamericana

CONGOST, ROSA. (2007) *Tierras, leyes, historia. Estudios sobre “La gran obra de la propiedad”*; Barcelona: Crítica

CONTI, VIVIANA (2012-2013). “Reordenamiento de las rentas fiscales en la emergencia de los estados provinciales. Salta y Jujuy (1835-1853); *Travesía, n° 14-15*, ISSN 0329-9449, 15

CORTEZ, ADÁN OTTO (2007). *Historia de mi pueblo. Perico del Carmen*; San Salvador: Ed. UNJu

DELGADO, FANNY (1997). *Propiedad rural, hombres y poder. Las tierras y sus dueños en el sur de los Valles templados de Jujuy entre 1700 y 1850*, Tesis de Magister, Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de La Rábida, Huelva

DELGADO, FANNY; FANDOS, CECILIA y BOTO, SALOMÉ (2006). “Mundo urbano y agrario: Los valles centrales” en Lagos, Marcelo (Dir.) y Teruel, Ana. *Jujuy en la historia: De la colonia al siglo XX*; Unidad de Investigación en Historia Regional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy

DI MEGLIO, G. y FRADKIN, R. (2013) “Introducción: Lo popular y la política en el siglo XIX rioplatense” en Di Meglio, G. y Fradkin, R. (comp.) *Hacer política: La participación popular en el siglo XIX rioplatense*, 9-14; Bs. As.: Prometeo

DOBB, MAURICIE. *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*; Siglo XXI: España, 1984 (4ta ed.)

FANDOS, CECILIA (2016). “Arriendo y desigualdad en las tierras altas de Jujuy (Argentina) a fines del siglo XIX”, en *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21(1). 133-157

FANDOS, C. Y TERUEL, A. (2014) *Quebrada de Humahuaca. Estudios históricos y antropológicos en torno a las formas de propiedad*; Universidad Nacional de Jujuy: Jujuy

FIRPO DE BOHE, D. (1995) *Transiciones en los valles centrales templados. Un estudio de caso. El departamento El Carmen, zona rural (1985-1940)*; Tesis de Lic. En Antropología, UNJu

LÓPEZ RITA, NORA ALICIA. (1995) *Transformaciones agrarias en el valle de Jujuy, el Departamento de El Carmen (1890-1910)*; Tesis de Lic. En Historia, FHyCS-UNJu

RUTLEDGE, IAN (1987). *Cambio agrario e integración. El desarrollo del capitalismo en Jujuy: 1550-1960*; Antropología social e historia. Serie monográfica

PAROLO, MARÍA PAULA y FANDOS, CECILIA (2010). “La modernización fiscal y sus respuestas sociales. Tucumán y Jujuy en la segunda mitad del siglo XIX” en Teruel, Ana (dir.) *Problemas nacionales en escalas locales. Instituciones, actores y prácticas de la modernidad en Jujuy*; Rosario: prehistoria ediciones

PAZ, GUSTAVO. (2009) “El roquismo en Jujuy: Notas sobre elite y política, 1880-1910” en *Anuario IEHS 24*, UNICEN

PAZ, GUSTAVO. (2004) “Las bases agrarias de la dominación de la elite. Tenencia de tierras y sociedad en Jujuy a mediados del siglo XIX” en *Anuario IEHS, 19*, Tandil, UNCPBA

TERUEL, ANA (1994). “La incidencia de la tenencia de la tierra en la formación del mercado de trabajo rural en la provincia de Jujuy. 1870-1910” en *Población y Sociedad*, Diciembre N°2

_____ (2006). “Panorama económico y socio-demográfico en la larga duración (siglos XIX y XX)” en Lagos, M. (Dir.) y Teruel, A. *Jujuy en la historia: De la colonia al siglo XX*; Unidad de investigación en historia regional: Facultad de humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy

Letras

Desarrollo lingüístico en el nivel medio: activación de posibilidades semánticas y sintácticas en verbos en el campo disciplinar de la historia

Language Development in High School: Activation of Semantic and Syntactic Possibilities in Verbs in the Disciplinary Field of History

*Viviana Isabel Cárdenas**

Resumen

Este trabajo presenta un avance parcial de un proyecto que ha indagado el uso del léxico en el campo de la Historia en estudiantes de quince años de nivel medio de Salta, Argentina, durante los años 2010-2013. Se investigó la incidencia de dos variables extra-lingüísticas, clase de colegio (público y privado subsidiado con arancel mínimo) y rendimiento escolar. El presente avance se ocupa de las fuentes secundarias de datos que están centradas en los verbos, a saber, pruebas de formulación de oraciones a partir de verbos frecuentes en los textos de la disciplina y pruebas de completamiento de verbos flexionados, no flexionados y sustantivos deverbales. Del análisis se desprende que hay incidencia de rendimiento escolar y clase de colegio, tanto en la activación de posibilidades semánticas y combinatorias de verbos pertinentes al discurso especializado, como en el dominio de estructuras sintácticas vinculadas con la intransitivización y mapeos indirectos. Puesto que no había distancias sociales extremas entre los estudiantes que asisten a los colegios seleccionados, se deduce que la gestión institucional y la trayectoria educativa son factores a considerar cuando se discuten las condiciones en las que puede darse el aprendizaje lingüístico propio de la alfabetización avanzada.

Palabras clave: desarrollo lingüístico, nivel medio, historia, verbos, instituciones educativas

Abstract

This paper presents a partial advance of a research project on the use of the lexicon in History in high school students in Salta, Argentina, from 2010 to 2013. Our research considers the incidence of two extra-linguistic variables, class of school (public and private subsidized schools with minimum fees) and school performance. The present work deals with secondary sources of data centered on verbs, namely, tests on sentence formulation from frequent verbs in the texts of the discipline and completeness tests on inflected, non-inflected verbs and deverbal nouns. The analysis shows an incidence of school performance and school class, both in the activation of semantic and combination possibilities of verbs relevant to the specialized discourse, as well as in the

* Universidad Nacional de Salta

syntactic structures related to intransitivization and indirect mapping. Since there were no extreme social distances among the students attending the schools chosen, it follows that both institutional management and educational trajectory are factors to consider when discussing the conditions in which the linguistic learning typical of advanced literacy can take place.

Key words: linguistic development, high school, history, verbs, educational institutions

1. Introducción

Es posible pensar que el desarrollo lingüístico, y mucho más aún el desarrollo tardío, está vinculado con la alfabetización, pero establecer el vínculo supone adoptar una posición respecto de la naturaleza del lenguaje, de la escritura y del papel que juega la sociedad y la cultura en nuestra conformación humana. Por tanto, en el siguiente apartado revisaré las bases de este vínculo y consideraré las implicaciones de esta relación, particularmente en torno a las diferencias individuales que se dan en la adolescencia. Hacerlo exige reflexionar también sobre el nivel medio, el nivel educativo que más tensiones genera en este momento en Argentina desde que en el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 declaró su obligatoriedad. Finalmente, en el tercer apartado presentaré avances parciales de una investigación¹ realizada en dos colegios de la capital de Salta, Argentina, que dan cuenta de qué modo se complejiza el léxico, particularmente los verbos, y la combinatoria sintáctica correlativa en la adolescencia y qué factores inciden en este desarrollo. Antes de avanzar, voy a dedicar unas palabras a los antecedentes de la presente investigación.

No hay antecedentes específicamente focalizados en el tema de este trabajo: los verbos en el desarrollo lingüístico en la adolescencia. Sin embargo, a partir de investigaciones en el desarrollo temprano, sabemos que los niños aprenden con más rapidez el léxico significativo que aparece con mayor frecuencia y en mayor diversidad de estructuras gramaticales en el habla de los padres (Tomasello, 2009, Karmiloff K. y A. Karmiloff-Smith, 2005). Además, un niño aprende no sólo la palabra aislada, sino que aprende el contexto gramatical en el que aparece. Por eso resulta difícil que un niño utilice un verbo determinado en construcciones que no ha escuchado anteriormente (Tomasello, 2009: 82).

Por otra parte, los verbos conforman una categoría de adquisición más difícil que los sustantivos. De hecho, son menos frecuentes que los sustantivos en niños de distintas lenguas y en adultos. Dedre Gentner (2006) sostiene que el problema parece radicar en el difícil descubrimiento de cómo adjudicar las relaciones de causa, tiempo, movimiento, transformación, entre otras, a un verbo determinado; por tanto, lo difícil es comprender cómo los verbos mapean eventos y relaciones en el mundo. Es así como la complejidad semántica es uno de los factores que puede explicar también por qué se aprenden primero los verbos semánticamente más simples que los complejos. Más aún, los niños utilizan los verbos semánticamente más complejos como los verbos más simples lo cual significa que tienen representaciones semánticas incompletas. Por ello, que los niños se

¹ Me refiero al proyecto N° 1908 “Léxico, sintaxis y discurso en la reformulación de textos expositivos en el nivel medio”, desarrollado en el marco del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

equivocuen al usar los verbos es un dato alentador, en tanto es el único camino para expandir sus posibilidades semánticas y aprender nuevos modos de expresar relaciones.

Si tuviésemos en cuenta estos datos como marco general para pensar el problema que nos ocupa, los verbos en el desarrollo del lenguaje propio de la alfabetización avanzada, e incluso corriendo el riesgo de extrapolar estos hallazgos a mayores edades, sería necesario preguntarse acerca de los marcos en los que los adolescentes aprenden nuevos verbos y expanden los ámbitos semánticos y las posibilidades sintácticos de los que ya conocen. ¿Dónde podrían los adolescentes leer, escuchar, escribir y finalmente utilizar los verbos frecuentes en los campos disciplinares, que son los que nos ocupan en este trabajo? Muchos adolescentes sólo pueden aprenderlos en los marcos educativos en interacciones con libros, docentes y sus compañeros. Solo estos interlocutores les habilitan el uso de esta clase de verbos en distintas clases de situaciones comunicativas más especializadas y solo así se pueden desplegar sus posibilidades en textualizaciones orales y escritas específicas de los campos disciplinares en la Educación Secundaria. Sin el uso efectivo, no hay ni significados ni estructuras posibles. A continuación plantearé el marco general de este problema específico.

2. Acerca del desarrollo lingüístico y la alfabetización

Comenzaré abordando el tema desde la perspectiva del desarrollo. Por un lado, es necesario tener en cuenta que las investigaciones sobre desarrollo temprano del lenguaje, suelen ser más abundantes que sobre la adquisición tardía, nombre con el que se suele denominar el periodo posterior a la primera gramaticalización temprana. Se sitúa el inicio del desarrollo tardío todavía en la niñez, entre los tres años y medio, pero se extiende hasta la adolescencia (López Ornat, 1999).

Si bien el interés central de este trabajo se centra en el adolescente, me parece que es necesario revisar los principales desafíos y logros de los periodos anteriores. Me detendré brevemente en el lapso que transcurre entre los tres años y medio y los ocho: los niños afianzan sus destrezas conversacionales, se inicia la producción de narraciones, probablemente uno de los ámbitos discursivos más trabajados por la investigación psicolingüística, y se producen desarrollos morfológicos y sintácticos nuevos.

En relación con la interacción, es importante destacar un dato que emerge ya del periodo de gramaticalización temprano y que está vinculado con las diferencias individuales: el estatus socioeconómico materno en las sociedades occidentales. En efecto, las madres de estatus socioeconómico elevado se dirigen a sus hijos con mayor frecuencia y con mayor diversidad de palabras en expresiones más largas (Karmiloff K. y Karmiloff Smith A., 2005). Esa diversidad de contextos sintácticos en los que se incluye una palabra es crucial para que los niños puedan aislar sus distintos significados y usos. Es indudable que la interacción, de decisiva importancia para el niño, en tanto contexto que habilita la adquisición de palabras, de estructuras sintácticas y discursivas, varía notoriamente según las actitudes del entorno familiar, social y cultural ante el lenguaje y el discurso.

El discurso narrativo es, por su parte, de crucial importancia por dos razones: una cultural y otra, ontogenética. La narrativa es un arte a disposición de todos los pueblos, pues probablemente, como sostiene Bruner (2003), sea un medio para tratar la irrupción de lo inesperado y reflexionar sobre la infracción, vinculándola con las soluciones

dadas por la cultura a la vida de la comunidad. Asimismo, también los niños tienen una precocidad muy marcada respecto de la narrativa, el primer género que pueden conformar de modo monológico. Narrar requiere tener en cuenta una gran cantidad de factores simultáneamente, tal como lo sostienen Kayra Karmiloff y Anette Karmiloff Smith:

(...) el tiempo, el lugar y la causalidad de los acontecimientos que se describen, el plano en el que se sitúa la información, la cantidad y la naturaleza del conocimiento antecedente compartido por el hablante y el oyente, los recursos cohesivos específicos que proporcionan información adicional sobre la estructura jerárquica de los episodios de la historia y ayudan a describir las relaciones entre personajes y acontecimientos. (Karmiloff K. y Karmiloff Smith A., 2005: 264)

Por esa razón, aunque los niños comienzan a narrar antes de haber desarrollado sus capacidades lingüísticas, sólo a una cierta edad pueden manejar todos estos aspectos de modo automático. En el caso del discurso narrativo será a los ocho años. A esta edad el niño no sólo puede contar un cuento maravilloso sino que también puede crear y contar historias imaginadas.

Así, la interacción oral cara a cara está fuertemente contextualizada, especialmente en el diálogo; pero incluso las formas orales del discurso, en particular la narración, también evolucionan hacia una progresiva descontextualización. A lo largo del desarrollo hay una interacción permanente entre forma y función (Slobin, 2011: 403), razón por la cual se puede pensar que las formas complejas que caracterizan la morfología y la sintaxis en el periodo de adquisición tardía están vinculadas con la aparición y el desarrollo de las formas discursivas descontextualizadas. De este modo, el uso oral de lenguaje descontextualizado es un importante puente hacia los cambios que realiza la escritura en el lenguaje. De hecho, en Occidente ya desde la Antigüedad, hacerse cargo en solitario de la construcción discursiva y lingüística durante intervalos acotados de tiempo, supone un saber con consecuencias: la existencia social, en primer lugar, y la posibilidad de ocupar un lugar en las instituciones, en segundo lugar. Por eso ese saber discursivo, ejercido en el ámbito político, era un privilegio que se otorgaba en el mundo antiguo grecolatino sólo a los ciudadanos, y exigía, de parte del hablante, una vida de educación discursiva, lingüística, social, moral y corporal. Solo así la palabra, “sostenida por el poder de la voz, era capaz de volver sobre el cuerpo para adoptar una forma armónica, proporcionada, en una puesta en escena ordenada y regulada” (Dorra, 2002).

Pero el desarrollo del lenguaje en las culturas letradas requiere considerar el ingreso en la lectura y la escritura, pues en adelante el desempeño en la escucha y el habla estará ligado al desempeño como lectores y escritores y viceversa. En efecto, la interrelación dinámica entre lengua hablada y escrita es permanente en las personas alfabetizadas. Sin embargo, es necesario recordar lo que siempre se ha sostenido, tanto en el campo de la lingüística como en la psicolingüística, y es que la escritura no es, de ningún modo, un paso natural en el desarrollo del lenguaje, sino un paso cultural, que no todas las comunidades ni todas las personas dan y, menos aún, del mismo modo. Si los hombres hablan desde hace decenas de miles de años, no todos leen o escriben, por distintas razones, tanto biológicas (los niños pequeños o quienes están afectados por determinados trastornos de lenguaje), como sociales o culturales (los hablantes de las miles de lenguas que nunca se han escrito o grupos no alfabetizados, aunque hablen una lengua que se escribe desde hace cientos de años).

Por otra parte, la transmisión del lenguaje oral de generación en generación sólo requiere de la interacción, en tanto que la transmisión de la escritura requiere de un esfuerzo deliberado por parte de la comunidad. En efecto, si bien es cierto que algunos niños pueden aprender fuera del sistema conformado para estos efectos, no es menos cierto que, sin una instrucción formal, estaría asegurado el fracaso de la mayoría. Ahora bien, estudiar el desarrollo del lenguaje más allá de las edades tempranas exige tener en cuenta la incidencia de la alfabetización y de la escolarización, y desde el punto de vista que estamos adoptando, estudiar los vínculos entre las formas discursivas propias de la distancia comunicativa, más afines con la materialidad escrita, y el lenguaje.

Puesto que la escritura no ha sido siempre un saber extendido en nuestras comunidades y tampoco lo es actualmente, se vuelve inevitable discutir el papel de las diferencias sociales en la adquisición, incluso de la lengua oral. Aun admitiendo que la especie humana posee una facultad de lenguaje que hace que las lenguas naturales, en todas sus variedades, tengan una complejidad que jamás igualará ninguna lengua artificial, es necesario dar cuenta de que tales principios no se activan sin los datos de una lengua, que la lengua internalizada que se conforma está vinculada con los datos de lenguaje recibidos y que el mismo proceso de adquisición está marcado por las características de las lenguas a las que estuvo expuesto el niño (Slobin, 1996).

Tal proceso de adquisición de nuevo léxico, de mayor cantidad y variedad de estructuras morfológicas y sintácticas se acentúa con la escritura, por dos razones, una vinculada con la relación entre lenguaje y contexto y otra vinculada con la diversificación de los contextos de uso. Por una parte, debemos considerar que el lenguaje escrito supone distancia comunicativa entre emisor y receptor, permanencia de la información y requiere una organización autónoma con una explicitación permanente de la referencia. Por eso, requiere el uso de una estructura sintáctica compleja y un alto grado de cohesión interna. (Snow, 1983 y Tannen, 1982; cit. por Hoff, 2001: 313).

Por otra parte, hay una diversificación de los contextos de uso en sociedades más complejas y, por tanto, la emergencia de tradiciones de textos, que

no sólo añaden sus elementos formales, sus características de género o las marcas de un tipo determinado de estructuración a sistemas ya dados, sino que condicionan o pueden condicionar, a su vez, la selección de elementos procedentes de diferentes sistemas (Kabatek, 2008: 9).

Es así como, si consideramos este fenómeno en sincronía, en los discursos especializados, por ejemplo, no sólo se da una variación de distribución de frecuencia de unidades léxicas respecto del discurso cotidiano, sino que también se activan otros niveles de información en léxico ya conocido por el hablante y varía correlativamente, en muchos casos, la construcción sintáctica.

El lenguaje se diversifica y se conforma de modo diferente según formas discursivas especializadas, propias de una cultura letrada compleja, que se vinculan con tradiciones, rutinas, normas y prácticas de una comunidad. Leer y escribir en una cantidad y variedad creciente de géneros de textos son procesos que deberían tener un inicio tan temprano como la misma alfabetización. A lo largo del sistema educativo aumenta de modo constante la cantidad y variedad de textos y, por tanto, de posiciones enunciativas,

organización de la información, estructuras sintácticas y vocabulario que un niño o un adolescente debe conocer.

En adelante me centraré sólo en los textos expositivos, que están estrechamente vinculados con los modos de dar cuenta del conocimiento disciplinar, y que, por lo tanto, están presentes en todas las áreas en la escuela. Sin embargo, la posibilidad de producirlos emerge mucho más tardíamente que el discurso narrativo. Constituyen un desafío incluso para los adolescentes de doce años. Plantean exigencias importantes en cuanto a la inscripción de un enunciador objetivo, distante, impersonal; al establecimiento de relaciones lógicas en un contenido abstracto, alejado de la experiencia, e incluso exigencias de organización, pues tiene una estructura abierta.

Ciertamente, la tarea de comprender y producir los textos de la ciencia excede el solo ámbito del lenguaje, en tanto tienen que ver con conceptos, modos de establecer relaciones y operatorias específicos de las disciplinas. Sin embargo, lo que es indudable es que el punto de partida y el de llegada de ese conocimiento son los textos escritos o los géneros orales propios de la distancia comunicativa, profundamente transformados por la cultura escrita. Por eso es necesario que el hablante se conforme como tal temprana y progresivamente en la lengua en la que se dicen las disciplinas (Cárdenas, 2013a). Esa lengua varía respecto de la de las otras formas discursivas, por eso los textos expositivos habilitan una expresión lingüística más compleja, por ejemplo, que la de los textos narrativos, tanto en el léxico como en la sintaxis.

El ingreso de los estudiantes a los dominios especializados del conocimiento a través de la lectura y la escritura de textos expositivos en la escuela media genera, en efecto, un desarrollo del lenguaje que diferenciará paulatinamente el lenguaje del adolescente del lenguaje del niño. Tal ingreso suele realizarse con una clase de textos particular, pensados especialmente para adolescentes: los manuales. Ciertamente, los manuales tienden “a la homogeneidad discursiva producida por el borramiento de las fuentes de la enunciación” (Hall, B., 2011: 147) a diferencia de otras clases de texto más especializados; pero, por otra parte, presentan una profusión de términos técnicos y de vocablos propios del registro académico, extensas construcciones nominales y complejos clausulares, nominalizaciones y empaquetamiento de la información, todos rasgos del conocimiento científico (Fenoglio, 2015).

Tal como venimos sosteniendo, esta nueva clase de lectura y las interacciones orales y escritas en torno a estos textos, produce sin duda un efecto en el lenguaje del adolescente. Según Ravid (2005), el desarrollo tardío del lenguaje supone mayor complejidad lexical, debido a la posibilidad de utilizar léxico propio de registros altos, el incremento de complejidad morfológica, la diversidad semántica y, finalmente, la posibilidad de extender los usos metafóricos y de conectar ítemes previamente no relacionados. Tal complejidad léxica está vinculada, asimismo, con un desarrollo sintáctico tardío habilitado en parte por una versatilidad morfosintáctica creciente, así como por una arquitectura sintáctica compleja desde los niveles de la frase y la cláusula hasta el empaquetamiento sintáctico y el segmento textual. Asimismo, aumenta la posibilidad metalingüística para juzgar y hacer explícitos juicios relativos a la gramaticalidad y la pertinencia contextual.

El uso eficiente de las estructuras menos frecuentes en la lengua oral, tales como las que hemos mencionado, solo puede producirse a partir de la interacción permanente y temprana con los textos que dan cuenta del saber de las disciplinas. Tal como lo

demuestran Alfaro y Góngora (2011), se incrementa la complejidad sintáctica según modalidad discursiva a medida que aumenta el nivel de escolarización.

Es en este marco en el que corresponde hablar del desarrollo lingüístico en el adolescente, ámbito en el que no hay ya tanta producción científica. Me detendré particularmente en el orden léxico y sintáctico, siguiendo a Nippold (2005). En comparación con el niño de diez años, que ya tiene un léxico de veinte mil palabras, el adolescente de quince años conoce los significados de por lo menos diez mil palabras más, no siempre frecuentes y muchas abstractas, gana conocimiento sobre prefijos y sufijos, incrementa estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas a partir de claves morfológicas y contextuales, usa vocabulario propio del registro escrito formal en oralidad y escritura. Por supuesto, este autor vincula este desarrollo con la escolarización propia del nivel medio y la universidad. Del mismo modo, el adolescente ya puede inferir, a partir de textos escritos y de su participación en formas orales propias de la distancia comunicativa, significados múltiples y abstractos en palabras y expresiones. En el orden de la sintaxis, se incrementa la longitud de la cláusula en el discurso conversacional, expositivo y persuasivo, puede usar subordinadas, cláusulas de participio y marcadores adverbiales con complejidad moderada.

Si en el desarrollo temprano los cambios son rápidos y se pueden advertir en todos los niveles del lenguaje (fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos) el desarrollo en las edades que estamos considerando es mucho más lento, casi imperceptible, y se da, fundamentalmente, en las áreas semánticas, sintácticas y pragmáticas. Sin embargo, “la ausencia de estos rasgos lingüísticos en el adolescente supone una limitación social y académica” (Nippold, 2005).

Ahora cambiaré el foco de la exposición, porque me interesa mirar este mismo problema, pero desde el lado de la alfabetización, porque este desarrollo lingüístico está vinculado de modo ineludible con los contextos alfabetizadores y las prácticas educativas, en general, y docentes en particular. Quiero aclarar, además, que las reflexiones que siguen han sido realizadas a partir de un análisis de situación en mi propio contexto, la ciudad de Salta. Sin embargo, creo que es una situación común a muchas comunidades latinoamericanas.

Si se puede distinguir niveles en la alfabetización, es decir, niveles en el dominio de la lengua escrita, entonces deberíamos admitir que así como existe una alfabetización inicial, que alcanza la mayoría de los habitantes en Argentina, también existe una alfabetización avanzada, nivel al que llega sólo una parte de los habitantes, si admitimos que está vinculada con el nivel de escolarización. Por ejemplo, en mi provincia, Salta, el analfabetismo de mayores de diez años ha descendido a un 4,7 %, pero las tasas de egreso del nivel primario alcanzan a un 75,8 % y las del nivel secundario sólo a un 43,1 % (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2011). La alfabetización avanzada está vinculada con el nivel de escolarización, porque supone “autonomía y eficacia de las personas en su desempeño lector y escritor” y la posibilidad de “acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento” (Melgar, 2005: 12). Uno de los problemas principales en el campo de la alfabetización avanzada, según Melgar, es que en la mayor parte de las escuelas de Argentina hay discontinuidad entre las prácticas familiares y cotidianas de uso de la lengua y las que reclama la escuela: los usos formales del lenguaje y los procedimientos de control consciente de la propia actividad comunicativa. Tal

discontinuidad, explica a continuación, afecta a los más vulnerables socialmente, desprovistos de recursos económicos, soportes relacionales y protección social, y genera a su vez nuevas desigualdades.

Sin embargo, no solamente los estudiantes que no terminan sus estudios primarios y secundarios corren el riesgo de no alcanzar una alfabetización avanzada, sino que también corre ese riesgo parte de los estudiantes que permanecen dentro del sistema educativo, debido a la incidencia de las diferencias sociales en el uso del lenguaje fuera de la escuela, pero también a las diferencias en las prácticas áulicas de lectura y escritura.

En una investigación nacional acerca de la reproducción de desigualdad social en la escuela media y desarrollada en cinco instituciones educativas en la provincia de Salta², se constató la existencia de grandes diferencias en las prácticas de lectura y escritura, según la ubicación del colegio, rural o urbano, urbano céntrico o urbano periférico, el modo de gestión, público o privado, las características sociales, étnicas y de género de los estudiantes (Cárdenas V. y G. Ponce, 2010). Las diferencias son tan grandes que impiden hablar de una identidad de prácticas de lectura y escritura. Según si los estudiantes pertenecen a etnias indígenas, comunidades campesinas, clase media o a los sectores que tradicionalmente han ocupado los lugares de poder en la provincia, o incluso según si son varones o mujeres, difieren lo que se lee y lo que se escribe, su soporte material, el tiempo y los espacios de lectura, las finalidades de la lectura y de la escritura, las posibilidades de compartirlas, con quienes se las comparte, los propósitos y el modo de hacerlo. En síntesis, no existe hoy un sistema educativo en Salta que dé, a los distintos grupos, respuestas capaces de conseguir lo que busca cualquier república: formas lingüísticas y discursivas compartidas, que puedan asegurar la inteligibilidad en la comunicación entre los ciudadanos en el territorio del Estado. Sin embargo, sabemos que este es uno de los modos de asegurar derechos civiles, políticos, laborales y la movilidad social y geográfica de la población.

En estas condiciones de fragmentación del sistema educativo, las preguntas que han guiado la investigación que presentaré han sido las siguientes: ¿Qué efecto produce el ingreso a las disciplinas en el desarrollo lingüístico de los adolescentes en las instituciones educativas de nivel medio? ¿Qué factores inciden en este desarrollo? Como un modo de responder estas preguntas, presentaré, brevemente, solo algunos de los resultados de las fuentes secundarias de datos de una investigación realizada con adolescentes de quince años en dos colegios de la capital de la provincia de Salta.

3. Metodología

El criterio de selección de las instituciones tiene que ver, por una parte, con la diferencia de gestión puesto que, en la capital salteña, es un factor que incide en la demanda educativa: la matrícula de los colegios privados se incrementa de modo progresivo a lo largo de la escolaridad. En tanto solo un 26,19 % de los niños asiste a

² Proyecto de Áreas de Vacancia N° 180/05 “Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones” FONCyD (Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico), dirigido por Inés Dussel (FLACSO) a nivel nacional y por Gerardo Bianchetti (UNSa) en la jurisdicción Salta. Se utilizan los datos correspondientes al eje Lectura y Escritura de la Jurisdicción Salta, cuyo procesamiento y análisis estuvieron a mi cargo y de la Lic. Guadalupe Ponce, quien fuera becaria del FONCYD.

un colegio privado, es la opción del 37,18 % de los adolescentes, aunque es mayor la cantidad de establecimientos públicos (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2011).

Sin embargo, hemos procurado que no hubiera grandes distancias sociales en la población estudiantil que asiste a los colegios seleccionados, de modo que no solo hemos elegido una institución privada subsidiada por el Estado, sino también una de las cuotas más bajas de la ciudad. Está dirigido por una orden religiosa que atiende población en riesgo escolar y social, aunque a este colegio en particular, situado en la periferia del casco céntrico, asisten estudiantes de distintos sectores sociales que viajan desde los distintos barrios de la ciudad, particularmente de la zona sur y oeste. Por su parte, el colegio público está situado en la zona periférica norte de la ciudad, recibe estudiantes que viven en barrios construidos por el Instituto Provincial de la Vivienda y en asentamientos que tienen entre tres y cinco décadas. Como se puede advertir, aunque no sea extrema, de todos modos hay una diferencia entre los estudiantes que asisten a uno y otro colegio. Esa diferencia se puede percibir en los distintos planes de mejora que pone en práctica el colegio público para que los estudiantes no abandonen sus estudios, proyectos de articulación con la escuela primaria y universidad, talleres de educación sexual integral debido a la incidencia del embarazo adolescente y, finalmente, los planes para que los estudiantes que egresaron sin el título rindan las materias que adeudan.

La diferencia de gestión deja una impronta en docentes y estudiantes. Mientras el colegio público recibe los estudiantes de varias escuelas primarias de la zona que ingresan en el primer año, el colegio privado recibe, con mínimas variaciones, los estudiantes que provienen de su propio nivel inicial y primario. El colegio público tiene menor matrícula, los estudiantes de cada curso del colegio privado duplican el número de su par público. De hecho, el curso del colegio privado en el que trabajamos tenía treinta y seis alumnos y el del colegio público, veintiuno. En los dos colegios hay un fuerte porcentaje de docentes titulares, egresados universitarios en ambos casos, con experiencia; sin embargo, en el colegio público hay menor porcentaje de asistencia docente, lo que se advierte en la cantidad de horas libres, y asistencia irregular por parte de los estudiantes. Difiere, por tanto, la intensidad y la continuidad de las prácticas educativas. También difiere la naturaleza de los acuerdos en torno a las prácticas áulicas en oralidad, lectura y escritura.

Al variar las características de la institución, intentamos acercarnos al impacto que producen los trayectos escolares en el desarrollo lingüístico propio de la alfabetización avanzada. De acuerdo con el promedio de notas obtenidas de marzo a noviembre en materias vinculadas con lenguaje verbal o simbólico del año anterior, se ubicó a los estudiantes en dos grupos de rendimiento: el superior a seis, y el inferior a esta nota. Así intentamos dar cuenta de la incidencia del rendimiento escolar en reflexión y uso lingüístico.

Hemos trabajado con pruebas de lenguaje, pero en el área de historia, en torno a un tema que había sido trabajado ya por los profesores de los dos colegios: la revolución industrial. Las fuentes secundarias de datos, pruebas de completamiento y formulación que analizaré a continuación, han otorgado prioridad a la categoría verbal, porque es la que interviene más en la interfaz discurso, semántica y sintaxis y porque es una de las piezas léxicas más cargadas de rasgos semánticos (Múgica N. Y Z. Solana, 1999). Las pruebas fueron aplicadas al conjunto de los estudiantes de los cursos en los que trabajamos.

Cabe aclarar que las fuentes primarias de datos del proyecto de investigación consisten en reformulaciones orales y escritas a partir de la lectura de un párrafo tomado del manual de historia de Amézola G. y C. Dicroce (1998), un manual diferente de aquellos que habían sido utilizados por los docentes de ambos colegios para estudiar la revolución industrial. Las entrevistas con las que se orientó la reformulación fueron tomadas sólo a ocho estudiantes de cada curso, que representaban cuatro grupos de rendimiento escolar, a saber, los que habitualmente obtenían más de ocho en materias que involucraban lenguaje verbal o simbólico, los que obtenían más de seis y menos de ocho, los que obtenían más de cuatro y menos de seis y finalmente, quienes obtenían menos de cuatro. Las notas se tomaron del promedio obtenido por los alumnos a lo largo del año anterior al trabajo de campo y se consideró también el promedio obtenido en el tiempo transcurrido del año en el que se trabajó en los colegios. En este avance no se han considerado las reformulaciones que sí han sido abordadas en ponencias y artículos de integrantes del equipo de investigación.

4. Análisis de resultados

4.1. Completamientos

La primera fuente secundaria de datos era una prueba de completamiento diseñada sobre la base de un párrafo de un manual de Historia (Amézola G. y C. Dicroce, 1998), que, como dije, no era el que utilizaban habitualmente en los colegios seleccionados. Del texto se extrajeron catorce verbos y sustantivos deverbales. Se esperaba que el estudiante produjera una respuesta que completara la verbalización. Disponía para ello de la lista desordenada de los verbos en infinitivo sacados de los textos y de todas las posibilidades de uso del verbo ejemplificadas con el verbo *elegir* (sustantivo, participio, gerundio, infinitivo, el verbo conjugado en distintos tiempos, pasiva perifrástica y refleja).

El completamiento exige una combinación de procesos de interpretación y producción, pero de carácter no espontáneo, en tanto hay restricciones de índole verbal (el cotexto) y situacional (la tarea fue escrita y se permitía corregir). Por tales razones, se acerca mucho más a una tarea metalingüística de resolución de problemas, en el nivel manipulativo, procedimental, que al uso real en contexto. Se trata de reflexión y solución de problemas relativos a lenguaje en manuales de Historia, es decir, de lenguaje que sólo se utiliza en contextos áulicos.

Para categorizar los resultados obtenidos de las pruebas se tuvo en cuenta tanto la gramaticalidad cuanto la pertinencia semántica y la aceptabilidad discursiva del morfema seleccionado.

No haré una presentación detallada del procesamiento de resultados, sino que discutiré solo sobre las conclusiones, ejemplificando algunos casos. El análisis da cuenta de las posibilidades de estos estudiantes de quince años en el nivel medio salteño para manipular los recursos léxicos y sintácticos de los que dispone el español y que son requeridos por los dispositivos retóricos propios del campo de la historia, entre ellos, “diluir la representación humana responsable de los procesos materiales que refieren hechos históricos” (González N., 2006: 20). De ahí que sea necesario realzar elementos típicamente pacientes (no humanos ni activos) y desagenticar el discurso. Se

trata de posibilidades expresivas propias de los textos expositivos escritos y frecuentes en historia.

Los resultados muestran que los estudiantes de quince años resuelven mejor algunas situaciones (voz activa con sujeto agente, cláusulas de infinitivo, nominalizaciones), pero no siempre pueden generar una estructura en la que el sujeto gramatical no coincida con un agente sino con otros roles temáticos, realizar movimientos para que el sujeto gramatical sea un paciente o activar valores pasivos del verbo a través de la morfología en el caso de los participios.

Por ejemplo, en estructuras como las siguientes, las resoluciones han sido adecuadas y gramaticales en ambos colegios.

Gramatical y adecuado: 90 % en ambos colegios

Para entender la profundidad de los cambios a los que vamos a referirnos, primero tenemos que ocuparnos del significado de un término que ya hemos usado varias veces: revolución.

En la presentación de los ejemplos, la cursiva indica el espacio que debía ser completado por el estudiante. Tal como advierte, el éxito está vinculado con una cláusula de infinitivo, en primer lugar, y, en segundo lugar, con el segmento más gramaticalizado de una perífrasis verbal, el verbo flexionado.

En las nominalizaciones, en el caso de esta investigación sólo sustantivos derivados de verbos (RAE, 2010: 223), comienza a verse la diferencia entre los dos colegios. El completamiento es siempre gramatical, pero difiere en cuanto a la adecuación:

Gramatical y adecuado: 19 % colegio público - 30 % colegio privado

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa. Significó el hundimiento de la monarquía absoluta.

Gramatical e inadecuado: 71 % colegio público- 24 % colegio privado

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa. Significó el comienzo de la monarquía absoluta.

La posibilidad de realizar un buen completamiento cae todavía más cuando es necesario activar los valores pasivos de las formas no flexionadas del verbo y se vuelven a advertir diferencias, aunque más pequeñas, entre los colegios y diferencias marcadas entre los rendimientos escolares, pues en el colegio privado hay tres veces mejores desempeños en los estudiantes que obtienen más de seis en las materias.

Gramatical y adecuado: 19 % colegio público - 30 % colegio privado

En ese nuevo mundo, la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajan en las máquinas impulsadas por nuevas formas de energía.

A continuación doy cuenta de algunos de los completamientos registrados en este último espacio, de modo que se pueda advertir el modo en que han sido categorizados:

Gramatical e inadecuado: 24 % colegio público - 22 % colegio privado

“... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas producidas por nuevas formas de energía”

Agramatical y adecuado: 10 % colegio público - 14 % colegio privado

“... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas impulsada por nuevas formas de energía”

Agramatical e inadecuado: 43 % colegio público - 35 % colegio privado

“... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas hundiéndolas/ desaparece por nuevas formas de energía”

Sin embargo, cuando el completamiento requería un procedimiento de desagentivación, los resultados fueron diferentes. Por ejemplo, en los siguientes espacios:

Gramatical y adecuado: 19 % colegio público - 46 % colegio privado

Se instauró una república que fue dirigida por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

Gramatical e inadecuado: 5 % colegio público - 3 % colegio privado

Se instauró una república que fue producida por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

Agramatical y adecuado: 62 % colegio público - 43 % colegio privado

Se instauró una república que regida por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

Agramatical e inadecuado: 14 % colegio público - 8 % colegio privado

Se instauró una república que han sufrido por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

Tal como se advierte en los resultados, el principal desafío que afrontaban los estudiantes en el completamiento de este espacio era la gramaticalidad y no precisamente la adecuación, como lo prueba que la categoría mejor representada sea la construcción adecuada pero incorrecta. En efecto, es esta categoría la que acumula el mayor porcentaje de respuesta en el colegio público y alcanza también una fuerte representatividad en el colegio privado. Veamos ahora un caso de completamiento con una alternativa de “se

pasivo reflejo” que tiene como sujeto gramatical el objeto nocional con el que concuerdan (Bosque I y J. Gutiérrez Rexach, 2008: 417, 418)

Gramatical y adecuado: 19 % colegio público - 24 % colegio privado

Más de la mitad de los ingresos personales se destinaba / era destinado a la alimentación.

Gramatical e inadecuado: 4 % colegio público - 3 % colegio privado

Más de la mitad de los ingresos personales se han debido a la alimentación.

Agramatical y adecuado: 60 % colegio público - 56 % colegio privado

Más de la mitad de los ingresos personales dirigidos a la alimentación.

Agramatical e inadecuado: 17 % colegio público - 15 % colegio privado

Más de la mitad de los ingresos personales deben a la alimentación.

Nuevamente esta es otra estructura que presenta como principal desafío la gramaticalidad y tiene en común con la anterior que requiere una desagenticación. Los resultados muestran que a los adolescentes les resulta todavía difícil manipular lenguaje para producir cambios de perspectiva sobre los fenómenos, pues no es sencillo reconstruir estructuras que requieren movimientos sintácticos. Sin embargo, se advierte una gran diferencia, pues los resultados son mucho mejores cuando se trata de conformar una estructura inambigua, como la pasiva perifrástica, que cuando los estudiantes deben reponer una estructura ambigua, como la pasiva con *se*, dato que ya había sido observado en las cláusulas de participio. El *se* en las pasivas refleja “absorbe el caso acusativo del objeto y el papel temático de la posición de sujeto” (Bosque I y J. Gutiérrez Rexach, 2009: 418), razón por la cual no suele aparecer un complemento agente, a diferencia de la construcción pasiva perifrástica. En el caso concreto de este completamiento, se debe marcar una dificultad adicional en el hecho de que el verbo *disponer* es un verbo ditransitivo.

A continuación, se incluyen tablas que muestran la incidencia del rendimiento escolar de los estudiantes en la resolución de los espacios que hemos presentado en este apartado. Han sido considerados sólo dos grupos de rendimiento en ambos colegios: quienes suelen obtener más de seis en las materias que involucran lenguaje verbal y simbólico y quienes obtienen menos de seis. Se consigna en cada caso el total de estudiantes considerados en cada grupo. Dado el volumen de datos, se presenta sólo el correspondiente a la mejor resolución, la gramatical y adecuada, en las formas no flexionadas (Cuadro I) y en las formas flexionadas (Cuadro II). El número adjudicado a cada forma corresponde a los espacios analizados en el total de la prueba de completamiento incluida en Anexo. Los porcentajes varían respecto de los presentados en primera instancia porque esta vez se calcularon tomando cada grupo de rendimiento como el cien por ciento en cada espacio.

Cuadro I

Incidencia del rendimiento escolar en la resolución gramatical y adecuada Formas no flexionadas

	Resolución gramatical y adecuada			
	Colegio público		Colegio privado	
	Notas superiores a seis	Notas inferiores a seis	Notas superiores a seis	Notas inferiores a seis
Número de alumnos	13	8	22	15
Infinito: para entender (1)	100%	75%	95%	80%
Normalización: hundimiento (7)	23%	25%	77%	60%
Participio impulsadas por (14)	23%	13%	27%	33%

Cuadro II

Incidencia del rendimiento escolar en la resolución gramatical y adecuada Formas flexionadas

	Resolución gramatical y adecuada			
	Colegio público		Colegio privado	
	Notas superiores a seis	Notas inferiores a seis	Notas superiores a seis	Notas inferiores a seis
Número de alumnos	13	8	22	15
Voz activa sujeto desinencial tenemos (2)	100%	88%	95%	87%
Pasiva perifrástica fue dirigida (8)	23%	13%	41%	53%
“Se” pasivo se destinaba (12)	15%	25%	27%	20%

Como se advierte, se observa en el completamiento una incidencia del rendimiento escolar, pues los estudiantes que suelen obtener más de seis en todas las materias tienen, en términos generales, mejores resoluciones. Los docentes no suelen establecer acuerdos respecto de qué evaluar y cómo evaluar, de modo que no es sencillo determinar qué significa una nota en el colegio secundario, sin embargo, es innegable que la calificación repercute en los modos en que los estudiantes resuelven pruebas de lenguaje como la

que estamos analizando. Este resultado resulta todavía más consistente cuando se analiza el conjunto de la prueba. Es probable que los estudiantes que obtengan mejores notas tengan una relación de mayor intensidad con la escuela y que esto se traduzca en mayor frecuencia de lectura, de escritura, de participación en clases, de atención y escucha. Sin embargo, se trata de una variable más problemática que la de clase de colegio, aunque ambas están vinculadas entre sí, tal como se desprende de las observaciones realizadas por el equipo de investigación de las prácticas docentes mientras se realizaba el trabajo de campo.

En síntesis, según nuestros resultados, la dimensión institucional y el rendimiento escolar inciden en la posibilidad de actualizar en contexto la versatilidad morfosintáctica de los verbos conocidos y se advierte fundamentalmente la incidencia de la dimensión institucional en la posibilidad de concretar los movimientos en la sintaxis que permiten “despersonalizar” el discurso.

4.2. Formulación de oraciones

El segundo resultado proviene de una prueba muy sencilla, los estudiantes debían formular una oración con un verbo y luego debían formular otra oración con el mismo verbo, pero relativa esta vez a un tema de historia. Llamaré a la primera prueba, formulación sin restricción temática y a la segunda, formulación con restricción temática. Los verbos propuestos fueron seleccionados teniendo en cuenta su estructura semántica y el índice de frecuencia de aparición en los manuales de historia. Presentaré a continuación a grandes rasgos los resultados de la prueba con el verbo *suponer*, que, de los tres seleccionados, es el de menor frecuencia de uso en los manuales y de mayor complejidad semántica y sintáctica. (Para una explicación más detallada, ver Cárdenas, 2013b)

Por una parte, el verbo *suponer* pertenece a la clase de verbos creadores de mundos, pues crea “un conjunto de situaciones, circunstancias o hechos que difieren de la realidad de la enunciación” (Ridruejo, 2000: 3227). Sin embargo, se pueden señalar tres variaciones respecto de la creación o postulación de tal mundo, que se corresponden con tres acepciones del *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2009: 2112). Postulo una gradación teniendo en cuenta la clase de relación entre lo existente conocido y lo inexistente desconocido y, por tanto, altero el orden del diccionario:

1. Simplemente se postula lo inexistente, con certeza de su absoluta imposibilidad de existir: “fingir, dar existencia ideal a lo que realmente no la tiene” (RAE) Por ejemplo, “Supongamos que al medir la superficie de un terreno se ha obtenido 5 hm² (Seco y otros, 1999, 4217).

2. Se da por sentada la existencia de una situación, “dar por sentado y existente algo” (RAE), pero tal situación tiene posibilidades de ser inexistente o de volverse inexistente. Por tanto, la certeza acerca de la existencia de algo, variando las circunstancias, puede devenir problemática. Por ejemplo, “El trabajo que se suponía hacían los hombres era hecho ahora por máquinas” (oración formulada por un estudiante)

3. Se conjetura lo inexistente o desconocido a partir de lo conocido: “conjeturar, calcular algo a través de los indicios que se poseen” (RAE). Por ejemplo, “Suponemos que nos fue mal en la prueba de Matemática” (oración formulada por un estudiante)

Ordené como cuarta acepción la que hace que el verbo funcione como verbo implicativo o evidencial: “traer consigo, importar” (RAE), o, según Seco, “equivaler” o “importar o significar” con un cuantificador. “La industrialización supone la concentración de gente en las ciudades” (Amézola G. y C. Dicroce, 1998)

Desde mi punto de vista, estamos ante una polisemia, “resultado de una divergencia diacrónica en el plano del contenido” (Haensch, 1982: 301), pues indudablemente los significados forman un continuum gradual que se mueve desde lo conocido existente hacia lo desconocido inexistente, por una parte, y por otra parte, desde la postulación de lo imposible incompatible con lo conocido (1), lo conocido que puede ya no ser posible (2) o de lo posible a partir de lo conocido (3), hasta la certeza absoluta (4). Probablemente, este último significado sea el más reciente, y por esa razón, sea el único que tenga un ejemplo en el diccionario de la RAE. A continuación, se presenta un esquema con estas posibilidades:

Cuadro III
Suponer: verbo introspectivo y verbo implicativo

1	3	2
Certeza de la imposibilidad de existencia	Postulación de lo no conocido sobre la base de lo existente conocido	Certeza con posibilidad de inexistencia
4		
Certeza		

Estas variaciones semánticas tienen un impacto en la sintaxis. Por ejemplo, el verbo rige subordinada sustantiva de objeto directo cuando funciona con las tres acepciones que figuran en la parte superior del Cuadro III, es decir, como verbo creador de mundo o introspectivo, esto es, un verbo de actitud proposicional (Delbecque y Lamiroy, 2000: 1998). En este caso, no admite alternancia distribucional con el cuarto significado:

- a. Eva supone (= tiene la hipótesis) (que hay que volver a hacerlo/*volver a hacerlo).
 - b. Esto supone (= significa) (que hay que volver a hacerlo/volver a hacerlo).
- (Ejemplo tomado de Delbecque y Lamiroy, 2000: 1998)

Sin embargo, el verbo introspectivo es reacio a la alternancia con sustantivo y el verbo evidencial no lo es:

- a. Supongo (que es capaz de hacerlo/*su capacidad de hacerlo)
 - b. Supongo algo/Lo supongo
- (Ejemplo tomado de Delbecque y Lamiroy, 2000: 2004)

Como se advierte, además, el verbo requiere como sujeto rasgos humanos cuando funciona como verbo introspectivo o creador de mundo, en tanto la cuarta acepción requiere como sujeto un estado de cosas. El verbo *suponer* como evidencial se forma con sustantivos, tal como lo muestra el único ejemplo del *Diccionario de la lengua española* de la RAE: “La nueva adquisición que ha hecho supone desmedidos gastos de conservación”. Si bien el verbo siempre permite el pasaje hacia lo desconocido, este último significado es el menos frecuente en el uso cotidiano, pero es utilizado en el campo de la historia.

Ahora bien, nuestros resultados muestran que la exigencia relativa al ámbito discursivo de formulación incide ante todo en los estudiantes del colegio privado que son los que, de modo más pronunciado, activan posibilidades semánticas distintas en cada caso. A continuación se presentan estos resultados con más precisión. En ambos cuadros, el porcentaje que no está consignado pertenece a los enunciados que resultaban ininteligibles dado el alto grado de agramaticalidad:

Cuadro IV
Incidencia de la restricción temática en el colegio público

	Significados del verbo <i>suponer</i>			
	1 imaginar	2 dar por sentado	3 conjeturar	4 traer consigo
Enunciados sin restricción temática	0%	30%	55%	5%
Enunciados con restricción temática	0%	35%	40%	10%

Cuadro V
Incidencia de la restricción temática en el colegio privado

	Significados del verbo <i>suponer</i>			
	1 imaginar	2 dar por sentado	3 conjeturar	4 traer consigo
Enunciados sin restricción temática	2,6%	10,5%	55%	0%
Enunciados con restricción temática	0%	23,7%	36,7%	34,2%

Tal como se advierte, la restricción temática activa el verbo implicativo o evidencial (4) e incrementa la presunción de realidad (2), sentidos ambos muy compatibles con el campo discursivo de la historia. Hace disminuir notoriamente el uso del verbo conjetural, el más usado en los enunciados sin restricción temática, índice de su alta frecuencia en el discurso cotidiano.

Sin embargo, cuando se observa la incidencia de la clase de colegio en estos porcentajes se puede advertir que en el colegio público, la restricción temática es muy leve. Mientras, en los enunciados formulados por estudiantes del colegio privado

aumentan los contextos sintácticos y semánticos que activan el cuarto significado, en menor medida, el segundo y disminuye el tercero.

Por otra parte, son los estudiantes que obtienen calificaciones superiores a seis quienes diversifican más los significados que activan en el verbo, incluso en usos propios del discurso cotidiano. Los estudiantes que suelen obtener calificaciones menores a seis utilizan el verbo de modo estable con un solo significado, el más frecuente. Por su parte, en los enunciados con restricción temática también puede advertirse que todos los estudiantes expanden las posibilidades semánticas del verbo hasta abarcar los grados superiores y máximos de certeza, pero de todos modos se advierte mayor flexibilidad en los enunciados formulados por estudiantes con calificaciones superiores a seis y mayor uso del significado lógico e implicativo del verbo *suponer*.

Asimismo, en el colegio público la agramaticalidad aumenta de un 15% a un 40% en los enunciados con restricción temática, en tanto en el colegio privado se mantiene estable en un 10% en ambas situaciones.

De estos datos se desprende que tanto trayectoria escolar como tipo de institución son factores extralingüísticos que inciden en la elasticidad semántica del verbo, elasticidad orientada por el contexto discursivo especializado, en este caso la historia. También inciden en la posibilidad de actualizar la sintaxis correspondiente a las distintas acepciones.

5. Conclusiones

La selección de la muestra del presente estudio es ciertamente muy acotada; sin embargo, muestran la importancia de las prácticas educativas en el nivel medio. En gran medida depende de estas que la fragmentación actual del sistema educativo en el nivel medio genere las condiciones propicias para la reproducción de la desigualdad social también en el orden del lenguaje. Los contextos institucionales son decisivos en tanto pueden incidir en la consolidación de prácticas áulicas en todas las disciplinas que den a la oralidad, la lectura y la escritura un lugar fundamental en el desarrollo de la asignatura. Asimismo también garantizan gestiones de largo plazo, que logran que esto suceda a lo largo de todos los años en los que el estudiante permanece en ese colegio. Sin embargo, es indudable que las condiciones de vida de los estudiantes, sumadas al valor que otorguen familia y grupo social a la educación, potencian el trabajo de las instituciones.

Según el colegio y la trayectoria escolar, se advierten notorias diferencias en la formulación de oraciones en estudiantes con la misma cantidad de años de escolarización, tanto en la pertinencia y la flexibilidad en el uso de las posibilidades semánticas del verbo cuanto en la gramaticalidad de las construcciones. Puesto que no hay enseñanza explícita de esta clase de léxico en ninguna materia de nivel medio y es altamente probable que estemos ante un aprendizaje incidental, se podría hipotetizar que tales diferencias tienen que ver con el uso del lenguaje en los entornos familiares y grupales extraescolares y con el lugar que este ocupa en las prácticas docentes e institucionales.

Por otra parte, nuestros resultados confirman que el desempeño escolar también está vinculado con la posibilidad de usar el lenguaje con corrección y adecuación discursiva en ámbitos formales. Se puede discutir cuál es el valor de una nota en la enseñanza media, pero sin lugar a dudas la nota está vinculada con la frecuencia con la que

los estudiantes participan y exponen en el aula y con la que leen y escriben tanto con fines escolares cuanto por iniciativa propia o requerimiento social. El uso incide en el despliegue semántico y sintáctico del verbo.

En síntesis, la ampliación de significados del léxico conocido y el ajuste correlativo de posibilidades sintácticas, la posibilidad de actualizar posibilidades semánticas, morfológicas y sintácticas de la lengua guiadas por las exigencias del discurso sólo se logra a través de la participación activa en comunidades discursivas. Nuestra investigación demuestra que la continuidad de la gestión institucional, el trabajo sobre lenguaje que se realiza en todas y cada una de las asignaturas, el rendimiento escolar, y no sólo la pertenencia social de los estudiantes, son factores a considerar cuando se discuten las condiciones en las que puede darse el aprendizaje lingüístico propio de la alfabetización avanzada.

Sin lugar a dudas, hay también una fuerte responsabilidad política para desarrollar una gestión de largo plazo para que el nivel medio garantice el desarrollo del lenguaje de modos más equitativos. La situación actual se ancla, sin duda, en una larga historia de desigualdad social y escolar. Ciertamente era necesario que la gestión en educación extendiera la obligatoriedad hacia toda la Educación Secundaria, pero todavía no se garantiza equidad para los distintos grupos culturales, étnicos, sociales. Sería un error interpretar que la ley que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, exige mejorar rápidamente las estadísticas. Extender el sistema asegurando la calidad es un trabajo de largo plazo. En el ámbito del lenguaje, los primeros resultados de una política de fortalecimiento de alfabetización inicial y avanzada en nuestro país han podido ser advertidos sólo muchas décadas después. Sin embargo, es ineludible adoptar políticas para asegurar la extensión y calidad educativas y darles continuidad a lo largo de distintas gestiones de gobierno. De lo contrario, se consolidaría la desigualdad interna del sistema educativo en correspondencia con la desigualdad social a nivel país y el lenguaje es sólo una de las dimensiones de este problema.

Bibliografía

ALFARO FACCIÓ P. y **GÓNGORA COSTA B.** (2011) “Estudio funcional discursivo del desarrollo de la complejidad sintáctica en el discurso expositivo oral tardío” en Actas. XVI Congreso ALFAL, Alcalá de Henares.

BOSQUE I y **J. GUTIÉRREZ REXACH** (2008) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

BRUNER, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: FCE

CÁRDENAS, V. (2013a) “Sociedad, lenguaje y alfabetización. Acerca del error y del cambio lingüístico” en *La palabra desalojada: Hablar y escribir en la Universidad*. Salta: EUNSa, 245-276.

CÁRDENAS, V. (2013b) “Alfabetización avanzada y desarrollo lingüístico. El caso de los verbos en el campo de la historia”. Ponencia presentada en XI Jornadas Regionales en Investigación y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

CÁRDENAS V. y **G. PONCE,** (2010) “Docentes, desigualdad social y prácticas áulicas de lectura y escritura en la escuela media salteña” en *Educación, lenguaje y sociedad.* N° 6, 149-170.

DELBECQUE N. y **B. LAMIROY,** (2000) “La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales” en Bosque y Demonte (coord.) *Gramática descriptiva de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe, 1965-2103

DORRA R. (2002) *La retórica como arte de la mirada.* Puebla: Plaza y Valdez.

FENOGLIO, R. (2015) “Lenguaje y conocimiento científico: una aproximación a los manuales de Biología del Nivel Medio”, ponencia presentada en el XVII Jornadas de Filosofía. Centro de Estudios Filosóficos de Salta. 7 al 9 de octubre.

GENTNER, D. (2006). Why verbs are hard to learn. In K. Hirsh-Pasek, & R. M. Golinkoff (Eds.), *Action Meets Word: How Children Learn Verbs.* (pp. 544-564). New York: Oxford University Press.

GONZÁLEZ N. (2006) “Dificultades para la comprensión de nominalizaciones de procesos en los manuales de Ciencias Sociales y Naturales: descripción comparativa” en *RASAL,* N° 1/2, 7-23.

HAENSCH G. y otros (1982) *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica.* Madrid: Gredos.

HALL, B. (2011) “Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios” en García Negroni M. *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica.* Bs. As.: Editoras del Calderón, 133-149.

HOFF E. (2001) *Language Development.* Belmont: Wadsworth.

KABATEK JOHANNES (2008) “Introducción” *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas.* Madrid: Vervuert.7-15

KARMILOFF K. y **A. KARMILOFF-SMITH** (2005), *Hacia el lenguaje.* Madrid: Morata.

LÓPEZ ORNAT, S. (1999) “La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas” en de Vega M. y F. Cuetos, *Psicolingüística del español.* Madrid: Trotta, 469-534.

MELGAR, S. (2005) *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Bs. As. : Papers Editores.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SALTA. SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO (2011) *Plan estratégico para el desarrollo educativo de nivel secundario en la provincia de Salta*. Salta: Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

MÚGICA N. y Z. SOLANA (1999) *Gramática y léxico*. Bs. As.: Edicial.

NIPPOLD (1993) “Developmental Markers in Adolescent Language: Syntax, Semantics and Pragmatics” en *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Volume 24, 21-28.

_____ (2005) *Later language Development: School-age Children, Adolescents, and Young adults*. Austin: pro-ed

RAVID DORIT (2005) “Emergence of linguistic complexity in later language. Evidence from expository text construction” in Ravid Dorit and Shydkrot Hova (eds.) *Perspectives on language an language development. Essays in honor a Ruth A. Berman*. Dordrecht/ Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 337-356

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Planeta.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009) *Diccionario de la lengua española*. Buenos Aires:

RIDRUEJO, E. (2000) “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas” en Bosque y Demonte (coord.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 3209-3251.

SECO, M. y otros (1999) *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

SLOBIN, D. (1996) “From thought and language to thinking for speaking” Gumperz J y S, Levinson, *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-96.

SLOBIN, D. (2001) “Form-function relations: how do children find out what they are” en Bowerman M. y S. Levinson, *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press, 406-449.

TOMASELLO, M. (2009) “The usage-based theory of language acquisition”, en Bavin, Edith (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografía utilizada para el diseño de los instrumentos de recolección de información

AMÉZOLA, G. y C. DICROCE (1998) *Historia universal contemporánea. Problemas, debates y puntos de vista*. Bs. As.: Kapelusz.

LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2008) “Estudios sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar” en *RESLA* 21, 201-229.

ANEXO

A continuación se adjunta la prueba de completamiento que realizaron todos los estudiantes de los cursos seleccionados en los colegios público y privado.

1) Lea el siguiente texto que presenta espacios vacíos. Complete cada espacio vacío con una de las palabras que está en el siguiente listado. Sin embargo, debe considerar que puede variar la forma de la palabra. Por ejemplo: elegir

elige, elegimos, ha elegido, había elegido
se eligió, se ha elegido
fue elegido
elección
elegida
eligiendo
elegirse

¿Qué es la Revolución Industrial? Un mundo que cambia

producir– desaparecer –dirigir– transformar– destinar - deber - impulsar– tener
- hacer – hundir– sufrir– regir– entender– comenzar -

Para (1)..... la profundidad de los cambios a los que vamos a referirnos, primero (2)..... que ocuparnos del significado de un término que ya hemos usado varias veces: revolución. En realidad, el concepto de revolución es un término usado en la física y en esa disciplina sirve para definir el giro de un objeto sobre su eje. Las ciencias sociales lo tomaron y lo usan por analogía, para indicar que una situación (3)..... un cambio total. Un cambio que es a la vez rápido, profundo y que significa la (4)..... del modelo anterior y la aparición de uno nuevo. El término revolución suele utilizarse en forma abusiva para (5)..... referencia a cambios parciales que, en definitiva, no son verdaderamente revolucionarios. Pero de

ninguna manera resulta exagerado emplearlo para referirse a la doble revolución que (6) simultáneamente en Francia e Inglaterra.

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa, de una manera tan espectacular que nadie que viviera en esos tiempos pudo mantenerse indiferente. Significó el (7)..... de la monarquía absoluta. Se instauró una república que (8)..... por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países. En la misma época, (9)..... en Inglaterra la Revolución Industrial, un fenómeno que produjo transformaciones aún más profundas en la sociedad, pero mucho menos fáciles de percibir a simple vista. Por lo tanto, esa segunda serie de transformaciones se desarrolló sin que nadie dijera que había ocurrido una revolución hasta mucho tiempo después.

Esta revolución “secreta” transforma la industria en la actividad más importante de la economía y desplaza a un segundo plano las actividades rurales, que habían sido las principales y (10)..... la vida de los hombres desde que se descubriera la agricultura en el Neolítico, diez mil años antes. Pero las consecuencias de esa (11) en la economía se refleja en todos los aspectos de la vida de los hombres. Para comprender la magnitud de los cambios que ese proceso desencadena a largo plazo, es necesario recurrir a la comparación.

En un país agrícola (como eran por entonces los europeos), cerca de un 90 % de la población trabaja y vive en el campo; la esperanza de vida al nacer era de treinta años; más de la mitad de los ingresos personales (12)..... a la alimentación y no alcanzan, en los frecuentes años de plaga y hambre para adquirir la comida necesaria para subsistir.

En un país industrializado, en cambio, sólo reside en el campo entre el 5 % y el 10% de las personas y la inmensa mayoría vive en las ciudades; la esperanza de vida supera los sesenta años; desaparece la amenaza del hambre (13)..... a una producción suficiente de alimentos y las personas no gastan en comida más de la cuarta parte de su dinero, pudiendo destinar la mayor parte de sus recursos para satisfacer otras necesidades.

En ese nuevo mundo, como ya se dijo, la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajan en las máquinas (14)..... por nuevas formas de energía. Pero en realidad, los cambios son innumerables y afectan diversos aspectos de la vida cotidiana de una forma muy completa y sobre la que pocas veces nos detenemos a pensar.

Ofelia en la poesía contemporánea: entre la reescritura y la crítica

Ofelia in contemporary poetry: between rewriting and criticism

Raquel Guzmán Dallacamina*

Resumen

Bien sabemos que la lectura de *Hamlet* de William Shakespeare ha generado un importante bagaje crítico (Astrana 1929; de Madariaga 1978; Bloom 1998; Auden 2002; entre muchos otros) donde la imagen de Ofelia ha sido considerada de diversos modos, desde la enamorada que muere por amor a la casquivana que burla a los hombres de palacio, incluidos su padre y hermano. Su muerte, asociada a la belleza, la juventud, la naturaleza y la locura, posibilitaron una rica proliferación de representaciones en las distintas formas del arte. En esta ocasión me interesa analizar el modo como la poesía de las últimas décadas reescribió la imagen de Ofelia, teniendo en cuenta dos aspectos complementarios: las reconfiguraciones femeninas planteadas y la dimensión crítica que adquiere el poema para leer los intersticios del canon.

Palabras clave: poema, reescritura, Ofelia, discurso

Abstract

It is well known that the reading of William Shakespeare's *Hamlet* has generated an important critical background (Astrana 1929, Madariaga 1978, Bloom 1998, Auden 2002, among many others) where Ofelia's image has been considered in various ways, from the woman who dies for love to the shameless one who mocks the men of the palace, including her father and brother. His death, associated with beauty, youth, nature and madness, enabled a rich proliferation of representations in different forms of art. On this occasion I am interested in analyzing how poetry of the last decades rewrote the image of Ofelia, taking into account two complementary aspects: the feminine reconfigurations made and the critical dimension that the poem acquires in order to read the interstices of the canon.

Keywords : poem, rewriting, Ofelia, discourse

Introducción

La lectura de *Hamlet* de William Shakespeare permite el acceso a un universo laberíntico, por momentos caótico, que pliega y repliega las posibilidades del sentido sobre la reflexión, la interrogación retórica, los juegos dialécticos mostrando acabadamente la imagen del "teatro del mundo" tan intensa en el barroco europeo. Su organización

* ICSOH, Universidad Nacional de Salta

dramática exacerbada por la puesta en abismo de “La ratonera”, la diversidad de personajes, y los diálogos incisivos e irónicos dan a la obra una potencia significativa que la configura como signo de una época y una estética. Como dice Harold Bloom (2008) su apariencia de tragedia de venganza es rápidamente desbordada por la multiplicación temática, la crítica política, los extremos filosóficos y la articulación de una polifonía discursiva que se abre paso en la diversidad genérica.

Escrita en el tránsito del siglo XVI al XVII en la Inglaterra Isabelina, la obra proyecta el humanismo renacentista a través de una conciencia alerta y una inteligencia libre, a la vez que fractura las convenciones acerca del tiempo, bifurca las posibilidades interpretativas y privilegia los contrastes, a tono con la estética barroca. Hamlet, el príncipe de Dinamarca, instala una figura que se diseña en la especulación sobre la lógica del destino y que se constituye en centro indiscutible de un mundo ficcional surcado por afectos e hipocresías, divisiones y ambivalencias, abismadas en la representación. Es el héroe carismático que resulta de incesantes procesos de reescritura que -como han estudiado Fourness (1877) Kemp Malone (1923), Stoll (1927), de Madariaga (1978)- la tragedia de Shakespeare ha construido a partir de versiones de relatos orales, narraciones recopiladas, obras dramáticas, recuperando modelos actoriales y resituándolos en el mundo de la modernidad.

En esta ocasión nos interesa enfocar en el sistema dramático de la obra la figura de Ofelia, la joven cortesana que afín en juventud y belleza con el príncipe, circula por el palacio y por la obra, dispersando la venganza y acentuando la vacilación. Si recordamos las fuentes de la tragedia, tanto en el texto de Saxo Gramaticus como en el relato de Belleforest aparece un personaje femenino que tiene dos rasgos afines a Ofelia, se trata de la “hermana de leche” de Hamlet, de quien se valen los reyes para sacar información sobre la extraña conducta del joven príncipe.

Si, en cambio, buscamos sus antecedentes mitológicos, podríamos asociarla a las náyades de la mitología griega y a las ondinas de los relatos celtas. Ninfas del agua dulce que moran en ríos y arroyos, destacadas por su belleza y longevidad, que enamoran a los mortales con su gracia pero a la vez cuando sufren desengaños reaccionan peligrosamente con venganza y locura. También puede ligarse a las sirenas por el canto final que entona entre las aguas, y a lo fantasmal por la figura etérea que forma su cuerpo sumergido en el agua. Todas estas figuras mitológicas asocian a la mujer con el agua, en su doble significación de regeneración y destrucción. Recordemos lo que afirma Lucía Puppo acerca de que “el simbolismo primigenio del agua alude al origen de la vida, a la creación, pero el elemento acuoso también representa lo inconmensurable, las aguas turbias del inconsciente”. Esta inscripción en la red textual de relatos que atraviesan el pensamiento occidental sostiene, en gran medida, la capacidad generativa de la figura de Ofelia y la posibilidad de incesantes reescrituras. A la vez cada nuevo texto literario que la refiere funciona como metatexto crítico, en tanto pone en evidencia otros modos de leer a este personaje y hace visible su compleja red de relaciones.

La red de reescrituras

La reescritura puede entenderse como una forma de intertextualidad que implica superponer escrituras, es una forma de palimpsesto en la medida que deja ver las palabras

anteriores como siluetas, como marcas, como ecos que vuelven de manera incesante. En este sentido la reescritura de la figura de Ofelia ha sido incesante, a través de distintas formas literarias, como asimismo a través de la plástica que sobrepuso un cuerpo a las palabras de la tragedia. Durante el siglo XIX las lecturas románticas acentuaron una dimensión amorosa, que dejó de lado el carácter irónico, rebelde y hasta libertario de la joven. Graciela Balestrino (2008) observa que “esta peculiar categoría de escritura es *especular* al refractar a su modelo; *difractada*, porque exige una lectura estrábica, cruzada; *oximorónica*, al definir su identidad desde la otredad discursiva; *ambigua*, porque se funda tanto en la mimesis como en la subversión del hipotexto y *ambivalente* por su identidad problemática”.

Considerando que no se trata de una mera estrategia retórica, es posible observar que la reescritura expresa una identidad alternativa y transgresora cuyo escenario es la escritura misma, tiene la potencia de la desacralización y, a la vez instala como centrales obras o personajes que habían sido considerados periféricos.

Cristina Hernández González¹ observa que el tema ofeliano, se transforma en los distintos momentos históricos, para sus contemporáneos ofrecía la imagen de una mujer frágil, desvalida, pasiva ante los acontecimientos que la circundan; los románticos resaltan el amor, la belleza, la locura y la muerte; para la literatura y la pintura de fines del XIX Ofelia se ajustaba a la perfección al prototipo femenino que ellos consideraban un ideal, la “mujer conventual”, la “dama virginal” -retales de la “dulce far niente”- a la que el hombre debía cuidar y proteger. Sobre Ofelia se proyectaba el imaginario del proteccionismo patriarcal. Considera además que el tratamiento del tema ofeliano difiere bastante en función del género del artista, y afirma que “mientras la mirada masculina se recrea en los mismos tópicos de cuando se gestó el mito (fragilidad, belleza en el ocaso, reificación de la mujer y simbolización vegetativa y pasiva), la mirada femenina arroja nuevos des-velos: Ofelia simboliza un estadio intermedio entre Eros y Tánatos, entre espíritu y materia”.

A esto habría que agregarle que los procesos de transformación de la imagen de Ofelia implican también nuevas formas de escritura, fracturadas, escindidas que provocan la difracción de la imagen mitológica y dramática. Tal es lo que ocurre en el poema “Ofelia (la muerte del poeta)” de Edwin Reyes² donde río y cuerpo aparecen transmutados en la calle de San Sebastián iluminada por una materia que fluye aquietando la ciudad. La mirada de los escasos transeúntes configura imágenes diversas, para una monja es “la puta asesinada en La Perla”; para un loco “es la Virgen” ese resplandor inexplicable; el poeta, en cambio, reconoce al personaje literario y procura detenerla con sus manos; los niños que a la mañana siguiente atraviesan la calle sólo ven un libro y un puñado de flores.

Este poema, que fue musicalizado por Roy Brown, retoma en la primera parte dos tópicos ofelianos, la belleza y la muerte, la belleza se asocia a la luz, su cuerpo es “un lento río de luz” que “dora las rejas del portón” del colegio de párvulos, y a la vez es una materia que florece, es “un lirio adormecido por la muerte”. Pero se trata de una muerte sustentada en un campo semántico complejo, que lleva al sueño, el cielo y también

¹ <http://ofeliaentrelasflores.blogspot.com.ar/>

² Edwin Reyes nació entre el 2 y el 3 de julio de 1944 en el Barrio Pozas de Ciales y murió en San Juan, Puerto Rico el 9 de enero del 2001. Trabajó como poeta, columnista, reportero, guionista, cineasta, activista político y publicista.

puede resultar del asesinato. En la segunda parte aparece el poeta enamorado de la figura literaria, que reconoce a la joven, y tiembla de dolor frente a ella:

El poeta tembló de dolor
pero más quiso contemplarla;
de pie a la orilla del río la vio pasar, la quiso,
soñó que era otro río el que pasaba,
intentó detenerla con sus manos y ya no la vio más.

La imagen resulta una refracción de la descripción que hace Gertrudis de la muerte de Ofelia, la mirada indolente de los guardias se hace aquí contemplación amorosa y co-padecimiento; el cuerpo no es tragado por las aguas cenagosas, sino que fluye y escapa. Instala así la identidad problemática de la literatura, el libro que el poeta leía en un café antes de la maravillosa aparición, amanece en la vereda rodeado de pétalos de rosa, el mundo del hipotexto tiene tal intensidad que atraviesa el universo poético y deja sus huellas palpables, en una ciudad que no alcanza a comprender el fulgor de la imagen.

La alusión a las prostitutas muertas en zonas marginales de Puerto Rico, proyecta sobre la imagen de Ofelia el fantasma del crimen y la violencia, la victimización de aquello que en la mujer resulta inexplicable o indescifrable. La locura, que había sido uno de los rasgos preferidos de la representación de Ofelia hasta el siglo XIX desaparece aquí en un gesto reivindicatorio, la locura era la posibilidad de control de las reacciones femeninas consideradas inaceptables. En la tragedia, puede leerse esa enajenación como castigo a un ejercicio no permitido de la sexualidad, mientras que en el poema la transmutación radiante de la joven la instala en el reino de lo maravilloso y eterno.

Cabe aquí considerar que “Ofélia foi a mais fundamental representante do que podemos chamar ‘impulso assassino’, presente na história do patriarcado e bem exposto na história dos textos, dos trágicos antigos aos modernos, assim como na pintura. Tal impulso, amplamente difundido na história das imagens, corresponde a uma ideologia necrófila própria do romantismo, que cultua a mulher cadáver” (Tiburi 2010). En este sentido, es dable observar que mientras en la tragedia belleza y muerte aparecen conjuntas, en el poema de Reyes el cuerpo tiene una dimensión vital que es también interpelación a los otros, su belleza deviene de una potencia que excede el cuerpo, no es la hermosura para los ojos masculinos –recordemos “Oh bella Ofelia!”- sino un resplandor propio que ilumina la rutina de la vida cotidiana de la ciudad.

Poema, reescritura y crítica

El nombre Ofelia, proviene del griego *Ophelia* y significa “utilidad, ayuda”, lo que permite asignarle el sentido de “la que viene en ayuda, en auxilio”. Este estado es el que puede verse como predominante en la tragedia, la joven está asediada por las obligaciones que le imponen los otros personajes, Hamlet con su ironía, Laertes con su doble moral, Polonio con la hipocresía cortesana, los reyes con el poder absoluto sobre los cuerpos, que se adjudican (en este sentido puede verse la manera como la reina funda una imagen y un relato para el cuerpo muerto de Ofelia). En el poema en prosa “Ofelia” de Xavier Abril la reescritura funda una mirada estrábica que enfoca el significante fundando otro recorrido de lectura:

La primera preocupación estética que sentimos al pronunciar este nombre nos la da la F. La O no indica nada. La L y la I adelgazan en una vaga teoría floral, casi astronómica, difícilmente vegetal, a la mujer que se llama Ofelia en el poema o en la intimidad. En cualquiera de estas dos situaciones, Ofelia es la misma y distinta. En el poema o en el sueño, lejana de la vida, su nombre se concreta en la F musical. La L esbelta es la síntesis de su cuerpo auroral. La o, la e y la a están en relación con su vida consciente. Las vocales responden de su intimidad, de su condición sexual. (Abril 2006: 292) El hipotexto aparece subvertido, Ofelia no está entre las flores, sino que es una flor. Si bien podría decirse que el poema recurre otra vez a la relación belleza / flor / mujer, vuelve a la imagen fantasmática donde la mujer desaparece (no en sentido metafórico sino corporal) y con ella toda su potencia social y política, también se puede afirmar que la observación del significante subvierte el lenguaje. La tensión entre la tradición y el presente del texto funda un oxímoron en esas letras como cuerpos / tallos, esas vocales como huecos / intimidad. Como afirma Barthes, el significante no es un vestíbulo, no es un anuncio, sino un después. Similar observación puede realizarse acerca de los restantes textos que componen “Retrato de mujeres” obra fechada en 1934 y que se publica luego en una antología. El carácter vanguardista del texto se pone en evidencia en la ambigüedad genérica, pero sobre todo en la valoración del significante que permite construir particulares imágenes de mujeres.

En el caso de Ofelia la focalización del ritmo, la articulación fónica, la figura que traza en la página ese nombre se sobrepone al personaje trágico, lo saca de la densa superposición de relatos tejida a través del tiempo, y lo instala transparente y único en su identidad. En un camino semejante “Al rey ausente” de *Región de fugas* de Amelia Biagioni sitúa la búsqueda del sujeto, la subjetividad se resiste a ser medida, ni calculada dentro de las normas del logos ni con las reglas del lenguaje:

No me diste a beber mi agua aleteante mi nombre en fuente
y me obligaste a usar su doble su fantasma sediento

.....

Por eso si alguien me llamara me buscara
preguntaría por “una niña de mil años”.

.....

Voy saltando muriendo volando feliz
en el viaje que me deshoja.
Persigo a un colibrí de la hermosura,

.....

lo persigo por el cuento maravilloso del tiempo inmortal
los espejos y laberintos y cuchillos de Borges
el extraviado canto de Ofelia
el fiscal sin juez el patíbulo que no cesa
y el pánico de perder mi sonido en tu ausencia fulgurante.

El agua, el tiempo, la naturaleza, la locura y la muerte vuelven aquí generando nuevas figuras, recuperados por la lectura engarzan en la tradición literaria donde el hablante se instala, se apropia y pone en juego su propia voz. A diferencia de la plástica y de relatos

y poemas que sitúan a Ofelia en la región del tú, el poema de Biagioni fluctúa entre la identificación y la adhesión. En la tragedia las palabras finales de Ofelia son elusivas, metafóricas, los caminos están cerrados y entonces el desvarío aparece como la única posibilidad de decirse, elegir a la “bella Majestad de Dinamarca” para que la escuche es un gesto indicativo, ella es la síntesis de una situación que la lleva a la muerte.

En el nuevo texto el título señala que la voz poética se dirige “al rey ausente” y es un reclamo, demanda que traspasa los siglos buscando un lugar para un cuerpo que ha viajado en innumerables imágenes a través del tiempo –el viaje que deshoja- por haberse negado el agua limpia de la vida. El canto ofélico, aunque extraviado, seduce al sujeto poético en el poema de Biagioni como los cuentos maravillosos o los espejos y laberintos borgeanos, otra vez la reescritura recurre a la ambigüedad enunciativa como camino de relaciones intertextuales.

La crítica-escritura

En *Ninfas* (2010) Giorgio Agamben, observa que estas criaturas de las aguas “están hechas de tiempo, son cristales de memoria histórica” (19), esta afirmación puede fácilmente relacionarse con Ofelia, en ese estado de máxima tensión de un cuerpo que parece haberse desasido de la tragedia para establecer un diálogo constante con la sociedad, el arte, y la memoria literaria. Cada época desplegó sobre ella los debates acerca del lugar de las mujeres en la poesía, en el lenguaje, en la moral. Esas sucesivas capas geológicas fueron dictando una coreografía, señalando cómo seguir a ese cuerpo que, según el relato de Gertrudis se hundió en el río. De ese modo la reescritura literaria se tornó crítica, al gestar un movimiento ficcional para ese cuerpo súbitamente quietado. Desde el poema “Ofelia” de Arthur Rimbaud la “belleza de la muerte” se torna tópico de referencia sustentada en imágenes pictóricas de artistas diversos, así como también el amor idílico –amor de niños- y el inútil sueño de libertad.

En el siglo XX la erotización del cuerpo femenino que puede leerse en poemas como el de Juan Gelman:

“Esta ofelia no es la prisionera de su propia voluntad
ella sigue a su cuerpo
espléndido como un golpe de vino en medio de los hombres
su cuerpo estilo renacimiento lleno de sol de Italia pasa por buenos aires
ofelia yo en tus pechos fundaría ciudades y ciudades de besos
hermosas libres con su sombra a repartir con los amantes mundiales
ofelia por tus pechos pasa como un temblor de caballadas a medianoche por Florencia
tus pechos altos duros come il palazzo vecchio
una tarde de verano de 1957
iba yo rodeado de tus pechos sin saberlo
era igual la delicia la turbación el miedo
las sombras empezaban a andar por las callejas con un olor desconocido
algo como tus pechos después de haber amado
eras oscura ofelia para entonces y enormemente triste

pone en evidencia que, con matices, permanece la noción del cuerpo femenino realizado, constituido bajo la mirada masculina. De esta manera la dimensión crítica refuerza la perspectiva de la tragedia, sobreescribe en el imaginario altamente productivo de la Ofelia clásica.

Distinta perspectiva es la que ofrecen aquellos textos que abren interrogantes sobre las imágenes convencionales, como el poema de Biagioni o el de Ramón Bonachi Solé “Ofelia duerme sola” :

Dime como fue,
que su figura,
quiso dormirse
en el río del olvido,
su alma,
ahora vaga perdida,
silencio !!
mi dulce Ofelia
está dormida.
(...)
Mientras,
a otro lado del espejo
tú no me ves,
pero yo
sigo llorando
tu ausencia

Aquí la pregunta retórica abre la imagen consolidada, es como un bisturí que desgarrar la carga mnésica que la memoria histórica fue consolidando. Se trata de una escritura que desdobra los sentidos, reconoce una lógica del significante y reconoce al lenguaje como su propio sujeto (Barthes 1981). Poeta y crítico convergen en la figura del lector que ha reconocido que el libro que lee no es un objeto acerca del cual debe hablar, sino otro que lo convoca a dialogar, en este sentido, la crítica resulta del trasvasamiento de los lenguajes, no sólo habla de un lenguaje otro sino que se abre a sus imágenes y ritmos.

Elena Sáiz, propone la ironía como otra estrategia de reescritura crítica, el texto trágico es desdoblado, invertido en sus imágenes más significativas:

El rostro de otro rostro es un reflejo.
¡Qué belleza carnal, qué despilfarro!
Hoy es luz inmortal, mas fue del barro.
El rostro se ha perdido en el espejo.
Dudoso, Hamletiano... tan perplejo...
Ese gusano gris, gris como el barro,
el gusanito vil, ¡qué despilfarro!,
¿también el gusanito es del espejo?
Es contraria a lo obvio, a la voz cruda,
la imagen de perfil -la más erecta-.

Hamlet no se repone de su duda.
Desprecia de Polonio el circunloquio.
Alza la calavera ya perfecta,
la Ofelia de su mismo soliloquio.

El poema, espacio virtual, metamórfico y de múltiples posibilidades se engarza en el universo discursivo con esa escritura desdoblada de la crítica literaria para ligar, diferir, diseminar los poemas de diversos tiempos que son nuevamente convocados. Cabe aquí recordar que la supervivencia de las imágenes es una operación llevada a cabo por un sujeto histórico y, en la medida que sean revisitadas con nuevas perspectivas, abre aquello que parecía sellado e inaccesible. En el poema de Sáiz los otros personajes de la tragedia son despreciados y Ofelia se levanta sobre ellos para tornarse protagonista de su propia obra.

Para finalizar

La poesía del siglo XX y XXI abre nuevos modos de reescribir las imágenes canónicas de la literatura, en el caso de Ofelia es posible observar que se plantea un debate el interior mismo del poema, que a la vez reclama nuevas formas de leer la tragedia de Shakespeare. Es así que el poema se torna también texto crítico.

César González Ochoa (2001) se pregunta si hay distancia posible entre el discurso crítico y el discurso literario, si puede hablarse de jerarquías, y propone que la crítica tiene que abandonar toda pretensión unitaria y exclusiva, y puede optar entre leer con aparatos metodológicos de distinta procedencia, o producir sentidos sobre la producción de sentidos previos. La primera forma es transitiva, se orienta a la explicación, mientras que la segunda es intransitiva, el objetivo es su propia producción, es la crítica – escritura. Cuando poema y crítica se encuentran instalan un espacio común de deslizamientos, superposiciones, un entredós que cierra una relación discursiva y a la vez abre el texto en nuevos itinerarios de lectura.

Bibliografía

ABRIL, X. (2006) “Retratos de mujeres” en *Poesía soñada*. Lima: Universidad de San Marcos.

AGAMBEN, G. (2010) *Ninfas*. Valencia: Pretextos

BALESTRINO, G. (2008) “El último teatro de Alfonso Sastre: El extraño caso de los caballos blancos de Rosmersholm” en. Memoria del I congreso internacional de literatura y Cultura españolas contemporáneas- La Plata.

BARTHES, R. (1984) *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

_____ (1996) *Crítica y verdad*. México: Siglo XXI.

BIAGGIONI, A. (1996) *Antología poética*. Buenos Aires: FNA.

PUPPO, L. (s/f) “Antes y después, Ofelia”. Mimeo

REYES, E. (1989) *El arpa imaginaria*. San Juan: Editorial Universitaria de Puerto Rico.

TÍBURI, M. (2010) “Ofélia morta - do discurso à imagen Ophelia - discourse, image and biopolitics” en *Rev. Estud. Fem.* vol.18 no.2 Florianópolis May/Aug. 2010

El país de los trápalas¹

The country of the trapalas

Rafael Fabián Gutiérrez*

Resumen

Los ensayistas argentinos Ezequiel Martínez Estrada y Marco Denevi utilizaron el término “Trapalanda” para referirse a nuestra nación como un país de “trápalas”, resumiendo en él una serie de comportamientos inmaduros e irresponsables que tendrían un carácter definitorio en el modo de ser de los argentinos.

Nos proponemos revisar los textos de ambos escritores, producidos en distintos momentos del desarrollo de la cultura argentina e intentaremos explicitar cuáles son los comportamientos que ambos ensayistas relevan y sintetizan en el término que, según ellos, nos define. Entre *Radiografía de la Pampa* (1933) y *La República de Trapalanda* (1989) hay medio siglo de distancia, con condiciones de producción y reconocimiento diferentes, aunque el referente es común, por lo que nos interesa atender al modo en que la metáfora interpretativa se resignifica desde nuestro momento de lectura.

Palabras clave: ensayo, la pampa, Trapalanda, literatura argentina, identidad nacional

Abstract

The Argentine essayists Ezequiel Martínez Estrada and Marco Denevi used the term “*Trapalanda*” to refer to our nation as a country of “*trápalas*”, to summarize a series of immature and irresponsible behaviors that would have a defining character in the way of being of the Argentines.

We propose to review their texts, produced at different points in the development of the Argentine culture, and try to explain which kind of behaviors both essayists observe and synthesize in the term that, according to them, defines us. Between *Radiography of the Pampa* (1933) and *La Republica de Trapalanda* (1989) there is a distance of half a century, with different conditions of production and recognition, although with a common referent, so we are interested in considering the way in which the interpretive metaphor is resignified with our reading in our own time.

¹ El presente artículo fue elaborado en el marco del Proyecto de Investigación “Evocaciones de campo, memoria de ciudad: tráfico de isotopías en la literatura argentina”, dirigido por la Magister Amelia Royo, que se propone analizar un conjunto de textos representativos de la literatura argentina del siglo XX, donde se aprecien reformulaciones de isotopías presentes desde algunos lineamientos ensayísticos fundacionales de la cultura nacional y su versión original fue presentada como ponencia en las 14^o Jornadas del C.E.F.I.Sa. realizada en Salta los días 4, 5 y 6 de octubre de 2012.

* Profesor Adjunto de la cátedra de Literatura Argentina, miembro del Proyecto CIUNSa. N° 2078. Universidad Nacional de Salta. Argentina. Instituto de Investigaciones “Luis Emilio Soto” Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

Key words: Essay - *la pampa* - *Trapalanda* - Argentine literature - national identity

La Argentina ante el ensayo

La literatura argentina tiene uno de sus momentos fundacionales en el siglo XIX, con la instalación del romanticismo en la escena literaria y política nacional y una de sus expresiones es a través del ensayo con la dialéctica civilización vs. barbarie, inaugurada por Sarmiento. A partir de entonces se estableció una tradición que liga al hombre letrado a la civilización y al gaucho a la barbarie. Por lo tanto, el gaucho y su cultura no pueden expresarse a través de la letra sino que son dichos a través de la palabra de un “otro”, del escritor, del hombre de la civilización. Aun cuando pareciera que el gaucho y su cultura están condenados a un silencio en la letra, sucede que quienes escriben son partícipes de la cultura de la que abjurán y por ello en su discurso se trasluce el discurso de ese **otro** al que pretende objetivar², suscitando la paradoja del evaluador que trata de dar cuenta de la realidad en la que se encuentra.

En dos momentos del siglo XX los ensayistas argentinos Ezequiel Martínez Estrada y Marco Denevi emplearon el término “Trapalanda” para referirse a nuestra nación como un país de “trápalas”, resumiendo en él una serie de comportamientos inmaduros e irresponsables que definen nuestra identidad nacional. Nuestro propósito de lectura es explicitar cuáles son los comportamientos que ambos ensayistas relevan y sintetizan en el término, que según ellos, nos revela como argentinos. Entre *Radiografía de la Pampa* (1933) y *La República de Trapalanda* (1989) hay una distancia de más o menos cincuenta años, con condiciones de producción y reconocimiento diferentes, pero el referente es común, por lo que nos interesa atender al modo en que la *metáfora* interpretativa se resignifica.

Avatares de ricos lexemas

Hay un consenso generalizado en torno a los estudios de la ensayística argentina –y aún hispanoamericana- en reconocer un punto fundacional en el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento y ello se evidencia en que la producción posterior no puede dejar de aludirlo, a favor o en contra; se lo puede elogiar o denostar, adherir o polemizar, pero jamás se lo puede ignorar. Es un texto tan insoslayable en la producción cultural que muchas disciplinas acuden a él, pues se lee tanto en las carreras de letras, como en historia, sociología, filosofía y ciencia política.

Este texto fundante construyó una imagen de la pampa que precede en cualquier discurso a su referente³. Por lo tanto, desde el momento en que Ezequiel Martínez Estrada coloca el lexema “pampa” en el título de su libro, entra en diálogo con el discurso ensayístico sarmientino. Tanto para el escritor sanjuanino como para el

² Sarmiento es paradigmático desde el momento en que al dedicar un buen apartado en *Facundo* no puede evitar la seducción de la barbarie y mostrarse él mismo como un gaucho, mientras que Estanislao del Campo, José Hernández y Ricardo Güiraldes deben las obras que los inmortalizaron a su formación en el mundo rural.

³ Cuando Domingo Faustino Sarmiento escribió en Chile *Facundo*, no conocía la pampa en forma directa sino a través de versiones y muchos extranjeros que leyeron o leen el libro se forman una primera imagen del paisaje argentino por antonomasia a través de esa construcción discursiva.

ensayista santafesino, decir *la pampa* es aludir metonímicamente a la Argentina y si para el primero su discurso tenía una misión política emancipadora, para el segundo su función debía ser espiritualmente develadora.

Ezequiel Martínez Estrada es uno de los prolíficos ensayistas de la década del treinta, quienes trataron de explicar la problemática situación de una República Argentina que sufría los embates de la crisis internacional iniciada con el crack de la bolsa norteamericana en 1929. El ensayo con el que se asocia siempre el nombre de Martínez Estrada es *Radiografía de la pampa*, libro publicado en 1933 que señala su conversión de poeta en ensayista y es reconocido como un texto matriz en la literatura argentina, tanto en su producción como para la de otros ensayistas.

El extenso libro está dividido en cinco partes, que a su vez se organizan en capítulos que siguen un detallado análisis de la Argentina, tomando como eje interpretativo a la pampa cual gran metáfora explicativa. La primera parte del ensayo lleva por título “Trapalanda” y, a su vez, se divide en tres capítulos: “Los rumbos de la brújula”, “La época del cuero” y “Las rutas”.

Marco Deneví, por otra parte, es un escritor de una generación muy distante de Ezequiel Martínez Estrada, ya que recién ingresa al campo literario en la década del cincuenta como narrador y es conocido principalmente por esa labor, aunque también escribió teatro y trabajó como periodista y guionista para el cine y la televisión. Dentro de esa variada producción, en 1989 publicó un ensayo -que por lo general las reseñas biográficas no hacen constar-, *La república de Trapalanda*.

Obviamente, lo primero que vincula a ambos textos ensayísticos es la reiteración de un lexema muy sugerente: “Trapalanda”, cuya funcionalidad es significativa en el proceso interpretativo que realizan, pero no es empleado de igual modo por ambos escritores.

Ahora bien, ¿cuál es el origen del término y a qué alude? Según el *Diccionario* de la Real Academia Española:

trápala. (De la onomat. trapl, gemela de trap.).

1. f. Ruido, movimiento y confusión de gente.
2. f. Ruido acompasado del trote o galope de un caballo.
3. f. coloq. Embuste, engaño.
4. m. coloq. Flujo o prurito de hablar mucho y sin sustancia.
5. com. coloq. Persona que habla mucho y sin sustancia. U. t. c. adj.
6. com. coloq. Persona falsa y embustera. U. t. c. adj.

Pero su derivado “Trapalanda” no figura ni en el *Diccionario de la R.A.E.* ni en otros diccionarios en uso, hay que buscar en enciclopedias para encontrar una definición que se remonta a los tiempos de la conquista de América, momento en el que las empresas estaban alentadas en buena medida por las fantasías de los conquistadores. Así dos investigadores de la imaginación de los conquistadores, en un estudio publicado a principios de este milenio, definen el término del siguiente modo:

“TIERRA DE LA TRAMPA”

“Ruido de voces, chisme, embuste, enredo, engaño...” así define un poeta el término Trápala, por lo que aquella mágica zona donde se encontraría la sagrada e inmortal “Ciudad de los Césares” recibiría literalmente el nombre de “Tierra de la Trampa”.

He querido abusar de este nombre para denominar este otro espacio imaginario-real donde abundarán los engaños, ruidos y embustes que nos permitirán buscar (sino encontrar) respuestas a diversas historias y acertijos. (Jorge Magasich-Airola y Jean-Marc De Beer, 2001)

Ezequiel Martínez Estrada en su ensayo de 1933 trata el término, pero dando por sentado que el lector lo conoce no se preocupa por definirlo, pues en el español coloquial rioplatense de aquellos años el lexema “trápala” era de uso frecuente para descalificar a alguien o incluso como insulto.

Trapalanda, de la que decía el P. Guevara: “Cuyo descubrimiento nunca fue efectuado, fue polilla que consumió buenos caudales sin ningún fruto; la ciudad imaginaria de oro macizo que casi hace fracasar las expediciones de Francisco de Aguirre y de Diego de Abreu...” (Martínez Estrada, 1974: 12)

Lo natural era Trapalanda, con la ciudad de los Césares en que indígenas almacenaban metales y piedras preciosas, elixires de eterna juventud, mujeres hermosas, cualquier otra cosa oculta que pudiera surgir al conjuro de una palabra cabalística; no lo que se mostraba a los ojos del buscador de irrealidades.” (Op. cit. 13)

Para el ensayista santafesino, “Trapalanda” remite al mito de la “Ciudad de los Césares”, versión rioplatense de “El Dorado”, lugar mítico al que aspiraban llegar los conquistadores para lograr toda la fama y la fortuna y, eventualmente, la inmortalidad⁴ con las que habían soñado al partir de Europa.

Mientras que Marco Denevi inicia su ensayo con la definición que va a guiar su tratamiento:

Trapalanda, síncopa de Trapalalanda, significa “tierra de los trápalas”. Es un falso topónimo que inventó no sé quién con la intención de insultar o mofarse.

En efecto, el vocablo “trápala”, hoy en desuso, más conocido y recordado por su aumentativo “trapalón”, todavía sobrevive en algunas novelas españolas del siglo XIX, reúne varias acepciones que se refieren, todas, a una verborragia sin fundamento ni sustancia cuando no decididamente embustera.

Trapalanda vendría a ser, pues, un país donde se habla mucho y se miente mucho. Por supuesto, ese país no existe. Más bien, no existe país que merezca llamarse Trapalanda aunque en todos haya charlatanes y mentirosos.

⁴ Aunque parezca una exageración, en el imaginario de los conquistadores en América podía existir la fuente de la vida o de la eterna juventud. Uno de sus buscadores más conocido fue Juan Ponce de León, el conquistador de Puerto Rico y descubridor de Florida que contó con apoyo del rey Fernando para su empresa.

Habría dos excepciones: según una fama acaso injusta, la nación nómada de los gitanos. Y, según un consenso generalizado entre la gente sencilla, la comunidad internacional de los políticos. ¿Hay una tercera excepción? ¿De qué país hablo en este libro? (Denevi, 1989: 7)

En el caso de los dos ensayistas del siglo XX, objeto de nuestra lectura, coinciden en que la Argentina se funda en el mito que impulsó la conquista de un territorio que tenía lo que los conquistadores venían a buscar, pero no eran capaces de ver. La paradoja se instala desde el momento en que los expedicionarios son atraídos hacia América por la búsqueda de metales preciosos, sin embargo, el Río de la Plata pronto se reveló como un espacio que no respondía a esa expectativa. La necesidad de consolidar el dominio político y estratégico en el extremo sur del imperio español llevó a que la Corona ordenara la población de territorios sin riqueza mineral. Tuvo que pasar mucho tiempo para que los pobladores del Virreinato del Río de la Plata y los gobiernos peninsulares comenzaran a considerar el potencial del territorio como proveedor de alimentos y otras materias primas derivadas de la agricultura y la ganadería.

Derroteros del sentido

De un siglo a otro no se puede evitar formular la pregunta: ¿qué ha migrado del discurso de Domingo Faustino Sarmiento al de Ezequiel Martínez Estrada y desde allí a la década de 1980? Muchos lectores profesionales coinciden en que entre los dos primeros es obvio el antihispanismo; en uno por su romanticismo, consecuente con el programa de la “Asociación de Mayo”, a la que pertenecía; mientras que para el segundo ese sentimiento —al parecer decimonónico— se renueva por la presencia en la Argentina de la década de 1930 de inmigrantes de Europa Meridional, que le refrescan los recuerdos de toda aquella idiosincrasia de la que —según Domingo Faustino Sarmiento— había que emanciparse. Para el autor de *Radiografía de la pampa* ese carácter pernicioso puede resumirse con el lexema “trapalanda”⁵.

Una nueva aparición del mismo lexema se produce en el ensayo *La República de Trapalanda* de 1989, en la que Marco Denevi, continuando con la asunción de la opinión política iniciada en sus novelas de esa década y desde el periodismo, aborda el problema de la argentinidad. Tema que sintomáticamente surge cada vez que la Argentina se encuentra sumida en una crisis económica y de gobernabilidad.

El texto es presentado por el mismo autor en dos hojas, sin el título de “Prólogo”, donde explicita el porqué del título del libro, su propósito al escribirlo y la estrategia que va a emplear para tratar el tema. Pues, si bien es un ensayo, utiliza un recurso novelesco, el enunciador no será el autor sino un personaje de ficción, un extranjero que se va aquerenciado con el país y requiere explicaciones que confronta con sus propias reflexiones.

⁵ Según la declaración de Ezequiel Martínez Estrada, *Radiografía de la pampa* surge de una lectura crítica del *El Facundo* que estaba preparando cuando se produjo el golpe de estado de José Félix Uriburu. Fue esa circunstancia histórica la que lo llevó a reorientar las reflexiones sobre la vigencia de los planteamientos sarmientinos en esas tres primeras décadas del siglo XX y que luego continuó en libros como *Sarmiento (1946)* y *Los invariantes históricos en el Facundo (1947)*.

Me he propuesto, no la difamación de los mitos de Trapalanda, sin su examen a la luz de la realidad según yo la veo. Pero soy argentino y vivo en Buenos Aires. Trapalanda ¿me habría permitido mirar la realidad tal cual es?

He apelado a un recurso de novelista: imaginar que el autor del libro no era yo sino otro, cederle la palabra a un personaje ficticio, a un extranjero que tuviese ojos más fríos que los míos, menos enturbiados por el amor o, en estos momentos de prueba, por el dolor.

Pero mi truco de novelista no es ninguna garantía para los lectores: *madame Bovary c'est moi*, yo soy ese extranjero. (Denevi, 1989: 9)

Una marcada diferencia entre Marco Denevi y su predecesor exégeta de Sarmiento es que no trata al país como un ente enfermo sino como a un inmaduro y si Martínez Estrada era más bien pesimista por considerar al país víctima de un mal estructural, Denevi es más optimista y piensa que el padecimiento de los argentinos es transitorio:

Lo primero que se les debe decir a los argentinos es que la crisis que sufren no es ningún enigma ni ningún misterio, sino un problema o un montaje de problemas para los cuales hay solución. Sólo que la solución debe ser hallada por la inteligencia asistida de conocimientos. (Denevi, 1989: 14 y 15)

En lo que sí coinciden los tres ensayistas es en adjudicar a la pampa –el espacio físico– un determinismo sobre la idiosincrasia de los argentinos, ya que en el momento fundacional los europeos no supieron asimilarse al mundo al que ingresaban y, por el contrario, trataron de imponer el que los enviaba, sufriendo la derrota del medio. Lo que para Sarmiento se expresa como el triunfo de la barbarie sobre el hombre que se entrega a la pampa y luego vuelve a someter a las ciudades a través de los caudillos.

...porque en Facundo Quiroga no veo un caudillo simplemente, sino una manifestación de la vida argentina, tal como lo han hecho la colonización y las peculiaridades del terreno, a lo cual creo necesario consagrar una seria atención, porque sin esto, la vida y los hechos de Facundo Quiroga son vulgaridades ... (Sarmiento, 1986: 16)

Para Ezequiel Martínez Estrada se manifiesta por la permanente resistencia del espacio informe –el caos– sobre la ciudad, por lo que nunca logra una forma definitiva: “La tierra es la verdad definitiva, la primera y la última: es la muerte”. (Martínez Estrada, 1974: 16)

La extensión no es grandeza; es la vida de grandeza. No es riqueza; es la idea de grandeza. No es riqueza, es la posibilidad del crédito hipotecario. No es nada. Se valorizó porque era un ideal y por eso ha llegado al precio imaginario de la hectárea en Trapalanda. Ser poderoso por la posesión de la tierra, adquirirla, es un residuo de la furia del invasor, residuo a su vez del Medioevo. (Martínez Estrada, 1974: 17)

Aquellos eran los caudillos; la tropa soñaba detrás más humildemente. Desde la posesión latifundiaria hasta la propiedad de un terreno, sólo hay una diferencia de grado. (Martínez Estrada, 1974: 17)

Para Marco Denevi el condicionamiento que ejerce la pampa sobre el modo de ser argentino es el resultado de una costumbre, una inercia cultural:

Eran hombres de ciudad y no estaban dispuestos a soltarse de la mano de la civilización urbana que traían consigo (...) se refugiaron en ciudades precarias, levantadas como defensas contra la naturaleza, y ahí adentro trataron de prolongar el tipo de sociedad en la que habían nacido y se habían criado. (Denevi: 1989: 28)

El discurso de Ezequiel Martínez Estrada es –como el de Sarmiento- trágico y sentencioso, mientras que el de Marco Denevi –sin menos seriedad- es paródico y burlesco, sin embargo, ambos acuden al mito de Traplanda. Aunque el autor de *Rosaura a las diez* intenta suavizar el carácter descalificativo del término, no deja de nominar a la Argentina como un país fundado sobre ilusiones y poblado de pícaros y mentirosos, aunque no por maldad sino por inmadurez.

De modo tal que el autor, ligeramente oculto detrás de su personaje, se considera lo bastante adulto y reflexivo para analizar y juzgar a toda una nación, de cuyos habitantes el único que calificaría como adulto sería Jorge Luis Borges. Si atendemos a que el personaje es un alter ego del autor, entendemos que Marco Denevi se considera a la altura de Jorge Luis Borges –según su personaje de ficción y no el mismo Denevi-. Este gesto no deja de ser común a los tres ensayistas, pues cuando asumen la misión de escribir sobre la Argentina y sus males es porque de algún modo se creen en situación de objetivar a quienes han participado en la conformación del estado de situación que provoca la escritura.

El lexema “trapalanda” ha tenido una larga deriva desde su origen en los tiempos en que la corona española se propuso la conquista de estas tierras al sur de las Américas hasta la década de 1980, sin embargo a principios del siglo XXI parece que ha naufragado en los mares del olvido, porque si no fuera por la lectura de estos ensayos, estaría totalmente ausente en los discursos académicos, pues ya del vernacular se ha ausentado hace rato.

¿Será que el referente ha cambiado de tal forma que su significante no lo remite?

El poder de la palabra

El ensayo es un género literario, o sea un discurso de ficción, no por ello exento de poder preformativo, ya que toda ficción es un modo de penetrar y transformar la realidad en la que se inscribe. Tanto Domingo Faustino Sarmiento como Ezequiel Martínez Estrada y Marco Denevi no son filósofos, ni sociólogos ni politólogos, son fabuladores, perpetradores de la abominación de la ficción, pues –retomando la metáfora interpretativa de Borges- como los espejos reproducen ilusiones que reiteran de un modo degradado el mundo creado por un dios imperfecto, sus palabras pervierten el mundo cada vez que lo nominan. Sin embargo, cada uno de ellos, en su gesto escritural ha relevado componentes de un referente, la Argentina, llevándonos en cada lectura a la reflexión y la necesidad de explicación permanente, pues cada estado nuevo de sociedad requiere su actualización de sentido.

Si Sarmiento engendró el mito de la pampa como fuerza viviente, Martínez Estrada le aplicó un método médico para analizarlo y Marco Denevi lo visitó bajo la figura de un inmigrante que se deja seducir por la aventura de lo inesperado.

La pampa es una metonimia de la Argentina y Trapalanda es su parodia, ambas son formas de aludir a un mismo referente, sólo que con cada designación se amplía la comprensión del designado. Pues, si se toma una parte por el todo, esa parte ha de ser tan significativa que haga visibles los rasgos que se quieren destacar y si se parodia, el efecto caricaturesco lo que hace es magnificar ciertos aspectos por la desmesura, haciendo ostensible lo que se quiere relevar.

Aun cuando nuestra imagen proyectada en el espejo de la escritura parece monstruosa, adherimos a las palabras del mismo Marco Denevi: "...verán que el sobrenombre de Trapalanda, aplicado a nuestro país, lejos de agraviarlo debiera ser motivo de orgullo." (Denevi, 1989: 7)

Es allí donde se instala la gran paradoja: según los ensayistas, los argentinos somos el resultado de la miopía de los conquistadores, sus ilusiones frustradas y el imperio del espacio indomable, por ello proclives a la barbarie, a la inmadurez, a la trampa y la picardía, pero son justamente esos rasgos negativos los que hablan de la vitalidad de un pueblo, de su creatividad y potencialidad para engendrar un mundo nuevo.

Bibliografía

ABADIE, N. (2012) "Marco Denevi en la década de los ochenta. Literatura y política" en *Literatura y lingüística* N° 25, 61-81.

ARIAS SARAVIA, L. (2000) *La Argentina en clave de metáfora. Un itinerario a través del ensayo*. Buenos Aires: Corregidor

DENEVI, M. (1989) *La República de Trapalanda*. Buenos Aires: Corregidor

JORGE MAGASICH-AIROLA, J. (2001) *América Mágica: Mitos y Creencias en Tiempos Del Descubrimiento Del Nuevo Mundo*. Buenos Aires: Lom Ediciones

RUBIONE, A. (1993) "Radiografía de la pampa y la crisis del discurso hispanista". Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre la vida y la obra de Ezequiel Martínez Estrada, Bahía Blanca, 14 al 18 de setiembre.

SARMIENTO, D. F. (1986) *Facundo*. Buenos Aires: Biblioteca Ayacucho

SCHEINES, G. (1993) "Martínez Estrada, desmontaje de la utopía". Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre la vida y la obra de Ezequiel Martínez Estrada, Bahía Blanca, 14 al 18 de setiembre.

El gran teatro del mundo: la figura del “mirón” y la espectacularización de la vida cotidiana en dos entremeses del (meta) teatro breve español del siglo XVII

The Great Theater of the World: the Figure of the Mirón and the Spectacularization of Everyday Life in Two Entremeses of the Short Spanish (Meta) theater of the 17th Century

Ariel Sánchez Wilde*

Resumen

El presente trabajo propone una lectura comparativa de los entremeses *Los Mirones en la Corte* de Alonso Jerónimo de Salas Barbadillo y *Los Mirones*, de autor anónimo. Ambos textos del siglo XVII se sostienen en una misma convención: la figura de los “mirones”; sin embargo, a través de la utilización de una idéntica estrategia metateatral, estrechamente relacionada con uno de los más importantes tópicos del Barroco, el del *theatrum mundi*, ponen de manifiesto dos actitudes diferentes ante la relación entre la representación teatral y el público espectador, y por extensión entre la realidad y la ficción. Así, la presencia de la metateatralidad en el teatro breve del Barroco español produce una perspectiva doble para el espectador, tal como sostiene Catherine Larson, “ofreciendo modelos para entender mejor las estructuras fundamentales del teatro y la experiencia del mundo como una construcción artificial, una red de sistemas semióticos interdependientes”. (1989: 1018)

Palabras clave: Literatura española, Teatro breve, Siglo de Oro español, Barroco, Metateatralidad

Abstract

The present work proposes a comparative reading of the *entremeses Los Mirones en la Corte* by Alonso Jerónimo de Salas Barbadillo and *Los Mirones*, by anonymous author. Both texts belong to the seventeenth century and present the same convention: the figure of the *mirones*; however, by means of the use of an identical metatheatrical strategy, closely related to one of the most important topics of the Baroque, *theatrum mundi*, they reveal two different attitudes as regards the relationship between theatrical performance and spectators, and by extension between reality and fiction. Thus, the presence of metatheatricality in the Spanish Baroque short theater creates in the spectator a double perspective, as Catherine Larson argues, «by offering models to better understand the fundamental structures of theater and the world’s experience as an artificial construction, a network of interdependent semiotic systems». (1989: 1018)

Keywords: Spanish Literature, Short Theater, Spanish Golden Age, Baroque, Metatheatricality

* Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades.

La complejidad de la cosmovisión de la sociedad del Barroco español encuentra en la metateatralidad el recurso adecuado para expresar un mundo en crisis. Como se desprende de la lectura de diversas obras literarias del Siglo de Oro, “el hombre del Barroco desconfiaba de las apariencias; de ahí su proclividad a subvertir lo normal, lo cotidiano, lo vulgar, y a resaltar mediante la metáfora lo que está oculto.” (Andrés-Suárez, 1997: 16). Al conjugar elementos tomados de la tradición de la celebración carnavalesca con los recursos metateatrales característicos del tópico barroco por excelencia, el del *theatrum mundi*, el teatro breve del Siglo de Oro español se presenta en ocasiones como un espacio de revisión e inversión de los valores hegemónicos¹. Si, como afirma Sáez Raposo, “la esencia del teatro no es otra que la de hacer que el espectador afronte los conflictos que, en tanto ser humano, son susceptibles de afectar su existencia” (2011:29), el hombre del barroco tiene la posibilidad, dentro del breve espacio de los entremeses, jácaras y mojigangas, de “representar de modo simultáneo, ámbitos contradictorios y opuestos” y, de este modo, patentizar “la duplicidad de las figuras y la distorsión existente entre su comportamiento externo y su mundo interior” (Sáez Raposo, op. cit: 35). Dicho de otro modo, la posibilidad de pararse ante un espejo que, a través de la distorsión y la inversión carnavalesca, le permita percibir y construir una visión compleja del mundo en el que se halla inmerso. Es en la producción entremesil, donde diversos autores encontrarán el intersticio de la escena teatral en el cual poder inscribir otras formas de representar “la ficción de la realidad y la realidad de la ficción” (ibid).

El concepto de metateatralidad abarca diversas manifestaciones. Alfredo Hermenegildo propone delimitar el mismo más allá de la mera presencia de la representación de una obra enmarcada en el interior de otra representación primaria que le sirve como marco. Así establece “la existencia de una “mirada interior” (2011:11) como requisito primordial para reconocer la presencia de metateatralidad:

...sólo hay Teatro en el Teatro si en escena hay:

- un mirado, es decir, el personaje de la obra enmarcada;
- y un mirante, es decir, el personaje de la obra marco, que tiene la convicción de ser espectador de algo que está ocurriendo ante sus ojos (ibid)

A su vez, esta *mirada interior* debe provocar en el espectador la asunción de un rol, el de “archimirante”, y la capacidad de interpretar el carácter ficcional de lo representado; de este modo Hermenegildo afirma: “...allí donde el espectador reconozca una ruptura

¹ La consideración del carácter irreverente, cuando no transgresor, de la producción entremesil del Barroco nos permite cuestionar una concepción reduccionista del funcionamiento del sistema monárquico español (guardián de una estricta ortodoxia católica, luego del Concilio de Trento) en el que la sociedad hispánica del siglo XVII se representara como un todo monolítico, imperturbable y ajeno a cualquier disidencia. Como sostiene Francisco Sáez Raposo:

“...Si errado sería extrapolar, desde nuestra perspectiva actual, inconformismos potenciales (en variedad, cantidad y grado) que resultarían anacrónicos para los parámetros de la época, no menos desacertado resultaría aplicar un modelo social maniqueo en el que no fuera posible concebir un individuo inconformista, crítico y contradictorio, todo siempre dentro de los límites pertinentes que sea menester considerar. Sin ello no es posible entender, por ejemplo, la personalidad y el genio creador de muchos de los artistas más señeros del momento o una celebración como el carnaval, tradición, por cierto, de honda raigambre medieval de la que (...) surge el género entremesil”. (2011: 34)

de la ilusión de que se encuentra ante la vida misma y no ante una representación, reside el germen de lo metateatral” (op.cit.:12)

La presencia de la metateatralidad en el teatro breve del Barroco español produce, como afirma Catherine Larson, “una perspectiva doble para el espectador, ofreciendo modelos para entender mejor las estructuras fundamentales del teatro y la experiencia del mundo como una construcción artificial, una red de sistemas semióticos interdependientes” (1989: 1018). El espectador/lector que construye el teatro áureo debe percibir “la sobrecarga de significación” que implica la presencia de lo metateatral y su “imbriación con el contexto cultural y epistémico que lo sostiene” (Balestrino, 2011:121). Esto es posible debido a que mediante la conjunción de las diferentes variedades del metadrama, los textos promueven la exploración no solo de “las débiles fronteras entre realidad y ficción”, sino también, y sobre todo, de “las concomitantes relaciones entre ver teatro y comprender la realidad confusa y engañosa del mundo” (op.cit.:124-125).

En los dos entremeses que aquí se analiza, la metateatralidad se manifiesta a través de la presencia de los mirones/espectadores que exploran en la superficie del fluir de la vida cotidiana en las plazas y calles de Sevilla y Madrid, aquello que permita no caer presa del engaño de los sentidos, en la falsedad de las apariencias.

En *Los Mirones en la Corte* de Alonso Jerónimo de Salas Barbadillo el mirón se autodefine como un “curioso filósofo de la vista” (1911: 255)². Si, como afirma Fernando de la Flor, “la clave psicológica de la percepción barroca es, precisamente el sentimiento de desorden y de inseguridad acerca de lo verdadero, que se extiende por los mapas cognitivos y modos de aprehensión de las relaciones y tramas del mundo y sus objetos” (2005: 193), no es casual que la identidad del espectador se construya desde un rechazo de la actitud meramente receptiva, pasiva, de quienes, como afirma el Licenciado del *Entremés de los Mirones*, “pasan por lo que ven con el mismo descuido que un caballo” (1911: 162).

La mirada explora, elige, indaga a través de las engañosas apariencias para luego convertirse en relato y, a través de este, en re-presentación teatral. Por esta razón los mirones de la cofradía organizada por el Licenciado “van desojados por las calles *mirando* lo que pasa, para traer que contar y que reír” (ibid).

Es la risa lo que define el propósito de la tarea de los mirones. Pero a su vez el reconocimiento de la comicidad de lo cotidiano se subordina al ingenio y agudeza de los mirones, facultades estas, tan caras al hombre del Barroco, que se manifestarán de manera doble: en la percepción de lo digno de ser representado y en la capacidad de llevar a cabo la representación a través de su relato; tal como lo afirma uno de los personajes del entremés de autor anónimo:

Don Francisco, ¿no os parece agraciada invención, sin perjuicio de nadie, y con entretenimiento, y aun con provecho de los que fueren desta cofradía, porque con ir advertidos y mirones, van cultivando los ingenios y adquiriendo experiencias de todo lo que ven para hacerse prudentes? (ibid.)

2 Todas las citas de los entremeses analizados corresponden a la siguiente edición:

Cotarelo y Mori, Emilio (comp.) (1911). Colección de Entremeses, Loas, Bailes, Jácaras y Mojigangas desde fines del siglo XVI a mediados del XVIII. Madrid: Casa Editorial Bailly//Bailliére

El ingenio de los mirones espectaculariza los sucesos cotidianos de las calles sevillanas y madrileñas, convirtiendo lo habitual en excepcional, en materia propicia de teatralización. El doble accionar de los personajes provoca así una transformación que permite concebir la producción entremesil como un “espejo inversor de la imagen normal u oficial del mundo” (Huerta Calvo, 2001: 123). Como Eugenio Asensio afirma:

En el entremés la óptica jocosa lo deforma todo, el ambiente cómico quita seriedad al acontecer y al personaje: el dolor y la maldad son representados esencialmente como resortes de hilaridad, el campo de observación se reduce a las zonas inferiores del alma y la sociedad. (1971: 39)

Para cumplir con su programa los mirones realizan un itinerario semejante en ambos entremeses. Si se tuviera que sintetizar la trama de estas dos piezas breves, bastaría con relatar que un grupo de mirones se reúne para compartir, entre risas y reflexiones, relatos de lo visto y oído en las calles y plazas de Sevilla (en el caso de la obra de Salas Barbadillo) y de Madrid (en el del autor anónimo). Cada relato de un personaje da lugar a asociaciones que conducen a la siguiente narración. Por cada narración desfila una serie de personajes, esto se corresponde con lo que Javier Huerta Calvo reconoce como uno de los tipos de estructuras predominantes en el teatro breve áureo:

el desfile sistemático de personajes estereotipados o figuras ante un personaje central que cumple la función de juez o árbitro, dictador de sentencias y calificaciones diversas sobre los defectos o las manías de aquellos, poniendo así de manifiesto su lado ridículo. (2001: 92)

Así cada mirón pone en escena, a través de su relato a diversos personajes de la plaza pública de la gran ciudad en la que se dan cita figuras de muy diversa procedencia social y cultural, muy próximos al sistema de personajes de la picaresca: negros esclavos, freidoras, placentas, ciegos rezadores, frailes, novias viejas, señoras mozas, ganapanes, etc.; “todos ladrones o fingidores”, según Mauricio, uno de los mirones en la Corte. Así lo pone de manifiesto también, no sin ironía, uno de los personajes de Salas Barbadillo: “Nobilísima admiración recibo cuando miro aquí tantas naciones diversas en lengua y traje, y aun opuestas en por sus mismos climas, vivir en pacífica correspondencia” (op. cit.: 256).

De esta manera se hace presente lo que en el presente trabajo se denomina, siguiendo a Huerta Calvo, “teatralización de la vida ciudadana” (2001: 92). Si bien no se alcanza a reconocer lo que se podría definir con precisión como una obra enmarcada, a través de la forma metateatral más canónica del teatro dentro del teatro, se podría afirmar que se manifiesta una forma diferente de metateatralidad relacionada con el tópico barroco del “gran teatro del mundo”. Ante la ausencia de acotaciones en el texto teatral, se conjetura la efectiva representación de las acciones narradas a partir de la detallada descripción de las mismas en cada parlamento, realizadas por los personajes de cada relato y la minuciosa reproducción de las particularidades expresivas de los mismos. Esta conjetura se sostiene en la apreciación de críticos como Eugenio Asensio, quien afirma que “en el entremés el lenguaje exige la gesticulación, es gesto”. (1971:39). Tal como se desprende de diversos testimonios de espectadores teatrales del siglo XVII y de

apreciaciones sobre los modos de actuación insertas en numerosos entremeses, frente a la comedia, que debía imponer un tipo de interpretación más contenida y natural, los entremeses exigían un "histrionismo más acentuado"³.

La variedad de registros presentes en cada relato sugiere la "re-presentación" de lo visto, la cual se despliega de manera simultánea al desarrollo de la narración. Esto puede apreciarse en uno de los relatos realizados por Don Francisco en el *Entremés de los Mirones*, cuando narra el enfrentamiento entre una moza y una mulata producto de un empujón propinado por esta con su cesta de compras:

Don Francisco: (...) La mujer le rogó algunas veces que no le diese en los hombros con la cesta, y que se fuese poco á poco, hasta que enfadada, viendo que proseguía con su priesa, le dijo que no debiera:⁴- Teneos allá enhoramala y besadme vos y vuestro señor donde no me da el sol." No lo dijo á sorda, porque en el mismo instante la mulata, que era rolliza, soltando la cesta de la mano, se abrazó con la moza y dio con ella en el suelo boca abajo; y, altas las faldas y descubierto el trasero á vista de cuantos estaban en la plaza, le dió en él de uno en cien besos, teniéndola muy recio para que todos de espacio fuesen testigos del espectáculo presente (op. cit: 164)

Al sentido de la vista de los mirones, se suma, como se puede observar claramente, el sentido del oído. Los mirones no solo saben ver, sino también escuchar y reproducir así en su narración la totalidad del espectáculo. Ambos sentidos se conjugan para la construcción del relato que va a ser representado, aunque en forma diferida⁴. Es a través de este relato como re-presentación diferida que se pone de manifiesto la metateatralidad. La mirada de los mirones espectaculariza la vida cotidiana, y al volverse narración se teatraliza el espacio público produciéndose así su transposición a la escena teatral a través del relato.

Como sostiene el Licenciado de la cofradía de los mirones: "Licenciado: Sevilla es una Nínive, es otra Babilonia; de lo que rueda por esas calles, si hay quien lo note, cada hora puede hacerse una crónica" (op. cit.:162).

Y de cada crónica puede hacerse una representación teatral, se podría agregar.

Pero aún resta analizar un componente más de esta estrategia metateatral: la recepción. Cada personaje de ambos entremeses es a la vez narrador y narratario, actor de su propio relato y público del de los otros. Y es aquí donde puede reconocerse lo que diferencia principalmente la estrategia metadramática presente en las dos obras analizadas. En el entremés anónimo, la sucesión de relatos, en la que predomina lo ridículo, lo feo, lo escatológico y lo irreverente en materia religiosa (el último relato hace referencia a la conversión en reliquia sagrada de una calabaza, por intermedio de un fraile embaucador), es siempre recibida con el entusiasmo de la presencia de lo "admirable" en medio de una competencia destinada a presentar la historia más entretenida e ingeniosa, producto del merodeo por las calles de Madrid. Por otro lado, en la obra de Salas Barbadillo, se produce un quiebre de la atmósfera de risa y diversión cuando uno de los personajes, Roselio, se molesta ante las loas de Claudio a las placeras, ciegos recitantes y cantores de

3 Cfr. Huerta Calvo, 2001: 137 -155

4 Posible mecanismo de elusión de la censura: lo censurable no se representa de forma directa.

copla que invaden la plaza madrileña (“senadores de la insolencia y magistrados del licencioso lenguaje”). Así Roselio recepciona los relatos de sus compañeros desde una perspectiva moralizante:

Roselio: ... Poned los ojos en el premio de tantos indignos, y en el olvido de infinitos varones eminentes. Crecen los edificios, auméntase el número de los ciudadanos y la corona de la virtud es menor cada día. El gasto opulento, la soberbia pompa, solo debida al decoro, a la deidad terrena de los reyes, hoy se desprecia, hoy se profana. Las honestas vírgenes, que mientras dieron á la belleza corporal con la virtud del ánimo más lucidos resplandores, no hallaron esposos, que sin reparar en su pobreza fuesen premio de su castidad y abrigo de su desamparo (...) Duérmense las leyes, ó por lo menos callan, porque la costumbre que las deroga y destierra á todas, se opone, se atreve á su resistencia. (op. cit.: 257)

Sin embargo, la respuesta no se hace esperar, y otro de los mirones, Felino, llama la atención a Roselio sobre su inadecuada interpretación de los relatos en función de su inadecuación al contexto en que estos se producen; así lo reprende diciendo: “Felino: Escuchad, por Dios; ¿adónde os lleva el enojo?; ¿porqué tomáis la parte que no os toca? Advertid que habéis traducido nuestras razones familiares en reprensiones severas, y que estáis en la calle y no en el púlpito.” (ibid.)

De esta manera se restablece finalmente el marco de valoración de lo relatado y representado por los mirones: el de la plaza pública: espacio de hechos, relatos y representaciones que tienen que ver con una concepción de la vida (y el teatro) que no es la del púlpito.

La óptica jocosa, la inversión de valores de raíz carnavalesca, la risa transgresora que acepta alegremente el caos del mundo, conspiran para que la perspectiva de Roselio sea la que impere en el entremés. El espacio de la plaza pública es el espacio de la risa, y en la producción entremesil que la representa en toda su teatralidad

...el público se ríe de la autoridad política, encarnada en los alcaldes rurales (...) Se ríe también de la Iglesia mediante la jerga litúrgica que chapurrean los sacristanes (...) que encarnan al prototipo del clérigo lujurioso y glotón. Se ríe de los jueces y sus sentencias ininteligibles y de los ejecutores de una justicia mal entendida, los alguaciles. Se ríe de los militares, sombra de un poder y una gloria extinguidos (...) Se ríe de los aristócratas pagados de una nobleza fantasmal. Se ríe de los patriarcas viejos que quieren sustentar su autoridad a fuerza de palos y de mano dura. Todos los sectores sociales caen, pues, bajo los efectos de una risa descompuesta... (Huerta Calvo, 2001:133)

Huerta Calvo nos recuerda que “la esencia del teatro cómico breve radica en el enfrentamiento entre personajes (...) En su trasposición dramática este enfrentamiento se traduce, lógicamente, por medio de la lengua. De esta manera, el enfrentamiento personal es al mismo tiempo contienda verbal, discusión, debate, competencia”. (op. cit.: 94). Cabría agregar que la contienda verbal es a su vez contienda ideológica. El entremés de Salas Barbadillo pone en escena la tensión presente a lo largo de todo el siglo XVII, en el que fueron una constante las protestas de teólogos y moralistas acerca del carácter licencioso y grosero de la producción entremesil. La escena del teatro breve era concebida por estos como

...una escuela de malas costumbres, donde sólo se mostraban “cosas de amores”, “embustes de rameras”, “enredos de terceras”, “riñas de rufianes”, “mentiras, enredos y ficciones con que se enseña a pecar a los hombres y se les dan lecciones eficaces para solicitar a las mujeres”, “burlas y juegos del amor que los santos llaman fornicaciones y adulterios” (op. cit.: 161)

A esto debemos sumar los inconvenientes que tenían los organismos censores para controlar la moralidad de un tipo de obra que no se sostenía en la letra impresa sino en la representación ante un público que reaccionaba jocosamente ante el histrionismo y la capacidad de improvisación de los actores, quienes podían añadir o acentuar parlamentos o gestos que atenten contra el orden moral.

Tal como afirma Claudio, otro de los mirones del entremés: “la plaza de Madrid es teatro admirable y para representantes de un entremés ningunos mejores ni más entretenidos” (op. cit.: 256). Se puede concluir, siguiendo a Graciela Balestrino, que la comicidad del teatro breve del siglo XVII no solo es una forma de ficcionalizar “representaciones sobre la construcción social de la mirada en la sociedad española del seiscientos”, sino, muy especialmente, puede concebirse como un “instructivo sobre ver teatro” (2011: 123).

La propuesta de recepción de Felino en el entremés se aproxima a las apreciaciones del crítico Fernando de la Flor sobre el predominio de la representación de lo engañoso, falso o confuso. Ante esto el sujeto adopta “una posición bifocal, fracturada, llena de paradojas y ambigüedades. Lo engañoso, lo falso no tiene por qué ser universalmente denostado (...) existe la posibilidad de que sea la propia tristeza de la vida la que, determinándose con fortaleza, construya la máscara de una alegría ocultadora” (2005: 287). Y es en el marco de esa alegría, que es a su vez máscara, que debe interpretarse lo re-presentado en el espacio entremesil a través de la metateatralidad.

Como afirma Catherine Larson, “el metateatro produce una perspectiva doble para el espectador, ofreciendo modelos para entender mejor las estructuras fundamentales del teatro y la experiencia del mundo como una construcción artificial, una red de sistemas semióticos interdependientes (Waugh, P.) Consecuentemente, el metateatro cuestiona la relación no sólo entre el teatro y la identidad humana, sino también la relación entre la vida y el arte, entre el mundo del teatro y el mundo fuera del teatro.” (1989: 1018).

Estos mirones y sus historias que provocan un desdoblamiento entre la realidad observada y la representada en sus relatos en el marco de un entremés, y entre su rol de espectadores que se convierten en actores a través del acto de narrar para otros oyentes/espectadores, reproducen a su vez la dinámica y compleja relación entre la puesta en escena teatral, su representación del mundo, y la recepción del público de dicha representación. Reproducen, en fin, la relación del hombre barroco con un mundo que es a la vez un gran teatro.

Bibliografía

ANDRÉS- SUÁREZ, I. (1997). “La autorreferencialidad en el teatro español del Siglo de Oro”. En Andrés- Suárez, I. *El teatro dentro del teatro: Cervantes, Lope, Tirso y Calderón*, Madrid: Editorial Verbum.

ASENSIO, E. (1971). *Itinerario del entremés. Desde Lope de Rueda hasta Quiñones de Benavente*. Madrid: Gredos.

BALESTRINO, G. (2011). “Calderón y el metateatro: abismación, trampantojo y apoteosis del comediante en *Mojiganga del mundinovo*” en *Teatro de palabras. Revista sobre teatro áureo* N° 5, Université du Québec à Trois- Rivières. Consultado el 20 de julio de 2014 de <http://uqtr.ca/teatro/teapal/TeaPalNum05Rep/TeaPal05Balestrino.pdf>

COTARELO Y MORI, E. (comp.). (1911). *Colección de Entremeses, Loas, Bailes, Jácaras y Mojigangas desde fines del siglo XVI a mediados del XVIII*. Madrid: Casa Editorial Bailly//Bailliére.

DE LA FLOR, F. (2005). *Pasiones frías. Secreto y disimulación en el Barroco hispano*. Madrid: Marcial Pons

HERMENEGILDO, A. (1999). “Mirar en cadena: artificios de la metateatralidad cervantina”. En Poupény Hart, C. et al (coord.) *Cervantes y la puesta en escena de la sociedad de su tiempo (Actas del Coloquio de Montreal, 1997)*. Murcia: Universidad de Murcia

HERMENEGILDO, A.; RUBIERA, J. y SERRANO, R (2011). “Más allá de la ficción teatral: el metateatro” en *Teatro de palabras. Revista sobre teatro áureo* N° 5, Université du Québec à Trois- Rivières. Extraído el 20 de julio de 2014 de <http://uqtr.ca/teatro/teapal/TeaPalNum05Rep/TeaPal05Intro.pdf>

HUERTA CALVO, J. (2001). *El teatro breve en la Edad de Oro*. Madrid: Ediciones del Laberinto

LARSON, C. (1989). “El metateatro, la comedia y la crítica: hacia una nueva interpretación” en *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Extraído el 20 de julio de 2015 de http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_2_012.pdf

RAPOSO, F. (2011). “Del entremés a la comedia: hacia el itinerario de la metateatralidad” en *Teatro de palabras. Revista sobre teatro áureo* N° 5, Université du Québec à Trois- Rivières. Extraído el 20 de julio de 2014 de <http://www.uqtr.ca/teatro/teapal/TeaPalNum05.html>

Risas carnales en el estanque de la Corte: grotesco y metateatro, en *La ballena* de Antonio de Montesión

Carnival Laughter by the Court Pond: Grotesque and Metatheater in *La Ballena* by Antonio de Montesión

Macerla Beatriz Sosa*

Resumen

El trabajo analiza rasgos metateatrales en la *mojiganga* de Antonio de Montesión, *La ballena* (1657-1658), pieza cómica que se representó como cierre en la fiesta teatral palaciega para Felipe IV. Esta *mojiganga* -única en su tipo- se escenificó en el Estanque Grande del Buen Retiro bajo la forma de una mascarada grotesca a las órdenes del actor Escamilla, devenido “alcalde de *mojiganga*” ante los ojos de los espectadores. Tanto la intensa autorreferencialidad propia del género, como la presencia de personajes-actores y el desfile de *figuras* de origen carnalesco que antecede a la aparición de la ballena y esta misma son componentes metateatrales. El artificio se complejiza aún más cuando la ballena arroja por la boca animales exóticos y un *cofre mundo o mundi nuevo*, del cual salen tres muchachos disfrazados de monos. Se pretende mostrar cómo el poder desestabilizador del metateatro, que proviene de su capacidad de problematizar los límites entre ficción y realidad, se potenciaría al conjugar ambiguamente el efecto “teatralizante” del grotesco de la fábula carnalesca con el efecto de “real” provocado por las particulares condiciones de producción y recepción de la *mojiganga* en palacio: el escenario acuático, la tecnología y los espectadores regios.

Palabras clave: *mojiganga*, metateatro, grotesco, Corte española, Barroco

Abstrac

The work analyzes metatheatrical features in the *mojiganga* by Antonio de Montesión, *La Ballena* (1657-1658), comic play that was represented to close a palace theatrical celebration for Philip IV. This *mojiganga* - unique in its type - was staged by the Big Pond of Buen Retiro in the form of a grotesque masquerade under the orders of the actor Escamilla, who became “mayor of *mojiganga*” in front of the spectators. Both the intense self-referentiality of the genre, as well as the presence of characters-actors and the parade of figures of carnival origin that precedes the appearance of the whale and the whale itself are metatheatrical components. The artifice gets further complicated when the whale casts exotic animals and a *cofre mundo o mundonuevo*, from which three boys disguised as monkeys come out. The work intends to show how the destabilizing power of the metatheater -which comes from its ability to problematize the boundaries between fiction and reality- would be enhanced by ambiguously combining the “theater” effect of the grotesque of the carnival fable with the effect of “reality” provoked by the

* ICSOH, Universidad Nacional de Salta

particular conditions of production and reception of the *mojiganga* in palace: the aquatic scene, the technology and the royal spectators.

Keywords: *mojiganga*, metatheater, grotesque, Spanish court, Baroque

Este trabajo se inscribe dentro de una investigación mayor sobre el metateatro en géneros breves del Barroco español. Antes de centrarnos en nuestra lectura de la *mojiganga La ballena* (escrita alrededor de 1658) de Francisco Antonio de Monteser¹, es preciso definir sintéticamente dos nociones básicas: *metateatro* y *mojiganga*. En términos amplios, el metateatro es un género que, a través de una extensa gama de procedimientos, delata la autoconciencia del personaje y/o del dramaturgo, la percepción de la vida como ya teatralizada y la problematización de los límites entre realidad y ficción.

Por otra parte, la *mojiganga* es una de las formas genéricas del teatro breve: era una obrita de carácter cómico-burlesco y musical con predominio de la confusión, de la máscara y del disparate, propios de su origen carnavalesco, que se representaba como cierre en las fiestas o espectáculos teatrales de la España del XVII. La *mojiganga* poseía de por sí un carácter metateatral al tematizar específicamente su género y circunstancias de representación (Sosa, 2014). Como rasgo distintivo, el “conflicto” de las *mojigangas* residía en la necesidad de hacer una –por mandato de una autoridad, inclusive real- y en el proceso de su factura para Carnestolendas, Cuaresma, Navidad, fiestas regias...,² ya que “gira[ba]n en torno a la escenificación de una *mojiganga* callejera o a la formación de una mascarada grotesca, lo cual tiene lugar bajo las órdenes de un ‘alcalde de *mojiganga*’, cuyos desatinos y alcaldadas son tema manido” (Buezo, 2005: 18). Por ello, los personajes recurrentes son las viejas grotescas, el niño ridículo o de la Rollona (o hijo de la gigantona, un hombre disfrazado de bebé) y el alcalde *mojiganguero* (de origen rústico, se identifica por su habla llena de despropósitos y su apariencia ridícula y rechoncha).

Lo que singulariza este texto es su condición de *mojiganga* “náutica” –es la única de que se tiene noticia por ahora- pues, según Buezo (2005: 289), se representó dentro de la fiesta de *Endimión y la luna* de Juan Vélez, en el Palacio de El Pardo, con motivo del nacimiento de Felipe Próspero ante Felipe IV, en 1659, y luego en el Estanque Grande del Buen Retiro en 1667.³ En los jardines de este último había una leonera

¹ Si bien hay poca información sobre la vida de Monteser (Sevilla, c. 1620 - Madrid, 1668), se sabe que en su ciudad natal se vio envuelto en pleitos más de una vez pero, a causa de estos, llegó a Madrid y allí hizo carrera como colaborador en representaciones palaciegas. Entre sus obras destacan comedias burlescas como *La restauración de España* y *El caballero de Olmedo*, así como *mojigangas* o fines de fiesta (*El martinete*, *El sitio del Buen Retiro*, *Los títeres*, además de la ya citada *Ballena*) y entremeses (*El boticario tahúr*, *El capitán Gorreta*, *Las dueñas del Retiro*, *Los locos*, *Los porfiados*...). Buezo (2005: 31) lo incluye dentro de los “autores bufones”, cuya obra burlesca se encuadra dentro del gusto por lo grotesco de la corte de Felipe IV.

² Como dicen los personajes de Suárez de Deza en la *Mojiganga del mundi novi*, “[...] ¡que la *mojiganga* urdiéndose va!” (cit. por Borrego, 2000, v. 226).

³ Información consignada por Farré Vidal (2013: 193) a propósito de la fiesta de 1658 en el Coliseo del Buen Retiro, permite suponer que podría haber alguna confusión entre la mencionada comedia de Juan Vélez y las dos fábulas entretreídas en la “gran comedia” *Triunfos de amor y fortuna*, la de *Cupido y Psique* y la de *Endimión y la luna*. Nos atenemos, sin embargo, a los datos proporcionados en la edición de Buezo.

para exhibir animales salvajes, una pajarera de aves exóticas, fuentes y, fundamentalmente, un Estanque grande, escenario de naumaquias y espectáculos acuáticos (Sánchez del Peral y López, 2007).

Nuestra hipótesis es que el carácter desestabilizador del metateatro, que proviene de su capacidad de problematizar los límites entre ficción y realidad, se potenciaría a raíz de las particulares condiciones de producción y recepción de la mojiganga: su escenificación en el Gran Estanque del Buen Retiro —con la fastuosa tecnología disponible— produciría un efecto de “real” contrapuesto con el “teatralizante” del grotesco de la fábula carnalesca, permitiendo jugar ambiguamente, al mismo tiempo, con referencias al poder e ideología monárquicos y al mundo ficcional del teatro, la literatura y el mito. Veamos cómo se engarzan todos estos componentes y para ello revisemos la intriga:

Escamilla y Godoy hablan del nuevo rol del primero: “alcalde mojiganguero del rey”, mientras esperan que lleguen por el río Manzanares, desde la sierra de Guadarrama, dos o tres mojigangas “sazonadas”.

Entretanto Escamilla hace prender a “figuras” apropiadas para su mojiganga que aparecen en un primer desfile: dos mujeres que discuten (1º y 2º), una de las cuales hace el papel de un ciego⁴ que canta: no ve “muy claro” su amor por un enamorado que está en el Pardo.

Escamilla prende a Bernardo/a⁵, que hace el rol de “beata ridícula” en busca de dientes para ella y para la beata mayor (¿?) en las carcajadas (v. 69).

Escamilla hace prender también a dos mujeres tapadas⁶: una joven que persigue a un vejete y una negra que huye de un apuesto galán.

Un Tercero avisa a Escamilla que una “horrible ballena” ha aparecido en el río y ha engullido las mojigangas que venían nadando.

Escamilla hace “pescar” y engrillar a la ballena junto al estuario, para “hacerle la causa” (alcaldadas). Ante el interrogatorio van saliendo animales exóticos, quienes cantan y bailan: un papagayo, un pavo real, un delfín⁷, y aun mitológicos: una sirena y otros seres híbridos (mitad león, mitad águila; o tigre y serpiente), montados

⁴ Esto introduce otro aspecto metateatral, el travestimiento (doble), ya que se trata de la Mujer 1º que hace de Ciego pero al cantar lo hace desde un enunciador femenino. Debe recordarse que el teatro español admitía la inclusión de actrices —aunque estas gozaban de una dudosa reputación—, por lo cual el travestimiento constituía un resorte escénico deliberado.

⁵ Creemos que Buezo no advirtió el error en el texto pues no encontramos ningún Bernardo en la compañía de Escamilla en esos años pero sí una Bernarda Manuela, “la Grifona”, mujer de Juan Francisco Ortiz y famosa música (lo cual es coincidente con su rol en la mojiganga). En 1650 estaba en la compañía de Antonio García de Prado. El 27 de febrero de 1658 actuó en la fiesta de Triunfos de amor y fortuna, de Solís, preparada para el festejo del nacimiento de Felipe Próspero. Se representan varias piezas breves, pero Lobato (2003: 137-138) no menciona Endimión ni La ballena. En 1659-1660 estuvo en la compañía de Sebastián de Prado, con Antonio de Escamilla en 1665 y permaneció con él hasta 1672; luego, de 1677 a 1678. En el reparto consignado por la edición de Buezo figuran: Alcalde, Escamilla; (Alonso de) Olmedo; Gaspar (Real), músico; (Mateo) Godoy; Manuela (de Escamilla).

⁶ Las tapadas también entran dentro de los recursos metateatrales ya que, al enmascarar su identidad mediante un disfraz, asumen un rol dentro del rol y fingen ser otras.

⁷ No aparecen como personajes en la nómina pero la acotación aclara: “(…estos [Escamilla y Tercero y Papagayo y Pavo] bailarán con los que fueren saliendo.)”(299) y luego se los menciona en la acotación implícita: “En esta mojiganga / yo soy un pavo /, que dentro de mí mismo / me estoy asando; / sin matar y sin morir / sobre un delfín descamado, / si canto como ‘sirena’ / también como cisne canto. [...]” (Destacado nuestro, vv. 174-181).

a su vez sobre un elefante, y cuatro osos.

La boca de la ballena escupe el cofre mundo -bola que contiene una colección de figuras móviles o autómatas que representan el Nuevo Mundo-, del cual salen tres muchachos disfrazados de monos bailando el matachín, baile procedente de las Indias. El baile es coreado por todos en una loa a los destinatarios regios.

La primera observación que podemos hacer es la nítida filiación carnavalesca que ofrece la intriga. Bajtin menciona como signos característicos del grotesco la exageración, el carácter hiperbólico, la profusión y el exceso. El carnaval se caracteriza principalmente por la lógica de las cosas “al revés” y “contradictorias”, de las permutaciones constantes de lo alto y lo bajo, del frente y el revés, por parodias, inversiones, degradaciones, profanaciones, coronamientos y derrocamientos bufonescos. La segunda vida, el segundo mundo de la cultura popular, se construye en cierto modo como parodia de la vida ordinaria, como un “mundo al revés” (Bajtin, 1990: 16). Esta segunda vida, en la que participa todo el pueblo, se mantiene en el espacio liminal entre vida y realidad.

Dentro de la lógica disparatada del género (Borrego, 2000), pues, no sorprende la ficción “monstruosa” de una ballena en el río Manzanares, que ha engullido las mojigangas que venían “nadando” rumbo a palacio. Recordemos que las mojigangas incorporaban figuras grotescas como sirenas o caimanes, partícipes de los desfiles del Carnaval, o la misma Tarasca⁸ (especie de dragón vencido por Santa Marta que representaba simbólicamente el pecado), que se sacaba a las calles durante las fiestas religiosas de diversos sitios de España, incluida Madrid, en el XVII.⁹

La referencia mitológica y fantástica al río Manzanares, objeto de numerosas bromas a causa de su escaso caudal¹⁰, no extraña: circulaba en Madrid en aquella época un cuentecillo oral sobre unas cubas arrastradas por el río y los gritos de su dueño: “¡Una va llena!”, que había causado la confusión de las gentes que creían que había una ballena en el Manzanares (Pedro de Répide, cit. por Buezo, 2005: 293).¹¹

Recapitulemos y organicemos los elementos metateatrales de la mojiganga:

En primer lugar, se designa a los personajes con el nombre “real” de los actores: Antonio de Escamilla, Manuela de Escamilla, Godoy, Alonso de Olmedo, Bernardo, Gaspar; es decir que desde el comienzo se advierte la entidad metateatral de la pieza pues se trata de personajes-actores y, por lo tanto, el espectador está consciente de que está asistiendo a una actuación:

⁸ En la Mojiganga de Juan Rana en la zarzuela, la tarasca engulle al personaje.

⁹ Véase *Las tarascas de Madrid...* de Francisco Santos (1694), en la edición de Lemir (2012: 231).

¹⁰ Diversos poetas barrocos satirizaron al río Manzanares. Francisco de Quevedo lo apostrofaba así: “Manzanares, Manzanares, arroyo aprendiz de río”, mientras que Tirso de Molina se burlaba: “Como Alcalá y Salamanca tenéis, y no sois colegio, vacaciones en verano y curso sólo en invierno” (véase Vázquez Fernández, 2002).

¹¹ Con ligeras variantes, existe el mismo cuento oral referido a la Cañada de la ciudad de Córdoba, Argentina.

(Sale Escamilla, ridículamente vestido con vara, y Godoy.)

GODOY. ¿Qué nueva vara y nuevo traje es este?

ESCAMILLA. ¿Tan extraño os parecen vara y traje?

Pues la honra han de ser de mi linaje. [...] (vv. 1-3)

GODOY. Pues, ¿qué sois?

ESCAMILLA. Todo entero

del Rey nuestro señor mojiganguero,

que leal y obediente

he de serville mojigangamente. [...] (vv. 16-19)¹²

2) En segundo lugar, se instaura una estructura metateatral, de obra marco/representación enmarcada, a partir de esos dos primeros personajes, uno de ellos “vestido ridículamente” como alcalde mojiganguero, y otro de entidad “real”, el actor Godoy.

3) La tercera vía metateatral reside en los componentes grotescos encarnados en el mismo alcalde jugado por Escamilla y en el desfile de “figuras”, o sea, entes ridículos caricaturizados por sus peculiaridades o extravagancias físicas, sociales, morales e intelectuales (ciego, beata, negra, vejete) que antecede a la aparición de la ballena. Poco después de que Escamilla diga: “[...] Yo he de prender cuantos tengan / redículas circunstancias...”, van apareciendo figuras en situaciones disparatadas o absurdas como las de este ejemplo:

(Salgan por un lado MUJER 2º tapada, siguiendo a un vejete de chambergo, y por el otro un GALÁN ridículo siguiendo a una NEGRA, tapada de medio ojo)

MUJER 2º. ¿Ingrato a tanta fineza?

GALÁN. ¿A tanto desvelo ingrata?

MUJER 2º. Aguarda.

GALÁN. Espera.

NEGRA. No quiero.

MUJER 2º. Oye.

GALÁN. Señora tapada,

¿a mí han de quererme solo

dos días en la semana

y hoy no es día de quererme?

MUJER 2º. Pues, por cuenta de mañana,

escucha.

GALÁN. ¿Acaso eres tigre

más que mujer?

NEGRA. ¿Qué pensaba? [...] (vv. 84-93)

Vélez Sainz (2011:19) afirma –al referirse a los pasos de Lope de Rueda que “[...] la ilusión escénica representa unos personajes carnalescos cuya artificialidad y teatralidad es clara: al formar parte del submundo del carnaval, los espectadores podrían captar fácilmente su manifiesta irrealidad”.

¹² A partir de ahora citaremos por la ya mencionada edición de Buezo (2005).

Por otro lado, y en forma aparentemente contradictoria con lo anteriormente dicho, la concepción concreta del mundo, desde el enfoque bajtiniano, está presidida por el “realismo grotesco”:

[...] la principal característica del realismo grotesco y en especial del carnaval es la transferencia al plano material y corporal de lo elevado y espiritual, es decir, la degradación [...].[...] Se trata de abolir las fronteras entre el cuerpo y el objeto, de enraizarlo material y corporalmente integrándolo en el mundo, en la tierra, para lo que acentúa grotescamente las partes bajas del cuerpo y se incide fuertemente en los movimientos descendentes, en las caídas, en los acercamientos a lo inferior [...]. (Bajtín, 1990: 20 y sigs.)

Aquello que pareciera chocar con la estética antirrealista del metateatro halla su justificación en este realismo grotesco que pretende integrar el cuerpo humano con el mundo de los objetos, con la tierra misma, oponiéndose a todo confinamiento en sí mismo y a toda jerarquía.

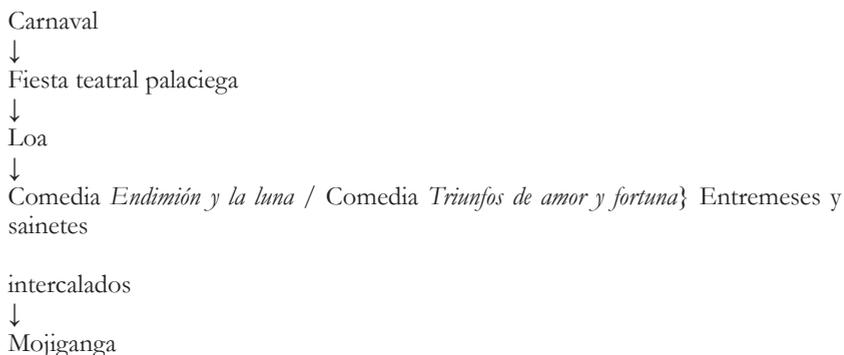
Por ello, en los dos desfiles de la mojiganga podemos diferenciar grados o modalidades de grotesco: desde la joven bella que pretende a un vejete desdeñoso (grotesco basado en una paradoja), pasando por la inmensa ballena que remonta el Manzanares (grotesco basado en la incongruencia de tamaño entre continente y contenido) y que arroja por la boca animales exóticos, hasta la aparición de sirenas y seres híbridos, que responde a la noción originaria de grotesco (*grutesco*). A lo grotesco le interesa todo lo que sale del cuerpo, las protuberancias y las aberturas, así como lo que lo desborda prolongándolo y uniéndolo a otros cuerpos o al mundo, porque en carnaval predomina la (con) fusión del hombre con todo lo existente. Pero lo que rebasa ampliamente a los demás orificios es la boca, esa gran boca abierta que entronca, a su vez, con lo inferior corporal.

En la mojiganga se resalta la gran boca de la ballena¹³ (“¡Ay, qué boca!”, exclama asombrado el alcalde antes de hacerla confesar) y hay otros términos que también refieren a sus funciones: “dientes”, “carcajadas”, “engullir”. Como el Carnaval es época de grandes comilonas que previenen el ayuno obligatorio de la Cuaresma, hay que hartarse de comer, de beber y de “holgar”: así, las continuas referencias a los alimentos y al acto de comer son obligatorias en el léxico carnavalesco. En *La ballena*, las mojigangas son “sazonadas”, “calientes”, hay que “escabechar” a las figuras y la negra será puesta en “almíbar” para convertirse en “nuez moscada”.

La idea de “tragar” o “engullir” no sólo demuestra la índole carnavalesca del grotesco de la mojiganga sino también explica la estructura metateatral de la fiesta, la cual embute distintos niveles partiendo del mismo Carnaval:

¹³ Al mismo tiempo, el tamaño de la ballena se adecua al gigantismo rabelaisiano de la cultura cómica popular (Faliu-Lacourt, 1991), así como los posteriores personajes –Olmedo, “de medio abajo león y de medio arriba águila”; Manuela, “de medio abajo tigre, de medio arriba sierpe, en un elefante”- responden a las “fantasías anatómicas de un grotesco desenfadado” (Bajtín, cit. por Buezo, 1994-1995: 82).

Posible esquema de las dos representaciones de La ballena



Por otra parte, esa estructura metateatral de la que hablamos al plantear una obra marco y una enmarcada se complejiza aún más cuando la ballena arroja por la boca animales exóticos procedentes del Nuevo Mundo¹⁴, duplicando a otro nivel el desfile anterior, y un “cofre mundo” o “mundi nuevo” (Buezo, 1994-1995: 86-87).

En el mismo sentido, pero refiriéndose a un entremés de Calderón, *Las carnestolendas*, Amélie Adde (2002: 919) habla de la “estructura fractal” del espectáculo contenido dentro del festejo de Carnaval: “El carnaval (espacio de la máscara) integra el espectáculo teatral (otro espacio de la máscara), que a su vez se subdivide en varios espacios teatrales (otras máscaras), los cuales reproducen el espacio del carnaval (carnaval dentro del carnaval, máscara dentro de la máscara, etc.)”.

Asimismo, la noción de “mezcla” como principio del Carnaval alcanza otro grado de realización en esta mojiganga llevada a palacio, pues se conjuga lo popular y lo culto, la alegría genuina y el entretenimiento artificioso, la tipificación folklórica y las alusiones eruditas, la irreverencia festiva y la exaltación monárquica.

P. Jauralde Pou (1992) se ha preguntado cómo incidió la “palatización” de la práctica teatral a partir de 1640 en las grandes líneas argumentales, temáticas e ideológicas de la comedia. Nosotros podemos ver su incidencia en un género breve. Un ejemplo es la disemia que se instaura a partir de uno de los seres híbridos que aparecen en el segundo desfile, “de medio abajo león y de medio arriba águila”. Olmedo canta: “El águila en un león / viene a la fiesta danzando, / por timbres de nuestros reyes, / para en uno son entrambos”. Advertimos cómo el significado grotesco se fundía con el de la heráldica, posibilitando dobles lecturas. La mención de los timbres del escudo de Felipe IV -el águila sobre el león- anticipa la previsible adulación, aunque bajo una rebuscada retórica teatral¹⁵, destinada a los principales espectadores del festejo: los reyes.

¹⁴ Según Buezo (1994-1995), es en *La ballena* donde por primera vez se introduce el “cofre mundo” o arca del Nuevo Mundo, de donde salen figuras exóticas, artificio escénico luego conocido como *mundi nuevo* gracias a la pieza homónima de Suárez de Deza (1662).

¹⁵ Cisne, sirena y delfín son “trastos del agua”. Según el Diccionario de la RAE, los trastos son “cada uno de los muebles o utensilios de una casa”, por lo que, de manera figurada, son los elementos que componen el océano y, por lo tanto, remiten al poder omnímodo de los reyes evocado a través de sus dominios trasatlánticos. Los “trastos” también refieren a “cada uno de los bastidores que forman parte de las decoraciones de teatro”, superponiéndose ambigüamente la referencialidad con el carácter artificioso de la representación.

Conclusiones

En el fin de fiesta, la comicidad llega al grado superlativo del disparate, al clímax carnavalesco, preanunciando el final del espectáculo y trazando, al mismo tiempo, un efecto especular con la loa. En un artículo anterior (Sosa, 2013) afirmábamos que las loas, al iniciar el espectáculo refiriendo a la representación y/o a los practicantes del teatro, se situaban en un lugar privilegiado —debido a su emplazamiento en los bordes de la teatralidad— para problematizar las fronteras entre realidad y ficción.

Cabría pensar si las mojigangas, al estar ubicadas en la “puerta de salida” del espectáculo para abandonar —no ya al edificio real— sino el espacio imaginario instaurado por la actuación¹⁶, constituirían el desmontaje del ilusionismo propio del teatro y si este desmontaje sería por grados o abrupto. Nuestra hipótesis es que se iba subiendo, peldaño a peldaño, desde los meandros más recónditos de la ficción —cuyo punto más profundo o abismal es la comedia seria— hasta los otros géneros que componen la fiesta. Y cabe preguntarse, entonces, si estos géneros breves duplicaban o rompían el ilusionismo teatral pues, en el lugar estrictamente opuesto a la loa, la mojiganga —a manera de una escala o escalera— desvelaba las sucesivas capas de ficcionalización superpuestas. En la mojiganga el entramado entre ficción y realidad hábilmente urdido durante la fiesta se fisura con las apelaciones al público y las referencias extratextuales a un mundo trasatlántico, cuyo carácter diverso, asombroso e inclusive amenazante a los ojos españoles no deja de advertirse en la representación de los seres del *mundi nuevo* y de la misma ballena.

Al mismo tiempo, el metateatro de esta pieza cuestionaría aún más radicalmente los límites entre lo real y lo ficcional por el contexto palaciego del espectáculo, ya que los fastos y teatralidad de la monarquía competían muy seriamente con la práctica escénica propiamente dicha. Máscaras sobre máscaras: ¿qué otra definición podría ajustarse con mayor propiedad al imaginario barroco? ¿O a la metateatralidad de su teatro breve?

¹⁶ La función opuesta ocurriría al comienzo del festejo, al instituirse la loa en bisagra o “puerta de ingreso” a la ficción. De los Reyes Peña y Bolaños Donoso (1993), al hablar sobre Loa para empezar en Lisboa, mencionan también que la loa es un “género en transición, en movimiento y no una separación tajante entre ficción y realidad” [destacado de los autores], citando a Rodríguez Cuadros y Tordera (1982).

Bibliografía

- ADDE, A.** (2002). “*Las Carnestolendas*, un buen ejemplo del arte cómico calderoniano”. En Ignacio Arellano (ed.), *Calderón 2000. Homenaje a Kurt Reichenberger en su 80º cumpleaños*, Vol. I, 933-944, Kassel: Reichenberger.
- BAJTIN, M.** (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Universidad.
- BORREGO, E.** (ed.) (2000). *Teatro breve de Vicente Suárez de Deza*. Kassel: Reichenberger.
- BUEZO, C.** (1994-1995). “El arca del Nuevo Mundo: un artificio escénico del teatro breve barroco”, *Teatro, Revista de estudios teatrales*, 6-7, 81-91.
- BUEZO, C.** (ed.) (2005). *Mojigangas dramáticas (siglos XVII y XVIII)*. Madrid: Cátedra, 1ª. ed.
- DE LOS REYES PEÑA, M. y P. BOLAÑOS DONOSO** (1993). “*Loa para empezar en Lisboa*. Presencia del teatro español en el Patio de las Arcas”. En Manuel García Martín (ed.), *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro* 819-830. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- FALIU-LACOURT, CH.** (1991). “El Niño de la Rollona”, *Criticón*, 51, 51-56.
- FARRÉ VIDAL, J.** (2013). “Dramaturgia y cultura nobiliaria en la segunda mitad del siglo XVII. El caso de Antonio de Solís”, *Librosdelacorte.es*, Nº 6, Año 5, primavera-verano, 190-194. Extraído el 03 de marzo de http://digitooluam.greendata.es//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9M18xL2FwYWNoZV9tZWVpYS-82Mjg4Mw==.pdf
- JAURALDE POU, P.** (1992). “El teatro en los palacios”, *Teatro. Revista de Estudios Teatrales*, I, 33-57.
- LOBATO, M. L.** (ed.) (2003). “Diccionario de los actores que representaron teatro breve de Moreto”, 135-78. *Loas, entremeses y bailes de Agustín Moreto*, Vol. 1. Kassel: Reichenberger.
- RODRÍGUEZ CUADROS, E. y A. TORDERA** (eds.) (1982). *Entremeses, jácaras y mojigangas de Pedro Calderón de la Barca*. Madrid: Castalia.
- SÁNCHEZ DEL PERAL y LÓPEZ, J. R.** (2007). “Antonio María Antonozzi, ingeniero de las comedias del Buen Retiro. Nuevos datos para la biografía de un inventor de ‘ma-

ravillosas apariencias' ”, *Archivo Español de Arte*, LXXX, 319, julio-septiembre, 261-273.

SANTOS, F. (2012). *Las tarascas de Madrid...*, [Valencia: Francisco Antonio de Burgos, ed. orig. 1694], *Lemir* 16, Textos, 205-352. Extraído el 9 de octubre de: http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista16/Textos/03_Tarascas_Madrid.pdf

SOSA, M. (2013). “La *Loa entremesada para la Compañía del Pupilo*, en los bordes de la teatralidad”. En Marina Sikora y Martín Rodríguez (eds.), *Representaciones y acontecimientos* 97-105. Buenos Aires: Galerna.

SOSA, M. (2014). “Fisuras metateatrales del género de la mojiganga en *Lo que pasa en mitad de la Cuaresma al partir la Vieja*”. En Marta Villarino, Graciela Fiadino y Mayra Ortiz Rodríguez (comp.), *Lecturas críticas sobre el Siglo de Oro español: hacia Lope de Vega*. Mar del Plata: UNMP, 1ª ed. CD.

VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, L. (2002). “De cómo Tirso se ríe del río Manzanares”, *Actas del VI Congreso AISO*, (pp.1795-1803). Extraído el 20 de marzo de 2013 de cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/06/aiso_6_2_074.pdf

VÉLEZ SAINZ, J. (2011). “Carnaval y metateatralidad en los entremeses de Lope de Rueda”, *Teatro de palabras*, 5, 17-28. Extraído el 11 de noviembre de <http://www.uqtr.ca/teatro/teapal/TeaPalNum05.html>

Reseñas

Lojo, María Rosa (2014), *Todos éramos hijos*, Buenos Aires, Sudamericana; 249 páginas.

Rafael Fabián Gutiérrez*

En el mes de julio del año 2014, la docente, investigadora y escritora María Rosa Lojo publicó la novela *Todos éramos hijos*, por la cual rinde un homenaje a aquella generación de quienes eran estudiantes de secundaria durante la década de 1970, signada por la crisis institucional del gobierno peronista y el golpe cívico militar autodenominado “Proceso de reorganización nacional”.

Si pudiera sintetizar de algún modo el trabajo escritural de María Rosa Lojo en esta novela afirmaría que escribió un drama para realizar la catarsis por una generación que vivió una tragedia de la que aún no sabe cómo reponerse.

De un modo explícito el texto marca su relación intertextual con la obra teatral *Todos eran mi hijos* de Arthur Miller, ya que en un momento de la trama novelística se elige esa pieza teatral para ser representada por los estudiantes del colegio “Sagrado Corazón”, más aún, la novela se organiza en dos partes, la primera subdivida en tres actos, tal como la pieza de Miller, y la segunda parte es en sí misma una obra teatral, “Casandra – Frik habla con los muertos”, dividida en tres escenas.

Si bien rápidamente el último libro de María Rosa Lojo fue calificado de novela histórica, consideramos que es un caso mucho más complejo, pues tal como lo señaláramos en el párrafo anterior, hay un fuerte componente dramático en la forma, consecuente con el conflictivo mundo representado.

Desde el principio, en la página de presentación, la autora discurre sobre la relación del texto con sus memorias, dándole un claro tono autobiográfico

Este libro, más cerca de la memoria que de la Historia, transcurre sobre todo en ciertos escenarios reconocibles cuyos nombres no se han cambiado (...)

Algunos personajes tienen que ver en mayor o menor grado (cosa frecuente en las novelas) con personas realmente conocidas por la autora, si bien no las reflejan de manera literal ni pretenden hacerlo. Mi promoción de Bachillerato (1971) representó, en efecto, la obra *Todos eran mis hijos*... (Lojo, 2014: 9)

dato que ha reiterado en entrevistas y actos de presentación:

Me faltaba la perspectiva necesaria para lograr algo que sí creo haber conseguido en estas dos últimas novelas: la distancia y el desdoblamiento que multiplican la visión, que la enriquecen, que la hacen poliédrica porque asedian la realidad desde diversos lugares: el de la niña y la muchacha y también el de la mujer madura que puede recapitular, verse a sí misma, ver a su familia y a su propia generación también desde otro punto de la historia colectiva y de su propia vida. (García Cintas – Lojo, 2015)

La novela de Lojo retoma el tema autobiográfico con una lectura de la época realizada en dos novelas anteriores *Canción perdida en Buenos Aires al Oeste* (1987) y *Árbol de*

* Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades

familia (2010), sin embargo en *Todos éramos hijos* profundiza en los debates de la década de 1970, con las fisuras internas del peronismo, los enfrentamientos entre las distintas facciones políticas y las polémicas internas de la Iglesia con posturas contrapuestas frente a los conflictos sociales. Las discusiones no son presentadas desde una posición analítica –rol que corresponde a la investigadora– sino en una puesta en escena a través de las tomas de posición de los personajes que dialogan y discuten desde esas posiciones, mientras la trama refiere al duro contexto de la época.

Todos éramos hijos es una reflexión de la autora sobre su propio pasado y una invitación a las generaciones siguientes a asistir a una puesta en escena del drama de una época que requiere permanente revisión.

Bibliografía

GARCÍA CINTAS, I. “‘Vivir es abismal’ *Todos éramos hijos* o la novela de cómo tomar un lugar en el mundo”, entrevista a María Rosa Lojo en *Letra Urbana al borde del olvido*. Revista digital de cultura, ciencia y pensamiento. Interpretando los nuevos estilos de vida y la sociedad que crea la tecnología; Buenos Aires: <http://letraurbana.com/articulos/vivir-es-abismal-todos-eramos-hijos-o-la-novela-de-como-tomar-un-lugar-en-el-mundo/> (21/05/2015)

Víctor Hugo Escandell,
Poemas de la otra orilla, Salta: Fondo Editorial, Secretaría de
Cultura de la Provincia, 2014; 143 páginas

*Amelia Royo**

Interesante y promisorio el hecho de que la Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta haya publicado la obra de Víctor Hugo Escandell (1947), poeta persistente desde sus aportes tempranos que vieran la luz a través de páginas literarias de periódicos y revistas del NOA y de otros lugares.

Destacamos como promisorio que Cultura abra el arco de autores, normalmente circunscripto a los nombres más consagrados —es el caso de las publicaciones del Congreso de la Nación que recogieran sólo a Juan C. Dávalos y a J. Castellanos— porque de eso se trata la cultura: un paraguas enorme capaz de albergar a muchos autores, los clásicos y los menos clásicos, los precursores y sus herederos de estilos o de temáticas ya consagradas; los jóvenes premiados y también los aspirantes que no claudican,

Hablando de premios Escandell los ha merecido en varias oportunidades, ha sido incluido en las antologías canónicas y también en las más recientes como *Cuatro siglos de Literatura Salteña* 1982-2007 ; V. II, realizada por María Eugenia Carante.

La poesía de Víctor Hugo Escandell pocas veces escapa del paisaje de la pobreza: la imagen del ángel dormido en la basura cohabita con suicidas; sintagmas como “nudo de la sogá”; “soga del silencio” que pertenecen a poemas diferentes marcan la tendencia a la iteratividad léxica portadora de un registro inconfundible: el del desasosiego y la intemperie.

Inicialmente el título del libro de Escandell pudo habernos evocado alguna reminiscencia a Octavio Paz cuando el poeta mejicano explica la diferencia entre “esta orilla” (adherencia al mundo objetivo) y la “otra orilla” que conlleva a idea de desprendimiento del ciclo vida-muerte para empezar a ser agua corriendo incesante.

Lejos de la interpretación de Octavio Paz de origen hinduista, la otra orilla del poeta salteño parece arraigar en la más cercana de las realidades, la otra orilla es el otro, el otro social, el otro atribulado y sin timón.

Poesía desgarrada y con escasos avistamientos de una Itaca con la que sueña todo naufrago¹.

La publicación que comentamos es del Fondo Editorial de la Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta, abarca cuatro poemarios y una plaqueta. Ni el prólogo de la poeta también salteña, Teresa Leonardi Herrán, ni el para- texto informan sobre las fechas de progresión de los títulos contenidos en el libro *Poemas de la otra orilla* (2014). Podemos hipotetizar que hubo un reacomodamiento temático más que cronológico. Aquí conviven el tiempo lineal con el no tiempo de la poesía puesto que en *El navío* aparece “Poema” (pg.46) y “Poema desierto” (pg. 52); en *Elegía*, la tercera unidad se titula “Poema 24” (pg. 69) y luego relevamos “Poema carta” (pg. 87)

* Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades

¹ Borges en su momento (“Arte poética” 1960) dijo: “Cuentan que Ulises harto de prodigios/ Lloró de amor al divisar su Itaca”

Hace falta revisar el primer “Poema desierto” (25) para encontrar, quizás una retórica común a todos, u otras formas pasibles de ser leídas como la poética de autor. Y la primera sorpresa en ese recorrido es comprobar que tanto en *Poemas de la otra orilla* como en *El navío* se registran unidades con el mismo título, y en ambos aparece la imagen de “bastón artrósico”.

En el primero de los poemas desiertos está invocada la ausencia de la amada: “Tu ausencia cuelga de la soga del silencio” (25). El segundo, en cambio, parece un poema social (¿qué cuadratura teórica nos lleva a creer que un poema de amor no puede ser social?) y el yo poético se patentiza sólo en el primer verso:

Me pregunto por las vértebras rotas
del obrero (52)

Aquí podríamos agregar que es social y situado puesto que alude al carnaval según la tradición del NOA, pero además propone nombres de poetas salteños contemporáneos como José Gallardo y Hugo Aparicio (incluido su personaje Pedro Orilla)

A propósito de orilla es necesario buscar el correlato entre este margen – el del paco, el del mendigo, la intemperie, el baldío- y el título (del libro) subsiguiente: *El navío*. A priori su semanticidad anticipa aires nuevos, tal vez esperanzados, lejos de ello el poeta vuelve a cargar las tintas de la pesadumbre existencial:

El barco que navega
va desierto

dice al comienzo, y concluye:

Un navío que navega
hacia el ocaso (42)

A poco andar la inferencia es obvia: el navío es el yo, por eso el poema “Escritura” remite al campo semántico marítimo, pero anticipa lo que será el eje del próximo poemario: *Elegía en abril*. El de este tramo lírico es el tono que anticipa la partida de los seres queridos, el que evoca al autor de una de las más bellas elegías de la lengua española- Miguel Hernández.

Pero en Escandell el tono elegíaco invade hasta la presunción de la propia muerte, y en esta elegía no destacamos el plano metafórico, ni la originalidad de las imágenes, es el manejo del verso libre, libre hasta la casi total ausencia de puntuación, lo que le permite al poeta jugar con el efecto visuográfico. Rasgo, en cierta forma, similar a algunos experimentos vanguardistas en nuestro continente.

El otro homenaje –elegíaco explícito- está poetizado con nombre y apellido:

Se murió el poeta,
el amigo.

Jesús Ramón Vera
se llamaba (59)

No se puede cerrar esta somera lectura sin advertir al lector que *Elegía en abril y otros poemas* expresa la pérdida, como todas las elegías, pero encierra de manera dominante, el duelo inconsolable por sí mismo: la pérdida del yo en la nada del desamor.

Por momentos el desamor denota ausencia, olvido, pero hay tramos como “Íbamos temblando una canción” (98-99) en que el nosotros representa la infancia, como imagen de la desesperanza subjetiva o generacional. ¿Cómo salir del registro doloroso de los fracasos cívicos, de las frustraciones ideológicas, de la angustia profunda por el dolor ajeno? Si la escritura poética exorciza deberíamos poder avistar la otra orilla. En el ejemplo que citamos el tú presupone la esperanza:

Llevo en la bodega del silencio

Tu ausencia escondida

y el abrigo de **tu** amor (43)

pero en la progresión el poema “Cenizas de mi barco (130)” evoca versos de Neruda para representar el desamor: “Recojo restos de naufragio” (...) “Parto/ Lluve cenizas de mi barco”

Para concluir auguramos la mejor repercusión para este libro; que tanta desazón tenga una posibilidad de retorno hacia la orilla de los ganados y las mieses, la orilla del alba, de la cosecha. En definitiva la escritura poética puede ser el termómetro del estado de sociedad y es ahí donde anida la metáfora desesperanzada.

