

16 NUESTRO NOA

HACIA LA CONSTRUCCION
DE CONOCIMIENTOS
SOCIALES
EMANCIPATORIOS

Revista Nuestro Noa es una publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy

Para solicitar información referida a su distribución, difusión e intercambio dirigirse a nuestronoafhycs@gmail.com

ISSN 1852-8287

E-ISSN 2591-6645

Indexada por Latindex

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en EDIUNJU

Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Jujuy

San Salvador de Jujuy. Jujuy. Argentina

ABRIL 2023

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY: AUTORIDADES

RECTOR: Mg. Ing. Agr. Mario César BONILLO

VICERRECTORA: Dra. Lic. Liliana del Carmen BERGESIO

DECANO FHYCS: Dr. Julio César Arrueta

VICEDECANO FHYCS: Lic. Ignacio Felipe Bejarano

SECRETARIA DE EXTENSIÓN FHYCS: Prof. Carolina Alejandra Siles Pavón

SECRETARIO ACADÉMICO FHYCS: Prof. Carlos Alberto Albarracín

REVISTA NUESTRO NOA

DIRECTOR: DR. RICARDO SLAVUTSKY

COMITÉ ACADEMICO:

DR. DANIEL YEPEZ

DR. CARLOS SALTOR

DR. ALEJANDRO RUIDREJO

DRA. BEATRIZ GARRIDO

DR. JUAN PABLO FERREIRO

DRA. ELENA BELLI

DR. JORGE KULEMEYER

SECRETARIA:

PROF. CECILIA POSTIGO

DISEÑO Y EDICION: HUAMAN ALBARRACIN

INDICE

RECORDATORIO IN MEMORIAM.....7

ACERCAMIENTO A UN ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO
NECESARIO PARA LA AGROECOLOGÍA.
Mario Cesar Bonillo.....10

INTERROGANTES SOBRE EL INDIGENISMO
ESTÉTICO-POLÍTICO EN ARGENTINA.
Gustavo R. Cruz.....26

INMIGRACIÓN, SUBJETIVIDAD Y EXPERIENCIAS
GENERACIONALES. APORTES DESDE LA HISTORIA
ORAL DE MUJERES SIRIO-LIBANESAS EN SAN
SALVADOR DE JUJUY.
Vanesa Cuellar.....54

MEJORANDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA
CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y NLP
(PROCESAMIENTO DE LENGUAJE NATURAL):
UNA HERRAMIENTA VALIOSA PARA DOCENTES Y
ESTUDIANTES.
Figueroa, Sebastián Marcos y Postigo, María Cecilia.....99

JORNADA EXTENDIDA EN TIEMPOS DE PANDEMIA
POR COVID-19: APORTES PARA REPENSAR EL CURRÍCULUM
DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
Graciela Ester Flores.....126

SOBRE CAMPESINOS E INDIOS: UNA CRÍTICA HACIA LA
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD A PARTIR
DE LA NEGACIÓN
Hidalgo Martínez, Santiago.....153

DESPUÉS DE PIAGET. TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN DE ADULTOS. PENSAMIENTO POST FORMAL Y CAMBIO CONCEPTUAL.
Mgter Dina Lavanchy.....171

SIGNIFICADOS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE SOBRE ESI DE LOS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA.
Agustina Natalí Morales y Romina Lorena Cabana.....189

SAN FRANCISCO DE ALFARCITO: TENSIONES (Y DISTENSIONES). ENTRE LA MODERNIZACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA ORIGINARIEDAD EN UN PUEBLO DE LA PUNA DE JUJUY.
Héctor Torres.....202

BIEN AL SUR: DE LA PHUSIS A LA PACHA. UN BREVE ACERCAMIENTO.
Juan Pablo Tosi Rivella.....237

COMENTARIO AL LIBRO DE VALOBRA, A. M. (2018). CIUDADANÍA POLÍTICA DE LAS MUJERES EN ARGENTINA.
Iael Spatola.....262

RECORDATORIO IN MEMORIAM

El 27 de enero de 2023 falleció nuestra compañera, miembro del Comité Académico de esta Revista, Dra. Elena Belli, producto entre otras circunstancias de una anestesia inadecuada.

Elena estuvo presente en esta publicación desde sus comienzos en el año 2010. Su recorrido académico e institucional, y su compromiso, fueron una garantía para la continuidad y la consolidación de este medio de debate crítico sobre la ciencia y los proyectos emancipatorios para las personas y las sociedades.

En 1974 fue echada por la intervención de Otalagano/Sanchez Abelenda de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con el retorno de la democracia en 1983 volvió a la Universidad como docente en la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales y nunca abandonó su interés por la Metodología de las Ciencias Sociales, en especial por la Etnografía de cara y con la gente. Fue la primera presidenta del Colegio de Graduados de Antropología luego de su destrucción durante la dictadura militar con el fin de reorganizarlo.

En Jujuy, fue durante quince años Directora del Instituto Interdisciplinario Tilcara donde puso en funcionamiento la Cátedra de Investigaciones Regionales y por primera vez se dictaron carreras de posgrado fuera de las sedes tradicionales de las carreras.

Fue profesora concursada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, donde practicó la enseñanza del trabajo etnográfico en el campo.

En la Universidad Nacional de Jujuy, fue de las/los primeras/os profesoras/es Titulares concursados de la Facultad de Humanidades y

Ciencias Sociales, Secretaria de Extensión Universitaria y Directora e Investigadora Responsable de proyectos de Investigación SECTER y ANPCYT.

En fin, nada mejor que recordarla con una poesía de César Vallejo, el poeta en el exilio

DESPEDIDA RECORDANDO UN ADIÓS

*Al cabo, al fin, por último,
tomo, volví y acábome y os gimo, dándoos
la llave, mi sombrero, esta cartita para todos.
Al cabo de la llave está el metal en que aprendiéramos
a desdorar el oro, y está, al fin
de mi sombrero, este pobre cerebro mal peinado,
y, último vaso de humo, en su papel dramático,
yace este sueño práctico del alma.
¡Adiós, hermanos san pedros,
heráclitos, erasmos, espinosas!
¡Adiós, tristes obispos bolcheviques!
¡Adiós, gobernadores en desorden!*

¡Adiós, vino que está en el agua como vino!

¡Adiós, alcohol que está en la lluvia!

¡Adiós también, me digo a mí mismo,

adios, vuelo formal de los miligramos!

¡También adiós, de modo idéntico,

frío del frío y frío del calor!

Al cabo, al fin, por último, la lógica,

los linderos del fuego,

la despedida recordando aquel adiós.

ACERCAMIENTO A UN ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO NECESARIO PARA LA AGROECOLOGÍA

Mario Cesar Bonillo¹

“Así los modernos confían en las leyes naturales como en algo inviolable, lo mismo que los antiguos en Dios y en el destino. Y ambos tienen razón y no la tienen; pero los antiguos eran aún más claros, en cuanto reconocían un límite preciso, mientras que el sistema moderno quiere aparentar que todo está explicado” (Wittgenstein, 1921).

“El conocimiento es una manera de relacionarnos con la realidad, un modo de interpretarla, de dar cuenta de ella. Se expresa en proposiciones que describen objetos o estados de cosas que existen, que podrían existir. Es decir que el conocimiento describe, explica y predice” (Díaz Esther. 2010).

¹ Universidad Nacional de Jujuy. Rector.

RESUMEN

En este trabajo recorreremos algunas perspectivas epistemológicas con el fin de señalar algunos encuentros/desencuentros entre la ciencia y la filosofía dentro del pensamiento occidental. Este camino de fragmentación no es, sin embargo, el único posible y estuvo abonado por afirmar un deseo de completitud propio del antropocentrismo. La agroecología como disciplina de reciente conformación requiere ahondar en estas discusiones para poder consolidarse como campo un conocimiento fundado.

Palabras clave: agroecología, epistemología, ciencia, filosofía

ABSTRACT

In this paper we cover some epistemological perspectives in order to point out some encounters/disagreements between science and philosophy within Western thought. This path of fragmentation is not, however, the only possible one and was fertilized by affirming a desire for completeness typical of anthropocentrism. Agroecology as a newly formed discipline requires delving into these discussions in order to consolidate a well-founded knowledge as a field.

Key words: Agroecology, epistemology, science, philosophy

La agricultura es una actividad compleja que involucra no solamente la producción de alimentos y fibras a partir de factores tecnológicos, dotaciones de recursos naturales e impulsos de capital, sino también una serie de procesos vinculados con los efectos que ella produce en las

sociedades y en los ecosistemas. La ciencia agroecológica se inserta justamente en este campo del análisis ambiental de los agro-ecosistemas, asumiendo la complejidad que ello implica y generando nuevas aproximaciones teórico-prácticas, que han venido configurando lo que se ha dado en llamar el pensamiento agroecológico. No obstante, debido su auge reciente como disciplina científica, a la aparición de movimientos sociales que reivindican derechos fundamentales a partir del discurso político que emana de la Agroecología y al surgimiento de prácticas y procedimientos que surgen desde las distintas agriculturas alternativas, opuestas al modelo dominante de Revolución Verde (RV), existen varios conceptos que es necesario aclarar, discutir (Altieri M. 2009)

El modelo revolución verde ha derivado de una mirada productivista /capitalista bajo el paraguas malthusiano de una demografía creciente y la consecuente hambruna generalizada. Con ella la imperiosa necesidad de una mayor producción de alimentos y su consecuente lógica productivista. Así la propuesta agro-productiva ha sido forjada bajo una relación ciencia/tecnología articulada bajo metáforas provenientes de la demografía de Thomas Malthus, la economía política de Herbert Spencer, la supervivencia del más apto de Darwin y con ella la meritocracia y la mano invisible que regula el mercado de Adam Smith (Massarini, A, y Schnek, A. 2015). Las mismas metáforas y sentidos utilizados por muchas prácticas que existieron en el campo de lo social como la eugenesia, el mejoramiento genético de mascotas en las ciencias veterinarias, como en la tesis criminalística de Cesare Lombroso.

En la actualidad la agroecología está integrada por diversas miradas y propuestas, casi como que el hecho de ser una Inter-ciencia o transdisciplina haya quedado de lado. De alguna manera hoy se muestra como una propuesta integral, polisemia, movimiento o sistema que implica entre otros una epistemología necesaria, un abordaje científico tecnológico, una propuesta política y un movimiento social campesino; por ahora.

En el mundo académico agronómico, los abordajes son desde una tecnociencia contra fáctica del modelo revolución verde, bajo una crítica

profunda de las tecnologías utilizadas y las diversas problemáticas que estas acarrearán, asociadas a la contaminación, dependencia tecnológica y económica que señalan los productores agropecuarios de la agricultura familiar.

Las propuestas a su vez que promueve la agroecología fluctúan desde la sustitución de insumos, desarrollados bajo la misma lógica que la tecnología revolución verde, hasta la promoción de tecnologías extraídas de sistemas campesinos, incluso algunos prácticamente ya extintos. La misma agroecología en este sentido entra en cierta situación contradictoria y quizás bajo lo que Feyerabend denominara como “todo vale”.

Pero la agroecología carece todavía de un análisis epistémico profundo como lo tienen otras ciencias, necesario para su orientación y sustento, como para su interpelación. Todavía cae en contradicciones que muchas veces lo único que generan es un debilitamiento de la propuesta que podría ser una alternativa para la salida de la dinámica agroproductiva reinante y sus consecuencias ya mencionadas.

La revolución verde y su tecnociencia se asienta sobre el positivismo, es lineal y reduccionista de los sistemas complejos. Sus propuestas tecnológicas acarrearán desde ese punto de vista un origen y posible destino común.

En la agroecología el abordaje se inicia desde la complejidad, desde los diferentes saberes y sus consecuencias tecnológicas, a veces ni si quiera se tienen argumentos científicos para ciertas prácticas y tecnologías, tan solo se conoce que incluyen diversidad y actúan en un marco de complejidad. Solo se toman y promueven dichas tecnologías, desarrolladas por sistemas campesinos durante años. Toda esa diversidad convive en una propuesta. Así las herramientas desarrolladas mayoritariamente por la tecnociencia entran en colisión con los sistemas tradicionales campesinos. El trabajar con agro-ecosistemas, significa asumir que existen diferentes componentes del mismo y a diferentes escalas como así también sus

múltiples interacciones. Esto implica diferentes tipos de lenguajes, semio químico, genético al menos entre los más conocidos.

Así la agroecología se debate entre la insistencia de aquellos que consideran los saberes ancestrales y sus tecnologías, y los que retoman el saber tecno-científico desarrollado bajo modelos matemáticos lineales, recurriendo a propuestas que validan sus experiencias con herramientas como el análisis multivariado, entre otros. Todas reducciones de la realidad a unas pocas variables e interacciones. Minimizando con ello las interacciones múltiples y los emergentes que ello genera. En definitiva, la disputa que convive en tensión dentro de la agroecología es que es ciencia/tecnociencia y que no lo es.

Una de las preposiciones más frecuentes sostenidas para definir la ciencia está orientada a identificarla con aquellas teorías que determinada comunidad académica considera como verdadera en un momento dado (Massarini A y Schnek A. 2015).

Claramente derivada de epistemólogos como Thomas Kuhn, Imre Lakatos, como así también de la propuesta de Campo y Habitus realizada por Pierre Bourdieu. Otras propuestas enfatizan en el aspecto metodológico de la actividad científica. Es decir, aquellos pasos y prácticas que se realizan para la búsqueda de saberes propios del campo científico. Incluida allí la puesta a prueba permanente de las ideas científicas y la posibilidad de toda teoría de ser en ese sentido falseable. Posición derivada de la propuesta realizada por Karl Popper, con el falsacionismo y su método hipotético deductivo. Sanmarti, 2002 sostiene que el conocimiento científico consiste en un conjunto de enunciados verdaderos sobre el mundo, firmemente establecidos sobre evidencia experimentales. Con lo cual la empírea toma un lugar preponderante.

En este marco no podemos estar ajenos a la dicotomía sostenida por algunos, entre ciencias sociales y ciencias naturales. La agroecología se inscribe como emergente, tomando y nutriéndose de ambas. ¿Qué es de esperar en ese marco de realidad? ¿El nacimiento de un espacio

contradictorio, si nos guiamos por la dicotomía epistémica planteada o una oportunidad de construcción dialéctica y sincrética?

Al respecto de las ciencias naturales, Galileo Galilei dijo “la filosofía está escrita en este vasto libro que continuamente se abre ante nuestros ojos (me refiero al universo), el cual, sin embargo, no se puede entender si antes no se ha aprendido a entender su lengua y a conocer el alfabeto en el que está escrito”. Claramente esta frase grafica las ciencias modernas y su objetivo principal, conocer las leyes de la naturaleza. Implicando ello dos posiciones fundamentales de partida. La primera relacionada a la idea de leyes universales y la segunda a la de un lenguaje a decodificar.

En la actualidad dicha posición y mirada o si lo quisiéramos más aún expresar en términos Kuhnianos, sigue vigente en muchos espacios como paradigma. Más allá de que incluso los últimos avances en las mismas ciencias naturales refundan ambas posiciones. Para mencionar algunos: la complejidad implicada en la interacción ADN entorno vs la genética mendeliana darwinista, expresado hoy en disciplinas como la epigenética, como así también, en las matemáticas como lenguaje de la naturaleza (planteado por Galileo Galilei y el quiebre de universalidad y su relación con lo absoluto, lo determinable y la certeza, a partir de los teoremas de Kurt Gödel.

Recordemos que Bunge (1960) destaca el rol instrumental de las ciencias formales, es en este sentido que se puede decir que todas las ciencias fácticas recurren a la lógica y todas tienden al uso de las Matemáticas. La razón principal para ello es que las matemáticas pueden ser vistas como un arsenal de modelos de distinto tipo aplicables a la materia de cada una de las disciplinas que versan sobre la naturaleza o la sociedad.

A partir de la formalización de determinados aspectos que hacen a los objetos reales de las ciencias, el uso de las matemáticas habilita para operar simbólicamente sobre los objetos de conocimiento, con toda la ganancia en eficiencia y precisión que ello entraña para la práctica científica. Estando implícita la idea de medición y una confianza o fe en la matemática como lenguaje universal (Baranger D. 2009)

En griego clásico la palabra “Ciencia” (episteme) y filosofía (philosophia) se empleaban como sinónimos. Ambas se referían al saber riguroso, y se contraponían a la mera opinión infundada (doxa). Lo que nosotros llamamos ciencia se originó en el siglo XVII, con la pretensión de ser una filosofía más rigurosa y fecunda que la practicada hasta entonces. A este surgimiento contribuyeron numerosas personalidades, entre ellas se destaca a Isaac Newton, el fundador de la física moderna. (Monsterin J. 2013)

El Positivismo de alguna manera es el retorno de la tradición galileana, fuente de toda razón instrumental que pretende el dominio de la naturaleza, el predominio de la técnica y el progreso material. En sus modernas presentaciones es la racionalidad empírico analítica, o el racionalismo crítico y suele apoyarse únicamente en la coherencia lógica y la naturaleza deductiva de los argumentos, asimismo, la resistencia a los intentos de refutación ante los hechos. El más ilustre representante de esta tendencia es Karl Popper. (Solano Alonso J. 2010)

Al sistema popperiano cuya influencia se extiende hasta nuestros días se contraponen opositores y legítimos disidentes del neopositivismo quizá el más destacado es Ludwik Fleck (1986), que en la actualidad ha sido redescubierto como fuente de reflexión histórico social sobre la ciencia y es central para nuestro empeño de redefinir nuestra visión de la Filosofía y la Epistemología desde la Historia y la Cultura. Un seguidor de Fleck, fue Thomas Kuhn quien no solo supera el racionalismo crítico sino la historiografía de las ciencias que practican Pierre Dunhem (2000) y Alexander Koyré (1990) y es un peldaño obligado para el relativismo y los programas de investigación de Imre Lakatos (1983). Frente al Colectivo de Pensamiento de la teoría analítica de la ciencia se opone la epistemología francesa con Bachelard (2000), Canguilhem (2005) y Foucault (1968) en sus variantes, incluida una vertiente marxista, el estructuralismo genético y la Teoría Crítica de Frankfurt hasta llegar a una de las más propositivas síntesis contemporáneas en el terreno de las ciencias humanas: la Teoría de la Acción Comunicativa, que a su vez recibe críticas consistentes de los

posmodernistas como Zigmunt Bauman (2002) y los continuadores del legado de Foucault (Solano Alonso J. 2010).

La denominación de “filosofía analítica” empezó aplicándose solo a los pocos filósofos de la primera mitad del siglo XX que defendían la tesis de que la solución (o disolución) de todos los problemas filosóficos vendría del análisis de las expresiones usadas en su formulación.

Los filósofos analíticos (en este sentido estricto y temporalmente localizado) pensaban que todos los problemas filosóficos son problemas lingüísticos. Esto dio lugar a la Sociedad Europea de Filosofía Analítica, bajo la siguiente definición de ser filósofo: filósofo analítico ya no implica aceptación de tesis alguna, y desde luego no implica pensar que todos los problemas filosóficos son lingüísticos, o que su solución se base en el análisis lógico o gramatical. Solo implica un cierto estilo y unas mínimas normas de urbanidad intelectual. Así, en la presentación oficial de la European Society for Analytical Philosophy leemos: «La filosofía analítica se caracteriza, sobre todo por el objetivo de la claridad, la insistencia en la argumentación explícita y la exigencia de someter cualquier propuesta a los rigores de la evaluación crítica y la discusión» (Monsterin J. 2013).

La filosofía analítica (sobre todo en su variedad positivista vienesa) estuvo íntimamente relacionada con la ciencia de su tiempo, que a su vez atravesaba una etapa gloriosa. Ernst Mach influyó decisivamente en Einstein, que a su vez sirvió de inspiración a los empiristas lógicos, que por su parte influyeron en los creadores de la mecánica cuántica.

Esta estrecha atención a la ciencia viva se ha mantenido y ha acabado reventando el estrecho cascarón de la filosofía analítica original. No hay un lenguaje unificado de la ciencia. No hay un único método de la ciencia. En realidad, no sabemos muy bien lo que la ciencia es, y cada día descubrimos nuevas complejidades en su entramado (Monsterin J. 2013).

Lo que está claro es que la ciencia no es un conjunto de enunciados verificables acerca de nuestras impresiones sensibles. Pero, aunque el positivismo ha desaparecido, la filosofía de la ciencia a que dio lugar lo ha sobrevivido y goza de excelente salud (Monsterin J. 2013).

La construcción social de los humanos implica lógicas de especialización, los artesanos, los oficios, las profesiones. Muchas de ellas se profundizaron en la actualidad tanto en técnicas y teorías explicativas y justificativas. En ese marco dentro de la misma filosofía surgieron filosofías de áreas determinadas, como la mencionada filosofía analítica o la filosofía misma de la ciencia. Siguiendo esa lógica no existiría el científico universal, así la racionalidad científica sería algo más general, que nos guía en la búsqueda de métodos científicos adecuados a cada área del conocimiento.

Volviendo al positivismo y su asiento sobre la matemática denotamos el siguiente análisis. La matemática pura, siempre, se había considerado como un paradigma de seguridad, como un mundo perfecto e ideal. Es cierto que a principios del siglo XX las paradojas de la teoría de conjuntos introdujeron cierta preocupación entre los matemáticos, a partir de la conocida como paradoja de Russell, pero los problemas detectados fueron pronto resueltos mediante la introducción de la teoría de tipos y la axiomatización de la teoría de conjuntos. El más famoso matemático de aquella época, David Hilbert, formuló el luego llamado «programa de Hilbert»: para asegurar la matemática de una vez por todas, se trataba de: 1) axiomatizar de un modo completo y exacto todas las teorías matemáticas, y 2) probar —por medios finitarios indudables— que todas las teorías matemáticas así axiomatizadas son consistentes. La aplicación del programa empezaría por la teoría más básica de todas, la aritmética elemental, y se iría extendiendo a otras teorías más avanzadas. En 1931 cayó como una bomba la demostración por Kurt Gödel del llamado “teorema de incompletitud”, que en especial implica que la teoría aritmética perfecta no puede existir. Ni siquiera en el mundo ideal de la matemática son posibles todos los óptimos deseables (Monsterin J. 2013).

La curiosidad, la búsqueda de la verdad, el afán por el conocimiento y la tendencia a construir una visión del mundo amplia y fiable subyacen tanto a la ciencia como a la filosofía. Aunque la gran filosofía siempre ha estado fecundamente imbricada en la ciencia de su tiempo, y aunque los grandes científicos (como Darwin o Einstein) han sido también auténticos filósofos,

en algunos medios académicos dominados por la burocracia y la frivolidad se ha producido un lamentable divorcio entre las ciencias y las humanidades, y una separación esterilizante entre el pensamiento filosófico y el científico. Una ciencia ayuna de filosofía corre el riesgo de quedar reducida a técnicas y rutinas desabridas y de corto vuelo. Una filosofía alejada de la ciencia con frecuencia degenera en mera palabrería y verborrea, en la que las citas y los juegos de palabras no logran restablecer el contacto con la realidad (Mosterin J. 2013).

El humanismo occidental concede un peso excesivo a su propia tradición religiosa y cultural. Otros grupos étnicos y culturales tienen otros “clásicos”, otras creencias tradicionales y otras religiones. La llamada a la fidelidad cultural es una invitación a permanecer prisioneros en la caverna de la propia tradición, encadenados a una particular interpretación religiosa del mundo (tan arbitraria como las demás). Lo que necesitamos es liberarnos de nuestras cadenas intelectuales, y eso solo puede lograrse mediante una manera libre y universal de pensar, más en concordancia con nuestro mundo crecientemente globalizado y del cual la ciencia y la tecnología actuales son ejemplos.

Copérnico apartó la Tierra del centro del Universo, degradándola a la categoría de mero planeta del Sol. Bruno apartó al Sol del centro del Universo, degradándolo a la condición de una más entre millones de estrellas. Todavía en 1920 la mayoría de los astrónomos dudaban de que hubiese otras galaxias fuera de la Vía Láctea. Más recientemente nos hemos ido dando cuenta de que no solo nuestro Sol es una estrella más entre los cientos de miles de millones que componen nuestra galaxia, sino que nuestra galaxia misma es a su vez una galaxia más entre los miles de millones que pueblan el Universo observable. La isotropía inferida de la radiación cósmica de fondo constituye la más radical negación de cualquier forma de antropocentrismo. Ni el Universo tiene un centro ni la Tierra ocupa posición central alguna.

Una filosofía aislada de la ciencia viva incurre con frecuencia en una ciega aceptación de cuanto dicen los científicos (cientifismo) o en un no menos ciego rechazo y hostilidad hacia todos los resultados de la ciencia, incluso

los más sólidos y fiables (anticientifismo). Ambas actitudes son estériles y aburridas. Lo que necesitamos es una recepción abierta pero crítica de los resultados de la ciencia, un filtro epistemológico que nos ayude a separar el grano fiable y contrastado de la paja especulativa (Mosterin J. 2013).

Ciencia y filosofía se desarrollan dinámicamente, en constante interacción. Lo que ayer era especulación filosófica hoy es ciencia establecida. Y la ciencia de hoy sirve de punto de partida a la filosofía de mañana. La reflexión crítica y analítica de la filosofía detecta problemas conceptuales y metodológicos en la ciencia y la empuja hacia un mayor rigor.

Galileo, según Husserl, nos introduce en un dominio de la naturaleza idealizado en fórmulas que encubre al mundo real, es una vestidura de ideas, que arriba al descubrimiento de leyes exactas que sofocan al hombre sujeto de ese mundo. La vestidura simbólica ha hecho tanta carrera que hace ver como verdadero y universal a un simple método (Solano Alonso J. 2010).

Toda la historia de la Filosofía nos enseña que los filósofos se dedican a distinguir entre la verdad y el error, entre la ciencia y la opinión, entre lo inteligible y lo sensible, entre la razón y el entendimiento, entre el espíritu y la materia, etc. (Althusser L. 1974). La mecánica clásica nace con la publicación en 1687 de la obra capital de Newton, su *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (Principios matemáticos de la filosofía natural). La palabra “filosofía” no solo aparece en el título de la primera revista científica y en el de la obra fundacional de la física moderna, sino también en muchas otras obras importantes de otros campos de la ciencia. La química recibió su primera fundamentación atomista en el libro de Dalton, *A New System of Chemical Philosophy* (Un nuevo sistema de filosofía química), publicado en 1808. Al año siguiente la primera (e insatisfactoria) versión de la teoría de la evolución biológica fue expuesta por Lamarck en su *Philosophie zoologique* (Filosofía zoológica). Todavía hoy quienes se doctoran en biología, física o matemáticas en Estados Unidos reciben el PhD o título de Doctor of Philosophy. (Mosterin J. 2013).

A principios del siglo XIX se constituyó la nueva universidad alemana, dividida en compartimentos estancos, y donde, al amparo de la reacción romántica antimoderna, las cátedras de filosofía fueron ocupadas por filósofos idealistas como Fichte o Hegel, que solo habían estudiado teología y filología, e ignoraban por completo la ciencia de su tiempo. Con ellos se consumó un cisma que tuvo consecuencias lamentables de oscuridad, palabrería e irrelevancia, de las que la filosofía alemana todavía no se ha recuperado del todo. Sin embargo, la filosofía mundial del siglo XX ha estado dominada por las grandes figuras de los filósofos científicos y de los científicos filósofos, muchos de ellos de lengua alemana, desde Frege, Husserl, Wittgenstein y Popper hasta Hilbert, Gödel, Einstein, Bohr y Lorenz.

Platón escribió que nuestra alma es un espíritu que cayó del cielo, donde vivía antes de nacer, precipitándose sobre el cuerpo que ahora lo aprisiona. Desde luego, es imposible saber hasta qué punto Platón se tomaba en serio sus propios mitos. Aristóteles pensaba que el cerebro es un refrigerador dedicado a enfriar la sangre que el corazón calienta en exceso. Descartes consideraba que el cuerpo y el alma son cosas completamente distintas e independientes. El alma sería puro pensamiento (*res cogitans*) y el cuerpo pura extensión (*res extensa*). Según Descartes, la glándula pineal (en realidad, la fábrica de melatonina que tenemos en medio del encéfalo y que induce el sueño cada 24 horas) es el lugar imposible donde un alma inespacial y etérea interacciona con un cuerpo burdamente mecánico (Mosterin. 2013).

La religión ha pretendido orientarnos acerca de cómo es la realidad en su conjunto y acerca de cómo vivir lo mejor posible, pero en la mayor parte de los casos sus orientaciones han sido formas de autoengaño. Como decía Karl Marx, la religión proporciona consuelos ilusorios a una vida infeliz. La sabiduría filosófica, por el contrario, consistiría en saber vivir realmente bien, de un modo lúcido y con los ojos abiertos. La filosofía podría compararse metafóricamente con un intento de religión racional, lo que incluye la búsqueda de una cosmovisión intelectualmente honesta, que tenga en cuenta y evalúe críticamente los resultados de la ciencia. La

filosofía es un intento de buena vida basado en la verdad y en el conocimiento más objetivo posible de la realidad. Desde Parménides y Platón hasta Bacon, Descartes y Husserl, muchos filósofos han tratado en vano de asentar la ciencia y la filosofía sobre bases indudables e inasequibles al error. La historia entera de la filosofía es un cementerio de intentos fallidos de asegurar la verdad definitiva, de establecer certezas absolutas e inquebrantables. Popper, sin embargo, partía del supuesto de que siempre cometeremos errores, y de que lo importante es el esfuerzo incansable por corregirlos. Los antiguos griegos habían contrapuesto la ciencia (epistéme), que constituiría un saber seguro y definitivo, a la mera opinión conjetural (dóxa). Aristóteles había descrito el método científico como la deducción rigurosa a partir de verdades necesarias. Descartes había creído encontrar el camino de la certeza, basado en la evidencia indudable. Kant había pretendido garantizar para siempre la verdad de la física newtoniana, considerando sus teoremas como juicios sintéticos a priori, necesariamente válidos en cualquier experiencia posible.

Francis Bacon y John Stuart Mill veían en la inducción el método infalible de la ciencia empírica. Pero Popper nos ha enseñado que no hay método infalible ni ciencia segura. No hay epistéme, solo dóxa; no hay saber definitivo, solo conjeturas provisionales. Esta postura radical ha acabado por calar tan hondo que ya no nos parece radical, sino algo obvio y compartido. Cuando oíamos las cautelas y dudas con que en 1994 se anunciaba el descubrimiento del quark top en el Fermilab² y la consiguiente confirmación (provisional) del modelo estándar de la física de partículas, parecía como si la sombra de Popper se cerniese sobre los propios descubridores. Y lo mismo volvió a ocurrir en 2012 con la detección del bosón de Higgs en el CERN³ (Mosterin J. 2013).

² Laboratorio Nacional Fermi, ubicado en las cercanías de Chicago (EEUU) enfocado en el estudio de física de altas energías donde se encuentra instalado un poderoso acelerador de partículas.

³ Organización Europea para la Investigación Nuclear

El progreso científico procede no por (imposibles) verificaciones, sino por sucesivas conjeturas y refutaciones. Esta concepción popperiana estuvo decisivamente influida por el estudio atento de las revoluciones einsteinianas en mecánica. Curiosamente, ya Einstein había anticipado ideas similares, cuando (en su correspondencia inédita) escribía que la naturaleza solo contesta que no o que quizá a las preguntas del científico, pero nunca que sí. Distingue Thuiller (1992) entre el “hacer” la ciencia de los científicos y la reflexión sobre aquellas. Si existe una reflexión de estos como lo hicieron Blaise Pascal, Isaac Newton, Claude Bernard, Henri Poincaré, Albert Einstein, Werner Heissemberg y Francis Jacob, no dejan de ser esfuerzos parciales del científico puesto a filosofar, dado que como lo señalaba Mario Bunge La filosofía declarada de los sabios es el empirismo, aunque la traicionen siempre desde que empiezan a construir teorías y aplicarlas a la planificación de experiencias ya que toda teoría es un conjunto que excede a la experiencia. En ese sentido la ciencia no es un edificio transparente y los científicos tampoco suelen desembarazarse fácilmente de sus creencias y prejuicios y toda la imaginería impuesta por la sociedad y la cultura. (Solano Alonso J. 2010).

No debemos pasar por alto que toda interpretación es un proceso político, la selección de algunos textos, entre un conjunto que puede transmitir mensajes tremendamente divergentes, y la exegesis de los mismos son inevitablemente influidos, si no directamente motivados, por los programas políticos y los intereses de quienes controlan la formulación y diseminación de las ideologías (Friedl, E. 1997).

Desarrollemos una nueva clase de conocimiento que sea humano no porque incorpore una idea abstracta de humanidad, sino porque todo el mundo pueda participar en su construcción y cambio, y empleemos este conocimiento para resolver los dos problemas pendientes en la actualidad, el problema de la supervivencia y el problema de la paz; por un lado, la paz entre los humanos y, por otro, la paz entre los humanos y todo el conjunto de la Naturaleza (Feyerabend P. 1984).

Por ello es necesario sostener y no renunciar a una simbiosis necesaria entre la ciencia y su filosofía donde la agroecología no debe ser la excepción.

BIBLIOGRAFÍA

Altieri M. 2009. Vertientes del pensamiento agroecológico: fundamentos y aplicaciones. Editor/Compilador: Miguel A. Altieri. SOCLA.

Althusser L. 1974. Curso de Filosofía para científicos. LAIA.

Bachelard, G. 2000. La formación del espíritu científico. Siglo XXI de España Editores

Baranger Denis. 2009. Construcción y análisis de datos. Ed Misiones.

Bauman, Z. 2002. La modernidad líquida. FCE. Buenos Aires.

Bunge, M. 1960. 1960: La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Canguilhem, G. 2005. Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida: nuevos estudios de historia y de filosofía de las ciencias. Amorrortu ed.

Diaz Esther Editora. 2010. Metodología de las Ciencias Sociales. Capítulo I: Conocimiento ciencia y tecnología. Apuntes de curso doctorado. Ed. Biblos.

Duhem, P. 2000 SWZEIN TA FAINOMENA: Ensayo Acerca de la Noción de Teoría Física de Platón a Galileo. Prólogo y versión castellana de Godofredo Iommi Amunátegui. Ediciones UVM.

Feyerabend P. 1984. Adiós a la razón. Ed. Tecnos.

Fleck, L. 1986. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid. Alianza Editorial

Friedl Erika. 1997. Ideal womanhood in post revolutionary Iran en Mixed Blessings Gender and Religions Fundamentalism cross culturally. Eds Brink J. y Mencher J. p.146.

Foucault, M. 1968. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores. España.

Koyré, A. 1990. Estudios galileanos, Madrid, Siglo XXI.

Lakatos, Imre. (1983). La metodología de los Programas de investigación científica. Alianza Editorial. Madrid.

Massarini A y Schnek A. 2015. Ciencia entre todxs. Ed. Paidós.

Monsterin Jose. 2013. Ciencia Filosofía y Racionalidad. Ed. Gedisa,

Sanmarti N, 2002. Didáctica de a ciencias en la educación secundaria obligatoria, Madrid, Síntesis educación.

Solano Alonso J. 2010. Fundamentos de epistemología. Ed. Universidad Simon Bolivar. Colombia.

Thuiller, P. 1992. Las pasiones del conocimiento. Sobre las dimensiones culturales de la ciencia. Alianza Editorial. Madrid.

Wittgenstein Ludwing, 1921. Tractatus Logicus-Philosophicus, 6372.

INTERROGANTES SOBRE EL INDIGENISMO ESTÉTICO-POLÍTICO EN ARGENTINA

Gustavo R. Cruz¹

RESUMEN

Propongo ampliar una hipótesis sobre el indigenismo presente en Argentina, poniendo énfasis en su dimensión estético-política. Para ello, retomo los planteos realizados desde Nuestra América o Abya Yala sobre la modernidad blanquizante y su vínculo con el indigenismo, guiado por una hipótesis colectiva sobre la estética y la política, que dice: la conciencia crítica es impotente ante una sensibilidad colonizada. Pretendo así continuar con las críticas al indigenismo realizadas en nuestra región por el indianismo, que es una tradición vigente del pensamiento político producido por indios quechuaymaras. El artículo se desarrolla en los siguientes puntos: 1) Una aproximación a la relación de estética y política. 2) El indigenismo culturalista y su dimensión estético-política blanquizadora. 3) Las estéticas-políticas del indigenismo en Argentina: espejismos de la nación.

Palabras claves: indigenismo, nación, blanquización, racismo

ABSTRACT

¹ CISOR-CONICET y UNJu

I propose to expand a hypothesis about the indigenismo present in Argentina, emphasizing its aesthetic-political dimension. To do this, I return to the proposals made from Our America or Abya Yala on white modernity and its link with indigenism, guided by a collective hypothesis about aesthetics and politics, which says: critical consciousness is powerless in the face of a colonized sensibility. I intend to continue with the criticisms of indigenism made in our region by Indianism, which is a current tradition of political thought produced by Quechuaymara Indians. The article is developed in the following points: 1) An approach to the relationship of aesthetics and politics. 2) Culturalist indigenism and its aesthetic-political dimension blanquizadora. 3) The aesthetics-politics of indigenismo in Argentina: mirages of the nation.

Key words: indigenism, nation, whitening, racism

Propongo ampliar una hipótesis sobre el indigenismo desarrollado en Argentina, poniendo énfasis en su dimensión estético-política (Cruz, 2014, 2018a y 2018b). Mi perspectiva es filosófica según lo enseña la tradición nuestroamericana (Cerutti, 2000), para la cual el ejercicio del filosofar parte de nuestra propia historia, dialogando y aprendiendo de las ciencias sociales y sobre todo de los sujetos históricos críticos de los procesos contemporáneos de dominación y que tienen su historia larga. Retomo los planteos realizados desde Nuestra América o Abya Yala sobre la modernidad blanquizante (Echeverría, 2010) y su vínculo con el indigenismo, guiado por una hipótesis colectiva sobre la estética y la política, que dice: *la conciencia crítica es impotente ante una sensibilidad colonizada* (Asselborn, Cruz y Pacheco, 2009). Pretendo así continuar con las críticas al indigenismo realizadas en nuestra región por el indianismo (Reinaga, 1970), que es una tradición vigente del pensamiento político producido por indios quechuaymaras, y también desarrollada en nuestro contexto. El indigenismo es pensando como una variante del racismo, un racismo tolerante de diversidades no blancas. Así pretendo avanzar en la precisión conceptual de un tipo de indigenismo, que denomino “indigenismo culturalista”, a partir del estudio de procesos históricos

indigenistas, que se puede encontrar entre las décadas del 20 y 40 del siglo XX en nuestra región. El artículo se desarrolla en los siguientes puntos: 1) Una aproximación a la relación de estética y política. 2) El indigenismo culturalista y su dimensión estético-política blanquizadora. 3) Las estéticas-políticas del indigenismo en Argentina: espejismos de la nación, que se encuentran en el pensamiento indigenista de Ricardo Rojas, la obra indigenista del Pucará de Tilcara y el monumento indigenista a los Héroes de la Independencia en Humahuaca (Jujuy).

BREVE RELACIÓN DE ESTÉTICA Y POLÍTICA

En este punto retomo algunas ideas fundamentales planteadas en el artículo “Pensamiento filosófico latinoamericano: interpelaciones críticas ante una sensibilidad colonizada” (2017a), donde recojo las hipótesis centrales que elaboramos Carlos Asselborn, Oscar Pacheco y quien escribe.² Para el actual abordaje retomo, tres hipótesis expuestas en el artículo arriba citado, con algunos cambios de acuerdo a mi perspectiva actual. Éstas dicen:

a) Entendemos por estética una reflexión filosófica que busca dar cuenta de la sensibilidad, la corporalidad, las pasiones y sus formas de objetivación que forman parte de una construcción socio-histórico, económica-política-cultural. Estas objetivaciones están intrínsecamente vinculadas con las necesidades y los intereses prácticos del sujeto empírico y plural que somos (Roig, 1981). A su vez, estas formas de expresión y objetivación constituyen a la subjetividad. Entre dichas formas de objetivación encontramos “al arte”, pero advertimos que en América Latina el concepto eurocéntrico de arte posee dificultades a la hora de explicar las estéticas de las mayorías populares, indígenas, negras, feministas, etcétera (Acha, Colombres, Escobar, 2004; Colombres, 2004).

² C. Asselborn, G. R. Cruz y O. Pacheco, Liberación, estética y política. Córdoba: EDUCC, 2009.

Por ello, nos interesan múltiples formas de la sensibilidad individual, comunitaria y social. Nos proponemos como objetos de interpretación filosófica aquellos que poseen contenido político y están situados en la geo-historia que nominamos Nuestra América o Abya Yala.

b) La hipótesis central dice que la modernidad capitalista coopta la sensibilidad y, a su vez, produce discursos éticos, que generalmente sitúan a la política como el ámbito de lo “corrupto” y que reclaman “limpieza”, “verdad”, “honestidad”, “anti-corrupción”. No negamos, por supuesto, la relevancia de la ética. Sin embargo, ciertos eticismos parten del supuesto ingenuo de que existe un lugar “puro”, “no manchado” por la política. Y más aún, se cree que ese lugar garantiza una “conciencia crítica”. Afirmamos radicalmente la criticidad, pero creemos que la conciencia sin sensibilidad deriva en impotencia histórica. Y la sola afirmación de la sensibilidad sin crítica deviene en potencia ciega. De ahí que el núcleo de la hipótesis se expresa así: la eficacia histórica de los procesos de liberación/emancipación suponen la descolonización del deseo, la reapropiación de la sensibilidad fuera de las lógicas capitalistas-racistas-patriarcalistas, que no es posible solo desde la conciencia crítica, puesto que la conciencia crítica es impotente ante un gusto colonizado, ante una sensibilidad colonizada. Así, una sensibilidad racializada es impotente para sustentar una crítica al racismo.

Un ámbito específico para indagar sobre la colonización de la sensibilidad es el racismo constitutivo de las relaciones sociales coloniales-modernas de América Latina o Abya Yala (Reinaga, 1970; Quijano 2019; Echeverría, 2010). Los procesos de dominación recurren a la racialización de la corporalidad (Cruz, 2009) entroncados con la dominación de clase (Mariátegui, 2005) y sexista (Gargallo, 2012). La racialización de la subjetividad es la base de una estética de blanqueamiento, una ética del sacrificio y una política de explotación. La percepción racializante, común a lo largo de América Latina, de que la-el “india-o es pobre” está aparejado con que la-el “india-o es fea-o, es sucia-o, no trabaja, es inculta-o”. Belleza y Poder son dos caras de la misma estética-política racista-clasista-sexista. No es al azar que muchos piensen-sientan de que “la blancura es la mitad

de la hermosura”. El feo es el otro-extranjero percibido como “lacra” de un cuerpo higiénico. El racismo estetiza la subjetividad según un patrón de etnia-raza pretendidamente superior, que se basa en una sociedad pigmentocrática y blanquizante (Melgar Bao, 2005). El deseo colonizado expresa una condición colonial-moderna racializante, y se expresa en el deseo de blanquización en tanto fetichización de la piel, del deseo, de la imaginación. El deseo de blanquización es la contracara del racismo estructurante de nuestras subjetividades (Echeverría, 2010).

c) Por último, el indigenismo formaría parte de un proyecto moderno blanquizador a lo largo de América Latina en tanto se constituye como un proyecto político estatal de incorporación del “indígena” a los estados-nacionales y al capitalismo dependiente (Favre, 1998). Dicha incorporación precisa legitimarse en la subjetivación de un deseo colonial de blanquización. Así, el indigenismo también supone una estética de blanquización del indio al incorporarlo a las estéticas de los estados mononacionales. Esta hipótesis se aplica a estados-mononacionales como el argentino (Cruz, 2018), en el caso del actual Estado Plurinacional de Bolivia cabe hacer otra formulación, aquí no expuesta.

EL INDIGENISMO CULTURALISTA: ¿UNA ESTÉTICA-POLÍTICA DE BLANQUIZACIÓN?³

Entiendo por indigenismo a las políticas de los Estados nacionales latinoamericanos, con sus legitimaciones científicas y filosóficas, destinadas a resolver lo que se llamó el “problema indígena” en relación a la construcción de Naciones blancas y/o mestizas. Los estudios al respecto abundan, sobre todo para los contextos mexicano, peruano y boliviano. En

³ A partir de aquí paso del uso de la tercera persona a la primera persona, pues el primer apartado se basa en una construcción colectiva, como se señaló oportunamente. A partir de este apartado todo lo que digo es de mi responsabilidad.

el caso Argentino los estudios sobre indigenismo se vienen desarrollando en los últimos años desde la antropología (Briones, 2005 y 2015; Lenton, 2011, A. Slavutsky, Belli y R. Slavutsky, 2021), la ciencia política (Gigena, 2017; Avalo, 2021), la literatura (Orquera, 2021; Nicolás Alba, 2015) y la filosofía (Biagini, 1995), siendo éste ámbito donde insertamos nuestras investigaciones (Cruz, 2014, 2018a, 2018b; Durán et. al, 2019).

Desde la década del cuarenta del siglo veinte, el indigenismo se constituyó como política estatal de la mayoría de los Estados-nacionales latinoamericanos, en particular México, Perú y Bolivia. También en Argentina, aunque con menos intensidad que en los países mencionados. El indigenismo culturalista propugnó el mestizaje cultural desde un horizonte de igualación con la creación del ciudadano como “sujeto nacional” y fue acorde con la construcción de los Estados nacional-populares o populistas (Favre, 1998, Briones 2005, Slavutsky y otros, 2021). Con el neoliberalismo, el indigenismo fue repensado desde el multiculturalismo, proceso que sostenemos sigue vigente (Cruz, 2018, Durán et. al, 2019).

Retomando un análisis previo (Cruz, 2018), trabajaré con el concepto “indigenismo”, que designa uno de los modos típicamente latinoamericanos de enfrentar el problema de la construcción de las naciones modernas.⁴ De las múltiples críticas al indigenismo, tomo como referentes la crítica indianista de Fausto Reinaga en *La revolución india* (1970), y la crítica del antropólogo francés Henri Favre en *El indigenismo* (1998 [1996]).⁵ Para este artículo me centraré en las ideas de H. Favre,

⁴ En otro lugar muestro porqué el indianismo es radicalmente crítico del indigenismo, y es fundamental tener clara la diferencia entre indigenismo e indianismo. Ver: Cruz, G. R. (2013), “El indianismo como superador del indigenismo”, en Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio, CIDES-UMSA y Plural editores, La Paz, pp. 235-268. Y “La crítica al indigenismo desde el indianismo de Fausto Reinaga”. Cuadernos Americanos, Nueva época. Tomo 3, vol. 165, pp. 59-82.

⁵ Aclaro que no comparto muchas cuestiones centrales de dicha obra: en particular su reducción del indianismo a un “reflejo” neoliberal; ni la periodización

quien sostiene que los nacionalismos modernos son diversos y lo propio y característico de los nacionalismos latinoamericanos es el indigenismo. Las naciones latinoamericanas tuvieron que resolver un “problema” no existente para las naciones modernas de otros continentes: el indio como problema, para ello utilizaron al indigenismo. Propongo pensar aquí al indigenismo como parte del “problema nacional” (como lo enseña el indianismo), desplazando así la atención del “problema indio” -según lo formuló el indigenismo- hacia el “problema nacional moderno y su racismo”, como lo plantean hoy los pueblos indios que se afirman políticamente como naciones indias. El problema no son los indios, sino que el problema es “la nación”.

Para Favre, al igual que para F. Reinaga, el indigenismo no es la manifestación de un pensamiento indígena o indio, sino una reflexión falseada -ideológica- criolla y mestiza sobre el indio. El indigenismo tiene antecedentes desde el siglo XVI en Nuestra América, pero se produce un pensamiento explícitamente indigenista con la conformación de las naciones latinoamericanas, es decir desde el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Por ello, para Favre el indigenismo es la forma “privilegiada que adopta el nacionalismo en América Latina” y más precisamente “se encasilla en la familia de los populismos”. Según este autor, el indigenismo adquiere carta de ciudadanía en un período específico caracterizado como “populista”, que abarca desde 1920 hasta 1970. Es cuando el indigenismo se convierte en política oficial de los Estados nacionales latinoamericanos, lo cual sucede desde 1940 a partir del Primer Congreso Interamericano Indigenista (Pátzcuaro, México).

El indigenismo es una expresión de los nacionalismos latinoamericanos. Como lo planteo en otro texto (Cruz, 2017a), asumiendo la reflexión del filósofo marxista ecuatoriano Bolívar Echeverría considero que la

del indigenismo que según Favre finaliza en los setenta con el fin de los Estados populistas o sus juicios simplificadoros sobre el populismo latinoamericano. Pero, me parecen interesantes sus líneas interpretativas del indigenismo de la primera mitad del siglo XX

construcción de las naciones modernas capitalistas supuso un proceso de blanquización de sus ciudadanos. La modernidad capitalista se desarrolla con base en dos modos de un mismo racismo blanquizador: un racismo étnico y violento y un racismo identitario y tolerante de ciertas diversidades (Echeverría, 2010). Ambos funcionan exigiendo un tipo de blanquización: de blancura de piel (el racismo étnico) o bien de blanqueamiento cultural (racismo identitario), que para Echeverría significa introyectar el *ethos* capitalista: una ética productivista y una estética ordenada, limpia, blanca. A partir de esto, conecto la reflexión de Echeverría con la crítica al indigenismo. El indigenismo como expresión del nacionalismo sería una variante del racismo tolerante blanquizador.

En Argentina hubo un primer momento en la conformación de la nación donde el darwinismo social de los higienistas nacionales fue lo hegemónico. El darwinismo social fue la ideología del ciclo genocida de inicios de la nación (Lenton, 2013). Pero también hubo ciertas tendencias indigenistas en Argentina. Aunque Favre no da entidad al indigenismo en Argentina, recorro a su interesante distinción de cuatro corrientes indigenistas desde la década del 20 del siglo XX. Se trata de los indigenismos racista, culturalista, marxista y telurista. Las dos primeras corrientes indigenistas tuvieron fuerte incidencia en y desde México y las dos últimas en y desde Perú y Bolivia. De las cuatro, sostengo que el indigenismo culturalista tuvo receptividad también en Argentina, por ello dejo para otro artículo el abordaje de los otros indigenismos.

Según Favre (1998) el rasgo central del indigenismo culturalista⁶ es que desplaza el problema de la construcción nacional desde lo biológico hacia lo cultural, el problema no radicaría ya en las razas (blanca europea e india según lo sostienen los indigenistas racistas) sino en las **culturas** blanca europea e indígena “americana”. Con el culturalismo, el problema de la

⁶ Favre sitúa como representantes del indigenismo culturalista en México a Manuel Gamio (1883-1960) y Alfonso Caso (1898-1970); en Perú a Víctor Raúl Haya de la Torre (1895-1979) y Julio César Tello (1880-1947). Por mi parte añado en Argentina a Juan Bautista Ambrosetti (1865-1917).

construcción nacional radica en el desencuentro cultural, sobre todo de quienes aún no forman parte de la nación, que son los “indígenas”. El indigenismo culturalista propugna el mestizaje cultural como resolución del conflicto entre los dos mundos. La nación sería el producto positivo del mestizaje cultural. La culturalización del problema nacional permitió la desracialización de ese problema, lo cual parece ser un aporte importante de ese indigenismo.

Ahora bien, la hipótesis que propongo es pensar a este mestizaje cultural como una estrategia de blanquización cultural, ya no de piel. Esta blanquización de los “no blancos”, en este caso de los indios o de las culturas indias se sustenta en lo que Bolívar Echeverría (2010) denomina “racismos identitarios”, que son racismos tolerantes de los no-blancos de piel, pero que los incorpora al capitalismo (es decir a la estructura de la nación moderna) blanquizando las condiciones culturales que se consideran aceptables para el capitalismo. Aquí está el núcleo de las estéticas blanquizantes con las que opera también el indigenismo culturalista. Nacionalizar al indio supone blanquizarlo.

Ahora bien, ¿en que se basa la hipótesis de que existe un indigenismo de corte culturalista, que conlleva una política-estética blanquizadora? Es una cuestión de larga investigación, por ahora puedo brindar los siguientes hechos estético-políticos situados en Jujuy (Noroeste argentino) que permiten sostener la presencia de un indigenismo culturalista en esta región desde la primera mitad del siglo XX, previo al indigenismo del peronismo estudiado por Slavutsky y otros (2021).

LAS ESTÉTICAS-POLÍTICAS DEL INDIGENISMO EN JUJUY, ARGENTINA

a. RICARDO ROJAS: LA ESTÉTICA NACIONALISTA ENTRE EL INDIANISMO Y EL EXOTISMO

Una figura clave del indigenismo argentino de las primeras décadas del siglo XX fue Ricardo Rojas (1882-1957). Henri Favre (1998) lo sitúa como un “indigenista telurista” pero no argumenta por qué lo hace. Favre solo menciona a Rojas entre los teluristas, que mayoritariamente son intelectuales peruanos y bolivianos.⁷ Pero es discutible esta calificación de Favre, pues la obra de Rojas bien puede ser entendida como parte del “indigenismo culturalista”.

Rojas es autor de una obra estética-política de relevancia para nuestro estudio: *Eurindia. Ensayo de estética fundada en la experiencia histórica de las culturas americanas* (1924). Propone allí una especie de filosofía de la historia estética donde interpreta que en América o Eurindia -como propone Rojas renombrar al continente- se produce un movimiento dialéctico entre “indianismo/autoctonismo” y “exotismo/cosmopolitismo”. Rojas plantea la tensión dialéctica entre indianismo-exotismo en *Blasón de Plata* (1910). Ahora la retoma y profundiza. Dice Rojas:... “en América el proceso de ‘antes’ y ‘después se entrecruza con las mareas sociales de ‘aquí’ y de ‘allá’, o sea, de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera, en una especie de ritmo intercontinental. Eso es lo que he llamado ‘indianismo’ y ‘exotismo’. El exotismo es necesario a nuestro crecimiento político; el indianismo lo es a nuestra cultura estética. No queremos ni la barbarie gaucha ni la barbarie cosmopolita. Queremos una cultura nacional como fuente de una civilización nacional; un arte que sea la expresión de ambos fenómenos. ‘Eurindia’ es el nombre de esta ambición” (Rojas, 1924: 20).

Indianismo-exotismo constituiría los polos del movimiento histórico en la conformación de América o Eurindia, como Rojas la renombra. El indianismo, para Rojas, es expresión de la “reivindicación nativista” de América como contrapunto cultural del cosmopolitismo político de origen

⁷ Para Favre, los teluristas son: en Bolivia a Franz Tamayo (1879-1956) y Jaime Mendoza (1874-1939). En Argentina a Ricardo Rojas (1882-1957). En Perú a Luis E. Valcárcel (1896-1987) y José Uriel García (1889-1965). En México: Alfonso Reyes (1889-1959). Y el alemán Hermann von Keyserling (1880-1945).

europeo, que es el exotismo. La obra *Eurindia* (1924) es una estética-política que se funda en una filosofía de la historia destinada a legitimar el lugar de Argentina en América, y de ésta en el mundo.

Indianismo no es igual a indigenismo. De hecho, en *Eurindia* Rojas no utiliza el concepto “indigenismo”, sino sólo indianismo. Luego de la resignificación política del indianismo realizada por intelectuales quechuas-aymaras (Reinaga, 1970) surge una distinción taxativa entre indianismo e indigenismo. Distinción que no profundizo aquí, pero es fundamental considerarla pues es de la que parten mis supuestos analíticos (ver Cruz, 2018). Si bien Rojas utiliza el concepto indianista como polo dialéctico de cosmopolitismo/exotismo, su posición no es indianista. Él proyecta una síntesis de esa dialéctica, a tal síntesis la interpreto como indigenista culturalista.

Siguiendo a María Beatriz Schiffino (2011), quien analiza cómo se produce en Rojas una espiritualización del concepto de raza, se muestra que el pensador nacionalista afirmó al “sujeto criollo”, diferenciándolo así de los inmigrantes de origen europeo, que son expresión del “exotismo” e “importado”, pero también de los sujetos indios, que serían los sujetos del movimiento endógeno o “raizal”, que llamó “indianismo”. El sujeto criollo sería el habilitado para ser el sujeto nacional argentino. El criollo ya no es el “europeo nacido en América” tal como lo entendieron las élites coloniales, sino el mezclado de sangres y culturas. Se asemeja así al “sujeto mestizo” tal como lo pensó el indigenismo culturalista mexicano.

También en la política cultural del Estado-nación, Ricardo Rojas posee relevancia. Por ejemplo, como retomaré más adelante, Rojas presidió la Comisión que convocó al concurso para realizar el Monumento a los Héroes de la Independencia en Humahuaca durante los años 20. Y, a su vez, Rojas intervino en la narrativa histórica sobre lo que él llamó “Éxodo jujeño”. Es decir, habría intervenido con gran eficacia en el relato “fundador” de lo que hoy muchos consideran la “identidad jujeña”. Esta

cuestión ha generado gran debate recientemente.⁸ Queda evaluar si la intervención de Rojas en los relatos del “Éxodo jujeño” y la “invención de la jujeñidad” (Conti⁹), son indigenistas. Mi hipótesis es que si lo son.

Un artículo de Rojas que permite mostrar porqué a su perspectiva la inscribo en el indigenismo de corte culturalista es “El problema indígena” (1943)¹⁰. Publicado en la emblemática revista *América Indígena* del Instituto Indigenista Interamericano. El título del artículo recoge una enunciación indigenista: el problema son los indios, los indígenas. Dice Rojas “en la Argentina hay una cuestión indígena de doble aspecto uno el de la realidad puesto que hay indios, y otro el de la acción social, fracasada o equivocada. Nuestro deber es salvar a los indios que aún quedan, creando para ellos instituciones especiales, adecuadas a su condición” (Rojas, 1943: 106).

Propone Rojas la educación “para el indio”. Interpretando la historia y presente desde la dialéctica exotismo-autoctonismo (indianismo), considera que Argentina debe “recobrar nuestra jerarquía de nación, capaz, con nuevas leyes para la tierra y el trabajo del indio, mas no para

⁸ Me refiero al debate sobre la “veracidad” de los hechos sucedidos en 1812 conocidos como “Éxodo jujeño”. La polémica surgió a partir del documental *Éxodo* cap. IV “Historia de la historia” dirigido por Leandro Ipiña y con la intervención de dos historiadores de CONICET y la UNJu, las doctoras Viviana Conti y Gabriela Sica. Dicho documental llegó a ser objetado por algunos políticos locales. Así lo muestra el Proyecto de Resolución Desagravio al Éxodo Jujeño presentado el 04 de agosto de 2014 a la cámara de Diputados de Jujuy, firmado por Alberto Bernis y Carlos A. Oehler”, ambos radicales.

⁹ Viviana Conti en el documental *Éxodo* cap. IV “Historia de la historia”. Disponible en Canal Encuentro.

¹⁰ La revista *América Indígena* informa que el artículo está basado en un informe (fechado el 31 de mayo de 1942) presentado a la Comisión Organizadora de la Exposición Permanente de la Patagonia, elaborado por una subcomisión dedicada al “Problema indígena”, que está compuesta por R. Rojas, F. W. Gándara, J. de Charras, J. A. Domínguez, M. B de Quirós y F. F. de Amador.

convertirlo en un siervo de la gleba o en un paria que sabe firmar. Hagamos del indio un ciudadano argentino” (Rojas, 1943: 108).

En su interpretación, considera que hay “indios enemigos” (los de las rebeliones y malones) pero también hay “indios amigos”. Para demostrarlo hace un brevísimo recorrido por las “etapas de nuestra evolución social”. El indigenismo de Rojas se construye elogiando a los “indios amigos” de los blancos, de la colonia y luego de la república. Nada dice en este artículo de los “indios enemigos”. El argumento central es que el indio participó centralmente en la construcción de la historia argentina. Así, en la etapa de la “emancipación” argentina, dice: “Durante el período de la emancipación, la colaboración indígena en la guerra fue no menos importante. Por eso hay en nuestros archivos tantos decretos y manifiestos en quichua, guaraní, aimará y araucano. La Junta de Mayo que Moreno inspiraba, produjo actos en favor de la liberación del hombre autóctono. Castelli llevó ese mensaje hasta el Titicaca, y en Tihuanaco proclamó el sentido indianista de nuestra revolución. La Asamblea del año XIII suprimió la mita y el yanaconazgo. En el Congreso de Tucumán, Belgrano propuso la restauración de los Incas. San Martín en Mendoza, antes de pasar los Andes, pactó alianza para su empresa con los Mapuches del Sur, y entonces les dijo: “Yo también soy indio”. Esa tradición ha quedado en cuatro versos del Himno Nacional, que todos cantamos, y en el Sol incaico del Escudo Nacional que pasó después a nuestra bandera de guerras. Los indios sirvieron, pues en la revolución emancipadora” (Rojas, 1943: 112),

Para Rojas la conformación de las naciones americanas, en particular la Argentina, tiene un peligro, que es la extinción del indio. El indigenismo de Rojas no aplaude el exterminio, sino la “salvación” del “indio amigo”, del “indio argentino”. Al indio lo piensa como un freno dialéctico al cosmopolitismo que llega con las migraciones europeas, no para rechazar al blanco europeo, sino para que produzca una síntesis de lo nuevo. Dice Rojas: “y es precisamente el cosmopolitismo de nuestro país lo que más nos fuerza a valorar frente a lo exótico lo autóctono, para vigorizar nuestra conciencia de la tierra y lo que puede haber de diferencial en tradiciones y

emociones de lo nativo. **El indio es un alcaloide de la argentinidad**” (Rojas, 1943: 107. Resaltado mío).

Extraña y ambigua metáfora tomada de la química. El indio es como el alcaloide de la argentinidad, ¿que sería como un vegetal que produce ese alcaloide? La planta que produce un alcaloide, lo hace porque le es útil a su fisiología de algún modo. Y lo producido puede ser beneficioso o tóxico. Quizá el sentido indigenista de la metáfora de Rojas es que el “indio amigo” es beneficioso para la argentinidad ante “el cosmopolitismo”, ¿que sería tóxico? O bien, el “indio enemigo” es el alcaloide devenido en tóxico. La interpretación queda abierta.

Lo que no hay dudas es lo central del pensamiento estético-político de Ricardo Rojas como creador-inventor nacionalista de identidades. Como argumenta Gabriel Lagos: “Rojas fue el primero en diseñar un programa integrador y conciliatorio de las diferencias étnicas y culturales de nuestro país. Pensó la nación, no como un proyecto racial o culturalmente selectivo, sino como la integración de todas sus partes, como un fenómeno cohesivo en el que se vieron representados los diversos pueblos y culturas que la habitan”(Lagos, 2014: 218).

Esa integración, en mi interpretación, fue pensada acorde al indigenismo culturalista que se fue gestando desde los años veinte del siglo pasado a lo largo del continente. Esa integración en la forma “nación sostiene” que ni indios ni europeos pueden seguir siendo tales en la “nación argentina”. Postula un sujeto nuevo, y esa novedad conlleva una negación del indio (¿también del europeo?), o en todo caso, un elogio del indio amigo y del indio muerto, del pasado indio-indígena. Pero el futuro ya no es del indio.

b. EL MONUMENTALISMO INDIGENISTA DEL PUCARA DE TILCARA: “RETRATO NACIONALISTA”

Favre destaca un rasgo distintivo del indigenismo culturalista de inicios del siglo XX: fue desarrollado sobre todo por arqueólogos y antropólogos. Las

grandes reconstrucciones monumentales del “pasado indígena” en función de darle bases a las naciones modernas fueron obra de arqueólogos de la talla de Alfonso Caso (1896-1970) en México. Esto abre una pista importante para Argentina: ¿se puede situar a arqueólogos como Juan Bautista Ambrosetti (1865-1917) como indigenista culturalista, y que incidió con su trabajo en el noroeste argentino?

Postulo que el Pucará de Tilcara, obra iniciada por Ambrosetti y continuada por Salvador Debenedetti y Eduardo Casanova, funciona como parte de la monumentalización indigenista del nacionalismo argentino de inicios del siglo 20. Al constituirse como Monumento Histórico Nacional (en el año 2000 por decreto nro. 1012) brinda bases estéticas indígenas al proyecto de nación argentina, que sería mostrar un glorioso pasado “muerto” de una nueva nación. Recordemos lo que dice la placa colocada en el Pucara de Tilcara: “De entre las cenizas milenarias de un pueblo muerto [J. B. Ambrosetti y S. Debenedetti] exhumaron las culturas aborígenes dando eco al silencio” (9 de marzo de 1935). El indigenismo procede elogiando el grandioso pasado indígena, pero decretando su muerte o irrelevancia en el presente-futuro de la nación. La función de cierta antropología y arqueología en la construcción del indigenismo estatal argentino es importante de investigar.

En el interesante artículo de Clarisa Otero, “La arqueología en el relato oficial del estado nacional. El caso del Pucará de Tilcara (Jujuy, Argentina)” (2013), se brindan datos que me permiten sostener la hipótesis sobre la fuerte presencia del indigenismo en Jujuy, aunque Otero considera que aquí no hubo tal indigenismo. Ella entiende que “A diferencia de otros países latinoamericanos, como México o Perú donde el indigenismo cobró fuerza propia tempranamente [...] en la Argentina no existió una política estatal donde se considerara al indio como una parte integrante de la identidad nacional” (Otero, 2013: 88). Mi formación es filosófica, no arqueológica. Por ello lejos estoy de polemizar con el artículo de Otero. Lo tomo, pues permite interrogar(la) sobre la pertinencia de la categoría indigenista para interpretar críticamente lo que ella entiende por “nacionalismo”. No discuto que el Pucará fue reconstruido por

arqueólogos nacionalistas, sino que añadido que dicho nacionalismo es indigenista. El indigenismo, recordemos, es la forma particular que adopta el nacionalismo en América Latina desde los años veinte (Favre, 1998).

Otero muestra cómo la “idiosincrasia nacionalista” permeó el trabajo de los arqueólogos Ambrosetti, Debenedetti y Casanova¹¹. Señala Otero que los trabajos de restauración del Pucará en Tilcara serían previos a las restauraciones realizadas por arqueólogos en México, con lo cual habría cierta “vanguardia” que yo designo (a diferencia de Otero) como indigenista.

En la historia de la construcción del Pucará de Tilcara, Otero brinda muy interesante información. Por ejemplo que fue el arquitecto Martín Noel (1888-1963) quien construyó la pirámide trunca del Pucará. En interpretación de Otero, Noel recurre a las estéticas de inspiración “maya, azteca e incaica” cuya finalidad era contribuir a la “restauración nacionalista”, sin relación con la arquitectura prehispánica de la Quebrada de Humahuaca. Y es Ricardo Rojas -máximo ideólogo de la restauración nacionalista- en quien se inspira la obra estética de Noel. En *Eurindia* (1924), dice Otero, “Rojas presentó numerosos aspectos e ideas que posiblemente, años más tarde, resultaron ser de inspiración para Martín Noel al momento de diseñar el monumento en el Pucará” (Otero, 2013: 94)¹².

Luego, al ocuparse del trabajo de Casanova, afirma Otero: “Estimulado por las ideas de la época, pareciera que esta primera obra [la pirámide trunca] de Casanova en el sitio, considerando que la desarrolló en la década del 1930, respondió a la propuesta utópica de Rojas de construir un gran

¹¹ Clarisa Otero trabajó fundamentalmente con las libretas de campo de Debenedetti y material de archivo inédito de Casanova. Presta más atención al trabajo de Casanova, nacionalista de corte “franco-fascista”, sostiene.

¹² Sobre la relación de R. Rojas y M. Noel ver Virginia Bonicatto, “La materialización de una imagen nacional: Ricardo Rojas en la arquitectura argentina. Boletín de estética. Año VI, nº 15, diciembre 2010-marzo 2011. Pp. 3-30.

templo, el Templo de Eurindia en la que todos los grandes protagonistas de la historia tuvieran un lugar”. (Otero, 2013: 97).

Conjetura Otero que el Pucará de Tilcara formó parte de “la fábrica espiritual de la patria”, parafraseando la idea de Rojas de “simbolizar mediante este Templo la formación artística del país, que concebía como el corazón de la historia” (Otero, 2013: 97). Cuando Casanova inaugura el monumento erigido en el Pucara afirmó: “este viejo pueblo indígena, hoy en parte restaurado para hacerlo revivir como era en sus días de esplendor cuando Viltipoco, el gran último de los caciques de los Omahuacas, tenía en él uno de sus principales reductos. La historia de los últimos tiempos del Pucará está muy ligada a la del cacique: los estudios arqueológicos han demostrado que estuvo habitado hasta los primeros días de la conquista y que fue abandonado después de la desaparición del gran jefe de la Quebrada” (Casanova citado por Otero, 2013: 97.)

Para Otero el nacionalismo de Rojas se continúa en el nacionalismo de Casanova, aunque advierte que con un giro “franco-fascista”. La idea inscripta en una placa en el Pucará -“De entre las cenizas milenarias de un pueblo muerto exhumaron las culturas aborígenes dando eco al silencio”- indican que el trabajo arqueológico dio “eco al silencio de un pueblo muerto”. Otra vez, el gesto indigenista es exaltar el pasado indio y a la vez decretarlo muerto en el presente. La ciencia puesta al servicio del Estado nación y contra el presente indio-indígena.

Por último, del estudio de Otero se puede conjeturar que habría un nacionalismo militar con influjos indigenistas en Eduardo Casanova, que según Otero (2013) tuvo una posición ideológica de derecha y militarista. Esto explicaría por qué fueron soldados del ejército argentino quienes colaboraron en la reconstrucción del Pucara. Con lo dicho, se pueden abrir interrogantes sobre la existencia de un indigenismo de derecha, que también y a su modo buscó asimilar lo indio, el pasado indio, en la construcción de la “nación”. Con todo lo dicho, se puede sostener que hubo un indigenismo estatal argentino, siendo el Pucará de Tilcara una expresión cabal del mismo.

c. EL MONUMENTO INDIGENISTA DE LA INDEPENDENCIA ARGENTINA.

Otro caso que propongo interpretar como monumentalización indigenista, en tanto estética-política nacionalista, es el Monumento a los Héroes de la Independencia (según la visión estatal) o Monumento al indio (según la visión popular). Creado por el escultor Soto Avendaño (1886-1969), el Monumento se emplaza en Humahuaca (se lo construyó entre los años 1933 y 1950). Actualmente es un lugar harto recurrido por la política estatal provincial y nacional para legitimarse indigenistamente (Vega y Villena, 2000). Pero esto no es nuevo.

Según lo precisa Pablo Fasce (2014), la convocatoria al concurso del proyecto para realizar el Monumento a los Héroes de la Independencia estuvo realizada por una Comisión presidida por Ricardo Rojas en 1927, durante la presidencia del radical Marcelo Torcuato de Alvear¹³. Al concurso lo ganó Ernesto Soto Avendaño.

Según Face, en la obra de Soto Avendaño “el pasado precolombino se actualiza en el proceso de construcción de la nueva identidad moderna: tanto en el discurso como en el monumento se evidencia una valoración positiva del indio, al que se asocia con valores de la sensibilidad estética que son postulados como atemporales” (Fasce, 2014: 38)¹⁴. Entiendo que ese esfuerzo de “actualización” del pasado indígena es propio del indigenismo de las primeras décadas del siglo veinte. La valoración positiva

¹³ Según Fasce (2014) el jurado estuvo compuesto por Ricardo Rojas, Ernesto Padilla, Leopoldo Lugones, Enrique Larreta, Martín Noel, Benjamín Villafañe y Carlos Ibaguren.

¹⁴ Pablo Fasce es autor de la Tesis Doctoral titulada El noroeste y la institucionalización de las artes en Argentina: tránsitos, diálogos y tensiones entre región y nación (1910-1955). Doctorado en Historia con especialización en Historia del Artes. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, 2017.

del indio se dirige hacia la valoración del pasado, no tanto hacia el presente y menos como proyección futura. El indigenismo opera exaltando el pasado indígena, pero en algún sentido negando su futuro, que es soñado a partir del nuevo sujeto nacional: el argentino.

Es valioso, para profundizar esta cuestión, el texto *El monumento a la independencia en Humahuaca* (1942) del creador del Monumento. Aquí solo destaco unas ideas de Soto Avendaño. Pondré énfasis en el modo indigenista de interpretar la historia: el pasado es indio, el futuro es nacional-argentino. Soto Avendaño (1942) relata que para realizar el Monumento se inspiró en dos estrofas del Himno argentino en su versión original¹⁵. Comenta Soto “Este par despertaba en mí la emoción religiosa, casi diría que tocaba mi yo metafísico” (Soto Avendaño: 1942, 15). Esas estrofas son el “espíritu”, “la forma” que luego toma cuerpo en la obra, en el monumento. Una estrofa está referida al pasado, otra al presente-futuro.

La primer estrofa que destaca Soto Avendaño dice: “Se conmueven del Inca las tumbas / Y en sus huesos revive el ardor”. El pasado es el Incario. Soto Avendaño sabe que el lugar donde se emplazará su obra es un Antigal, donde están: “enterrados los antepasados gloriosos que dieron su sangre por defender estas tierras de su nacimiento... Mentalmente imagino a la fuerte raza, la tribu belicosa de los indios Humahuacas. Los rostros recios, de pómulos salientes, están hoy cegados, y muestran lleno de polvo el alvéolo donde estuvo el ojo” (Soto Avendaño: 1942, 15).

Acción de origen colonial: edificar sobre los muertos derrotados, sobre sus lugares sagrados. Ya no una iglesia, sino un monumento estatal sobre el pasado omawaka. Para Soto la “magia del arte” es la que puede revivir al indio muerto, “recobrarlo del imperio de la sombra y del polvo” (Soto Avendaño, 1942: 15). Exalta ese pasado, gesto típicamente indigenista. El

¹⁵ En 1900 el Estado nacional recortó la letra original sancionada en 1813, indicando que se cante la primera y última cuarteta más el coro. Ver: <https://www.casarsada.gov.ar/nuestro-pais/simbolos-nacionales/letra-himno-nacional>

centro del monumento es un “Hércules indio” (sic). El propósito de Soto en el grupo central del monumento es “enaltecer el recuerdo de los primitivos hijos de esas tierras” (Soto Avendaño, 1942: 19). Expresa una especie de síntesis estético-histórica en ese Hércules indio.

Luego Soto Avendaño destaca la segunda estrofa del himno que le inspiró: “De los nuevos campeones los rostros / Marte mismo parece animar, / la grandeza se anida en sus pechos / a su marcha todo hacen temblar”. Dice Soto de esa estrofa: “De ella he sacado la inspiración necesaria para realizar la figura central, y que yergue la impoluta desnudez de su cuerpo igual a un dios pagano. En él he querido simbolizar la potencialidad del pueblo argentino. Con pasos firmes y viriles el símbolo marcha seguro de sí mismo y del porvenir. Bajo sus pies la tierra está viva, poblada con las grandes formas de su pasado; él, en tanto tenso el rostro, con total ímpetu, da el grito de independencia que resuena por toda la quebrada” (Soto Avendaño: 1942, 20).

La mitología romana en el himno argentino (Marte) es reinterpretada por Soto Avendaño con otra figura mitológica romana: Hércules. En el Hércules indio confluye el movimiento de la obra. Y es también el símbolo de la “potencialidad del pueblo argentino”. El pasado indio se transforma en potencialidad argentina con la independencia. Esa potencialidad se expresa en los grupos laterales del Monumento dedicados al “gaucho norteño”, a quienes ve “Desgreñados, hirsutos, trabajados por el hambre, por la intemperie, por el interminable bregar...” (Soto Avendaño: 1942, 19).

El texto de Soto Avendaño no solo expresa su visión sobre el Monumento, sino también su experiencia en la Quebrada de Humahuaca de los años 30 y 40 del siglo pasado. El indio del presente de Soto es “Fuerte, recio, incansable, sobrio, silencioso, contemplativo, observador curioso, con una curiosidad insaciable, una especie de poeta, de sacerdote, tal es el indio” (Soto Avendaño: 1942, 27). Esta exaltación del indio es equivalente a la exaltación de la naturaleza de la Quebrada de Humahuaca. Distingue entre el *hombre en estado natural* y el *hombre en estado cultural*: “es cuando más advertimos la profunda diferencia que media entre el hombre que vive en el estado natural y el hombre hijo de una cultura que ha alcanzada

una etapa avanzada de desarrollo” (Soto Avendaño: 1942, 36). El indio está en estado natural: “vive más en lo infinito que en lo relativo del mundo; aún más, éste es su verdadero estado... algo hay en él de hombre árbol o de hombre piedra; por eso en el fondo de sus ojos dormita una luz que es reflejo de las potentes fuerzas que conciertan la vida de la quebrada y al asomarse a ellos, con el afán de investigar, se experimenta el estupor que produce el misterio” (Soto Avendaño, 1942: 36).

La concepción moderna de que hay una diferencia taxativa entre Naturaleza y Cultura atraviesa la interpretación indigenista de Soto Avendaño: el indio es naturaleza y el argentino es cultura, o potencial cultural. Si bien el artista no exalta la cultura contra la naturaleza, su admiración por lo “natural” conlleva una bucólica exaltación del indio. Pero a la vez conlleva una negación de la cultura india. Curioso modo de exaltación la del indigenismo.

La figura del gaucho representada en los laterales del monumento se presenta en el texto de Soto Avendaño como el sujeto intermedio: entre la naturaleza y la cultura. Llama la atención de que en el texto se encuentra un salto espacio-temporal cuando Soto pasa de relatar su experiencia en Humahuaca a su experiencia con el gaucho en Salta. Es notable que cuando habla del indio de Humahuaca no haya nombres propios, el anonimato prepondera. En cambio, en su paso por Pampa Grande (Salta) en las tierras del estanciero Indalecio Gómez, surgen gauchos con nombres propios (Fernando Maidana, Miguel Ríos, Florencio Velázquez, Gregorio Espinosa, Pantaleón Cazón, Liendro Marcos). De ellos dice: “hay algo de hosco y de salvaje en estas fisonomías, la terrible sangre indígena calchaquí prevalece fuertemente sobre la sangre española” (Soto Avendaño, 1942: 24).

Los Héroes de la independencia son gauchos de sangre indígena, aunque su figura central es un “Hércules indio”. Aquí se expresa la tensión no resuelta en el Monumento entre lo indígena y lo mestizo. El concepto mestizo no aparece en el texto de Soto Avendaño, sin embargo está sugerido en su visión del gaucho. La tensión también es territorial: en Salta ve gauchos, en Humahuaca ve indios. Y el propio Soto Avendaño no es ni

lo uno ni lo otro. ¡Se autopercebe extranjero! Argentino pero extranjero: “En la mirada del indio de esa regiones hay algo de profundamente animal que lo sobrecoge: es una mirada instintiva, sabia, terrestre; diría que desde el fondo de la misma es toda la quebrada, para la cual sois un extranjero, lo que os mira, la que espía sin cesar vuestros movimiento, la que trata de comprender vuestros propósitos e intenciones” (Soto Avendaño, 1942: 35)

En mi interpretación, aquí se encuentran los tópicos centrales del indigenismo de inicios del siglo 20: un sujeto extranjero del mundo indio observa la naturaleza del indio, no su cultura. Reivindica su pasado y presente animal y proyecta un futuro humano, que sería la cultura nacional argentina. El indio se “culturaliza” en la argentinidad.

CONCLUSIÓN

A partir de lo desarrollado sostengo la validez de un interrogante estético-político sobre la siguiente distinción territorial en el diseño de la “nación argentina”. En el noroeste argentino, en particular en Jujuy, se ensayó con relativa eficacia un indigenismo culturalista estatal, lo cual no supone que no existieran políticas darwinistas en esta región. Me refiero a una acentuación indigenista no excluyente de racismos darwinistas. Desde la perspectiva estatal-nacional, Jujuy es un territorio de ensayos indigenistas. Por ello es el “lugar indígena” por antonomasia del circuito turístico capitalista, como lo muestra la monumentalidad indigenista en la Quebrada de Humahuaca, o la “marca Pachamama” impulsada por el actual gobierno provincial (Espósito, 2022), que a la vez desarrolla megaemprendimientos mineros de litio en territorio indígena,

interpretados por la prensa hegemónica como un mandato de la Pachamama¹⁶.

Las prácticas indigenistas en Jujuy contrastan con otras provincias y regiones de Argentina¹⁷. La Patagonia, es el territorio vaciado simbólicamente para legitimar matanzas masivas ayer y represión hoy. La conflictividad entre el pueblo mapuche y los Estados argentino y chileno evidencian lo irresoluble del problema territorial bajo lógicas mononacionales estatales y capitalista.

Durante el siglo XX, los crímenes masivos de Estado contra los pueblos indios fueron realizados en territorios donde “la nación” no estaba aún “consolidada” y que eran “territorios nacionales” (Saravia, 2011): en julio de 1924, la Masacre de Napalpí [en qom: “lugar de los muertos”] perpetrada en la actual provincia del Chaco bajo la presidencia constitucional del radical Marcelo T. de Alvear (1922-1928); en octubre de 1947, la masacre de aproximadamente 500 pilagás realizada por gendarmería nacional en Rincón Bomba (a 10 km. de Las Lomitas) en Formosa, durante el primer gobierno de Juan D. Perón (1946-1951). Estas masacres formarían parte de la lógica genocida del Estado nación blanquizante. En 1946, el tratamiento que hizo el Estado peronista del llamado “Malón de la Paz” (ver Valko, 2007; Belli, Slavutsky, Rueda, 2007; Cayo, 2012; Gigena, 2015) realizado por kollas de Jujuy y Salta podría

¹⁶ Ver “La producción actual jujeña de litio no es casual: se debe a la Pachamama”. En El Tribuno de Jujuy, 6 de agosto de 2019. Disponible en: <https://www.tribuno.com/ujuy/nota/2019-8-4-9-10-0-la-produccion-actual-jujena-de-litio-no-es-casual-se-debe-a-la-pachamama>. Ver el sugerente análisis que hace la antropóloga Guillermina Espósito sobre los usos de la Pachamama realizados por el gobierno de Gerardo Morales: “La Pachamama en Jujuy: entre el cosmopolitismo del festival y la cosmopolítica de la celebración”. En Actas XI Reunión de Antropología del MERCOSUR, 2015.

¹⁷ Ver la tesis doctoral en Ciencia Política de Valeria Avalo, “Indigenismo subnacional desde el retorno de la democracia: los casos de Catamarca y Jujuy (Argentina)”. CEA-Universidad Nacional de Córdoba, 2023.

entenderse bajo cierta lógica indigenista, diferente al darwinismo social con el que se operó en Rincón Bomba (Formosa).

Con el retorno a la democracia en Argentina, en los momentos neoliberales (los noventa) – nacional populares (2003-2015) – neoliberales (2015-hoy) se desarrolló un neoindigenismo desde el estado para la consolidación de “la nación”, es decir, del capitalismo en nuestros territorios. Briones (2015) lo califica “neoindigenismo” ahora neoliberal y multicultural. Sigo esta sugerente interpretación y, de acuerdo a lo que vengo planteando, el neoindigenismo multicultural parece ser la deriva del indigenismo culturalista iniciado en los años veinte. Por tanto, una variante del racismo de la blanquitud.

Desde la perspectiva de la Historia de las Ideas Latinoamericanas, que asumo metodológicamente, reconstruir la historia del indigenismo en Argentina, y particularmente en Jujuy, contribuye a replantear la vigencia de un problema no resuelto: la construcción de la nación argentina. Hoy, la discusión sobre la plurinacionalidad abierta por la politización indígena en Bolivia y Ecuador, y con menor éxito pero muy vigente en Chile, también es fundamental en Argentina. La crítica al indigenismo como proyecto de construcción mono-nacional quiere aportar a esa discusión.

BIBLIOGRAFÍA

Acha, J.; Colombres, A.; Escobar, T. 2004. *Hacia una teoría americana del arte*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Asselborn, Carlos; Gustavo R. Cruz y Oscar Pacheco. 2009. *Liberación, estética y política*. Córdoba: EDUCC, 2009,

Avalo, Valeria. 2021. “¿Racismo en el siglo XXI? Política indigenista en Catamarca, Argentina”. *RevIISE*; vol. 18. p. 163-177.

Belli, E., Slavutsky, R. y Rueda, P. (Ed.) 2007, *Malón de la Paz. “Una historia, un camino”*. S. Salvador de Jujuy: Instituto Interdisciplinario Tilcara, UBA.

Biagini, Hugo. 1995. Emergentes indigenistas. En *La Generación del Ochenta: Cultura y política*. Buenos Aires: Losada., pp. 57-88.

Briones, Claudia (editora). 2005. *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Briones, C. 2015, Políticas indigenistas en Argentina: entre la hegemonía neoliberal de los años noventa y la 'nacional popular' de la última década. *Antipod. Rev. Antropol. Arqueol*, n° 21, enero-abril, pp. 21-48.

Cayo, H. 2012, *Diario de viaje de Hermógenes Cayo. El Malón de la Paz por las rutas de la Patria*. Buenos Aires: Dirección General de Museos, Museo de Arte Popular José Hernández.

Cerutti Guldberg, H. 2000. *Filosofar desde Nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: CRIM – CCyDEL, UNAM.

Colombres, Adolfo. 2004. La autodeterminación estética. En *América como civilización emergente*. Buenos Aires: Catálogo, pp. 223-252.

Cruz, G. R. (2009). *La liberación indígena contemporánea en Bolivia. Crítica filosófica a una política-estética racializada*. Córdoba: EDUCC.

Cruz, G. R. (2013). *Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio*, La Paz: CIDES-UMSA y Plural editores.

Cruz, G. R. 2014. La politización india-indígena. Interrogantes sobre el indigenismo estatal. *Anatéllei*, nº 31, p. 23 – 32.

Cruz, G. R. 2017a. Pensamiento filosófico latinoamericano: interpelaciones críticas antes una sensibilidad colonizada. *Cuadernos del ICIC*; Año: 2017 p. 22 – 49

Cruz, G. R. 2017b. Indigenismo y blanquitud en el orden racista de la nación. Intersticios de la política y la cultura". *Intersticios. Intervenciones latinoamericanas*. vol.6 nº12. P. 5 - 30.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/18759>

Cruz, G. R. (2018a). "Indigenismos, blanquitud y nación". En G. Cruz

(coord.), *Sujetos políticos indígenas*. Buenos Aires: Teseo, 2018. p. 23 – 52.

Cruz, G. R. 2018b. La crítica al indigenismo desde el indianismo de Fausto Reinaga. *Cuadernos Americanos Nueva Época*. Vol. 165 p. 159 – 182

Duran, Valeria; Avalo Valeria; Delgado Samanta; Carrillo Lorena. 2019. Indigenismos e institucionalidad indígena contemporánea en Jujuy. *Revista Administración Pública y Sociedad (APyS)*, nº 8, p. 135 – 159.

Echeverría, Bolívar (2010). *Modernidad y blanquitud*. México: ERA

Espósito, Guillermina 2022. «*Paradigma Pachamama*. Patrimonialización, extractivismos y lavado verde en Jujuy, Argentina». *Corpus* [En línea], Vol. 12 Nº 2 | 2022, <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/5869>

Favre, Henri, 1998 [1996]. *El indigenismo*. México: FCE.

Fasce, Pablo. 2014. Una modernidad situada. La obra de Ernesto Soto Avendaño en la región del noroeste argentino. *Estudios sociales del NOA*. Nº 13, 2014. Pp. 33-46.

Fasce, Pablo. 2017. *El noroeste y la institucionalización de las artes en Argentina: tránsitos, diálogos y tensiones entre región y nación (1910-1955)*. Tesis Doctoral en Historia con especialización en Historia del Artes. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.

Gargallo, Francesca. 2012. *Feminismos desde Abya Yala*. Bogotá: Ed. Desde abajo.

Gigena, A. 2015, Movilización indígena, subjetivación política y etnicidad. Los efectos inmediatos del ‘malón de la paz’ entre los kollas salteños del Tinkunaku, *Intersticios. Intervenciones latinoamericanas*, Vol. 4, pp. 51 – 62. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/7480>

Gigena, Andrea. (2017). “¿Guardianas de la Cultura o guardianas de las Luchas? Aproximaciones para un análisis tipológico de la participación política de mujeres-indígenas”. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y*

Humanidades, vol. II p. 43 – 57

Lagos, Gabriel. 2014. El nacionalismo de Ricardo Rojas en tiempos del centenario (1900-1916). *Cuadernos FHyCS-UNJu*, Nº 45: 211-225.

Lenton, D. (ed.) (2011). Dossier sobre “Genocidio y políticas indigenistas”, *Corpus*, vol 1, nº 2, julio/diciembre. Disponible en: <http://corpusarchivos.revues.org/887>

Lenton, D. 2013. Aproximación a una historia de las organizaciones de militancia indígena: 1953-1973. Comunicación en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Disponible en: <http://www.academica.org/000-010/301>

Mariátegui, J. C. 2005. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: Gorla.

Melgar Bao, Ricardo 2005. Entre lo sucio y lo bajo: identidades subalternas y resistencia cultural en América Latina. En Cassiogli R. y Turner J. (coord.), *Tradición y emancipación cultural en América Latina*. México: Siglo XXI – Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 30-57.

Nicolás Alba, María del Valle. 2015. La narrativa indigenista en Argentina. Una doble denuncia. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, vol. 44, p. 403-422.

Otero, Clarisa. 2013. La arqueología en el relato oficial del estado nacional. El caso del Pucará de Tilcara (Jujuy, Argentina). *ARQUEOLOGÍA SURAMERICANA / ARQUEOLOGÍA SUL-AMERICANA* 6, (1,2) Enero/Janeiro.

Orquera, Yolanda Fabiola. 2021. Indigenismo en el noroeste argentino: recuperando Don Silenio (1936), de Alberto Córdoba. *Estudios del Ishir*; 11 (31), p. 1 – 24.

Quijano, A. 2019. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

Reinaga, Fausto. 1970. *La revolución india*. La Paz: Ediciones PIB.

Rojas, Ricardo 1924. *Eurindia. Ensayo de estética fundado en la experiencia histórica de las culturas americanas*. Buenos Aires: Juan Roldán y Cº.

Rojas, Ricardo 1943. El problema indígena en Argentina. *América Indígena*, pp. 104-114.

Roig, Arturo 1981. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE

Saravia, Mariano 2011. *Genocidios argentinos del siglo XX*. Córdoba: Raíz de Dos.

Schiffino, María Beatriz 2011. Ricardo Rojas y la invención de la Argentina mestiza. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*. Año XII, nº 14, pp. 1-14.

Slavutsky, A, E. Belli y R. Slavutsky. 2021. *Hacia la construcción de conocimientos sociales emancipatorios. Etnicidad y cultura durante el primer peronismo, 1946-1955. Nuestro NOA*. S. S. de Jujuy: FHycS-UNJU.

Soto Avendaño, Ernesto 1942. *El monumento a la Independencia en Humahuaca*. Buenos Aires: Imp. Luis Bernard.

Valko, M. 2007, *Los indios invisibles del Malón de la Paz*. Buenos Aires: Ed. Universidad de las Madres de Plaza de Mayo.

Vega, Luis y J. Villena, 2000. *Monumento a la independencia nacional. Cincuentenario*. S-d.

INMIGRACIÓN, SUBJETIVIDAD Y EXPERIENCIAS GENERACIONALES. APORTES DESDE LA HISTORIA ORAL DE MUJERES SIRIO-LIBANESAS EN SAN SALVADOR DE JUJUY

Vanesa Cuellar¹

RESUMEN

Este trabajo aborda el estudio de la inmigración de las mujeres sirio-libanesas en San Salvador de Jujuy (Argentina) durante la primera mitad del siglo XX. El proceso vivenciado empieza por el desarraigo al tener que dejar su pueblo natal, y posteriormente, por la inserción en la nueva sociedad. Estas mujeres sirio libanesas, al contrario de lo que prevalece en el imaginario social, que se resguardaban en el encierro del hogar, fueron luchadoras y trabajadoras que junto a sus maridos debían enfrentarse a un mundo nuevo con obstáculos en el idioma, falta de medios económicos y diferentes pautas religiosas y culturales.

También se va a exponer el grado de integración en la sociedad jujeña de las tres generaciones (padres/madres, hijas/os y nietas/os) con el propósito de analizar las interacciones con el medio en el cual se insertan las sucesivas generaciones de la familia migrante, lo que marcaría diferentes “velocidades” en el proceso de asimilación. Es por esto que se propuso desentrañar la memoria y reconstruir parte del pasado a través de sus testimonios y relatos de vida, con especial énfasis en la construcción de la subjetividad que dan sentido a las prácticas sociales.

¹ Lic. en Antropología

Palabras clave: mujeres sirio-libanesas, subjetividad, inmigración, experiencias generacionales.

ABSTRACT

This paper deals with the study of the immigration of Syrian-Lebanese women in San Salvador de Jujuy (Argentina) during the first half of the 20th century. The process experienced begins with the uprooting when they had to leave their hometown, and later, with the insertion into the new society. These Syrian Lebanese women, contrary to what prevailed in the social imaginary that they were sheltered in the confinement of the home, were fighters and workers who, together with their husbands, had to face a new world with language obstacles, lack of economic means and different religious and cultural patterns. The degree of integration in the society of Jujuy of the three generations (parents, daughters/daughters and granddaughters/granddaughters) will also be exposed in order to analyze the interactions with the environment in which the successive generations of the migrant family are inserted, which would mark different "speeds" in the process of assimilation. This is why it was proposed to unravel the memory and reconstruct part of the past through their testimonies and life stories, with special emphasis on the construction of subjectivity that give meaning to social practices.

Key words: Syrian-Lebanese women, subjectivity, immigration, generational, experiences.

INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1860, comenzaron a emigrar a la Argentina, como a otros países de Latinoamérica, una gran cantidad de sirios y libaneses. Las principales causas de expulsión de sus países de origen fueron de carácter económico, político, social y religioso. Se puede enumerar en cuatro etapas el proceso migratorio:

1- la primera etapa comprendida entre 1860 y 1918/20 está relacionada a la precarización de la situación económica, la expansión demográfica (que provoca un desequilibrio entre tierra y población) y las persecuciones que padecían las minorías cristianas dentro del Imperio Otomano (al que pertenecían Siria y Líbano) que dificultaban su acceso al mercado laboral y a ejercer funciones públicas y políticas. Como resultado, muchos huyeron ilegalmente de la región, ya sea para la búsqueda de mejores oportunidades económicas y políticas o para evitar el reclutamiento militar forzado en la Guerra de Trípoli que se desarrolló en 1911. Durante la Primera Guerra Mundial el flujo migratorio cesó considerablemente debido al impedimento en las vías de transporte ultramarino.

2- Entre los años 1918/20 y 1945 los territorios de Siria y Líbano formaron parte del dominio francés, lo que benefició a los cristianos maronitas que pasaron a ser sus aliados protegidos a partir de 1920. Por este motivo, se incrementa el porcentaje de inmigrantes de origen religioso musulmán y druso. Según De Luca (2006) “los drusos tienen una religión que combinan elementos del Islamismo, el Cristianismo y el Judaísmo. Nacen como una herejía del Islam, por eso son perseguidos y tienen que refugiarse en los Montes de Siria y Líbano”.

3- En una tercera etapa (1945 - 1974) el número de inmigrantes sirio-libaneses que llegan a la Argentina se mantiene estable, ya que priorizan como destino aquellos países beneficiados económicamente por el petróleo, como ser Estados Unidos, Canadá, Australia y países árabes como Kuwait.

4- A partir de 1974, debido a la guerra civil, los sirios y libaneses emigran a la Argentina ya no por una cuestión económica, sino con el propósito de lograr una reunificación familiar, trámites de herencia, entre otros (De Luca, 2006: 4).

Durante la primera etapa, los inmigrantes llegados a la Argentina traían consigo el pasaporte otomano, lo que les valdrá el mote de “turcos”, término que operó de forma peyorativa, sobre todo por parte de las autoridades nacionales, que buscaban promover la inmigración europea, preferentemente de Francia, Inglaterra, Suiza y el norte de Italia, al punto de restringir su ingreso al Hotel de Inmigrantes. A pesar de ello, los sirios-libaneses constituyeron la tercera corriente migratoria en el país luego de los italianos y españoles.

Gioconda Herrera (2002) apoyada en los trabajos de Bourdieu y Wacquant (2001) destaca que el inmigrante, es antes un emigrante, y por ello es interesante “conectar el lugar de origen con el de destino en los estudios sobre migración y la necesidad de reconocer que estos procesos modifican la vida de los que se quedan, de los que se van y de las sociedades de destino” (Herrera, 2002: 86).

Es importante destacar que las relaciones entre inmigración sirio libanesa y género han sido poco abordados en la historiografía argentina, a pesar del importante desarrollo que el estudio de las migraciones alcanzó en los años 1980 y 1990, así como los importantes avances en los estudios de género.

Pocas investigaciones se han ocupado de develar la manera en que la migración masculina/femenina impactó en las familias y específicamente en los cambios en las prácticas de las mujeres tanto en los lugares de origen como de destino (Bjerg, 2009).

En contraste con la escasez de estudios realizados sobre las mujeres sirias y libanesas, predominan las investigaciones relacionadas con mujeres

españolas e italianas que lograron una rápida inserción, llegando a desarrollar una acción social y política destacada; esto quizás se deba a que la mayoría de las mujeres árabes estaban recluidas al ámbito doméstico, siendo poco visibles en actuaciones públicas o quizás porque formaban parte del colectivo de inmigrantes calificados como “exóticos” y “no deseados”, como los llamaron las autoridades migratorias. Por esto, al tratar los diversos aspectos relacionados con las sirias y libanesas de la primera generación o su descendencia, debemos afrontar los problemas que supone contar sólo con pocas fuentes confiables y muy dispersas, sobre todo en lo que respecta a las investigaciones en la provincia de Jujuy.

A pesar de ello, en las siguientes páginas se intenta una aproximación a la historia de vida de aquellas mujeres inmigrantes que a través de sus experiencias, anhelos, logros y frustraciones, se constituyeron como sujetos activos de los procesos migratorios.

LAS PERIPECIAS DEL VIAJE: DEL PAÍS DE ORIGEN HACIA EL PAÍS RECEPTOR

La presencia de mujeres sirias y libanesas en Argentina se produjo recién en los años noventa del siglo XIX y principios del XX. El patriarcado, propio de la cultura árabe, imposibilitaba la salida independiente de las mujeres, a no ser que emigraran acompañadas por el esposo u otro miembro masculino de la familia. Sin embargo, a partir de testimonios recogidos, podemos considerar plausible que algunas sirias y libanesas llegaran solas a Argentina, en una época en la que era muy extraño permitirles que se movieran de un país a otro sin compañía masculina, aunque vinieran con destino prefijado:

“Yo nací (en Mhardi), mi papá vino a la Argentina, mi mamá se quedó allá, después con mi mamá nos hemos venido en barco, nosotras dos, y mi papá trabajaba en el negocio con su tío” (Entrevistado Nº1, en adelante E1).

“(Blanca) es nacida allá Mhardi ()...y viene ya con 6 años con la madre, porque el padre vino primero, una cuestión así, porque primero tanteaban a ver qué pasaba acá, poder trabajar y todo esto era muy dificultoso” E4.

Muchas llegaron meses o años después que sus maridos, y ésta tardanza de la presencia femenina se debe a que las emigrantes eran menos dependientes que los varones de las ofertas de empleo, ya que su migración estaba motivada más que por las oportunidades laborales del mercado argentino, por el “éxito” y la inserción que sus maridos o sus parientes hubieran logrado en el momento de la reunificación familiar. Claro que esto no significó que las mujeres no participasen del mundo del trabajo (Bjerg, op. cit: 85).

Al conjunto de factores que impulsaron a emigrar ya mencionados, hay que sumar el efecto “llamada”², después de los primeros inmigrantes ya instalados en Argentina, y en este proceso fue importante la acción de las redes migratorias para planificar y realizar el viaje por el Mar Mediterráneo y el Océano Atlántico hasta América.

En nuestro caso, podemos ver que las penurias empezaban en la misma tierra de origen, al recorrer grandes distancias desde sus pueblos hasta los puertos de Beirut o Trípoli y después embarcarse hacia América. Así, lo expresa una de las entrevistadas:

...“vos sabes que nos han querido secuestrar, a mi mamá y a mí, cuando veníamos en vehículo la querían secuestrar a mi mamá, por eso mi mamá

² “Llamada” es el nombre con que las entrevistadas denominan a la migración en cadena, mostrando ostensivamente la dependencia para concretar su voluntad de migrar, y los compromisos entre parientes, o los arreglos matrimoniales.

gritaba, la han salvado a tiempo...pasando Hama, todos esos lugares, antes del barco, antes de llegar al puerto, ahí es donde sufrió mucho mi mamá..." E6.

Pero también: separación, incertidumbre, pérdida:

"Yo vivía con mi abuela, la de mi papá, porque era la costumbre antes que la mujer tenía que vivir en la casa del novio, del marido... pero yo la quería a la mamá de mi mamá, mi otra abuela "Treishis" se llamaba, sería "Nieves", yo lo que no me puedo olvidar nunca la despedida que he tenido con ella, yo tenía 5 años, era como del aeropuerto de aquí a Perico y yo le agarraba de la pollera a ella, me decía (palabras en árabe) "vamos, vamos, vamos" y yo me la quería traer y no había forma de desprenderme de ella..." E1.

EL VIAJE...

Las empresas más importantes de navegación eran francesas e italianas, aunque después de la Gran Guerra, las empresas inglesas y australianas entraron en competencia con las anteriores. Las compañías francesas hacían escala en Marsella, las italianas en Nápoles o Génova, las inglesas en Londres y las australianas en Trieste. El viaje comenzaba en algunos de estos puertos hasta Alejandría, primera escala del viaje que solía durar cinco días; lo hacían en pequeños barcos, veleros muchos de ellos, que los pasajeros dieron en llamar "Duara", porque en el caso de corriente contraria volvían al mismo lugar del que zarpaban. La segunda escala, de seis a ocho días de viaje, tenía lugar en Marsella, Génova o Nápoles, según fuera a conectar con empresas navieras francesas o italianas que en sus transatlánticos llevaban al pasajero al destino supuestamente definitivo (Akmir, 2011: 30). De acuerdo a Chahín (2001), el viaje por el Mediterráneo tenía paradas en varios puertos: Chipre, Creta, Córcega y

Marsella, desde el cual zarpaban los trasatlánticos hacia América del Sur, de modo que aún les quedaba a los emigrantes el difícil cruce por el océano.

Las diferencias económicas se hacían sentir en el viaje, quienes tenían recursos económicos viajaban en primera, pero los más humildes “por lo general viajaban en barcos de tarifa económica durante meses y en malas condiciones: en las bodegas de los barcos, soportando el hacinamiento y una atmosfera irrespirable, los problemas de salubridad y muchas otras incomodidades hasta llegar a América” (Nasser, 2015: 150).

La travesía desde los diferentes puertos hasta las Américas duraba alrededor de 2 meses, y hubo casos en los que tuvieron que desembarcar en países que no eran el lugar de destino elegido, sea porque fueron engañados en el momento de su embarque por los corredores de compañías de navegación, o sea porque les habían denegado el visado de entrada. En el caso de Argentina, a partir del año 1928, la Dirección General de Inmigración restringe la entrada de los árabes a tal punto que en 1930 se produce el cierre del Consulado Argentino en Beirut, de forma que el preceptivo visado de entrada no podía obtenerse. Por lo tanto, las dificultades legales hicieron que los inmigrantes depositaran su futuro en manos de especuladores del puerto de Beirut, que les convencían para hacer un visado para Uruguay, asegurándoles la facilidad de entrada en Argentina desde Montevideo. Desde la capital uruguaya se montaba una red de especulación, que por una cantidad aproximada de 1.000 pesos, intermediarios expertos ofrecían la entrada a Argentina si se cumplían los requisitos exigidos, pero como la cifra solicitada no estaba al alcance de la mayoría, proliferó la entrada clandestina mediante falúas que de noche atravesaban el Rio de la Plata (Akmir, op. cit: 33-35).

...”la Blanquita dice que llega a Uruguay, han cerrado el puerto de Buenos Aires y llegan a Uruguay, entonces ellos tienen que pasar en una lancha... primero pasa su mamá y ella en una lancha con el equipaje, en otra lancha

vienen 11 parientes, se da vuelta la lancha y se mueren ahogados, terrible, y se acuerda de todo” E4.

...”por ese tiempo (1931) no dejaban entrar a la Argentina, así que nosotros veníamos con pasaporte a Brasil...ahí estuvimos como unos 20 días en un hotel de unos tíos...un paisano hacia “contrabando de paisanos” y los mandaba a la Argentina...nos subieron a un bote para hacernos cruzar el río, se hizo de noche y el botero nos abandonó en la otra orilla, después de robarnos lo que llevábamos: ropa y algunas joyas, tuvimos que cruzar para la otra orilla con la mayor parte de la ropa atada a la cabeza para que no se mojara...no sabíamos dónde habíamos llegado, y justo paso un lechero que con señas nos dijo que estábamos en Argentina...” E3.

...”mi papá no me ha hecho bien hacer los papeles, le ha costado inscribirme, como una cualquiera he entrado, por medio de Sabban, viajaba cada rato a Buenos Aires y él ha ido a la Embajada Siria y me ha hecho hacer todos los papeles, gracias a él, sino estaba en el aire” E5.

Otras situaciones fueron más dramáticas, como la restricción a los que padecían tracoma³ : se trató de una política general, que abarcó a la Argentina como también a diferentes países americanos, entre ellos, EEUU, Brasil y México. Estas políticas inmigratorias permitieron, de igual manera, la exclusión de grupos étnicos no deseados por causas raciales y/o políticas, o médicas.

³ El tracoma o conjuntivitis granulosa, es causado por infección con la bacteria *Chlamydia trachomatis*, cuyos síntomas se presentan de cinco a doce días después de haber estado expuesto a ella. La afección comienza lentamente como una conjuntivitis (irritación cerca del ojo) y si no recibe tratamiento puede conducir a cicatrización. Si los párpados se irritan de manera severa, las pestañas pueden invertirse y rozar la córnea, produciendo ulceraciones oculares, cicatrización posterior, pérdida visual y hasta ceguera, como la conjuntivitis, en ese momento se calificaba como incurable, inhabilitante y contagiosa (Di Liscia y Fernández Marrón, 2009).

Desde finales del siglo XIX, cada buque que llegaba a los puertos debía ser revisado por funcionarios de la Dirección de Migraciones (visitadores), quienes firmaban con el capitán un Acta donde se dejaba constancia de la cantidad de pasajeros, su lugar de origen y su situación sanitaria, entre otra información general. En 1911, una nueva reglamentación del sucesor de Alsina, Manuel Cigorrara, determinó que asistiera al ingreso un médico de la repartición. La presencia de estos profesionales contrapesaba el diagnóstico de los visitadores, ya que hasta entonces eran ellos quienes, sin conocimientos específicos, decidían de manera arbitraria la aceptación o el rechazo de los nuevos inmigrantes. Para Cigorrara, los enfermos de tracoma estaban marcados por una futura ceguera y por lo tanto, considerados ya fuera del ámbito laboral, podían constituir una carga para las instituciones de beneficencia y tampoco se los podía albergar en un hospital especial. Así, durante la segunda década del siglo XX, el tracoma sirvió como argumento médico-científico para demarcar la inmigración deseable de la indeseable (ibídem, p. 6). De la siguiente manera lo expresa una de las entrevistadas:

...”viajamos mi marido y yo, junto con otras cuarenta personas, todas del pueblo de Mhardi, desde el Puerto de Beirut...de esos 40, sólo llegaron 12 personas, esto porque en cada parada del barco debíamos bajar, los médicos nos revisaban...muchos de ellos quedaron en Marsella... otros en Brasil...los que no podían seguir era porque estaban enfermos, por lo general de tracoma...” E7.

En el testimonio de otra señora, puede verse cómo las políticas restrictivas, impiden el desembarco de su madre por padecer dicha enfermedad, causando que ambas retornen nuevamente a Mhardi (Siria), situación que provoca la desilusión e ira de la madre manifestando su deseo de abandonar el barco de manera estrepitosa, y la desesperación de su hija por no poder comunicarse con los demás pasajeros del barco:

...”llegamos al barco, estaba por llegar a Uruguay y a mi mamá no la dejaron bajar...tenía la enfermedad de tracoma, mi papá nos estaba esperando...había una piedra bien grande, parado él, nos hacía así (como si estuviera saludando con un pañuelo), más o menos a esa distancia esperando que pare ya el barco y nada, y la mamá no se podía acercar a nosotros ni nada... a volver de nuevo mi mamá a Siria, dos viajes...y la mamá se ha querido tirar al mar, ya estaba desilusionada, ¡imagínate! semejante viaje y la plata y todo eso... y había gente, todos extranjeros: árabes, italianos, franceses, de todo, y yo hablaba en árabe y gritaba por mi mamá y de ahí la han socorrido a ella... yo no me daba cuenta ... ella: “yo ya me voy a morir, yo me voy a morir” entonces la han socorrido a tiempo” E1.

Llegados a estas tierras, los inmigrantes se encontraban con la gran dificultad de la barrera que les imponía el idioma, y que se evidenciaba inmediatamente en la brutal transfiguración de sus nombres por los funcionarios de la aduana. Siguiendo a Vitar (2008), “la adopción de nombres y apellidos españoles suele ser explicada por los informantes como resultado de confusiones, descuidos, ignorancia o dificultades del personal aduanero para escribir los nombres árabes, aunque bien es posible que al ser los “turcos” migrantes “no deseados”, intentasen por ese medio borrar un signo de alteridad tan significativo como el llamarse “Ahmed” o “Abdala” (p. 113).

“A mi papá le querían cambiar porque le dijeron...él se llama Mohsan Haidar y le dijeron “no te va a poder nombrar nadie” y él decía “no, yo me llamo así” y no aflojaba, le querían poner Juan, él era musulmán, entonces le dijeron “para nosotros es un profeta Juan el Bautista, muy respetado”, “pero yo soy musulmán” decía él “no soy católico, Juan no quiero llamarme”, pobre se llamaba Juan Manuel, ¡hasta mi mamá le decía Manuel! Y bueno en sus papeles siguió siendo Juan Manuel” E4.

“A mí me han puesto Currado de apellido, después el papá ha hecho cambiar todo” E5.

La palabra, y sobre todo la voluntad del migrante no fueron tomadas en cuenta por los funcionarios de migraciones, quienes avasallaban sus derechos desde el momento del ingreso. Constituía un señalamiento directo de su condición de externo y de su posición subordinada y condicionada en la sociedad local.

INSERCIÓN EN LA SOCIEDAD JUJEÑA: EXPERIENCIAS GENERACIONALES

En este apartado se expondrá el grado de integración en la sociedad jujeña de las tres generaciones, padres/madres, hijas/os y nietas/os, con el propósito de analizar las interacciones con el medio en el cual se insertan las sucesivas generaciones de la familia migrante, lo que marcaría diferentes “velocidades” en el proceso de asimilación.

De acuerdo a la teoría de las tres generaciones (Sarramone, 1999) elaborada por Duncan⁴, una primera generación de inmigrantes está constituida por los recién llegados, en la que en la mayoría de las situaciones adoptan algunas costumbres sociales y económicas del país receptor, pero formando grupos o instituciones étnicas para preservar la cultura de origen, con la que se sienten fuertemente identificados.

La segunda generación ya se trata de hijos de inmigrantes nacidos en el país o aquellos que llegaron de niños, mantienen algo o mucho de la cultura familiar, pero adquieren la del país receptor fuera de la familia (escuela, trabajo, etc.), lo que lleva a los integrantes de esta generación a

⁴ La teoría de las tres generaciones fue formulada por Duncan en 1933 y distingue las actitudes de tres generaciones sucesivas de inmigrantes.

convivir con una combinación sincrética de costumbres y valores culturales.

La tercera, es ya una generación asimilada, que se integra social y matrimonialmente con los miembros de aquella, reconoce su ascendencia árabe pero actúa y se siente argentina.

Según el relevamiento realizado, la casi totalidad de los árabes en San Salvador de Jujuy son de origen sirio y libanés, con más presencia de origen sirio, procedentes de Mhardi y Homa; prácticamente no hay presencia de otras ciudades sirias como Damasco o Alepo, lo que sí sucede en otras provincias. Esto se debe a la migración en cadena, mediante la cual los sujetos asentados en nuestra zona convocaban a familiares y conocidos con quienes compartían todo un universo cultural que les permitía establecer relaciones económicas de confianza.

LA PRIMERA GENERACIÓN

DE LA VENTA AMBULANTE AL ESTABLECIMIENTO DE CASAS COMERCIALES

A los pocos días de su arribo, el nuevo inmigrante era presentado por un pariente o amigo en el negocio de un compatriota que solía ser del mismo pueblo o ciudad o, en este caso, "llamado" por un familiar con el propósito de trabajar como dependiente:

"Su tío Mario Crado le ha hecho traer a mi papá joven para que trabaje con él, en ese entonces él no la conocía a mi mamá, era joven, chico... a los 15 años creo que ha venido mi papá..." E1.

El dueño del almacén de ramos generales les daba mercadería en consignación a “buhoneros”⁵ para que la revendieran, con el compromiso de abastecerse siempre del mismo proveedor, expandiendo el negocio a zonas alejadas y de difícil acceso, incrementando sus ganancias. Estos acuerdos comerciales, favorecieron la proliferación de vendedores ambulantes, e interacciones fluidas en espacios de baja accesibilidad, eran esperados por la población local, muchos se desplazaron de la ciudad y eligieron nuevos lugares de residencia (Akmir, 2011: 67).

Iniciarse en el trabajo requería un proceso de aprendizaje, el recién llegado tenía que salir con otro compañero de más experiencia que le enseñaba los principales detalles de su nuevo oficio, y le indicaba las zonas por las que debía moverse, así como también familiarizarse con el idioma: “Tutto por vente”, es la primera frase que tenía que aprender para evitar cualquier confusión con los que compraban. En otros casos colocaba en el “kashi”⁶ mercancías de diferentes precios, para expresar el valor de un artículo, tomaba en una mano el producto y en la otra un billete, indicando el precio del objeto en cuestión (ibídem, p. 68).

La venta ambulante permitió la sociabilización básica de los inmigrantes; aprendizaje del idioma, dominio de la topografía urbana y rural, y conocimiento de los códigos sociales, entre ellos la psicología de la clientela criolla.

Puesto que el ferrocarril no llegaba a muchos pueblos del interior, se vieron obligados a usar animales de carga para acceder a las zonas más alejadas. En estos lugares, los clientes no contaban con el poder adquisitivo suficiente para adquirir los productos ofrecidos, por lo que el buhonero le ofrecía crédito que no requería recibos de sueldo ni de

⁵ El “buhonero” es el trabajador de la economía informal que comercia distintos bienes de consumo.

⁶ El “Kashi” era el bulto que llevaban sobre sus hombros con la mercancía: géneros, peines, peinetas, cintas, telas, joyas, etc.

garantes. Sin embargo, esa forma de venta incluía una carga de intereses de difícil control por quienes no contaban con un mínimo nivel de instrucción (Liberali, 2007: 184). El aumento de las ganancias dependía de la distancia del pueblo, es decir, cuanto más alejado estaba el pueblo al que querían llegar, más altos eran los precios de las mercancías.

Al mismo tiempo, adentrarse en estos lugares remotos entrañaba sus peligros y es por ello que muchos prefirieron llevar consigo un revolver para protegerse o, como se refleja en el siguiente testimonio, un cuchillo:

“Mi papá también trabajó en el norte, en La Quiaca, decía que ponía la mercadería en el hombro, como un bulto y salía a vender...muchas veces lo han querido matar y mi papá siempre andaba con un cuchillo de esos grandes para defenderse de que no le robaran...” E6.

Luego de esta etapa de venta ambulante, hacia 1930, los inmigrantes continúan sin mayor especialización en cuanto a la mercancía que vendían, pero la venta ahora se realiza en un puesto o tienda comercial. ...”ellos empezaron como vendedores ambulantes digamos y después se empezaron a instalar en ramos generales...” E5.

En San Salvador de Jujuy concentraron su actividad comercial en áreas cercanas a la estación de ferrocarril, mercado central y centro de la ciudad.

Esta concentración se produjo por imperativos de tipo social y económico: en el primer caso, la identidad de la lengua favorece la formación de una comunidad que aporta a sus miembros seguridad y fortaleza, frente al desarraigo de toda inmigración y a los potenciales rechazos y presiones sociales de la sociedad receptora. Cualquier inmigrante que proceda de un país de cultura distinta a la de la nación en que piensa residir, experimenta un impulso natural que le lleva a concentrarse en zonas en que habiten compatriotas suyos (Noufourri, 2009:133).

En segundo lugar, porque aprovecharon la inercia de desplazamiento de la clientela que, de ese modo, podía comparar precios o buscar lo agotado en varios locales al mismo tiempo. Esa práctica mejoraba el valor del fondo de comercio, pues se aseguraba su constante vigencia al mismo tiempo que establecía códigos de comportamiento comercial y crediticio por la cotidianeidad de la proximidad espacial (ídem).

...“vivíamos todos juntos en la calle Alvear, todos éramos árabes, eran como 4 cuadras, todos conocidos” E7.

“El negocio de ramos generales de ellos (Elías y Mario Crado) estaba justamente en la calle Alvear, donde está el café dos chinos a media cuadra, una dos casas...” E1.

...“como [el negocio] estaba cerca de la estación, venía la gente del ramal, del norte y subían por la Alvear, para comprarle telas a mi abuelo, por mayor le llevaban...” E2.

Una particularidad de esta colectividad fue unificar su actividad comercial y la vivienda familiar que se ubicaba en el segundo piso o en la parte trasera. Se trataba de comercios altamente diversificados llamados “tienda almacén” o “almacén de ramos generales”, ofrecían una gran variedad de productos, tales como artículos de ferretería y mercería, zapatos, productos alimenticios, joyas, entre otros. Entre sus estrategias económicas incorporaron la libreta, la venta a crédito, el préstamo en efectivo y la compra venta de artículos usados como un recurso de uso habitual.

“El abuelo vendía ramos generales, de todo, desde esmalte de uñas hasta medias cancan, telas, tenía rollos de tela enormes...él les prestaba a los de la Farmacia Noro, les prestaba a Galli, que es el dueño de Carré, ellos más de una vez estaban por fundirse y el abuelo les prestaba plata pero por supuesto cobraba con intereses, les hacía firmar documento...” E2.

Popularizaron el sistema de fiado, es decir, cuando el cliente no contaba con el dinero necesario para la compra de los productos, la mayoría de las veces de primera necesidad, se anotaba en una libreta y se cobraba al final del mes o de la quincena. Sin embargo, muchos clientes no pudieron hacer frente a las deudas acumuladas y algunos de los “comerciantes” tomaron sus propiedades como parte de pago. Es así como algunos de ellos han tenido un incremento exponencial de las ganancias, lo que han volcado en nuevos circuitos comerciales (Liberali, op. cit: 184 -185).

Bajo la figura de sociedades colectivas, las relaciones económicas de los comerciantes se extendieron generalmente hacia individuos de la misma nacionalidad o procedencia migratoria. Establecida sobre principios formales, estas relaciones llevaron a sus integrantes a aceptar la disponibilidad de sus bienes personales por deudas contraídas por la sociedad de pertenencia, más allá de los aportes realizados para constituir su capital. Dicho en otros términos, sus vínculos asociativos los llevaron a aceptar la responsabilidad de sus deudas y quebrantos con todos sus bienes sin limitación alguna (Danielo, 2005).

“Viene mi papá nos lleva a Tartagal, ahí creo que hemos estado 5 años en Tartagal y también ha puesto el negocio, ahí se puso de socio con José Nayar y de ahí vinimos todos a Jujuy...” E3.

...”primero hemos vivido en pleno centro, en la Alvear arriba, mi papá tenía un negocio inmenso de grande, ... era socio, frente al Banco Nación, donde era tienda “La Blanca”, entre Necochea y Alvear, donde esta Tarjeta Naranja, era el negocio, de telas, mercadería y todo, y adentro estaba la casa de familia” E1.

Las esposas (y luego también las hijas) se ponían al frente de estos negocios cuando los maridos estaban ausentes por diversas razones, como la provisión de mercaderías en la ciudad, recorrer el interior, por motivos de salud u otros.

Así, ellas entraban en otra esfera de actuación, entendida como espacio “público”, o sea “fuera” del hogar, a pesar de que en el caso de las tiendas o almacenes estaban unidos a la vivienda familiar. De este modo las mujeres de la familia entraban en contacto con el resto de la población, superando las barreras de la intimidad del hogar.

Estas viviendas-negocios generaron un espacio laboral ocupado por la mujer, al conquistar un rol activo en la reproducción de la unidad económica, pero ello no significó que abandonasen el papel tradicional que debían cumplir dentro del ordenamiento patriarcal, que imponía como función femenina esencial: la reproducción biológica y sociocultural. De esta manera, se puede decir que las mujeres árabes tuvieron una proyección pública asociada al ámbito comercial como compañera de su marido (Nasser, 2015). Para desarrollar esa actividad de atención al público, las mujeres poco a poco fueron aprendiendo el idioma, así como las operaciones aritméticas básicas. En esto intervinieron las amigas de la comunidad y sus hijos escolarizados.

“Sola empezó a ir al negocio, empezó a ir un día, después otro día y así poquito a poquito ya iba aprendiendo a sumar ¡vos vieras!...” E6.

A pesar del progreso económico alcanzado por los comerciantes de origen árabe, su inserción en la sociedad jujeña fue difícil. Estos debieron soportar la discriminación -determinada por prejuicios socioculturales, económicos y raciales- al denominarlos despectivamente “turcos”, actitud que hería su susceptibilidad, porque los identificaba con sus opresores en su tierra madre.

...”siempre nos dolió que nos digan “turco” porque en realidad nosotros no éramos turcos, porque nada que ver Turquía ...en realidad nosotros somos sirios o árabes...la palabra “turco” nos dolió siempre, a mí también siempre me han dicho turca, a todas nosotras turcas, así nos identificaban como “turcas”...” E4.

Esta primera generación de inmigrantes árabes llega, en su mayoría, sin dinero, solo traían las ganas de salir adelante y unos pocos ahorros, es por ello que la sociedad jujeña discrimina a estos “paisanos”, por su aspecto físico, su forma de vestir e incluso por su forma de hablar.

...”mi abuela sufrió mucho, cuando sentían que hablaba en árabe como que se burlaban los que iban a comprar al negocio, pensando que la abuela no los entendía pero ella entendía el castellano a la perfección, era atravesada para hablar al principio pero después no... y después cuando el abuelo empezó a comprar propiedades en la Alvear, de la discriminación hemos pasado al respeto...” E2.

...”cuando recién han empezado a instalarse los árabes...ahí era la discriminación porque eran inmigrantes que venían a quitarle el laburo, espacio, todo a la gente...ella (su madre) se enojaba porque decía “porque nos dicen “turcos”, si más bien ellos a los turcos no los podían ni ver, porque el turco era el que buscaba las guerras, los problemas...” E7.

El empoderamiento económico y la adquisición de competencias lingüísticas fueron factores que contribuyeron a un mayor reconocimiento, aunque los prejuicios persistieran.

MATRIMONIO

En el caso de las primeras oleadas de árabes que llegaron a Argentina, además de la extrema juventud de los inmigrantes (de 15 a 25 años), hubo una alta tasa de masculinidad, siendo esos dos factores los que podrían justificar el bajo nivel de endogamia conyugal y cultural. Así es que primero llegaron hombres jóvenes solteros y casados que habían dejado a sus familias en

Oriente. En el caso de los solteros, esto les llevó a veces a unirse en matrimonio con mujeres criollas, mientras que otros lograban reunir el dinero suficiente para el viaje a su tierra de origen y buscar a su esposa e hijos y llevarlos a Argentina (Nasser, op. cit: 156).

...“antes los hombres venían y no se fijaban si...lo que les importaba era que le críen los hijos, que le laven, le planchen...por eso algunos árabes se han casado con criollas, es verdad, ¡primero eran mosquitas muertas después los tenían re cagando a los turcos! (risas)” E5.

“Papá vino a Jujuy, a los 15 años creo, después se ha juntado con una criolla que le ha enseñado a leer y a escribir, todo” E3.

Pequeñas pistas que dan idea del modo en que los varones se apoyaron y también utilizaron a mujeres locales para adquirir competencias lingüísticas y culturales, organizar las tareas domésticas, y componer una pareja, en muchos casos temporaria, en otros compusieron dos hogares, otros tomaron las mujeres locales como bienes de uso que luego descartaron.

En cuanto a las mujeres, estas se casaron con hombres de su comunidad de origen: “[...] el matrimonio fuera de su grupo lo protagonizan los varones, casi nunca las mujeres” (Akmir, 1991: 251). De este modo, en el caso de las que llegaron solteras, encontraron a su futura pareja entre las familias instaladas en Jujuy, o directamente eran “traídas” del propio lugar de origen.

Por lo general, el matrimonio era arreglado por los miembros masculinos (los padres) de las dos familias de la pareja, en ocasiones unidas por lazos de parentesco, pero también la madre y la parentela femenina cercana influyeron en esos acuerdos matrimoniales. En este aspecto, podemos presentar testimonios que ilustran sobre esta costumbre endogámica y el dolor que experimentaban las jóvenes al tener que terminar un romance que empezaba.

...“yo sé que ella cuando se enojaba con el papá se acordaba del ex novio y decía “porque no me he casado con Mafú”, lo nombraba y le hacía poner nervioso a mi papá ¡mira los años!...” E1.

Por ejemplo, una nieta de sirios relata que su abuelo viajó de Argentina a Siria para entregar la dote y de esa manera casarse con su abuela, lo que le causó una gran tristeza pues estaba enamorada de un joven de su pueblo:

...”ella nos sabia contar que no tuvo la oportunidad de poder elegir su novio...ella estaba enamorada de otro muchacho pero que nunca pudo ser porque él era de familia más humilde...después el abuelo ha ido y hablo con la familia y le ha ofrecido el dote, entonces la familia directamente la ha separado de su novio y la ha casado con el abuelo” E2.

LA VIDA EN EL HOGAR. PATRIARCADO, MATERNIDAD Y CRIANZA DE LOS HIJOS

Si bien el modelo de familia patriarcal era el dominante entre los árabes, también era el sistema que regía en la sociedad jujeña, de modo que en este sentido, la costumbre oriental no chocaba con el modo de vida local.

Parella (2003), citado por González Buendía (2016, p. 69), sostiene que la sociedad patriarcal se caracteriza por la primacía de los hombres sobre las mujeres, ellos son social y culturalmente educados y orientados hacia el trabajo productivo que se lleva en el espacio público y es considerado básico para el funcionamiento de la sociedad. Mientras que a las mujeres se les atribuye, aduciendo a su “naturaleza” biológica y una “predisposición” innata, las tareas doméstico-familiares. Desde la reproducción, la maternidad y la naturaleza se les confieren un rol determinado en la sociedad que se caracteriza por la invisibilidad social. Como resultado de esta socialización diferencial las mujeres están subordinadas al hombre. La asimetría relacional se construye a partir de las identidades de género (hombre, mujer) y las diferencias biológicas (sexo) y condiciona la existencia de la mujer.

“Nosotras éramos 5 mujeres y 2 varones... mi mamá nos preguntaba “¿vos que querés hacer?”, a mí nunca me ha gustado cocinar y le decía “a mi dame para que cosa o lave la ropa”, cada una tenía su tarea” E1.

Dentro de este orden patriarcal, la maternidad jugó un papel central entre las mujeres árabes. La identidad femenina giraba en gran parte en torno a su función de madre; tener esta condición era el instrumento más válido para conservar su matrimonio, ya que la esterilidad ocasionaba el repudio del marido. Su papel maternal se plasmaba a través del cumplimiento de las necesidades del hogar y del cuidado de los hijos en cuanto al sustento material, atención de su salud y a darles afecto.

En cuanto a los hijos, las familias sirias y libanesas que llegaron o las parejas que los/las inmigrantes de ese origen formaron en este territorio, se caracterizaron en general por tener una descendencia numerosa. Dentro de la familia árabe el hijo varón –más si era el primogénito- recibía una mayor atención, hecho en el que la figura de la madre es clave. Su papel era hacer respetar la autoridad del cabeza de familia y fomentar esa preferencia por el varón, con lo que contribuía a mantener las tradiciones patriarcales. El siguiente argumento refleja el favoritismo hacia el hijo varón que se traduce en la adquisición de bienes materiales, en este caso un auto, convalidando la subordinación femenina dentro del ámbito doméstico:

...”a mis dos tíos le ha comprado un auto, porque él [su abuelo] decía “mis hijos son ellos”, por lo que eran varones e iban a mantener el apellido, en cambio las mujeres pierden el apellido con los maridos” E2.

Por el contrario, a las hijas se las trataba con más exigencias, y menos libertad que a los varones. Y, sobre todo, se les exigía mantener su castidad mientras fuesen solteras y ser fieles al esposo una vez casadas, preparándolas así para su función natural como buena esposa y madre. En este aspecto, también imponían el matrimonio endogámico, que por lo general se mantuvo en la segunda generación (Nasser, op. cit: 169).

RELIGIÓN

La mayor parte de los inmigrantes árabes de Jujuy eran cristianos ortodoxos o católicos, y en menor proporción profesaban la religión islámica. A partir de los datos aportados por el Cuarto Censo General de la Nación llevado a cabo entre los años 1946 – 1947, para el departamento Capital se observa que el 97,6% son católicos, el 0,2% ortodoxos y el 0,09% islámicos.

Ortodoxos e islámicos nunca llegaron a edificar templos ni a constituir un clero propio, por lo que se dio una circunstancia curiosa: los ortodoxos asistían a las iglesias católicas reconociendo un origen común, pero sin llevar a cabo actos de confesión y sin comulgar. Muchos se casaron y bautizaron a sus hijos a la religión católica apostólica romana, la oficial del Estado, pero sin una participación activa en los ritos católicos. Según la información aportada por una informante: ...”del grupo que fue llegando aquí, la mayoría eran cristianos ortodoxos y ellos festejaban las mismas fiestas religiosas que los católicos, quizás con algunas diferencias de fechas...por eso puede ser que se acostumbraron más rápido a las costumbre de aquí” E6.

FUNDACIÓN DE LA SOCIEDAD SIRIO-LIBANESA DE SAN SALVADOR DE JUJUY

Los inmigrantes sirios y libaneses se agruparon alrededor de vínculos de pertenencia basados en sus orígenes culturales, nacionales y religiosos. Así nacieron las entidades de carácter social, cuyo objetivo era preservar la identidad árabe a través de reuniones periódicas en las que la comida, la música, los juegos y las disertaciones, los acercaba a la patria lejana.

La fundación de la Sociedad Sirio-Libanesa en San Salvador de Jujuy se llevó a cabo el 1º de agosto de 1926, siendo el primer presidente el señor José Daud. Gracias a la colaboración de comerciantes de la región y de la

provincia de Buenos Aires, se compró el predio que sirvió de sede, siempre en el tradicional solar de la calle Lamadrid 568.

Akmir (2009), citado por Sanchez (2013, p. 132), señala que con el tiempo estas instituciones fueron adquiriendo gran prestigio, y los modestos clubes de los primeros tiempos de inmigración se convirtieron, a partir de los años treinta, en instituciones respetadas, con proyección social y económica. Dentro de la proyección social, se destaca, el padrinazgo de escuelas, obras de solidaridad y la trascendencia personal de sus asociados.

La clase de personas que frecuentaba estos centros de tipo recreativo, pertenecían en su mayoría a gente acomodada debido a las altas cuotas que exigían y que, por supuesto, no estaban al alcance de todos, por esto se les liberaba a los socios pobres del pago de las cuotas de ingreso, pero no así de las subsiguientes cuotas mensuales.

La estructura de la masa societaria en los primeros años estaba formada exclusivamente por hombres, el proceso de feminización fue posterior. Se excluía a que la mujer tenga una participación activa en las asambleas y tampoco cargos directivos en la Comisión Directiva. Sin embargo, esta situación cambiará en la segunda generación, como se verá más adelante.

LA SEGUNDA GENERACIÓN

PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES ÁRABES EN EL ÁMBITO LABORAL

Algunas mujeres árabes contribuyeron a la economía hogareña ya desde pequeñas a través de la colaboración con el padre en el negocio o tienda familiar, aunque también se hacían cargo de los mismos cuando su progenitor estaba ausente.

“Yo trabajaba en el negocio con mi papá, tienda “La Marina” se llamaba, estaba ubicada entre la Lavalle y Alvear, era una casa vieja...mi papá tenía

un negocio hermoso ahí con una vidriera, todo un negocio grande...toda la vida lo ayude a mi papá...iba y entregaba mercadería en bicicleta” E1.

Durante la década del veinte se ampliaron las oportunidades del trabajo extra doméstico de las mujeres, las más calificadas se empleaban en el magisterio, en los otros servicios públicos o en el comercio (Barrancos, 2008). La incorporación de la mujer al mundo laboral de los países industrializados ha venido aparejada de un acceso directo a los ingresos económicos, a la seguridad social, a relaciones sociales propias, autonomía, seguridad individual y mayores cotas de igualdad en las relaciones con su pareja.

...”yo me casé y ya tuve mi negocio en la calle Alvear, se llamaba “El Obelisco”, donde es Claro, frente a Carré” E1.

...”la Nur también trabajaba en el negocio, en la tienda con su cuñado, “La Confianza” se llamaba...ella me contaba que cuando se muere el padre tenía 3 o 4 años y la Salima, mucho más grande que ella, después se casa con Muhana, entonces ella cuando crece trabaja con Muhana como cajera y estaba ahí siempre y el que desarrolla el negocio es Muhana...” E4.

Debido a la globalización de la economía, las crisis y el deterioro de las condiciones económicas, los miembros de las familias se han visto obligados a trabajar para aportar más renta. Así, aumentó gradualmente la participación de las mujeres en el campo laboral por motivos sociales y culturales, y su incorporación estuvo traccionada por la pérdida de trabajo de los jefes de hogar y por la necesidad de compensar esos ingresos en el núcleo familiar.

...”mis padres han tenido que buscar trabajo en la administración pública porque ya no tenían el negocio, y mi papá muy orgulloso jamás aceptó que mi abuelo le dé una ayuda, no quería saber nada, es más nosotros íbamos a la casa del abuelo y él por ahí...porque mi abuelo nos quería dar

plata para que tengamos para ir a la escuela, decía él, para comprar cosas, se llegaba a enterar mi papá...era la muerte para él” E2.

“Nos han cerrado los coreanos a nosotros, ¡a todos! “La Fama”, “La Flor”, Domingo Annun, ¡todos!, imagínate, tenían...supongamos una combinación que valía \$10, ellos la vendían a 5, ya no se podía, así que hemos tenido que cerrar, después de eso, que se tuvo que cerrar, yo tuve que buscar trabajo porque tenía que mantener a mis hijos” E3.

Según ésta entrevistada, la llegada de los inmigrantes coreanos a Jujuy es percibida como una invasión al territorio y a la actividad económica que ellos desempeñaban. Es entonces que los coreanos ahora pasan a ser el “otro”, otro absolutamente diferente a los árabes y los jujeños, “otro” con el cual los inmigrantes árabes comenzaron a compartir su espacio y su medio de subsistencia.

La década de los ´60 y ´70 se caracterizó por una mayor independencia de las mujeres, asociada al crecimiento de la proporción de hogares monoparentales con jefatura femenina, debido a la reducción de ingresos provenientes del empleo del trabajador principal (el jefe de hogar, tradicionalmente de sexo masculino). En este sentido, el sector público, especialmente provincial y municipal, ha cumplido, y sigue cumpliendo, un importante rol en la generación de empleo. Si bien se reconoce la importancia del Estado como promotor del empleo, su elevada incidencia en la ocupación no es un dato alentador en una provincia que depende casi en su totalidad de los fondos enviados por el gobierno nacional para su financiamiento (Golovanevsky y Schorr, 2013). A continuación una de las entrevistadas relata la manera en la que accedió a su puesto como empleada pública:

...”fui yo hablar...viene la encargada de personal y dice “no, la vacante ya está cubierta” entonces voy y hablo directamente con el Subsecretario, le planteo mi situación, que yo necesito trabajar, mi hermana trabajaba, se casó y se fue a Córdoba, y ha quedado la vacante y no me la quieren dar a

mí, y yo sé que por ley un familiar puede cubrir la vacante, dice “bueno, venga mañana”, después voy al día siguiente, la llama a la Bonfanti, dice “señorita, le hace el decreto a la señora fulana de tal” “qué? Pero ya está”, “le dije que lo haga, y le da un papelito ahora, una orden para que mañana ella se presente”...entonces después que le agradezco a él, me dice “le voy a pedir un favor”, me dice el Subsecretario, “el señor gobernador es descendiente de árabe, me gustaría si me podría mandar un platito de Kupi para darle” ¡que mierda! Le he hecho una fuente grande...” E1.

Se podría decir que la mayoría de estas mujeres son pioneras generacionales, no reproducen el comportamiento de sus madres, sino que en la mayoría de los casos son las primeras de sus respectivos linajes femeninos en adentrarse en el mundo laboral y en hacerlo con vocación de continuidad, como revela el hecho de trabajar y tener hijos. Han salido de sus casas, han estudiado, se han incorporado al trabajo, hablan abiertamente, controlan el número y el momento de tener los hijos, entablan relaciones más igualitarias y equitativas con los hombres; esto último aparece plasmado en el siguiente relato:

...”de administrativa de Jaime Miranda, he estado años ahí, cuando va la enfermera, la jefa, Gladys se llamaba, vivía frente del Ministerio, y me quería llevar para trabajar con ella y Jaime escuchaba,

- ¿Adónde se está por ir?
- ¿Yo?, a ningún lado ¿Por qué?
- ésta la quiere llevar a usted ¿va a ir?
- Jaime déjese de joder como cree que me voy a ir
- ah yo creía que te ibas con ellos

Y él iba a mi casa y el Tito le daba pejerrey, pobrecito ha muerto joven” E1.

Al mismo tiempo, el cumplir con las obligaciones impartidas por los jefes posibilitaba acceder a una fuente innegable de respetabilidad, además de

cierto bienestar, que se traduce en una identidad sustanciada en el trabajo:

“La Directora Baiyo, me ha puesto de Secretaria para controlar al personal, sobre todo a las asistentes sociales, les marcaba yo cuando llegaban tarde... iban a las 9 que 9:30, a la hora que se le daba la gana, empecé yo: ustedes están cobrando el doble de lo que cobro yo, así que por favor, el mismo horario, de 7 a 13 todo el mundo” E1.

Un rasgo de clara solidaridad, sin embargo, involucró a nuestra entrevistada con una compañera de mayor antigüedad laboral:

...”viene mi jefa y me dice:

- Usted va a ser Secretaria General de todo, usted tiene que llevar la llave, todo

- no, no, eso sí que no, le digo: esa señora, la Sarita, hace 20 años que está trabajando acá, no es justo que yo le quite ese lugar, yo sigo atendiendo a la gente, todo, pero eso es de ella Después se ha enterado la Sarita y me abrazaba” E1.

En este sentido, la solidaridad se escribe en femenino porque las mujeres ejercen la empatía (ponerse en el lugar de las otras personas), el apoyo y el altruismo, quizá, porque ellas mismas se han visto desprotegidas, invisibilizadas y marginadas en esta sociedad en la que el hombre es la medida de todas las cosas.

EDUCACIÓN

La mayoría de las mujeres de la primera generación salieron de sus países de origen sin saber ni leer ni escribir en su propia lengua o probablemente sólo habían alcanzado un nivel educativo básico. Fueron muy pocas las que realizaron estudios secundarios y no se conoce que tuvieran títulos universitarios (Nasser, 2015).

“...a las mujeres no le permitían ir a la escuela, en cambio mi abuelo si sabía leer y escribir el árabe porque iba a la escuela, eso es lo que ella decía, que todo lo que aprendió era porque su papá en su casa le enseñaba” E2.

...“la Blanquita me decía que su mamá no escribía porque han tenido ellos una vida dura también allá por la guerra con los turcos y la invasión inglesa y francesa...” E4.

Tanto las mujeres que venían de Siria de niñas como las que nacieron en Argentina, se escolarizaron, con lo cual pudieron aprender el español e incluso poco a poco van a terminar abandonando la lengua materna debido a la presión escolar y por exigencia del mismo proceso de socialización. Muchos hijos de inmigrantes cristianos, estudiaban en colegios religiosos, lo que les condujo a su conversión al catolicismo, conversión que no encontraba oposición alguna de los padres, puesto que veían en ella, un medio más de integración en la sociedad (Akmir, 1991). A continuación se expone un relato referido a la experiencia vivenciada por una entrevistada durante su paso por la educación primaria:

“...era todo “tráeme un poquito de agua”, pasaba un día, y parece que ese día ya he venido yo con la comue (o sea de mal humor)... porque siempre yo tengo que traerle agua, le digo yo, y viene ella y me sacude, y yo la sacudo peor y le metí una trompada, y me ha botado afuera al patio, pasa la Hermana Ignacia...la llamo a la maestra...ha pasado una semana, ya no me pedía agua, ya no me pedía nada...después me dice: “porque no me traes de vez en cuando un poquitito de Kupi, sabía que yo era hija de árabe, le he llevado Kupi, jen vez de ponerme un 1 me puso un 10!” E1.

Al tratar de las mujeres sirio-libanesas y de la crianza de los hijos, hemos visto que mantenían la tradición de dar preferencia a los varones y lo mismo pasa en la formación educativa, ya que se esforzaron por mandarlos a la Universidad.

En la provincia de Jujuy se destacan los hijos de árabes en el campo de la medicina, de las ciencias económicas, exactas, derecho, política, letras, entre otros.

PREFERENCIAS MATRIMONIALES

En general, el casamiento endogámico ha sido un hecho generalizado en la segunda generación. Esto se debe al mantenimiento de un modelo de sociabilidad que permitía recrear de modo simbólico el espacio de origen a través de las prácticas tradicionales y de los lazos preestablecidos o derivados de una misma procedencia con el fin de potenciar el grupo en la sociedad de acogida (Vitar, 2008: 130).

Ahora bien, deben marcarse ciertos matices, sobre todo en el caso de los varones cuyos cónyuges no pertenecían a la colectividad árabe, a diferencia de las mujeres, que como vimos anteriormente, se les exigía la unión con un hombre que perteneciera a la comunidad.

“...la mayoría de los maridos de las hijas han sido todos hijos de árabes, Oscar era hijo de árabe, los dos padres de él han nacido allá...lo que sucede es que escuchas los apellidos y decís no puede ser, por ejemplo Chilo es de apellido Flores, pero es hijo de árabes...la Victoria también con hijo de árabe...Graciela también con el papi, sus dos padres eran árabes...” E2.

Si bien los varones tenían más libertad a la hora de la elección conyugal, las mujeres de la familia, sobre todo la madre, se oponían a la relación con la mujer criolla:

“La madre no la quería porque no era hija de árabe, ella quería que se case con una hija de árabe...” E3.

“...no sé cómo mi mamá ha aceptado que se case con la tipa esa, no ha dicho nada, pero no ha ido al casamiento, nada...yo tampoco fui, la mamá nos ha prohibido y yo no la he querido de entrada, nunca la he querido, yo la quería a la otra, era preferible...” E6.

A partir de las entrevistas en profundidad nos fue posible conocer otras historias de vida, que forman parte de los anecdotarios familiares y rara vez se toman en estudios académicos. Consideramos que llegar a ellas es central en tanto rescatan situaciones de “resistencias femeninas” frente al orden imperante, como ésta entrevistada que tuvo el coraje de hacer caso omiso a las disputas intrafamiliares y proponerse adherir a un “amor romántico”:

...“yo he tenido novios pero no me olvido de Emilio, ha sido mi gran amor, antes de conocer a mi marido, porque mi mamá se ha peleado con la madre de él, y la madre era prima de mi papá...y cuando me han prohibido ya que lo vea, nosotros nos veíamos a escondidas...pero mi papá no me decía nada, la mamá era la que me retaba porque yo lo seguía viendo a escondidas, me han mandado a Salta para que yo me olvide ¡peor! Me escribía cartas y yo le contestaba ¡era un amor!...” E5.

ASOCIACIONISMO

La segunda generación, asume el compromiso para con sus antecesores de proseguir con el legado cultural en su calidad de socio de la Sociedad Sirio Libanesa, sitio de reunión social pero también de concertación de negocios, para los cuales (sin duda por una cuestión de pertenencia étnica) preferían recurrir a dicho ámbito; impulsados quizás también por la desconfianza que habrían albergado sus progenitores en el proceso de adaptación al país.

...“mi marido iba todos los días a La Sirio con mi padre” E7.

Podría decirse que el efecto de desarraigo, de alejamiento de “su lugar de origen” por parte de sus padres, se traslada a la segunda generación, e intenta ser contrarrestado con la creación de “otro lugar”, una institución que funcionase como “reserva social de sentido” o “isla de sentido”⁷, en el

⁷ Expresión acuñada por Berger y Luckmann (1996) para referir a las instituciones, subculturas y comunidades que transmiten valores trascendentes y reservas de

cual pudiesen reunirse, compartir ciertas costumbres y valores (ídem.). El testimonio que prosigue muestra la importancia social de esta asociación al celebrarse el casamiento de una de las socias:

... “eso lo han hecho en la Sociedad Sirio, el casamiento, abajo, la parte de abajo para los árabes, y donde está la pileta de natación “para los criollos, con orquesta “Los americanos”, mi papá los ha contratado. Los regalos ocupaban una pieza jileno de regalos! Parientes de Santiago del Estero, de Salta, de todos lados han venido, gente de todos lados, era hermoso mi traje, la cola no sé de cuantos metros era, todo de gaza” E1.

Con el correr de los años, las comisiones directivas de esas instituciones se conformaron con los hijos de aquellos primeros inmigrantes de principios de siglo. Las mujeres tuvieron que enfrentarse a las actitudes masculinas que prohibían su asociación en caso de divorcio o su participación como miembros en los cuadros directivos como se demuestra a continuación:

... “ellos no aceptaban mujeres asociadas directamente, después yo insistía e insistía, porque mis hijos han aprendido a nadar ahí, y entonces yo pagaba el derecho a la pileta pero no me cobraban como socia y un día me llama Tochi Salum y estaba Marcelo Sarif también y me dicen “bueno, ahora ya puede pagar como socia” y le digo “¿Cómo han hecho?” “No, no, un día le voy a contar”, de eso han pasado como 10 años, porque yo he sido la primera mujer que han incorporado en la Comisión, en el estatuto decía que se asociaba el esposo y entonces ya quedábamos asociada la familia, yo estaba separada entonces les decía “¿no entienden? Yo necesito que ustedes me asocien a mí, yo trabajo, tengo mis hijos” y como a los 10 años cuando me incorporan a la Comisión dice Tochi “para incorporarla a la señora, ha sido un despelote, porque el Peto Cura (que

sentido, y que los integran y sustentan en relaciones sociales y comunidades de vida concretas, cumpliendo un papel orientador al transmitir patrones de comportamiento que liberan al individuo de la necesidad de “reinventar cada día el mundo” (Sánchez, 2013: 131).

era Presidente Superior del Tribunal y tenía una mano de madera) golpeaba la mesa con la mano fule diciendo que no tienen que entrar las mujeres” (risas) y él he dicho: “si, ya es tiempo”...y así me asocian, después ya han entrado mujeres, pero no permitían al principio” E4.

La Sociedad Sirio Libanesa, si bien podría considerarse precursora al haber abierto sus puertas desde sus comienzos a la sociedad jujeña en general, es justamente a partir de los años '60, cuando pone mayor énfasis en las actividades deportivas, incorporando paulatinamente las practicas más diversas como ser básquet, natación, y en los últimos tiempos, vóley y tenis de mesa.

Montenegro (2009), citado por Sánchez (2013), sostiene que es posible observar que en Argentina luego de más de un siglo de las comunidades árabes ya no pueden considerarse como enclaves etnoculturales, y que en los últimos años las formas de asociacionismo originales entraron en un proceso de decadencia, dado que la referencia a un país de origen ya no atrae a los descendientes de tercera o hasta cuarta generación. Es así como nuevas instituciones están dando lugar a la reorganización de la identidad étnica, ahora mucho más referida a la categoría más abarcadora de ser árabes y no tanto a la particularidad otrora importante de ser sirios o libaneses. Se propone hablar entonces de una “revitalización de la identidad árabe” donde se organizan nuevas formas de congregar a los descendientes (p. 139). Mediante una estrategia consistente en la modernización y ampliación de sus instalaciones, e incorporando diversas actividades deportivas y recreativas afrontando las nuevas necesidades de su masa societaria, la Sociedad no renuncia al objetivo de transmitir ciertas expresiones de la “cultura árabe”, a través de la enseñanza de danzas árabes, la organización de eventos con música, baile y platos típicos de la gastronomía árabe.

PERPETUACIÓN DEL PATRIARCADO

La mujer adquiere un protagonismo social y político que la legítima socialmente como ciudadana y trabajadora. Pero, en un régimen marcadamente patriarcal, con el culto al líder-hombre, se sigue priorizando el rol tradicional con respecto a la maternidad y a una subjetividad femenina cuya principal realización como mujer es ser esposa y madre.

Los trabajos domésticos eran considerados como una responsabilidad exclusiva de las mujeres. Las madres enseñaban a sus hijas todas las labores de la casa, además del deber de servir al padre y a los hermanos varones. La ayuda de las hijas en las tareas del hogar y en el cuidado de los miembros masculinos de la familia era una manera de demostrar que tenían una buena madre por detrás. Así, a través de la educación dada a las hijas dentro del hogar, la madre reproducía las mismas enseñanzas que recibió cuando era niña, y de casada le tocaba transmitir a su descendencia femenina (Nasser, op. cit: 170):

... “mientras Marcelo (su hijo) desayunaba, se lavaba, todo, ella tendía las camas...él después se ponía su delantalsito y a la escuela Normal... le decía “bueno ¿ya está o te quedas? sino te dejo encerrada”, “ya va, ya va Marcelo, ya termino, ya termino” así que ella dejaba todo impecable, lavaba las tazas y se iba” E1.

“Mi hermano se ha ido a estudiar a los 18 años y le seguíamos haciendo el té, por eso nosotras decíamos “este no va estar ni un mes en Córdoba” y no sabía hacerse ni una taza de té, le servíamos el té y le preparábamos los pancitos con manteca y dulce, todo, él se sentaba directamente a tomar el té” E2.

Es la mujer quien mediatiza las diferentes posiciones garantizando la continuidad de la organización del grupo en los valores étnicos. Es por esta razón que si bien ella cambia muchos comportamientos, sigue respetando y reproduciendo el modelo tradicional. En esa lógica de construcción de significados, la mujer asume un doble rol: por un lado, es un agente que

cambia a partir del diálogo establecido con el no-árabe pero, por el otro, esos cambios son resignificados de manera tal de que resulten funcionales a la recreación del grupo étnico y sus pautas culturales. La mujer trabaja desde el primer día a la par del hombre y ni siquiera ven el hecho de que su marido o los miembros masculinos no participen de las tareas domésticas, como un reproche o una falta. De esta manera, la mujer reproduce el esquema de división de tareas, y el mismo es exigido también a las más jóvenes.

Aquellas experiencias formaron parte de las niñas migrantes, esta segunda generación se compuso de mujeres nativas de Siria y locales. Fueron llave para las transformaciones de las primeras, eran bilingües o bien comprendían el idioma materno, asistían a las escuelas argentinas, pero transitaban la cocina: espacio de intercambio sólido, protegido, donde sus Madres transmitían la cultura siria: las comidas, las historias, los recuerdos, las remembranzas, los valores. Por lo general, vivían en los mismos barrios, sus intercambios incluían a las niñas/os migrantes, en tanto el espacio escolar era multicultural. Compartían fiestas donde bailaban las danzas árabes, circulaban varones y mujeres, se concertaban alianzas y matrimonios. Curiosamente nunca se fundó una escuela bilingüe en Jujuy y el idioma se pierde progresivamente. Esta generación se dedicó tanto a los negocios familiares como al trabajo externo.

Muchas se insertaron en instituciones estatales, lo que fue posible por la participación de los varones en los espacios políticos. Si bien esta cuestión amerita un estudio en profundidad, digamos que este factor facilitó los intercambios más fluidos y un posicionamiento de los descendientes en la escena local.

Como dijimos al inicio de este apartado, la segunda generación convive con una combinación sincrética de costumbres y valores culturales orientales y occidentales, que se expresa en el siguiente relato, cuando una de nuestras entrevistadas vuelve a Siria:

“Murió el papá de una prima y hacen un velorio bárbaro, 7 días lo lloran, voy y le doy el pésame y nos vamos al velorio...todos usan uniforme negro, traje negro, todo negro, viene la tía y dice:

- ustedes tienen que ponerse negro

- ah no, nosotros no, nosotros no estamos acostumbrados a usar, nosotros somos de Argentina, no somos de Siria, si querés tía que vamos, nosotros vamos con nuestra ropa.

Bueno, hemos ido, todas enojadas las tipas, las pulseras hasta aquí (señala su antebrazo), todo de oro, todo hasta acá, y nos miraban, viene mi prima, esa era como gobernadora de la parte de Mhardi ¿no?, mandaba, dice: “ellas son argentinas, son mis primas, pero ellas no usan ‘asued’ (palabras en árabe) así que ellas han venido así” la costumbre de nosotras es estar así, bueno, al día siguiente a la tía se le ha antojado hacerme una fiesta de cumpleaños a mí, ella me adoraba...” E1.

LA TERCERA GENERACIÓN

La tercera generación es nativa de Jujuy, aunque en sus lógicas prácticas está la pertenencia a la comunidad árabe y sus tradiciones. Entre estos trayectos construyen sus biografías.

“Jujuy, Jujuy yo lo amo...aunque mi abuela sufrió mucho, muy discriminadas hemos sido...al comienzo si y después de la discriminación hemos pasado al respeto.” E2.

Efectivamente, la tercera generación mantuvo la tradición del aprendizaje en el ámbito del hogar de las mujeres mayores: las abuelas.

“Sobre todo a cocinar, la limpieza, el orden, el respeto...el respeto hacia los mayores, porque ella siempre decía que el mayor es el que decide y nosotros teníamos que respetar al mayor, siempre el hijo mayor, el hermano mayor era de respeto, de los padres también...ella por ejemplo nos decía: “bueno, cada uno a tender su cama”...porque a mí me gustaba

mucho vivir con mi abuela, me he criado más con mi abuela, que en mi casa...yo desde chiquita 5 años yo ya sabía tender mi cama...después nos enseñaba a hacer baos de vapor para que destranquemos la nariz...todos esos remedios caseros...después cuando nacieron ustedes ella me enseñó a preparar el aceite con manzanilla...agarraba y rompía el saquito de manzanilla lo tiraba en aceite lo más calentito posible, untaba los dedos y masajeaba la panza...era por si tienen enfriamiento por ahí cuando lloraban y cuando hacía mucho frio, ella antes de ponerle el ultimo pañal nos enseñaba hacer eso a la noche, entonces les dábamos calorcito en la panza...la espaldita en la parte esta de la cadera, a calentar toda la cadera, que la hijita mujer mantenga calentita su cadera...nada de remedios...en su cabello nunca usaba champú, nada, ella se lavaba con jabón de lavar la ropa y después se ponía un aceite en la mano y después en el pelo, su pelo era color plata, yo siempre me acuerdo de ella de canosa ya...se pintaba los ojos con el kohol..." E2.

Las Abuelas, cuando estaban aquí mantenían la tradición de transmitir los saberes a las nietas, las mamás asumían un rol pasivo en ese proceso:

..."me acuerdo de una frase que ella ha dicho en árabe, se lo ha dicho a la Victoria un día que estaba enojada, estábamos todas preparando niño envuelto para Navidad, Año Nuevo, esas fiestas grandes...entonces viene la Victoria y le dice a la abuela "¡no mamá! ¡Pero mira! cerrá más, mira cómo estás haciendo", claro ella tenía artrosis en sus manos, tenía todo deformado los huesos...entonces agarra la abuela, la mira y en árabe le dice: "el pájaro que salió de mi culo me quiere enseñar a volar", eso no me lo olvido nunca, por eso la otra vez era una repetición con mi mamá, todos los que estaban finitos era los que hice yo, los otros más gordos eran los hechos por ella, pero yo nunca me iba a atrever a decirle "no mamá, hace más angostito" si ella nos ha enseñado..." E2.

En los testimonios anteriores la Abuela ocupa un lugar central, tal vez porque sus madres salían a trabajar, tal vez por que siguieron la tradición

de matrona como jefa de hogar en los aspectos cotidianos y en la transmisión de conocimientos a través de relatos, narraciones que recogen la memoria de generaciones.

El idioma árabe constituye un valor cultural que la tercera generación ansia recuperar, sobre todo para aquellos con formación universitaria:

“Ricardo era vecino nuestro, donde es el Pingüino de la calle Lavalle, ahí al lado hay un pasillo, ahí vivía él, y me enseñaba árabe y francés, sabía inglés, sabía francés, el castellano, el árabe perfecto, muy preparado” E3.

“A nosotros nos ha enseñado mi papá a leer y a escribir el árabe, después se ha muerto mi papá, yo tenía 17 años, entonces yo después cuando vengo acá quería aprender, finalmente después hice con Sharif” E4.

Aparte de la lengua, en la segunda y tercera generación se aprecia el mantenimiento de otras tradiciones como la comida, la música y los bailes. Con respecto a la gastronomía, las informantes comentan:

...“la abuela me enseñó a hacer la majluta que es la sopa de arveja, es como si fuese la sopa crema de arveja...la arveja la haces cocer y cocer, es una crema verde, exquisito...” E2.

“Yolanda hacía el asado, y entapli, que no falte el entapli, todos los días, con la leche en polvo” E5.

... “(Sara) hace niños envueltos, pero es increíble porque guarda las hojas en unos cajoncitos, entonces guarda hoja por hoja y le pone sal y después otra vez y otra vez, entonces las conserva de esa manera, porque yo tengo una prima que tiene 90 años y se ha criado con mi mamá y mi papá cuando han muerto sus padres, pero ella les da un hervorcito, también las coloca de 10 en 10 entre plástico y las pone en el congelador, la Sara no, esto es lo que yo digo “¿pero Sara no se te descomponen?” “no” dice, entonces después saca otra vez y las lava bien, lava, lava, para que se vaya la sal y con eso hace los niños envueltos” E6.

... “mi abuela era hoja por hoja le íbamos cortando los tallitos porque ella nos sentaba a todos, venía la cosecha de hoja entonces cada uno de 10 en 10 pero entre hoja y hoja íbamos poniéndole la sal gruesa, después enrollábamos ¿así como viene el frasco? Así tal cual y le íbamos poniendo ya en el frasco, después ella le ponía el agua con sal y así lo conservaba y el shanclish también lo hacía ella, yo creo que un shanclish ocupaba un litro de leche” E2.

... “yo hago el kupi, niño envuelto, guiso de trigo, lenteja... yo he pasado tiempo más o menos larguito en el Líbano y allá es común la lenteja con arroz, después hacen ese fideo chiquito tostado, todo con cuajada para comer con la lenteja, con la comida que haya siempre cuajada” E4.

También se sostuvo el orden en la atención de los comensales: ...“ella tenía una mesa chiquitita de madera y tenía los asientitos para los niños, porque en Siria se les da de comer primero a los niños, después comen los hombres y por último las mujeres, los hombres comen por un lado y las mujeres por otro, acá en la Argentina ellos ya cambian un poco la historia en el sentido de que compartían la mesa hombres y mujeres, pero los chicos cuando se reunían la familia que era tan grande, se sentaban en la mesa chica y se les servía primero...” E2.

Por otro lado, el movimiento asociativo en la época actual es débil si se compara con la época de esplendor décadas pasadas, situación que obedece a la lógica del proceso de inserción del grupo migrante. Si bien se desarrollan actividades culturales que remarcan la tradición árabe, progresivamente fue tomando la forma de un club social de elite, con libre acceso a personas de otras pertenencias étnicas, superando a los socios árabes en número. Sin embargo la conducción sigue estando en manos de los descendientes árabes.

PALABRAS FINALES

La inmigración sirio libanesa se distingue del resto no sólo por la zona geográfica de procedencia, Medio Oriente, sino por tener cultura, lengua y religión distintas. Olga Liliana Asfoura de Adad (2001) en una entrevista concedida a la Revista Producción afirma: “Los integrantes de aquel primer grupo de inmigrantes llegan indocumentados, vienen escapando del imperio turco, por eso lo peor que se les puede decir es que son turcos. Algunos traen libras, la moneda siria, son (sobre todo los libaneses) artesanos y agricultores, ninguno es comerciante, se hacen negociantes para sobrevivir. No puedo menos que emocionarme grandemente cuando pienso en aquellos hombres y mujeres, que no saben leer ni escribir en español, con sus retinas llenas de escenas de matanzas, poseídos todavía de un miedo cerval que los hace no querer identificarse, obligados a salir con su cajita repleta de chucherías, único medio que los separa del hambre. Caminantes infatigables, se dedican primero al comercio ambulante al grito de “todo a 20”, que convierten luego en negocio fijo mediante el almacén de ramos generales y, unos cuantos llegan en las ciudades, a transformarlos en comercios mayoristas”.

Cuando se indaga sobre el lugar de procedencia se detecta la incidencia relevante que tiene la cadena migratoria. Tienden a ubicarse de acuerdo con sus identidades locales y regionales. La familia, el amigo ya instalado, juegan un papel fundamental en la llegada y asentamiento de un nuevo connacional, brindándole un marco afectivo similar al de su lugar de origen.

Es oportuno señalar que la migración del varón solo, favoreció la conectividad con mujeres locales, por lo general relaciones temporarias que favorecieron la conectividad social, hasta concretar el arribo de la familia de origen o la “adquisición” por compra o pacto de una mujer árabe. Estos vínculos permitían reducir el factor de stress de la soledad. Recordemos que los inmigrantes provienen de culturas en las que las relaciones familiares son muy estrechas y en las que las personas, desde que nacen hasta que mueren, viven en el marco de familias extensas que

poseen fuertes vínculos de solidaridad, con una matriarca que organiza la vida doméstica familiar, por lo que les resulta aún más penoso soportar en la migración este vacío afectivo.

En este sentido, se explora el hábitus de las migrantes, así como los testimonios de fuentes documentales. El concepto de hábitus⁸ permitió un registro de los esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El hábitus hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos. En este sentido, se tomó en consideración especialmente el sector de mujeres de comerciantes de la capital jujeña, en la primera generación, y en la segunda, profesionales y trabajadoras con o sin relación de dependencia, analizando el desplazamiento de mujeres matriarcas a mujeres modernas⁹.

Con el término de “mujeres modernas” se hace referencia a que incorporaron algunos atributos de la organización local: el trabajo fuera del ámbito del hogar, la neolocalidad en la conformación de nuevas familias, la vestimenta, la participación pública en la toma de decisiones, el ejercicio del voto, la participación política, el idioma, entre otros.

Cuando abordamos la subjetividad señala Giddens (Gaitan Rossi, 2015) que debe ser entendida reflexivamente en el relato biográfico que incorpora todas las dimensiones consideradas precedentemente. De este modo, espacio, tiempo, condiciones estructurales, formas de autonomía y control, se ponen en juego en el relato de una vida, y a modo de ilustración validan la producción de conocimiento científico. Así, la

⁸ Recordemos: “El hábitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 1972: 178).

⁹ Es interesante notar que en la segunda generación la posición del varón tiene menos relevancia.

subjetividad le pertenece a una persona que es síntesis de múltiples determinaciones, y no sólo de los aspectos individuales.

Las mujeres en unos cuantos metros, en ese tránsito sutil desde la casa familiar (ubicada en el mismo terreno que el negocio) al comercio, desarrollaron un cambio cualitativo, comenzaron a tener presencia en el negocio familiar y ésta fue la llave que habilitó el empoderamiento de la mujer y su participación cada vez más activa en la escena pública. La casa familiar era el escenario privilegiado para transmitir a través de prácticas compartidas la genealogía familiar y la cultura de origen. La cocina era el lugar de reunión femenino por tradición y allí las mayores enseñaban amorosamente comidas, cantos, cuentos, historias familiares, anécdotas, medicinas, cuidados de los niños, cultura hecha cuerpo en estas mujeres migrantes.

Consecuentemente, la segunda generación buscó oportunidades laborales dentro y fuera de los negocios familiares, en instituciones públicas, y privadas, en la actividad política y empresarial, capacitándose para el logro de estas metas. Prefirieron el casamiento entre pares y reprodujeron la organización familiar con las abuelas como epicentro de la transmisión cultural. Los clubes sociales y centros de residentes, los acontecimientos familiares y las fiestas fueron espacios de reafirmación identitaria.

La tercera generación participa de la cultura de origen y la de destino. La cultura de origen aparece hipostasiada¹⁰, ya que se trata de un constructo totalmente transformado en el lugar de origen y recreado a lo largo de los años en el lugar de destino, aunque constituyen puntos de referencia emblemáticos: los apellidos, la fisonomía, las danzas tradicionales, las comidas, y la memoria familiar y del colectivo a través de las sociedades de migrantes.

¹⁰ Significa, conferir realidad a algo metafórico o ficticio.

En Jujuy, la mayoría de los descendientes se convirtieron al catolicismo, quedando algunos practicantes musulmanes, sin embargo la cuestión religiosa no es el vector que referencia su genealogía. A partir de las entrevistas y conversaciones informales, parece ponderarse un imaginario de distinción que tal vez ponga en evidencia su necesidad de diferenciarse de los criollos y de otros migrantes. Sin embargo, es curiosa la difusión de las comidas típicas y su consumo generalizado, aun cuando se pueda afirmar que esto se vincula al conocimiento popular, hay una reproducción de las recetas transmitidas por las abuelas que siguen aquí...

BIBLIOGRAFÍA

Akmir, Abdeluahed, 1991. "La inserción de los inmigrantes árabes en Argentina (1880-1980): implicaciones sociales", *Anaquel de Estudios Árabes*, vol. 2, 1991, pp. 237-259.

Akmir, Abdeluahed, 2011. *Los árabes en Argentina*, Rosario, Editora UNR.

Asfoura, Olga Liliana, 2009. *Historia de vida: La inmigración siria y libanesa en Tucumán*, 2001. URL: https://www.produccion.com.ar/2001/01mar_04.htm BJERG, María, *Historias de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Bourdieu, Pierre, 1972. *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genève, Paris: Droz.

Chahín, Edith, Nahima. 2001. *La larga historia de mi madre*, Madrid, Literaturas Comunicación [edición digital sin números de páginas]. Disponible en <https://es.scribd.com/>

Danielo, Pedro, 2005. *La inmigración Turco-Otonama en las poblaciones de San Pedro y Ledesma entre las décadas de 1900 – 1940*. Tesis de

Licenciatura dirigida por el Lic. Marcelo Lagos. Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

De Luca, Julián, 2005. La Inmigración Sirio Libanesa en la Argentina. Seminario de Inmigración/ emigración, 2006. Disponible en <www.igg.fsoc.uba.ar/pobmigra/>

Di Liscia, María Silvia y Fernández Marrón, Melisa, 2009. Sin puerto para el sueño americano. Políticas de exclusión, inmigración y tracoma en Argentina (1908-1930), Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea], Debates, Puesto en línea el 29 noviembre 2009, consultado el 19 marzo 2017. URL: <http://nuevomundo.revues.org/57786>

Gaitán Rossi, Pablo, 2015. Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens, en Acta Sociológica, n°67, mayo-agosto 2015, pp. E-1—E-23.

Golovanevsky, Laura y Schorr, Martín, 2013. Estructura productiva y distribución del ingreso en Jujuy en la primera década del siglo XXI: el círculo vicioso del subdesarrollo, Pampa [online], núm. 9, 2013, pp. 11-44.

González Buendía, Rosa María, 2016. Los proyectos migratorios de las mujeres. Un estudio multifactorial. Narraciones de mujeres inmigrantes extracomunitarias en Palma de Mallorca. Tesis doctoral dirigida por Alejandro Miquel Novajra. Universitat de les Illes Balears.

Herrera, Gioconda, 2002. La migración vista desde el lugar de origen, en: Iconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 15, 2002, pp. 86-94.

Liberali, Ana María, 2007. Cultura árabe en la provincia de Salta - Argentina”, Espacio y Desarrollo n° 19, 2007, pp. 179-188.

Nasser, Ghinwa, 2015. Inmigración, identidad y estrategias de adaptación a la sociedad receptora: el caso de las mujeres sirias y libanesas en Argentina (primera mitad del siglo XX) Tesis doctoral dirigida por Beatriz Vitar. Universidad de Sevilla .

Noufour, Hamurabi, 2009. Contribuciones argentino-árabes: entre el dato y la imaginación orientalista, en: VVAA, Contribuciones árabes a las identidades iberoamericanas, Madrid, Casa Árabe-IEAM, 2009, pp. 115-152.

Sanchez, Victoria Luján, 2013. Asociacionismo e Integración: El caso del Club Sirio Libanés de Pergamino, Revista Diversidad.net, nro. 7, año 4, diciembre de 2013, pp. 119-144.

Sarramone, Alberto, 1999. Los Abuelos inmigrantes. Historia y Sociología de la Inmigración Argentina, Buenos Aires, Ed. Biblos Azul.

Vitar, Beatriz, 2008. Inmigración, etnicidad y experiencias generacionales: el caso de los sirios y libaneses en Tucumán (Argentina), en Denise F. Jardim y Marco A. Machado de Oliveira (org.), Os árabes e suas Américas, Campo Grande (Mato Grosso do Sul), Ed. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008, 99-144.

MEJORANDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y NLP (PROCESAMIENTO DE LENGUAJE NATURAL): UNA HERRAMIENTA VALIOSA PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES

Mg. Ing. Figueroa, Sebastián Marcos¹

Lic. Postigo, Maria Cecilia²

RESUMEN

El presente escrito, es un trabajo que se enfoca en la revisión y análisis de teorías y conceptos claves relacionados con la Inteligencia Artificial (IA) y al Procesamiento de Lenguaje Natural en la práctica educativa, tratándose de un estudio teórico que busca ofrecer una perspectiva sobre las valiosas herramientas de la IA, a partir de un trabajo de análisis detallado de teorías y conceptos relevantes sobre la temática.

Refiere, al uso de la IA, el Procesamiento de Lenguaje Natural (NPL) y los Sistemas Tutoriales Inteligentes en la mejora de la práctica educativa, con una selección de estudios a partir de artículos recientes, por esta nueva forma de tecnología que se desarrolló a partir de la Informática que requiere ser implementada dentro del campo de la Educación. Permitiendo brindar, una mirada sobre la necesidad de un cambio en una era digital, como un potencial para el proceso educativo, reduciendo las dificultades de acceso al aprendizaje y adaptando el mismo a las necesidades individuales a partir de la personalización y mejorando el proceso enseñanza-aprendizaje; teniendo presente que el futuro de la educación, implica la implementación de una Inteligencia Artificial, para personalizar el aprendizaje de cada estudiante a través del análisis de sus datos y ritmos de aprendizaje.

¹ UNJu. E-mail: tkdfigueroa@hotmail.com

² UNJu. E-mail: ceci_facu26@hotmail.com

Palabras Clave: Inteligencia Artificial (IA), Personalización del Aprendizaje, Práctica Educativa, Procesamiento de Lenguaje Natural (NPL), Retroalimentación.

ABSTRACT

This paper is a work that focuses on the review and analysis of key theories and concepts related to Artificial Intelligence (AI) and Natural Language Processing in educational practice, being a theoretical study that seeks to offer a perspective on the valuable tools of AI, from a detailed analysis of theories and relevant concepts on the subject.

It refers to the use of AI, Natural Language Processing (NLP) and Intelligent Tutorial Systems in the improvement of educational practice, with a selection of studies from recent articles, for this new form of technology that was developed from Computer Science that needs to be implemented within the field of Education. Allowing to provide, a look on the need for a change in a digital era as a potential for the educational process, reducing the difficulties of access to learning and adapting it to individual needs from personalization and improving the teaching-learning process; bearing in mind that the future of education implies the implementation of Artificial Intelligence to personalize the learning of each student through the analysis of their data and learning rhythms.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), Learning Personalization, Educational Practice, Natural Language Processing (NPL), Feedback.

INTRODUCCIÓN

El desafío del docente” frente” y “en el aula” en tiempos contemporáneos, se incrementan a partir del crecimiento de la necesidad de adaptarse e

incluir nuevas prácticas en el aula, que no solo le permitan estar acompañados en sus tareas diarias, sino en incorporar nuevas prácticas cuyos desafíos incluyan la necesidad de integrar la tecnología en aquellos lugares que proporciona un ambiente apropiado para el aprendizaje.

Actualmente nuestras prácticas educativas, con el avance de la tecnología se van ubicando en un contexto donde los medios tecnológicos hacen que la educación pueda situarse dentro de una evolución tecnológica.

Siguiendo las líneas de Diaz Barriga F.(2021): (...) en poco más de una década y en el escenario de los sistemas educativos más avanzados, se espera que los roles del maestro (conferencista, tutor, consejero, experto en determinada materia, evaluador, diseñador curricular, etc.) se transformarán y se harán cada vez más especializados e independientes. Es decir, se espera que, de cara a los adelantos tecnológicos previsible, dichas labores serán desempeñadas por expertos en interacción con sistemas automáticos específicos y altamente especializados. Así, los profesores pasarán a trabajar como miembros de un equipo que cambia permanentemente y que involucra diversos tipos de especialistas en educación y TIC. Al mismo tiempo se plantea que el trabajo educativo trascenderá los límites del aula y se realizará en una dinámica de construcción de redes de aprendices y maestros. (2021, p.140)

Transitamos una evolución tecnológica en nuestras prácticas de enseñar y de aprender, donde aún existen tendencias a recurrir a métodos tradicionales donde los alumnos solo deben aprender o estudiar a un mismo ritmo, ignorando muchas veces una diversidad educativa en la relación de un proceso de enseñanza- aprendizaje.

Consideramos los aportes de Anijovich R. (2014, p. 2), quien menciona que “cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos, sosteniendo que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas como aprendices, sus entornos culturales y sociales. Solo de esta manera, desde

la enseñanza, se puede ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos”.

El uso de la inteligencia artificial en la educación está ganando terreno en los últimos años. La creación de exámenes y su posterior corrección por parte de una inteligencia artificial, es una de las aplicaciones más prometedoras de la IA en el aula, donde puede analizar grandes cantidades de datos y proporcionar resultados precisos y objetivos en tiempo real, ahorrando tiempo y esfuerzo a los docentes.

Por lo tanto, en el campo de lo educativo, familiarizarnos con la Inteligencia Artificial es un desafío hacia un aprendizaje y enseñanza innovadora a partir de la comprensión y de la aplicación de su potencial como la IA, que es uno de los campos que más ha tardado en incorporar la tecnología. Aun cuando haya que considerar que la IA todavía tiene limitaciones y puede ser influenciada por el conjunto de datos con el que se entrena que debe ser representativo y diversificado.

Siguiendo las líneas de Kai Fu Lee³, experto en Inteligencia Artificial, la IA puede ayudar a corto o a largo plazo a las tareas de un profesor; a corto plazo, derivando algunas tareas fácilmente las puede hacer la I. A, mientras que otras, solo el profesor. Explica que en China se ha creado una compañía llamada VIPkid que está enseñando a ocho mil niños chinos a hablar inglés con fluidez principalmente por videoconferencia, educación a distancia, y conectando a los profesores estadounidenses con los alumnos chinos. También menciona que, si se integra la I. A en las aulas hoy en día el profesor podría ahorrar el hasta un 40 o un 50 por ciento de su tiempo, que podría invertir en las relaciones interpersonales, y así enfatizar el aspecto moral, en los valores, en el trabajo en equipo, en la empatía y en la creatividad de cada alumno.

³ Videoconferencia a cargo del científico Kai-Fu Lee “Las claves educativas en la era de la inteligencia artificial”

Este escritor taiwanés, además remarca que el sistema educativo no ha evolucionado en todo este tiempo comparado con el sistema de transporte o con el entretenimiento. Según Kai Fu Lee, todo ha cambiado radicalmente, mientras que las aulas siguen siendo exactamente iguales, con los mismos profesores que enseñan entre 20 a 50 alumnos sentados en los mismos pupitres, con el mismo modelo de enseñanza.

En este artículo nos centraremos específicamente en las posibilidades de aplicación de Inteligencia Artificial en la educación para la optimización de la tarea docente como una herramienta valiosa si se la utiliza de manera ética y responsable, teniendo en cuenta además que no reemplaza completamente la actividad humana, ya que los docentes tienen la capacidad de juzgar la creatividad, la originalidad y la comprensión profunda de sus estudiantes.

En resumen, la educación es un área que se encuentra en constante evolución, y en los últimos años, enfrenta grandes desafíos que requieren soluciones innovadoras y eficaces. Algunas herramientas con gran fuerza en el ámbito educativo -los sistemas tutoriales inteligentes y el procesamiento del lenguaje natural (NLP)-, permiten personalizar el aprendizaje y mejorar la retroalimentación del estudiante, y su combinación con la inteligencia artificial puede brindar soluciones valiosas para los docentes y los estudiantes, mejorando la práctica educativa en múltiples aspectos.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La metodología aplicada aquí, consistió en una Revisión Sistemática de literatura, focalizados en escritos sobre la implementación de la IA (Inteligencia Artificial) en la educación, a partir del avance de una rama de la informática que busca desarrollar maquinas capaces de realizar tareas que requieren de inteligencia humana, como el aprendizaje, la toma de

decisiones, el reconocimiento de patrones, el reconocimiento de voz y la generación de respuestas.

La revisión sistemática, permitió identificar aquellos estudios y artículos relacionados con el uso de la IA y el procesamiento de lenguaje natural en la educación, considerando los conceptos claves relacionados con la inteligencia artificial, el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural, la personalización del aprendizaje y los sistemas tutoriales inteligentes.

La pregunta de investigación para la elaboración del presente artículo se centró en ¿Cómo se utiliza la IA, el procesamiento de lenguaje natural, junto a los sistemas de tutoriales en la mejora de la práctica educativa?

La búsqueda y selección de estudios, se realizó a partir de artículos relacionados con la pregunta de investigación, centrados en los avances de la IA como objeto de investigación durante varias décadas y con un aumento de interés hacia ella debido al avance en la tecnología y el aumento en el acceso a grandes cantidades de datos.

¿QUÉ ES LA I. A.?

Conforme a los términos involucrados dentro de la IA, en la década del 50, McCarthy, J., definió a la inteligencia artificial como la ciencia y la ingeniería de crear máquinas inteligentes, especialmente programadas por computación inteligente. (Lilianidme, 2017)

Minsky M., menciona por su parte, que la inteligencia artificial es la ciencia de hacer que las máquinas hagan cosas que requerirían inteligencia si las hiciera un humano (2019).

Una definición más precisa de la IA, desde el punto de vista de los agentes y desde concepciones modernas, la considera como el estudio de los agentes que reciben percepciones del entorno y realizan acciones, existiendo 4 (cuatro) enfoques diferentes que definieron el campo de la I.

A, que son el “pensamiento humano (se refieren al procesamiento del pensamiento)”, “el pensamiento racional (se refiere al racionamiento)”, “la acción humana” y “la acción racional (que se refieren al comportamiento)” (Russell, Norvig, 2008).

En general la I. A, de acuerdo al escrito denominado “Inteligencia Artificial 101 cosas que debe saber hoy sobre nuestro futuro”, se define como: “La habilidad de los ordenadores para hacer actividades que normalmente requieren inteligencia humana, pero para brindar una definición más detallada, podríamos decir que la I. A. es la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano”. (Rouhiainen, 2018)

La presencia de la tecnología, por lo tanto, aparece como una herramienta que podría ayudarnos en nuestras acciones, apareciendo como asistentes de los seres humanos permitiendo adaptarnos a nuevas necesidades, es decir que, ante los cambios de nuevos paradigmas dentro de la educación, podemos mencionar que surge el conectivismo, un término asociado a la era digital.

Es decir que, la inteligencia artificial cambia las formas de aprender y enseñar en una era digital. Podemos decir que, la IA es un “Saber hacer”, donde se deben tener en cuenta tres elementos: debilidad/fortaleza/inteligencia. Se sabe que la IA son sistemas de software y de hardware diseñados por humanos, que pueden usar reglas simbólicas o aprender un modelo numérico y también pueden adaptar su comportamiento, analizando como el entorno se ve afectado por acciones anteriores. De esta manera podemos tener:

- 1) Inteligencia acotada o débil; que busca el proceso de aprendizaje en una sola tarea, logrando una precisión igual o superior al del humano.
- 2) Inteligencia general o fuerte, que aspira que la IA logre generalizar el proceso de aprendizaje con creatividad y conciencia propia.

3) Inteligencia artificial súper-inteligente, que lograría pasar la capacidad cognitiva del ser humano, redes neuronales, sistemas conexionistas súper avanzados.

Los orígenes primigenios de la inteligencia artificial, se remontan a la década de los 30 con Alan Turing⁴, precursor también de la informática con su máquina denominada "Turing", en la que definió una máquina hipotética que simulaba cualquier algoritmo sin importar la complejidad, precursora de los computadores modernos.

Entre sus muchas contribuciones, se encuentra la creación de una máquina electromecánica ideada cuando fue reclutado como criptógrafo por la inteligencia británica durante la 2da guerra mundial. Esta máquina fue capaz de descifrar los mensajes ocultos que los nazis se enviaban a través de una máquina llamada "Enigma", que rebelaba la posición de los submarinos alemanes en el atlántico, lo que fue clave para que el bando aliado pudiera ganar la guerra.

En 1943, Warren McCulloch y Walter Pitts publicaron un artículo llamado "A Logical Calculus of Ideas Immanent in Nervous Activity" en el que presentaron el primer modelo matemático para la creación de una red neuronal (2022). En este artículo se propone que una Máquina de Turing podría ser implementada en una red finita de neuronas formales, lo que hoy en día se describe como, el modelo matemático que define a las neuronas del cerebro humano y animal.

⁴ Alan Mathison Turing, nació el 23 de junio de 1912 en Paddington, Londres, en el seno de una familia inglesa de clase media que se caracterizaba por la autonomía y soledad. Desde joven mostró pasión por la ciencia, además de un nivel de comprensión de las mismas por sobre la media. Sin embargo, no logró destacarse, debido a que su educación apuntaba al estudio de los clásicos y que sus habilidades interpersonales no eran muy buenas. Esto último logró superarlo gracias a la relación de amistad que mantuvo con Christopher Morcom, por quien tuviera un interés amoroso (hecho que asumirá y lo marcará en una época donde la homosexualidad estaba prohibida por ley) (Botta Sampietro, Mora Pereira, s/f)

En 1950⁵, Alan Turing publicó un artículo denominado, "Computing Machinery and Inteligence" donde se hace la pregunta que no se había hecho ningún otro científico en su momento, ¿las máquinas pueden pensar?, hasta ese momento no existía el término de Inteligencia Artificial.

Desarrolló el denominado "Test de Turing⁶", donde trataba de reafirmar la existencia de la inteligencia en las máquinas, a partir de una prueba que constaba de un juego de imitación basado en observaciones externas del comportamiento.

⁵ Otro de los campos de investigación de Turing fue la inteligencia artificial, se puede decir que esta disciplina nació a partir del artículo titulado «Computing Machinery and Inteligence» publicado por Turing en 1950. Es muy famosa la primera frase de este artículo: «Propongo considerar la siguiente cuestión: ¿Pueden pensar las máquinas?». Turing propuso un método llamado el test de Turing para determinar si las máquinas podrían tener la capacidad de pensar.

⁶ El Test de Turing constaba de un juego de imitación, donde intervienen tres personas: un interrogador, un sujeto femenino y un sujeto masculino. Cada una de estas personas se encontraban en habitaciones diferentes comunicándose a partir de algún medio neutral, como terminales de computadoras. El interrogador intenta determinar, conversando con cada uno de los sujetos, cuál de sus interrogados es el hombre y cuál es la mujer. Las reglas del juego requieren que el hombre trate de engañar al interrogador, imitando a la mujer, mientras que la mujer trata de convencerlo de que ella es el sujeto femenino. El juego es ganado por el interrogador si al final distingue cada uno de los participantes. En caso contrario, el sujeto masculino gana el juego. En el test propuesto por Turing, también participan tres agentes: un interrogador, un ser humano y un programa de computación. La computadora programada tomará el rol del hombre en el juego de la imitación e intentará engañar al interrogador. De este modo, en el nuevo juego es la computadora la que imita al humano y el interrogador intenta adivinar quién es la computadora y quien es el ser humano. Si la conversación con una computadora es indistinguible de aquella que se puede mantener con un ser humano y, por lo tanto, el interrogador es engañado, entonces la computadora ha ganado, demostrando inteligencia. (Cecchi, s/f)

En 1955, un profesor del Dartmouth College, John Mc Carty, organizó un grupo de científicos para dar forma a las ideas sobre máquinas pensantes. Eligió el término de "Inteligencia Artificial" al nuevo campo por ser neutral y distinguirse de los conceptos de "autómata" y "cibernética".

Finalmente, es en 1956 que se presentó formalmente el término "Inteligencia Artificial" en una conferencia en Dartmouth cuya argumentación incluía: simulación de la inteligencia en una máquina, resolver problemas reservados a los humanos, procesamiento de lenguaje natural, redes neuronales, teoría de la abstracción y creatividad.

LA IA EN LA EDUCACIÓN: CÓMO ESTÁ CAMBIANDO LA FORMA DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Partimos desde la necesidad de decir que la tarea del docente se puede optimizar a partir del uso de herramientas que provienen del campo de la Inteligencia Artificial.

La I.A. tiene un fuerte potencial para acelerar el proceso de realización y desarrollo de los objetivos globales en torno a la educación mediante la reducción de las dificultades de acceso al aprendizaje, la automatización de los procesos de gestión y la optimización de los métodos que permiten mejorar los resultados en el aprendizaje, no obstante, la integración de la I.A. a los entornos educativos en determinados ambientes, puede tardar tiempo debido a las políticas y procesos administrativos de cada nación, sin embargo, en el actual contexto global de la revolución tecnológica existen cualidades humanas que todavía no pueden ser reproducidas por la inteligencia artificial como la creatividad, la capacidad de reproducir nuevas ideas o la capacidad de improvisar y evolucionar constantemente con el tiempo. Estas limitantes que poco a poco van siendo superadas para alcanzar un desarrollo más óptimo que permita ir más allá de la revolución 4.0. (Moreno Padilla, 2019)

La Inteligencia Artificial (IA), está transformando la forma en que enseñamos y aprendemos, en todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universidad y una de las formas más significativas es a través del aprendizaje personalizado.

La IA, puede analizar datos y proporcionar información que puede ayudar a los educadores a adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes, también puede ayudar a los estudiantes a aprender de manera más efectiva al proporcionar retroalimentación y recomendaciones personalizadas sobre cómo pueden mejorar su aprendizaje, como así también automatizar las tareas administrativas y mejorar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

La presencia de la tecnología, como herramienta, aparece como asistente de los seres humanos permitiéndonos adaptarnos a nuevas necesidades, mediante una nueva mirada que se enfoca en la inclusión de la misma, como el conectivismo, que según Siemens G. (2004), la define como una teoría de aprendizaje para la era digital.

El conectivismo “como teoría de aprendizaje se centra en el aprendizaje que ocurre en ambientes digitales y en red y destaca la importancia de la conectividad colaborando con el aprendizaje.

Dentro del conectivismo, podemos definir el aprendizaje como, “un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios como comunidades de prácticas, redes personales y otros”, es decir: “El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, no completamente bajo el control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento procesable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o una base de datos), se centra en conectar conjuntos de información especializados, y las conexiones que nos permiten aprender más son más importantes que nuestro estado actual de conocimiento”. (Siemens, 2004)

El aprendizaje, por lo tanto, es un proceso que ocurre a través de la “conexión” de diversas fuentes de información y conocimiento, tanto humano como no humano, como dispositivos, sensores y bases de datos. En este sentido, los aprendices son vistos como nodos en una red que se conectan con otros nodos para intercambiar información y conocimiento, por lo tanto, con este pensamiento Siemens, sostiene que esta red de conexiones y conocimientos puede ser utilizada para mejorar el aprendizaje y la resolución de problemas en una variedad de contextos. (2005)

EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

La IA, puede analizar datos y proporcionar información que ayuda a los docentes a adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes, como un modo más efectivo de proporcionar la retroalimentación y recomendaciones personalizadas sobre cómo pueden mejorar el aprendizaje, automatizando las tareas repetitivas, la corrección de exámenes y tareas, creando contenido educativo, lo que permite liberar tiempo a los educadores para centrarse en tareas más importantes como la enseñanza.

Nkambou, Mizoguchi y Bourdeau (2010), mencionan que la IA, está cambiando la forma en que se imparte y se aprende en el ámbito educativo, ayudando a personalizar la educación y adaptándola a las necesidades individuales de los alumnos, de este modo se transforma la educación de diversas maneras, donde es importante que los educadores estén preparados para aprovechar su potencial y hacer frente a los desafíos que se presentan.

Se espera un gran impacto con la implementación de la IA en la educación, personalizando el aprendizaje, mejorando el rendimiento académico y la motivación a partir de sistemas tutoriales inteligentes que proporcionan enseñanza interactiva y están diseñados para guiar al estudiante a través

de un conjunto de objetivos de aprendizaje específicos, adaptándose a las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante a partir de técnicas de inteligencia artificial, como el aprendizaje automático y el procesamiento del lenguaje natural (NLP), para analizar los patrones de aprendizaje del estudiante y proporcionar retroalimentación y orientación personalizada:

Los Sistemas Tutoriales Inteligentes, adaptan el Curriculum de cada curso de cada estudiante, desde la hipótesis que las computadoras son capaces de entender y modelar el aprendizaje en diversos dominios del conocimiento y deducir, a partir de la interacción con el estudiante, la estrategia más apropiada de la enseñanza. Ofrecen considerable flexibilidad en la presentación de contenidos y responden a la idiosincrasia y necesidad de los estudiantes, usan su inteligencia para representar las decisiones pedagógicas para la enseñanza. (Díaz, 2019)

Por lo mencionado, la inteligencia artificial (IA), tiene el potencial de mejorar significativamente la educación, al permitir una mayor personalización y adaptabilidad en el proceso de aprendizaje.

Finalizando con las ideas de Hernández & Rengifo al hablar que, la integración de los STI en la educación, son herramientas que ayudan a mitigar la problemática de la enseñanza, considerando que todos los estudiantes tienen la misma necesidad de aprendizaje y de aprender, por lo tanto fueron creados para identificar falencias y necesidades de aprendizajes individuales. (2015)

PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Una de las mayores ventajas de la IA en la educación, es la capacidad que ésta posee para personalizar el aprendizaje, mediante el uso de algoritmos y aprendizajes automáticos. La IA, puede llegar a analizar datos sobre el rendimiento de los estudiantes y adaptar la enseñanza en tiempo real, por ejemplo, identificado las fortalezas y debilidades de un estudiante en

matemáticas y proporcionarle ejercicios específicos para ayudar al estudiante a mejorar en esas áreas, donde ésta inteligencia se adapta al ritmo del aprendizaje de cada estudiante.

La personalización del aprendizaje con inteligencia artificial (IA) se ha convertido en un área de investigación en constante evolución en el campo de la educación. Según Kay y Luckin (2018) la IA, tiene el potencial de proporcionar un enfoque más personalizado y adaptativo a la educación. Por ejemplo, los sistemas tutoriales inteligentes pueden evaluar las habilidades y necesidades individuales de los estudiantes y ofrecer recomendaciones de aprendizaje específicas, lo que puede mejorar significativamente la eficacia del aprendizaje.

La técnica de personalización de aprendizaje con Inteligencia Artificial, busca proporcionar una experiencia efectiva aplicado por ejemplo mediante uso de sistemas tutoriales inteligentes (STI), mencionados en el título anterior, que evalúan las respuestas de los estudiantes y proporcionan retroalimentación específica para ayudarlos a comprender mejor lo que se quiere enseñar, adaptando la velocidad del aprendizaje y los tipos de ejercicios según el progreso de cada estudiante.

El aprendizaje autodirigido es esencial para el desarrollo de la autonomía y creatividad de los estudiantes. La IA puede ser una herramienta valiosa para apoyar el aprendizaje autodirigido, proporcionando recursos educativos personalizados y retroalimentación adaptativa para que los estudiantes puedan avanzar a su propio ritmo y lograr sus objetivos de aprendizaje de manera efectiva (Farnós, 2013).

En resumen, la personalización del aprendizaje con IA ofrece un enfoque innovador y altamente efectivo para la educación. Al adaptar la experiencia de aprendizaje a las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante, se pueden mejorar significativamente los resultados del aprendizaje y crear un entorno de aprendizaje más atractivo, motivador e inclusivo.

MEJORA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación con inteligencia artificial, es una aplicación que se torna cada vez más común en el ámbito educativo y se refiere al uso de algoritmos de aprendizaje automáticos para evaluar el desempeño de los estudiantes.

De este modo la IA, puede proporcionar evaluaciones de manera más objetivas y precisas, analizando por ejemplo las respuestas de los estudiantes a los exámenes y proporcionando un trabajo de retroalimentación instantánea, así también identificando patrones en el rendimiento en los mismos.

La evaluación en educación con IA, es un enfoque innovador que utiliza la tecnología para recopilar y analizar datos sobre el rendimiento de los estudiantes. Los sistemas de evaluación basados en inteligencia artificial pueden ser muy útiles para recopilar datos precisos y detallados sobre el progreso de los estudiantes, permitiendo a los educadores adaptar su enfoque de enseñanza y personalizar la experiencia de aprendizaje en cada uno de ellos.

Respecto a la tarea del docente, el sitio web Pearson, haciendo referencia al registro y control de los alumnos como un proceso agotador como la evaluación, menciona: “Los programas de inteligencia artificial para el análisis y gestión del aprendizaje permiten llevar un control de los avances de los estudiantes, registrando de manera detallada sus progresos a partir de variables como el número de aciertos en una prueba, el tiempo de resolución y la recurrencia de error en determinadas preguntas. De esta manera, estos sistemas le permiten al docente obtener un diagnóstico en tiempo real sobre las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de los alumnos a partir de los datos recolectados y procesados en un formato de reporte”. (2022)

Es decir que la IA, funciona como un colaborador en la tarea docente, automatizando el proceso evaluativo (Andreoli, et. Al., 2002), con respecto

a la evaluación sistematizada de la escritura para evaluaciones con preguntas abiertas, la corrección automática, las calificaciones de exámenes, control de plagio, reconocimiento facial en instancias evaluativas, etc.

PROCESAMIENTO DE LENGUAJE NATURAL (NLP)

El procesamiento del lenguaje natural (NLP, por sus siglas en inglés) es una rama de la inteligencia artificial que se encarga de analizar y comprender el lenguaje humano de manera automatizada. Esta área de investigación ha experimentado un gran crecimiento en las últimas décadas gracias al desarrollo de técnicas de aprendizaje automático y procesamiento de grandes volúmenes de datos.

Es definido como, una disciplina de la IA, que se ocupa de la formulación e investigación de mecanismos computacionales para la comunicación entre personas y maquinas mediante el uso de lenguajes naturales (Mateo, Moreno Reina, s/f).

Otro libro de referencia en el campo del NLP es "Foundations of Statistical Natural Language Processing", que menciona que: (...) "el procesamiento del lenguaje natural es una disciplina en constante evolución que ha permitido grandes avances en el campo de la inteligencia artificial. La disponibilidad de herramientas de software y grandes conjuntos de datos ha abierto nuevas posibilidades para la creación de sistemas de procesamiento de lenguaje natural cada vez más sofisticados". (1.999)

El lenguaje, es la forma que tiene el ser humano para comunicar ideas, pensamientos, emociones y como tal es ambiguo y variable y está en constante cambio. El cerebro humano es capaz de interpretar el lenguaje muy fácilmente con todos sus giros gramaticales en una forma muy fácil. Pero al mismo tiempo le resulta muy difícil formalizar todos esos giros gramaticales. Una frase dicha con diferentes palabras puede significar lo

mismo o por el contrario una frase completa con un signo o una simple palabra de diferencia puede cambiar por completo la frase.

Este tema de estudio, es parte del campo de la IA y se conoce como mencionamos: “Procesamiento del Lenguaje Natural”.

La idea es, que las computadoras puedan tener la capacidad de comprender lo que habla el ser humano. Más específicamente el significado de una oración escrita u oral. Es la lingüística aplicada a la informática. El objetivo principal es poder crear aplicaciones que generen información estructurada y sean capaces de procesar esa información del lenguaje natural. (Martin Mateos, Quesada Moreno, Ruiz Reina, s/f)

El procesamiento de lenguaje natural⁷ tiene en general, elementos que lo componen, entre ellos se encuentran, el reconocimiento de voz que permite al computador procesar señales de audio y voz y traducirlas a texto. Otro de los elementos es la comprensión del lenguaje que es la capacidad de entender el significado del idioma, entender el contexto y la intención del mismo.

Un ejemplo es, un usuario comunicándose con un chatbot en el que le expresa la siguiente frase: “*quiero ir a Perú*”. El chatbot⁸ podría interpretar que quiere hacer una reservación, además si este usuario normalmente hace vuelos a Perú podría interpretar que quiere hacer una reservación de un vuelo.

Otro de los elementos, es la generación de la respuesta, que es la generación del tipo de respuesta que debe entregar el sistema. Siguiendo el ejemplo anterior, por ejemplo: saber que vuelo podría tomar el usuario según sus preferencias y su perfil, entregar información de fechas, estadía, etc.

Por último, debe generar una salida de voz o escrita. En consecuencia, para diferentes entradas de mensajes del lenguaje natural el sistema

⁷ Procesamiento de lenguaje - Libro online de IAAR (iaarbook.github.io)

⁸ Software basado en Inteligencia Artificial capaz de mantener una conversación en tiempo real por texto o por voz.

puede ser entrenado para producir diferentes salidas generadas según el contexto.

Este (NLP), puede llegar a ser una herramienta útil en la educación debido a que permite la automatización de las tareas relacionadas con el lenguaje, como la comprensión de textos y la generación de los mismos, lo que ahorra tiempo en los educadores.

Según Collobert y Weston (2008), el NLP puede utilizarse en la educación para analizar y resumir grandes cantidades de texto, lo que puede ayudar a los estudiantes y educadores a procesar la información de manera más eficiente.

Sin embargo, el uso del NLP en la educación también presenta desafíos, como la necesidad de datos de entrenamiento de alta calidad y el riesgo de sesgos en los sistemas de aprendizaje automático que se utilizan para el procesamiento del lenguaje natural (Hovy, 2016).

Además, también es importante tener en cuenta la ética del uso del NLP en la educación, incluyendo la privacidad y la protección de datos personales de los estudiantes (Pardo et al., 2019).

Se puede agregar por último que, el procesamiento del lenguaje natural puede tener un gran potencial en la educación, pero también presenta desafíos y consideraciones éticas importantes que deben tenerse en cuenta.

UNA I.A. LLAMADA WATSON

La inteligencia artificial (IA), ha estado transformando la forma en que interactuamos con el mundo, y la educación no es una excepción. Como se venía mencionando, la IA puede ser una herramienta valiosa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje al proporcionar un enfoque personalizado y adaptativo para el mismo.

IBM (International Business Machines) Watson, es un sistema de IA desarrollado por IBM que se ha utilizado en una variedad de aplicaciones, incluyendo la educación, por lo tanto, exploraremos como el uso de IBM Watson en la educación y cómo esta tecnología, puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Watson de IBM, es un sistema de inteligencia artificial inicialmente creado para responder preguntas en un lenguaje natural, en un nivel similar al humano.

Posee una gran base de datos⁹ almacenada en forma local y su información proviene de varias fuentes diversas que incluye diccionarios, enciclopedias, tesauros (lista de palabras que sirven para representar conceptos), artículos de noticias, y obras literarias, al igual que bases de datos externos, taxonomías, y ontologías, específicamente DBpedia que es un proyecto de extracción de datos de Wikipedia y WordNet (base de datos léxica del idioma inglés que agrupa palabras en inglés en conjuntos de sinónimos llamados synsets, proporcionando definiciones cortas y generales y almacenando las relaciones semánticas entre los conjuntos de sinónimos) y Yago definido por el Equipo GNOSS, (2018) como una base de conocimientos semánticos.

Es una supercomputadora que tiene gran poder de procesamiento y su arquitectura la hace estar entre las 5 (cinco) más grandes del mundo.

IBM Watson, ha sido entrenada para dar solución a diferentes tipos de ámbitos como por ej., en el ámbito de la farmacéutica y la biotecnología, ha sido utilizado para analizar grandes cantidades de datos relacionados con la investigación y desarrollo de nuevos medicamentos. La plataforma puede analizar datos de estudios clínicos, informes de patentes, literatura científica y otra información relevante para identificar patrones y tendencias que puedan ser útiles para los investigadores en la toma de decisiones. Se puede mencionar además el ámbito del desarrollo de aplicaciones para el autoservicio para que, a partir de la interpretación del

⁹ [https://es.wikipedia.org/wiki/Watson_\(inteligencia_artificial\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Watson_(inteligencia_artificial))

lenguaje natural, se puedan dar respuestas a usuarios de una empresa particular y de un dominio particular. (De Juana, 2019)



Ordenador Watson, basado en la arquitectura de power7 IBM. Link: <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/Watson-el-ordenador-que-queria-ser-el-mejor-de-la-clase>

Watson, entiende lo que se llaman “datos oscuros”¹⁰, llamados así porque no pueden ser comprendidos por los sistemas tradicionales, analiza la gramática, relaciones, estructuras y contextos culturales, a través de técnicas como machine Learning, procesamiento de lenguaje natural y redes neuronales, análisis de datos entre otras (IBM, 2021). Watson ayuda a diversas industrias a resolver desafíos desde el punto de vista de una inteligencia aumentada por los datos.

De este modo, IBM cuenta con diferentes herramientas para desarrolladores para que puedan utilizar las capacitaciones de Watson. De

¹⁰ El Dark Data (datos oscuros, por su traducción del inglés) se define como los activos de información que las compañías procesan y almacenan durante sus actividades de negocio, pero que no consiguen utilizar para otros propósitos, como visión analítica o monetización. (Aranda y Peláez, 2023)

acuerdo a lo publicado por Franceschin T., expertos pueden desarrollar aplicaciones tales como: (...) “la generación de conversaciones naturales, para procesar lenguaje natural, para determinar y extraer datos con respecto a la personalidad y los sesgos de escritores de un artículo, para analizar el tono de distintos textos y mensajes, para realizar reconocimiento visual, extraer y ordenar información, entre muchas otras tareas que requieren de un nivel de inteligencia y razonamiento superior al que puede proveer una computadora tradicional”. (2016)

Así también menciona que, Watson en una alianza con Apple, creó una App denominada “Watson Element for Educator”, que proporciona herramientas para la planificación de lecciones, la colaboración en equipo y la gestión de la clase.

La plataforma ayuda a los educadores a evaluar el rendimiento de los estudiantes, identificar áreas problemáticas y personalizar el aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante

Fue concebida específicamente para una escuela en el distrito de Texas, Estados Unidos. La aplicación reúne datos sobre el perfil del alumno, tanto académico, personal, como datos de logros, mayor o menor interés por determinadas temáticas, fechas importantes para el alumno, etc.

De la misma forma el profesor puede acceder a cada clase, participación, evaluaciones y tareas determinadas.

Entre las características de la aplicación está el procesamiento de lenguaje natural que ayuda a comprender las anotaciones de los profesores brindando recomendaciones para cada perfil de alumno, por ejemplo, puede recomendar el uso de contenido audiovisual que sea del gusto del alumno para motivar la enseñanza y pueda comprender mejor el contenido de un tema particular. Puede recomendar estrategias de enseñanza que se adapten mejor a sus estilos de aprendizaje únicos.

Además, Los educadores pueden colaborar y compartir información con otros educadores y administradores escolares en tiempo real, lo que facilita la coordinación y la toma de decisiones. Con esto se logra generar

alertas tempranas de aprendizaje que permiten abordar los problemas a tiempo.

PALABRAS FINALES

Creemos, que el futuro de la educación está en hacer un seguimiento personalizado de cada alumno con la ayuda de una IA, analizando sus datos, sus respuestas a preguntas y sus ritmos de aprendizaje, para poder crear planes de aprendizajes personalizados para cada estudiante. Esto permitirá que los mismos aprendan a su propio ritmo y nivel de comprensión.

En lo que se refiere a las evaluaciones de aprendizaje, una IA como Watson puede ser utilizada para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en forma automática, proporcionando información más precisa y detallada sobre sus fortalezas y debilidades en lugar de simplemente basarse en una calificación, brindando además una retroalimentación rápida y efectiva.

Aunque la IA, se presenta con un importante potencial en el modo de transformar la educación, también ésta puede llegar a presentar desafíos y limitaciones. Una de las mayores preocupaciones es la falta de privacidad y seguridad de los datos, en este caso de los alumnos, porque a medida que estos sistemas recopilan información de los estudiantes, es importante garantizar que estos datos se manejen de manera responsable y segura.

Otros de los desafíos de la IA, es la necesidad de proporcionar datos precisos y relevantes para entrenar los algoritmos de aprendizajes automáticos, porque la calidad de los datos es fundamental para garantizar que los algoritmos sean útiles y precisos, pero a menudo puede ser difícil obtener suficientes datos representativos y relevantes.

La enseñanza, por lo tanto, puede complementarse con una tutoría virtual, donde los estudiantes pueden tener acceso a tutorías virtuales 24/7 en línea. Una IA como Watson puede responder preguntas, proporcionar explicaciones y ofrecer retroalimentación personalizada en tiempo real. Se pueden crear asistentes virtuales que puedan proporcionar ese apoyo a los estudiantes en línea, respondiendo preguntas y ofreciendo recursos adicionales, ayudando el desarrollo de un tipo de habilidades que no son tomadas en cuenta en la educación tradicional.

Por lo mencionado, una IA puede ser utilizada para evaluar estas habilidades, como la inteligencia emocional, la resolución de problemas y la creatividad, lo que permitiría a los educadores desarrollar programas de esas habilidades, personalizados para los estudiantes.

De esta forma, concluimos mencionando, que la IA puede ser utilizada para adaptar el contenido y los recursos de aprendizaje a medida que los estudiantes avanzan en ellos, proporcionando recomendaciones individualizadas para ayudar a éstos a alcanzar sus objetivos, logrando una identificación tempranamente de problemas de aprendizaje, proporcionando intervenciones.

BIBLIOGRAFIA

Andreoli S., Batista A., Fucksman B. & Gladko L. 2022. Inteligencia artificial y educación Un marco para el análisis y la creación de experiencias en el nivel superior. Recuperado de: http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2022/08/SArt_IA-y-educaci%C3%B3n_-Un-marco-para-el-an%C3%A1lisis-y-la-creaci%C3%B3n-de-experiencias-en-el-nivel-superior.pdf

Anijovich R. (s/f). Todos pueden aprender. Recuperado de: http://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Todos_pueden_aprender-Anijovich.pdf

Aranda A. & Peláez B. 2023. La era del Dark Data: ¿sabes lo que almacenas?. Capterra. Recuperado de: <https://www.capterra.es/blog/1170/la-era-del-dark-data-sabes-lo-que-almacenas#:~:text=El%20Dark%20Data%20>

Botta Sampietro M. & Mora Pereira Y. E. (s/f) “ALAN TURING: UN GENIO DESCONOCIDO” Consejo de Formación en Educación (CFE) – Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/18053/1/Botta2016Alan.pdf>

Bourdeau, J., Mizoguchi, R. y Nkambou, R. 2010. Inteligencia artificial en la educación. Editorial UOC

Cecchi, L. (s/f). Ejercitación introductoria a la Inteligencia Artificial con el Test de Turing. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/23490/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Collobert, R. & Weston, J. 2008. Una arquitectura unificada para el procesamiento del lenguaje natural: redes neuronales profundas con aprendizaje multitarea. En Actas de la 25ª conferencia internacional sobre aprendizaje automático (pp. 160)

DataScientest. 2022. Inteligencia artificial: definición, historia, usos, peligros. Recuperado de: <https://datascientest.com/es/inteligencia-artificial-definicion>

De Juana, R. 2019. “IBM Watson: casi todo lo que tienes que saber”. MCPRO. Recuperado de: <https://www.muycomputerpro.com/2019/09/24/ibm-watson-casi-todo-lo-que-tienes-que-saber>

Díaz Barriga, F. 2021. TIC y competencias docentes en el siglo XXI. En Carneiro N., Díaz T., Toscano J. C., (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Editorial Fundación Santillana.

Durango Hernández J. A. & Pascuas Rengifo Y. S. 2015. Los sistemas tutores inteligentes y su aplicabilidad en la educación. Florencia-Colombia. (pág. 113)

Equipo GNOSS. 2018. YAGO: Base de conocimiento semántica. Recuperado de: <https://nextweb.gnoss.com/recurso/yago-base-de-conocimiento-semantica/01480170-11fb-e950-7a3c-d75a6f03a742>

Farnós J. D. 2013. La inteligencia artificial como eje vertebrador entre la autonomía de los aprendizajes y la automatización de los mismos (herramientas, procesos, programas, escenarios de aprendizajes con la Educación disruptiva como referente. Recuperado de: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2023/02/17/la-inteligencia-artificial-como-eje-vertebrador-entre-la-autonomia-de-los-aprendizajes-y-la-automatizacion-de-los-mismos-herramientas-procesos-programas-escenarios-de-aprendizaje-con-la-educac/>

Franceschin T. 2016 ibm lanzó una aplicación educativa basada en Watson, su motor de inteligencia artificial. Edu4.me. Recuperado de: <http://edu4.me/ibm-lanzo-una-aplicacion-educativa-basada-en-su-motor-watson-de-inteligencia-artificial/>

Fundación Innovación Bankinter. 2019. ¿Qué es la Inteligencia Artificial? Recuperado de: https://www.fundacionbankinter.org/noticias/que-es-la-inteligencia-artificial/?_adin=02021864894

Hovy, E. 2016. El impacto social del procesamiento del lenguaje natural. En Actas de la 54ª Reunión Anual de la Asociación de Lingüística Computacional (Volumen 1: Documentos largos) (pp. 6-10).

International Business Machines. 2021. Como empezar con Watson Explorer. Recuperado de: <https://www.ibm.com/docs/es/watson-explorer/12.0.x?topic=onewex-getting-started-watson-explorer>

Kay, J. y Luckin, R. 2018. La ética del desarrollo de tecnologías educativas artificialmente inteligentes. *Aprendizaje, medios y tecnología*, 43(3), 233-247.

Lilianidme, 2017. Inteligencia Artificial. Recuperado de: <https://lilianidme.wordpress.com/2017/06/06/inteligencia-artificial/#:~:text=El%20creador%20del%20t%C3%A9rmino%20es%20McCarthy%20que%20la,resultados%20que%20maximizan%20una%20cierta%20medida%20de%20rendimiento.>

Manning, C. D., & Schütze, H. 1999. *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. The MIT Press.

Martín Mateos F. J, Quesada Moreno J.F & Ruiz Reina J.L. (s/f). "Procesamiento del lenguaje natural". Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://www.cs.us.es/cursos/ia2-2010/temas/tema-03.pdf#:~:text=El%20procesamiento%20del%20Lenguaje%20Natural%20es%20una%20disciplina,el%20%C2%B4ambito%20de%20las%20Ciencias%20de%20la%20Computaci%C2%B4on%29>

Moreno Padilla R. D. 2019. La llegada de la inteligencia artificial a la educación The arrival of artificial intelligence to education. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242777>

Pardo, T. A., Baker, R. S., Gowda, S. M. & Heffernan, N. T. (2019). Ética de la minería de datos educativos y análisis de aprendizaje. *Manual de Psicología Educativa*, 507-525

Pearson (sitio Web). 2022. 5 aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación. Recuperado de: <https://blog.pearsonlatam.com/educacion-del-futuro/5-aplicaciones-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion/#:~:text=Mediante%20la%20inteligencia%20artificial%2C%20las%20instituciones%20pueden%20aplicar,docente%20calificar%20con%20un%20alto%20grado%20de%20precisi%C3%B3n.>

Rouhiainen L, 2018. *Inteligencia artificial 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Editorial Planeta S. A. Barcelona.

Russell S., Norvig P., 2008. Inteligencia Artificial Un Enfoque Moderno. Editorial Pearson Prentice Hall. Madrid España.

Siemens, G. 2004. A learning theory for the digital age [en línea]. Disponible en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Siemens, G. 2005. A learning theory for the digital age [en línea]. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f87c61b964e32786e06c969fd24f5a7d9426f3b4>

Videoconferencia a cargo del científico Kai-Fu Lee. Las claves educativas en la era de la inteligencia artificial, recuperado de :https://www.youtube.com/watch?v=18QBF0LifbY&ab_channel=AprendeMosJuntos

JORNADA EXTENDIDA EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19: APORTES PARA REPENSAR EL CURRÍCULUM DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Graciela Ester Flores¹

RESUMEN

Actualmente las escuelas de nivel primario que funcionan bajo la modalidad de jornada extendida han tenido el desafío de brindar una enseñanza innovadora, diversificada y contextualizada en el marco de las prescripciones curriculares a nivel nacional y provincial. Con la irrupción de la pandemia por Covid-19 las escuelas generaron respuestas diversas a situaciones que acontecían para seguir garantizando la enseñanza, donde la conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos eran escasos o estaban ausentes.

Éste es el escenario donde se desarrolla el presente trabajo que forma parte de los resultados obtenidos de la investigación denominada “Jornada extendida en clave didáctica y curricular: los talleres en el espacio de acompañamiento al estudio (Palpalá-Jujuy)” desarrollado en el marco de la carrera de Especialización en Investigación Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Tal investigación mantuvo características de una investigación cualitativa con un alcance descriptivo/analítico donde la muestra estuvo conformada

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Investigación Educativa. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales perteneciente a la Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: floresgraciela fhycs@gmail.com Fecha de realización del artículo: 29/10/22

por dos escuelas de nivel primario de jornada extendida realizándose entrevistas semiestructuradas y análisis de documentación institucional. Asimismo, como método de análisis de información se optó por la “Teoría Fundamentada” (Grounded Theory) definido como aquel procedimiento analítico que tiene como propósito generar teoría a partir del trabajo de campo.

De esta manera, el recorrido metodológico elegido permitió indagar acerca de las distintas formas de apropiación del currículum de parte de los docentes, las características de la especificación curricular que realizan hacia el interior de los talleres y la forma en la cual abordan la dispersión curricular que manifiestan las prácticas pedagógicas en las aulas de ambas escuelas.

Palabras clave: Nivel Primario - Jornada Extendida – Prácticas Pedagógicas – Currículum

ABSTRACT

Currently, primary schools that operate under the extended day modality have had the challenge of providing innovative, diversified and contextualized teaching within the framework of curricular prescriptions at the national and provincial levels. With the outbreak of the Covid-19 pandemic, schools generated diverse responses to situations that occurred to continue guaranteeing teaching, where connectivity and access to technological devices were scarce or absent.

This is the scenario where the present work is developed, which is part of the results obtained from the research called "Extended day in a didactic and curricular key: the workshops in the study accompaniment space (Palpalá-Jujuy)" developed within the framework of the career of Specialization in Educational Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Jujuy.

Such research maintained characteristics of a qualitative research with a descriptive/analytical scope where the sample was made up of two primary schools with extended hours and semi-structured interviews and analysis of institutional documentation were carried out. Likewise, as a method of information analysis, the "Grounded Theory" was chosen, defined as that analytical procedure whose purpose is to generate theory from field work.

In this way, the methodological path chosen allowed us to inquire about the different forms of appropriation of the curriculum by teachers, the characteristics of the curricular specification that they carry out within the workshops and the way in which they address the curricular dispersion that manifest the pedagogical practices in the classrooms of both schools.

Key words: Primary Level - Extended Day - Pedagogical Practices - Curriculum

EL DESPLIEGUE DE LA JORNADA EXTENDIDA, ¿OPORTUNIDAD PARA REPENSAR EL CURRÍCULUM EN PANDEMIA?

“En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos (...) abordados mediante diferentes alternativas y soluciones en relación a las formas de implementación del currículum” (CEPAL-UNESCO, 2020)

Desde el establecimiento de la ampliación de la jornada para las escuelas primarias a partir de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206, desde el Ministerio de Educación de la Nación “se desplegaron acciones para acompañar a las jurisdicciones en el proceso de implementación de la ampliación de la jornada escolar” (MEN, 2012, p. 4). Asimismo, el Consejo Federal de Educación resolvió, entre las estrategias y acciones para tal fin

destinadas al nivel primario, “implementar la puesta en marcha de modelos pedagógicos de jornada extendida y/o completa” (Res. Nº 134, 2011, p. 2).

En base a estas orientaciones las provincias implementaron la ampliación de la jornada escolar de acuerdo a sus posibilidades, necesidades y decisiones particulares. Las escuelas han tenido el desafío de adecuar sus prácticas pedagógicas en el marco de los lineamientos curriculares enunciados en la normativa jurisdiccional de jornada extendida contemplando diversas dimensiones relacionadas entre sí en la práctica escolar: lo organizacional, lo didáctico y lo curricular siendo esta última la analizada en este apartado.

El proceso de desarrollo curricular en las escuelas de jornada extendida en la provincia ha sido objeto de innumerables debates en torno a los procesos de definición curricular atendiendo, en su gran mayoría, al contexto donde se encuentran, las necesidades de los estudiantes, las posibilidades del docente, entre otros aspectos. Más aún, hay que considerar que para analizar este proceso se toma en cuenta la aprobación reciente de los lineamientos sobre Jornada Extendida establecidos en el Diseño Curricular de nivel primario aprobado bajo la Res. Nº 09-E/19 en la provincia de Jujuy.

Para la concreción de lo prescripto en lo institucional, Terigi (1999) introduce y define el concepto de *procesos de especificación curricular* como “los procesos de aceptación, rechazo, redefinición que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo” (p. 52). Lo prescripto es entonces, un punto de llegada de un modo de elaboración, no se conserva estable a lo largo de los procesos curriculares, porque los sujetos solo pueden existir como seres concretos, situados, con intereses y experiencias también concretas y situadas que entran en juego en los intentos de apropiación de lo prescripto transformándolo dentro del aula.

De esta manera cuando irrumpe la pandemia por Covid-19 las escuelas se han visto obligadas a llevar adelante estrategias en base a sus experiencias previas y situadas para garantizar la continuidad pedagógica a partir de un

concepto denominado *contextualización curricular* establecido por la Res. CFE Nº 367/20. Este documento establece “un conjunto de criterios flexibles para guiar la contextualización curricular jurisdiccional que se presentan como alternativas abiertas, sugerencias de propuestas para reorganizar, priorizar y secuenciar los saberes prioritarios (...) en contextos de pandemia.” (p. 1).

En este sentido, el análisis que realizo parte de los enunciados, percepciones y sentires de los entrevistados que participaron en esta investigación, en este caso de directivos y docentes, principales protagonistas del despliegue de prácticas pedagógicas haciendo foco en las principales características que asume el entramado curricular en escuelas con jornada extendida en un antes y durante la pandemia por Covid-19.

LA CONCRECIÓN CURRICULAR EN LAS ESCUELAS CON JORNADA EXTENDIDA

A partir de la normativa nacional vigente se establece la extensión de las escuelas primarias de jornada extendida con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos propuestos para el nivel primario. En este escenario “la ampliación del tiempo escolar, por lo tanto, se piensa como un medio para desarrollar un amplio espectro de experiencias de aprendizaje, lo que transforma a la extensión de la jornada en un proyecto de renovación pedagógica de las instituciones y sus prácticas” (MEP, 2019, p. 5).

En este sentido, la renovación de las prácticas pedagógicas también exigía a las provincias repensar cómo diversificar los saberes en los distintos niveles de concreción del currículum atendiendo a los objetivos establecidos para esta política, como lo menciona Cepeda (2017), “la Jornada Extendida es una ocasión para repensar la organización escolar, para diversificar y enriquecer la propuesta curricular, redefinir tiempos, espacios y agrupamientos, dejando de lado los haceres rutinarios para hacer con sentido, buscando ensanchar el derecho a la educación de

todos, rediseñando nuevos espacios de trabajo que no repliquen modos tradicionales” (p. 6).

En el proceso de ampliación de la jornada escolar en las distintas jurisdicciones, la propuesta curricular se presenta a partir de los siguientes documentos emplazados en los diferentes niveles de concreción curricular: en el nivel macro los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)² y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ)³, en el nivel meso los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI)⁴ seguidamente por el nivel micro de concreción áulica.

Esto quiere decir que se contemplan, entonces, “los saberes que la escuela primaria ha transmitido históricamente, en especial aquellos relegados del currículum real -como las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística- y los que conforman el universo cultural de la contemporaneidad, como tecnologías de la información, medios de comunicación, disciplinas artísticas y otras lenguas” (MEN, 2013, p. 23).

Realizando un primer análisis desde el **nivel macro** de concreción curricular, es necesario mencionar que en el período considerado como antes de la pandemia las prácticas educativas en las escuelas de jornada extendida en el nivel primario estaban prescriptas por distintas versiones “no oficiales” de diseños curriculares jurisdiccionales, como lo afirma una docente:

² Los NAP son núcleos de aprendizajes prioritarios que refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura.

³ Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales son documentos orientadores de las prácticas institucionales que brinda un conjunto de propuestas de acción flexibles, abiertas y viables que se consideran coherentes con las concepciones sustentadas por cada una de las jurisdicciones.

⁴ A nivel institucional, este tercer nivel de especificación curricular debe ser el espacio donde se explicita el proceso de toma de decisiones articuladas y compartidas por los miembros de una institución a partir del análisis del contexto.

“coexistían varios diseños curriculares que rondaban las escuelas, es decir teníamos uno con una imagen de una botita, luego después recién vino el Nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional” (Entrevista Nº 12 – Docente – Fragmento Nº 18).

Tal es así que las planificaciones de los docentes en jornada extendida estuvieron varios años caracterizadas por basarse en los distintos documentos “borradores” que no estaban aprobados oficialmente por el Ministerio de Educación de la provincia.

Cabe destacar que, la Res. Nº 18/07 del CFE en su Anexo I señala: “Los diseños curriculares jurisdiccionales de todos los niveles y modalidades deberán ajustarse a los acuerdos federales sobre los contenidos curriculares comunes y/o a los núcleos de aprendizaje prioritarios, según sean aprobados en el Consejo Federal y a los plazos de adecuación que se establezcan oportunamente” (p. 2).

Por esto, la mayoría de los docentes directamente utilizaban los NAP establecidos para el Nivel Primario ante la carencia de un diseño curricular propio para las escuelas que funcionan bajo la modalidad de jornada extendida en la provincia.

A este nivel de concreción curricular, se suman algunas orientaciones desde diversas resoluciones jurisdiccionales (Res. Nº 5334-E/13, Res. Nº 4805-E/15 y Res. Nº 817-E/17) que ingresan grupos de escuelas a funcionar en el sistema bajo la modalidad de Jornada Extendida. En las mismas se observan diferencias en cuanto a los espacios curriculares que se ofrecen para la incorporación y/o adecuación de lo que cada resolución establece para la renovación curricular de todas las escuelas.

En relación al **nivel meso** de concreción curricular, se menciona que las escuelas indagadas no hicieron alusión al Proyecto Curricular Institucional pero sí trabajan sobre las definiciones curriculares de forma colectiva a partir de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) definidos como, “herramientas esenciales de la gestión, en la medida que permite que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y planificada por los actores institucionales” (DCJ, 1999, p. 29).

Como se observa en el análisis realizado en el PEI: Documentación analizada - PEI, Proyectos y Planificaciones) de una de las escuelas indagadas, en las mismas se observan los principales acuerdos sobre cómo abordar las prácticas pedagógicas en la jornada extendida, a saber:

“La Jornada Extendida busca mejorar las experiencias educativas ofreciendo más y mejor tiempo, más espacios y diversidad de propuestas pedagógicas, que colaboren en redefinir lo escolar, generando condiciones justas de acceso a los conocimientos, permitiendo la profundización de temáticas específicas de la propuesta curricular vigente y nuevos modos de abordaje de los saberes a todos los niños y niñas que asisten a la escuela primaria” (Análisis de Documentación – PEI – Escuela Nº 1 – p. 30)

Cabe destacar que el proceso de desarrollar el PEI es una construcción colectiva y permanente, resultado del compromiso y la participación de todos quienes forman parte de la unidad educativa, que se presenta como una alternativa para la gestión estratégica dentro de la modalidad de jornada extendida. En los documentos analizados se observó que en la mayoría de ellos aparece explicitado cómo trabajan la jornada extendida a través de actividades en conjunto, integradas e interciclos.

Siguiendo a Terigi (1999) quien describe que los procesos curriculares, en los recorridos de indagación de los PEI en vigencia se percibe que entre el año 2018 al 2021, no existían relaciones entre las prescripciones y el proyecto curricular. Esto se evidencia en el registro de las planificaciones de las docentes evaluadas por el equipo directivo a principios del año 2021.

Finalmente resulta interesante indagar las características que asume el **nivel micro** de concreción curricular para comprender cómo se manifiestan en las escuelas con modalidad de jornada extendida teniendo en cuenta que los docentes son considerados como “sujetos sociales del currículum” (De Alba, 2013) en un marco de actuación específico.

Según Alicia de Alba, los mismos son definidos como “aquellos integrantes de grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la

determinación, la estructuración y el desarrollo curricular”. (2019, p. 89). Para complementar esta idea, diferencia tres tipos de sujetos sociales: a) los sujetos de la determinación curricular, b) los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum y c) los sujetos del desarrollo curricular.

Los docentes forman parte de la última clasificación considerados como “sujetos del desarrollo curricular” porque “son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales” (De Alba, 2019, p. 90).

En este sentido, los docentes retraducen las prescripciones curriculares desde sus propias miradas y perspectivas como por ejemplo cuando deciden cómo y de qué manera trabajar con los nuevos espacios curriculares que tienen que brindar desde las orientaciones nacionales como jurisdiccionales.

Los docentes de las escuelas analizadas optan por organizar los nuevos espacios en el turno tarde de la jornada escolar por lo que, si bien en los lineamientos nacionales se establece que, “los nuevos espacios que se definan no necesariamente deben ubicarse en el horario que se agrega a la jornada habitual (tarde), sino que todo el horario pueda ser organizado integralmente en función de las mejores condiciones para el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje” (MEN, 2012, p. 26) es una forma de transformar la determinación curricular inicial en estos documentos.

Así es que en las escuelas que funcionan con jornada extendida los docentes de grado se ocupan por la mañana de dar las áreas disciplinares y por la tarde realizan los nuevos espacios con cierta correspondencia curricular entre lo que se brinda por la mañana, como mencionan las siguientes entrevistadas:

“Más o menos vamos ahí porque que el que está a la mañana el maestro de matemática es el que le da el taller suponte del laboratorio a la tarde pero la maestra que lleva la ciencia en la que le da un taller de educación sexual o sea en la medida de lo posible hay cierta relación los maestros de primaria están preparados para todas las áreas o sea no es que sean específicos de una entonces no hay problema con eso pero más o menos van en la misma línea” (Entrevista Nº 8 – Directora – Fragmento Nº 14).

“Y los talleres son todo lo contrario de la mañana, los chicos a la mañana están sentados escribiendo “Hoy vemos tipos de cuento”. A la tarde, “oralidad” por ejemplo vamos a trabajar “Títeres”. Por ejemplo, el primer año yo trabajé con un proyecto que se llamó “cuentacuentos” mi taller. Era todo trabajar con la oralidad. El año pasado fue “Loco en Valores”. (Entrevista Nº1 – Docente – Escuela Nº 1 – Frag. 05).

“Los docentes de la mañana vamos a decir son los que desarrollan las materias curriculares lengua, matemática y las Ciencias; ellos trabajan cada uno con su proyecto para desarrollar su área y por la tarde tenemos docentes que son talleristas específicamente” (Entrevista Nº 2 – Directora – Fragmento Nº 11).

“Nosotros por ejemplo en la mañana tenemos las áreas de lengua, matemática, sociales y naturales y las materias especiales, dibujo, lo único que va a la tarde con la división B es educación física ¿Sí? Pero después todas las materias especiales ya hemos organizado los horarios para que queden a la mañana, entonces a la tarde nuestros chicos solo tienen taller, solo tienen talleres, el taller de lengua por ejemplo” (Entrevista Nº 3 – Docente – Fragmento Nº 22)

A partir de la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia, los docentes han tenido que modificar las prácticas pedagógicas según las características del contexto donde se presentaban grandes dificultades al momento de comunicarse con los estudiantes.

Para caracterizar los problemas y posicionamientos entre las relaciones macro y micro curricular recupero de Alicia de Alba el término “proceso de la determinación curricular”. Este hace referencia a la lucha, negociaciones

e imposiciones de los diferentes grupos y sectores de la sociedad para determinar la educación que será considerada adecuada en el desarrollo de una propuesta curricular específica.

A partir de los siguientes testimonios, estas determinaciones curriculares rondaban en torno a no llevar adelante los proyectos a realizar en los talleres para la tarde, sino que decidieron aprovechar el tiempo para afianzar saberes de las áreas curriculares que se brindan por la mañana:

“No, o sea en mi taller... o sea yo tenía “Gota Gota esa Agua se agota” era mi taller que habíamos comenzado el año pasado, ese taller no se dio, si los maestros que son talleristas sí, ellos sí seguían dando clases virtuales. En cambio, yo ya tenía que dar matemáticas y ciencias naturales, las maestras de lengua tenían que dar ciencias sociales, eso hacíamos digamos mandábamos las actividades temprano a las 8 de la mañana yo me acuerdo y no recibíamos respuesta” (Entrevista Nº 9 – Docente – Fragmento Nº 23).

“Entonces planificamos todas las actividades que teníamos que hacer en la tarde y después ya en la época de pandemia se hizo imposible únicamente trabajábamos con las materias curriculares. Sí, por ahí se mandaba alguna actividad como para que la puedan analizar pero es muy difícil verlas, corregirlas o ver si se está llevando a cabo la actividad y por la falta de comunicación porque muchos chicos no tenían el celular para comunicarse en forma permanente o sea los padres a veces llegaban tipo 22:00 de la noche de trabajar y recién los chicos veían la actividad que le habías mandado a la mañana o sea era muy complicado o sea únicamente solo se trabajó con las áreas curriculares nomás que se dictan a la mañana”. (Entrevista Nº 10 – Docente – Fragmento Nº 03)

“Empecé a ver por WhatsApp, empecé primero a llamar así en grupitos de 4 porque antes no se podían más que 4, empecé a llamar por grupo, o sea ahí el taller lo que es el taller en si dejo de existir en la jornada, o sea nos dedicábamos solamente a las materias curriculares, a parte era trabajar contenidos prioritarios, al principio era trabajar con contenidos de diagnóstico, o sea con contenidos que venían los de 5to con el contenido

de 4to y los de 7mo con el contenido de 6to porque nos decían que no podíamos avanzar. (Entrevista Nº 6 – Docente – Fragmento Nº 16).

En síntesis, los distintos niveles de concreción curricular que convergen en las prácticas pedagógicas en las escuelas con modalidad de jornada extendida tienen la particularidad de que los docentes transforman y adecúan lo prescripto en base al contexto situacional en donde se encuentran. Cabe mencionar que los niveles micro y meso de concreción planteados en este apartado se presentan en diversos documentos curriculares que no son específicos ni lo suficientemente orientadores para las escuelas que funcionan bajo esta modalidad.

Haciendo alusión que otras provincias han desarrollado hasta Diseños Curriculares propios y diferenciados para estas escuelas, el docente toma un protagonismo relevante en el caso de nuestra provincia que, siguiendo a Contreras (1990),

“(…) esta idea de que el profesor y está aplicando un currículum, de que en las clases ya hay un Currículum funcionando, trastoca todo el planteamiento tradicional del tema. Lo que se supone que era el final, es en realidad el punto de partida: no tenemos nunca primero un currículum y luego intentamos implantarlo; lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un currículum” (p. 229).

Esto permite afirmar que lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en los siguientes ámbitos o escalas: desde la gestión política, la institución escolar hasta los docentes.

En consecuencia, la construcción del proyecto curricular al ser acordado y definido por los actores que participan en las instituciones escolares es de crucial importancia tener en cuenta las políticas educativas del Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de la institución como herramientas de discusión y reflexión que posibiliten mediante procesos de transformación, la realización de un pasaje de lo macro a lo micro

curricular sin que las prescripciones se vean alteradas o afectadas en sus saberes prioritarios.

PLANIFICACIÓN POR “PROYECTOS” COMO ESPACIOS DE PRESCRIPCIÓN REFLEXIVA

Las escuelas primarias con modalidad de Jornada Extendida han tenido desde sus inicios como política educativa, posibilidades de modificación de sus propuestas curriculares como se detalla en profundidad en el apartado anterior. En nuestra jurisdicción, la mayoría de las escuelas optaron por planificar sus actividades para el tiempo asignado a la extensión de la jornada partiendo desde la base del formato de planificación por “proyectos”.

Según lo establecido en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario, los proyectos son entendidos como,

“Entre sus características relevantes, orienta a una producción concreta, induce un conjunto de tareas en las que todos/as los/as estudiantes pueden implicarse y jugar un rol activo y, suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión en su desarrollo (decidir, planificar, coordinar, entre otros)” (DCJ, 2019, p. 292).

Para complementar esta definición se agrega otro punto de vista que concibe al proyecto como,

“Entendemos por proyectos el modo de organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos. Los proyectos de trabajo están relacionados con la realidad y parten de los intereses de los alumnos, lo que favorece la motivación y la contextualización de los aprendizajes, a la vez que aumenta la funcionalidad de los mismos, y

propicia su aplicación a otras situaciones distintas de las estudiadas en el aula” (Tomás Sánchez Iniesta, 1995. En: De Accomo, 1996, p. 46)

De esta manera, desde la propia voz de los entrevistados, se anuncian las distintas formas de planificar por proyecto en donde se abordan en algunos casos proyectos relacionados a alguna fecha importante (fechas patrias, conmemoraciones, fiestas) en otros relacionados con el área disciplinar que se encarga el docente y, como un punto muy importante en todos los testimonios se observa que han tenido resultados positivos en la mayoría de los casos:

“Lo que sí hacemos, tenemos muchísimos proyectos dentro del año. Tenemos el Día del Estudiante, la Elección de la Reina, 25 de Mayo, las salidas de “Conociendo la Naturaleza”, la articulación siempre está” (Entrevista Nº 1 – Docente – Fragmento Nº 21)

“Ya se planifica, hay un proyecto para cada uno de los talleres, cada uno de los docentes que está a cargo acá de un grado, tiene a parte un taller a la tarde y eso ya lo han establecido de parte de la institución, todo eso, a ver cómo vamos a trabajar en ese año, después se van rotando, se va viendo también la necesidad de los chicos”. (Entrevista Nº 7 – Docente – Fragmento Nº 18).

“sabíamos también a nivel nacional de este programa entonces decíamos bueno avanzamos seguimos trabajando con proyectos y con el paso del tiempo veíamos que los proyectos que nosotros desarrollábamos en la escuela eran muy beneficiosos para los niños y que de ese modo los niños aprendían más y mejor digamos no desde la práctica entonces dijimos bueno avanzamos y armamos el proyecto” (Entrevista Nº 2 – Director – Fragmento Nº 5).

Asimismo, debido a la complejidad de las prácticas pedagógicas de las escuelas con jornada extendida se han presentado situaciones emergentes causadas por la irrupción de la pandemia causada por el Covid-19. Estas situaciones emergentes implicaron un trabajo por parte de los docentes que permita abordar las decisiones curriculares sobre la implementación

de los proyectos y resolverlas en el contexto inmediato de las variadas modalidades para dar clase (virtual, a distancia, bimodal).

A estas decisiones Edelstein las denomina “micro decisiones” las cuales precisamente son todas aquellas opciones que realiza el docente *in situ* para resolver los emergentes o las zonas de incertidumbre que la práctica le presenta. Específicamente, las micro-decisiones son: “aquellas que se resuelven in situ, en función de aspectos imprevisibles de la clase, son el resultado de la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en ella y que reclaman una solución en la inmediatez. [...] en general tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza del maestro o profesor, como así también con algunas situaciones coyunturales a nivel institucional o del contexto y respecto de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas [...]” (Edelstein, G. 2001, p.151).

En línea con esta interpretación se observa que los docentes han contemplado las necesidades particulares de cada grupo clase y las características del contexto que transitaban en donde cada escuela, cada aula, cada familia presentaban sus particularidades que influían en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

“Un año yo vi caligrafía, otro año todo juego, ya teníamos los juegos. Vamos cambiando los talleres de acuerdo a las necesidades. Pero siempre el propósito es que ellos aprendan de otra manera que estar sentados y estar tomando la clase teórica teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en el área. Por ejemplo, el año pasado ya implementé Geogebra por la tarde y en el camino voy aprendiendo yo también. Porque yo no estudié para utilizarlo, sino que veo entro, descubro cómo utilizar la aplicación” (Entrevista Nº 10 – Docente - Fragmento Nº 9).

“En el momento en que estaban por empezar las clases este año (2020) y nos damos con la noticia de que el gobernador establece la suspensión de las clases presenciales en la provincia. Nosotras en ese momento estábamos haciendo período de diagnóstico cuando pasa todo esto.

Estábamos evaluando a los niños, en la etapa de diagnóstico también” (Entrevista Nº 1 – Docente – Fragmento Nº 02).

“Yo como soy del área de lengua bueno siempre he trabajado con los pobladores, he trabajado con auténticos locutores, cuenta cuentos, esos fueron los proyectos digamos a lo largo de estos años, y este año había pensado en hacer más refuerzo en la oralidad, entonces quería trabajar con el tema de las radios porque como no llegaron las computadoras el año pasado por ahí tenemos 30 computadoras para trabajar con los chicos y ahí he pensado trabajar en la oralidad, pero bueno fueron 2 semanas de clase y empezó la cuarentena” (Entrevista Nº 2 – Docente – Fragmento Nº 14).

En consonancia con estas instancias de trabajo, los docentes tienen algunas orientaciones desde los documentos nacionales de la colección de “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario” (2013) donde se menciona que,

“El aumento del tiempo de enseñanza constituye una variable que debería llegar a interpelar incluso las planificaciones regulares de cada docente en función de las necesidades y oportunidades que el desarrollo de los procesos de aprendizaje vaya planteando en una escuela distinta. Con esto queremos decir que es un desafío jurisdiccional y/o institucional (según se plantee en cada provincia) lograr un equilibrio entre la planificación y sistematización de propuestas institucionales específicas de la jornada ampliada (como espacios curriculares, proyectos, etc.) y la disponibilidad de tiempo del docente de cada grado para “utilizarlo” en favor de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en cada una de las áreas” (p. 22).

Para definir los saberes a enseñar en Jornada Extendida, un aspecto que marcan las entrevistadas es la importancia de tomar en cuenta los saberes que han adquirido y les falta adquirir teniendo en cuenta el grado en donde se encuentran los estudiantes. Coinciden que a partir de un período de diagnóstico las docentes realizan actividades para conocer desde dónde parten de acuerdo a los saberes adquiridos hasta el año anterior inmediato, como lo menciona una directora:

“Entonces tuvimos que volver a reorganizar que no podías hacer que el chico se mezcle entonces todo eso te va limitando a lo que vos ya tenías planificado entonces volver a re planificar y siempre adaptándote a las necesidades y exigencias Que nos van dando pero si no ellos planifican también a la mañana hacen la planificación de las áreas curriculares normales y el de talleres lo hacen por aparte generalmente en febrero cuando son los primeros encuentros con los docentes se hace una evaluación de cómo se trabajó con los talleres del año anterior y cómo estamos con él diagnóstico como son los grupos que estamos recibiendo y cuáles han sido las necesidades que tienen estos grupos y se empiezan a formar talleres” (Entrevista Nº 8 – Directora – Fragmento Nº 09).

“Nosotros acá hacemos un diagnóstico por ejemplo este año empezamos el 2020 bueno fue un año difícil para todos por el tema de la pandemia muchos papás no están, muchos papás han perdido sus trabajos otros han tenido que viajar hasta alumnos que han fallecido o sea ha sido una realidad dura para todos entonces hicimos un diagnóstico a nivel institucional para para ver cómo está la institución, cómo está la comunidad, qué es lo que está demandando, qué es lo que necesita y a partir empezamos a hacer toma de decisiones de proyectos para ver cómo podemos acompañarlos bueno la idea es darle una formación integral ayudarlos a poder caminar en la vida para que puedan salir con éxito hacia la escuela secundaria” (Entrevista Nº 8 – Directora – Fragmento Nº 18).

Se podría decir entonces que se va configurando en las prácticas pedagógicas una tensión visible entre la normatividad curricular y los “espacios de realización” (Salinas Fernández, 1997) de los docentes en las escuelas. Es decir que el trabajo de ese docente o el trabajo colectivo de los docentes en una escuela no se presenta como autónomo en su totalidad, sino que tiene lugar en “espacios de realización” con límites más o menos explícitos.

En este sentido, la idea de “prescripción reflexiva” toma relevancia como punto de partida que establece el currículum y a partir de lo que se define como tal,

“la idea de “prescripción reflexiva” supone apoyaturas que favorecen en los docentes las posibilidades de acción y reflexión autónoma. Así, el compromiso del Estado se plasma en su capacidad para acercar sugerencias prácticas a los docentes. No se trata de reemplazar al docente mediante ejercicios que se ejecutan solos sin suscitar reflexiones acerca del interés y el valor de la propuesta, sino de apoyarlo en distintos planos y niveles para que pueda ampliar su potencial” (Veleda, 2013, p. 158).

La planificación de la enseñanza, entonces, se enmarca en esos espacios de realización, donde el alcance de los objetivos, actividades, saberes y criterios son relativos a diversos aspectos que tienen en cuenta los docentes, pero sin dejar de apropiarse de lo establecido en los distintos niveles de concreción del currículum mencionado en el primer apartado.

Además, las decisiones que se toman a nivel micro marcan una diferenciación entre cada una de las escuelas indagadas porque la determinación curricular de los sujetos sociales está contextualizada a cada realidad escolar, en donde se construye a través de negociaciones situadas que emergen de los docentes como agentes activos que participan del análisis de las políticas de la institución y de las prescripciones curriculares para la organización y secuenciación de saberes de los Proyectos Educativos Institucionales.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM: DESDE LOS SABERES PRIORITARIOS ESTABLECIDOS A LA ADECUACIÓN INSTITUCIONAL

Con el advenimiento de la pandemia por Covid-19, las escuelas de nivel primario de la provincia han tenido que contextualizar sus prácticas pedagógicas en torno a las necesidades que el contexto ameritaba. El equipo directivo y los docentes de las escuelas de jornada extendida han tomado definiciones con respecto a contextualizar el currículum seleccionando los saberes a enseñar teniendo en cuenta diversos criterios como las necesidades de los estudiantes, el contexto social y comunitario

que imperaba y las posibilidades de las escuelas para garantizar la continuidad pedagógica.

En este escenario el Ministerio de educación plantea redefiniciones pedagógico curriculares que apuntaron a sostener y favorecer las trayectorias escolares de los estudiantes, una de ellas fue la definición de saberes prioritarios para la Educación Primaria, aprobados por Resolución Nº 1468-E-20, como base de una cultura común para los estudiantes para posibilitar la construcción de nuevos aprendizajes y el desarrollo de capacidades necesarias para el desenvolvimiento social y educativo.

Si bien los saberes prioritarios definidos en esta normativa de alcance provincial, contemplaban solamente los espacios curriculares comunes de cualquier tipo de jornada escolar no especificaba criterios a tener en cuenta para los espacios propios y tan diversos que presentan las escuelas de jornada extendida. En este sentido, como menciona una de las docentes, los equipos directivos solicitaban las planificaciones de clases solamente en base a los saberes prioritarios establecidos en esta resolución:

“Si, o sea hubo cambios, se tuvo que priorizar contenidos y en la planificación, la sugerencia desde la institución fue de que trabajáramos con los saberes prioritarios, impartidos del Ministerio de educación, trabajamos con eso, este año la planificación fue esa” (Entrevista Nº 3 – Docente – Fragmento Nº 28).

“Y bueno, a mitad de la cuarentena nos aparecían los saberes prioritarios y además ya nosotros con el transcurso de la impartición del contenido y entonces nos fuimos dando cuenta que no, que no se podía, eh digamos, enseñar todos los saberes supongamos ¿no? clasificar palabras, entonces había que organizarnos y elegir un saber digamos el básico, por ejemplo, nosotras hemos decidido a mitad de la cuarentena trabajar con lo que era interpretación de texto, en eso entra la interpretación de situaciones problemáticas, todo tipo de texto y en base a eso ir viendo si es que se podía de acuerdo a la capacidad de cada alumno los otros contenidos (...)” (Entrevista Nº 3 – Docente – Fragmento Nº 3).

Como menciona Steiman (2008), “la selección de contenidos que vamos a enseñar suele ser, en general, una de las decisiones más “fuertes” que tomamos como docentes” (p. 44). Es decir que el hecho de poder elegir los contenidos a enseñar no es, sin embargo, algo que pueda hacerse al margen de las normativas del escenario global que representa la resolución antes mencionada y el Diseño Curricular Jurisdiccional. Como lo mencionan las siguientes entrevistadas,

“Lo que hicimos fue adecuar los saberes a brindar en la jornada extendida a partir de nuestros proyectos, pero como te digo este año se nos hizo complejo pero trabajamos con el Diseño Curricular Jurisdiccional que se iba a implementar el año pasado previa reunión, más previa explicación porque nunca fue presentado formalmente (...)” (Entrevista Nº 8 – Directora – Fragmento Nº 12).

“Sí y después estábamos con los contenidos prioritarios. Ni nos dimos con algo positivo de ahí y llegó el nuevo diseño porque ya nos pidieron una lista de los contenidos prioritarios de aquí a fin de año cualquier cosa que vaya a pasar ahora así no se demora ya hemos presentado y en base a eso nosotros vamos a trabajar” (Entrevista Nº 12 – Docente – Fragmento Nº 18).

Siguiendo esta línea, se observa que en ciertas prácticas pedagógicas los docentes realizan procesos de especificación curricular que Terigi (1999) lo define de la siguiente manera: “en el proceso de especificación del currículum, el mismo es objeto de una serie de transformaciones como consecuencia de las fuerzas operantes en los niveles específicos” (p. 52).

Esto quiere decir que, analizando una determinada prescripción curricular, en este caso, los sujetos reciben lo prescripto, en un sentido lo aceptan, pero nunca “tal como es”. Sino que en lo que reciben, los sujetos son “seres concretos, situados, con intereses y vinculaciones también concretas y situadas, que entran en juego en los intentos de apropiación de lo prescripto” (p. 52).

En consecuencia, los docentes transforman lo prescripto, lo resignifican de acuerdo a sus necesidades, sus intereses, las demandas que tienen dentro

del aula más aún si lo pensamos en contextos de pandemia. Como se observan en los testimonios de los entrevistados, haciendo alusión a las diversas formas de selección de saberes en la jornada extendida como por ejemplo ponderando la *preparación para ingresar al nivel secundario y las necesidades de saberes que presentan los estudiantes*.

“La verdad que este año ha sido un año atípico. Tenemos la suerte que este año muchos alumnos nos vienen a pedir ayuda porque quieren ingresar a escuelas secundarias donde toman exámenes de ingreso. Porque los saberes que hemos podido impartir en la virtualidad han sido los saberes básicos. Tenemos que ser realistas. Hicimos una selección de los saberes prioritarios establecidos por resolución pero adecuados a esta necesidad” (Entrevista Nº 1 – Docente – Frag. 11).

“Y si bueno los maestros de grados arman talleres específicos de acuerdo a las necesidades por ejemplo tenemos un grupo que venía flojo en matemática y bueno finalmente había un proyecto que era jugando con la matemática así arman hasta caligrafía hemos llegado a dar. El otro día una Mamá me decía, no mi hijo tiene una letra excelente gracias a ese taller que ustedes les han dado de caligrafía, reciclado, cuidado del medio ambiente eso también es todo un proyecto que fue un taller, también muy lindo porque tuvo un impacto te digo de amplio alcance hasta el ámbito municipal que tuvimos que trabajar de forma articulada con los papás”. (Entrevista Nº 8 – Directora – Fragmento Nº 09).

“No lo que pasa es que este año empezamos tratando de priorizar lo que el chico iba a necesitar como para que ingrese a un secundario, con otro nivel porque no te olvides que nosotros estábamos en séptimo grado. En séptimo grado nosotros ya lo sacamos de este nivel de primaria y pasamos a secundario entonces tratamos de prepararlo al chico para que esté en tono con el secundario. Es decir para que vaya con los saberes prioritarios, los saberes mínimos que lleven hacia su secundario, y bueno y en la tarde como voy a decir reforzar algunos contenidos (...)” (Entrevista Nº 10 – Docente – Fragmento Nº 07).

Esta situación caracterizada por la selección de la selección de saberes prioritarios para las escuelas de Jornada Extendida ha presentado una diversidad de criterios a partir de los posicionamientos asumidos por cada sujeto social. De este modo, también se lo relaciona con lo que Alicia de Alba (2013) nos presenta como procesos de determinación curricular que se producen “a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un currículum específico” (p. 88).

“Exactamente, lo que hacíamos era ir priorizando, entonces se mandaba, se planificaba, nosotros lo mandábamos a la dire, la dire los corregía, después nosotros ya los dábamos a los niños, sacábamos la foto y mandábamos la actividad explicando cada una, y se mandaban ya sea mediante audios, mediante videos, pero hacer esto del Zoom no se podía, no se pudo porque no todos tenían celular, los chicos eran 2 o 3 niños que tenían sus celulares, ellos no tenían problemas, pero los otros eran que tenían el de la mamá o el papá y se llevaban, o algunos no servían, no funcionaba” (Entrevista Nº 9 – Docente – Fragmento Nº 26)

“El mismo equipo directivo nos decía cuando mandábamos las planificaciones. Nos decían chicas, sólo los saberes básicos y prioritarios, nada más.” (Entrevista Nº 1 – Docente – Frag. 11).

De este modo, los docentes mencionan que ellos han organizado la priorización de saberes a través de procesos de diálogos, acuerdos e imposiciones con los equipos directivos y además teniendo en cuenta los obstáculos que se mantuvieron en contextos de la enseñanza a través de la virtualidad que fueron la carencia de recursos tecnológicos hasta la imposibilidad de conectarse a internet que tenían las familias.

“Así es profe, tuvimos que seleccionar los más prioritarios porque los tiempos no eran los mismos, nosotros teníamos que flexibilizar muchísimo el tiempo de recepción digamos, el impartir no es el problema” (Entrevista Nº 3 – Docente – Fragmento Nº 29).

Asimismo, se trabajó de acuerdo a las características que asumió la enseñanza y el aprendizaje a partir de la irrupción de la pandemia que trajo consigo el cambio de concepción del tiempo y el espacio en donde, como menciona una docente que a partir de la enseñanza a través de la virtualidad se han visto obligadas a flexibilizar y ralentizar los tiempos comparando con el tiempo que necesitaban para enseñar en la presencialidad plena.

Otra situación particularmente interesante, es que se ha evidenciado que la priorización de saberes no se hizo solamente desde el ámbito escolar. En este escenario las familias han cobrado una relevancia muy importante en donde participaron como “mediadores” de la enseñanza del docente. De este modo, el vínculo pedagógico que los docentes establecían con los padres de los estudiantes posibilitaba que éstos también priorizaran algunos contenidos por sobre otros.

Según testimonios de los directivos, los padres priorizaron que el alumno enviara en tiempo y forma las tareas correspondientes a las áreas curriculares, y posterga el envío de las evidencias correspondientes a los talleres o materias especiales, por lo que los docentes de dichos espacios recurrieron al directivo, como autoridad máxima, para que solicitara en los grupos de WhatsApp el envío de las evidencias de las actividades realizadas por los alumnos.

REFLEXIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DEL CURRÍCULUM

Para comprender los sentidos de las prácticas pedagógicas desplegadas por los docentes en escuelas de jornada extendida en la provincia de Jujuy, es necesario conocer y tener presente el largo y generoso camino que han recorrido en el marco de las normativas que orientaron las dinámicas propias de cada institución escolar. Más aún, reconocer que estas dinámicas se vieron afectadas de forma excepcional con el

advenimiento de la pandemia por Covid-19 y por ende también la investigación realizada presentó cambios produciéndose readecuaciones en la indagación del objeto de investigación con diversas variantes en las escuelas.

En relación a lo curricular, se concluye que los docentes retraducen las prescripciones curriculares desde sus propias miradas y perspectivas. Utilizan la planificación por proyectos para trabajar entendido como espacios de realización, donde el alcance de los objetivos, actividades, saberes y criterios son relativos a diversos aspectos que tienen en cuenta los docentes, pero sin dejar de apropiarse de lo establecido en los distintos niveles de concreción del currículum.

Asimismo, debido a la complejidad de las prácticas pedagógicas de las escuelas con jornada extendida en pandemia, se observa que se promovieron trabajos por parte de los docentes que permitieron abordar las decisiones curriculares sobre la implementación de los proyectos y resolverlas en el contexto inmediato de las variadas modalidades para dar clase (virtual, a distancia, bimodal). Los testimonios aluden simultáneamente al gran desafío que tuvieron que asumir vinculado a reflexionar sobre sus propias prácticas para reconocer hacia donde avanzar con toda la comunidad educativa teniendo como principal punto a favor el trabajo colaborativo que caracteriza a las escuelas con jornada extendida.

Al igual que los esfuerzos que han realizado todas las escuelas, las de jornada extendida presentan aspectos que las diferencian de otras como en la organización del trabajo docente y de la vida cotidiana de las escuelas con una propuesta diferente y adaptable a las demandas del contexto en donde se ubica cada una. Asimismo, a lo largo de este trabajo se evidenció que mantuvieron una dinámica institucional continua y en constante revisión curricular en contextos de incertidumbre como las vividas en pandemia. Por esto es que el campo del currículum por ser una disciplina joven y en plena constitución requiere que los docentes desarrollen competencias investigativas hacia el interior de las escuelas

para generar oportunidades de cambio, innovación y reflexión a partir de las necesidades que surgen.

De esta manera, como conclusiones finales, recalco que la investigación educativa es importante para no perder de vista la criticidad y la reflexividad de los propios actores educativos en cuanto a sus prácticas pedagógicas cotidianas en las aulas. El sentido de indagar sobre lo que sucede en las escuelas, como se aborda en currículum en el trabajo de los docentes y qué decisiones se toman para mejorar la enseñanza que se brinda supone que los docentes se reconozcan como productores de conocimiento, pero desde las aulas mismas.

BIBLIOGRAFIA

CEPAL-UNESCO 2022. La educación en tiempos de la pandemia de COVID19. Informe COVID-19. CEPAL-UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Contreras, J. D. 1990. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Editorial AKAL Universitaria.

De Accomo, M. N. 1996. Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en la EGB. Colección Respuestas Educativas. Serie Aula EGB. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

De Alba, A. 2013. Currículum: crisis, mito y perspectiva. Primera edición. Editorial: Miño y Dávila.

De Alba, A. 2019. Currículum: crisis, mito y perspectiva. Cuarta edición. Miño y Dávila.

Edelstein, G. 1996. Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo en A. Camilloni (Comp.), Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

Ministerio de Educación. 2013. Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. Política Nacional para la ampliación de la jornada escolar en el nivel primario. Más tiempo, mejor escuela. Ministerio de Educación de la Nación.

Salinas Fernández, D. 1997. Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. Apuntes y aportes para la gestión curricular, 39-59. <https://xdocs.net/documents/curriculum-racionalidad-y-discurso-didactico-dino-salinas-5c180051a6efb>

Terigi, F. 1999. Curriculum. Itinerarios para aprehender en territorio. Santillana.

Veleda, C. 2013. Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. CIPPEC y UNICEF.

NORMATIVAS NACIONALES CONSULTADAS

Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Argentina. Año: 2006.

Resolución CFE Nº 367: Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020- 2021. Año: 2020.

Resolución CFE Nº 134: Continuidad y profundización de las políticas educativas. Año: 2011.

Resolución CFE Nº 18: Acuerdos generales sobre la Educación Obligatoria. Año: 2007.

Normativas provinciales consultadas

Resolución Provincial Nº 5.334. Año: 2013.

Resolución Provincial Nº 1145. Año: 2013.

Resolución Provincial Nº 4.805. Año: 2015.

Resolución Provincial Nº 0817. Año: 2016.

Resolución Provincial Nº 1468. Año: 2020.

Resolución Provincial Nº 09. Año: 2019.

SOBRE CAMPESINOS E INDIOS: UNA CRÍTICA HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD A PARTIR DE LA NEGACIÓN¹

Hidalgo Martínez, Santiago M.²

RESUMEN

En el siguiente trabajo se abordará el debate que gira en torno a las categorías que se han construido sobre las identidades campesinas e indígenas, identidades que suelen ser homologadas por diversos enfoques académicos respondientes a una matriz de pensamiento occidental (Argumedo, 1993). Dicha matriz, que funciona a partir de un sistema de clasificación binario y dicotómico (como se puede identificar en el lema “civilización o barbarie”³), condiciona las conceptualizaciones y categorizaciones que se constituyen sobre tales identidades y perpetúa, de esta forma, la negación de los sujetos y las concepciones que tienen sobre sí mismos.

Primero, y a modo de contextualización, se relatará un breve recorrido sobre cómo las categorías civilización o barbarie se continúan en el tiempo. En un segundo momento, se trabajarán diversas

¹ Quiero agradecer a la histórica referente en educación intercultural, la antropóloga María José Vázquez, que me ayudó con observaciones y recomendaciones en este artículo, que fue mi maestra y que hoy no nos acompaña físicamente, pero está siempre presente en cada clase, en cada reunión, en toda reflexión crítica y en todo nuestro hacer militante. Fecha de realización: Julio 2018.

² Licenciado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján (UNLu). Integrante de la Cátedra Abierta Intercultural. santiagohidalgo123@hotmail.com

³ Aunque no es la única forma en la que se enuncia, como veremos en el trabajo.

conceptualizaciones en torno a “lo campesino” a partir de trabajos de algunos intelectuales vinculados a movimientos sociales, que disputan el significado de “campesino” pero que no logran ir más allá de lo que consideramos un debate al interior de la academia. Por último, se intentarán establecer diferencias entre las subjetividades indígenas y campesinas, subjetividades que, desde la academia, se las suele englobar en una sola identidad.

Palabras claves: Campesinos – Indios – Dicotomía – Subjetividad.

ABSTRACT

The following work will address the debate that revolves around the categories that have been built about farmers and indigenous identities, identities that are usually homologated by various academic approaches responding to occidental thinking matrix (Argumedo, 1993). This matrix, which works from a binary and dichotomous classification system (as can be identified in the motto "civilization or barbarism"), conditions the conceptualizations and categorizations that are constituted on such identities and thus perpetuates the negation of subjects and their conceptions of themselves.

First, and like a contextualization, a brief overview of how the categories civilization or barbarism continues over time will be related. In a second moment, various conceptualizations around “the farmer” will be worked on from the works of some intellectuals linked to social movements, who dispute the meaning of “peasant” but who cannot go beyond of what we consider a debate to the interior of the academy. Finally, establish differences between indigenous and farmer subjectivities, will be tried. Those subjectivities are usually encompassed in a single identity, from the academy.

Keywords: Farmers – Indians – Dichotomy - Subjectivity

INTRODUCCIÓN: CIVILIZACIÓN O BARBARIE COMO IDEA IMPLÍCITA A TRAVÉS DEL TIEMPO

Explica Alcira Argumedo al concepto de “matriz teórico-política” como la “(...) articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos, que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento” (1993, p. 79). En el siguiente trabajo, denominaremos *matriz de pensamiento occidental* a aquella corriente de pensamiento cuyo sistema de clasificación y categorización de la realidad se funda en la *dicotomía*.

La dicotomía supone dos partes cuya relación es de confrontación, puesto que una de las partes niega a la otra. Entender la realidad dicotómicamente es propio del pensamiento occidental y predominante en la academia: el ser o el no ser, la afirmación o la negación, la tesis o la antítesis constituyen las categorías desde las cuales se comprende la realidad, se construye la verdad y se fundamenta la metafísica y la moral. Comenzando en los principios ontológicos de Parménides y culminando en la dialéctica hegeliana, la academia, que es eurocéntrica, ha definido al ser en relación a lo que no se es. Así, la barbarie se define desde lo que no es, es decir, la civilización.

A partir de la idea de dicotomía, en el pensamiento occidental y moderno se han establecido una serie de categorías. En el siguiente cuadro, pueden visualizarse aquellas que se utilizarán en este trabajo:

Cuadro 1

| | |
|--------------|---------------|
| SER | NO SER |
| (Afirmación) | (Negación) |
| CIVILIZACION | BARBARIE |
| PROGRESO | ATRASO |
| DESARROLLO | SUBDESARROLLO |
| CIUDAD | CAMPO |
| URBANO | RURAL |
| HOMBRE | NATURALEZA |
| PRIVADO | COMUN |

La categoría de “barbarie” en América Latina, se remonta al histórico debate entre De Las Casas y Sepúlveda sobre la humanidad en los habitantes americanos. Leopoldo Zea (1998) explica que las afirmaciones a favor de la humanidad de los indígenas, sostenidas por De Las Casas “(...) no bastarán para convencer no sólo a los cristianos sino también a los filósofos de la modernidad, de que estos indígenas son también hombres” (12). Tanto Sepúlveda como posteriores pensadores modernos como Buffon, De Paw o Hegel (que incluso arremetían contra el escolasticismo eclesiástico del cual el sacerdote español formaba parte), niegan la esencia humana de los americanos. Con esta polémica, entonces, quedaba postulada una clasificación basada en la discriminación: “Por un lado los Hombres, por el otro los subhombres, apenas aspirantes a Hombres” (Zea, 1998, p. 12).

Más aún, en la Antigüedad ya se había implementado este tipo de discriminación. Zea afirma que Aristóteles consideraba a aquellos que no hablaban griego como no-hombres, ya que carecían de dicho lenguaje (Logos). Para el filósofo griego en vez de hablar balbuceaban: “bar-bar-bar” (de aquí la palabra “bárbaro”, del griego barbaroi, el cual se utilizó para denominar al extranjero). El filósofo mejicano explica que, a partir de esta negación de la humanidad de los bárbaros, Aristóteles justificaba la esclavitud y el predominio de Grecia.

No obstante, en el período revolucionario del siglo XIX, numerosos militares, políticos y pensadores hubieron de buscar el camino hacia el progreso de una América Latina condenada a la subhumanidad. La solución de nuestros próceres por lo tanto era la de aspirar a la civilización y, por ello, negar la barbarie, lo indígena, lo mestizo, el pasado español; en otras palabras, para aspirar a la civilización se debió negar el sí mismo (Zea, 1998). El arquetipo a realizar era Europa y la cultura occidental. De aquí que “(...) nuestros próceres sueñan con una América que, como Europa, origine un conjunto de culturas nacionales semejantes a las que han surgido en el Viejo Continente” (Zea, 1998, p. 19).

En cuanto a la Argentina, la concreción del par dicotómico “civilización o barbarie” se demuestra en la famosa obra del prócer Sarmiento, quien fue una de las principales figuras de la “generación del ‘37”. Concreción, porque, como ya señalamos, el origen del par civilización-barbarie se remonta a tiempos antiguos y se ha desarrollado a lo largo de la “historia universal” como instrumento simbólico de clasificación y jerarquización social. Sin embargo, concreción no es culminación: centro-periferia o desarrollo-subdesarrollo han sido su continuidad en el tiempo mediante la clasificación internacional de países (Primer mundo, Segundo mundo y Tercer mundo) como lo ha propuesto Carl Pletsch (Mignolo, 2003). Y aunque la globalización enuncie la eliminación de las barreras del mundo, la clasificación civilizatoria continúa aún vigente deviniendo en el diseño global (colonialidad/eurocentrismo) de una historia local (Europa) que se presenta como universal (Mignolo, 2003). Dicho de otro modo, la

globalización es la continuidad del coloniaje⁴ instalado en América desde la conquista (el genocidio y la negación de los habitantes del Abya Yala) y, luego de las revoluciones (descolonizaciones)⁵, los proyectos de construcción de Estados Nacionales. Y de aquí civilización o barbarie como bandera del proyecto de los Estados-nación.

LA BARBARIE HOY: EL SUJETO CAMPESINO Y LOS PROCESOS DE RECAMPESINIZACIÓN

En este apartado se realizará una revisión sobre algunas conceptualizaciones que desde la academia se ha construido sobre el sujeto campesino y que, como se intentará argumentar en la última parte, consideramos que constituyen una disputa conceptual al interior de la academia y sin escapar de la matriz de pensamiento occidental, en donde la retórica de la modernidad se expresa en la urbanidad.

En la academia, se puede ver como la relación entre civilización-barbarie se traduce en la relación ciudad-campo. No es tan solo una analogía, sino que ambos pares dicotómicos se encarnan el uno al otro y esto queda demostrado en las líneas que Sarmiento escribe en el *Facundo*:

“El hombre de la ciudad viste el traje europeo, vive de la vida civilizada tal como la conocemos en todas partes; allí están las leyes, las ideas de progreso, los medios de instrucción, alguna organización municipal, el

⁴ Se entiende a coloniaje como colonialidad. La “colonialidad” o la “matriz colonial” (concepto distinto al de colonización) es un instrumento de clasificación social cuyo principio reside en la idea de raza (Quijano, 2016). Desde el grupo de pensadores del giro De-colonial, se sostiene que es a partir de la colonialidad que los colonizadores europeos pudieron constituirse como “modernos”, ya que una Europa civilizada “descubre” a una América bárbara (Mignolo, 2003).

⁵ Es preciso aclarar que este fue un proceso signado por numerosas disputas, confrontaciones y guerras, que, por lo menos en Argentina, se definió tardíamente a finales del siglo XIX.

gobierno regular, etcétera. Saliendo del recinto de la ciudad todo cambia de aspecto: el hombre del campo lleva otro traje, que llamaré americano por ser común a todos los pueblos; sus hábitos de vida son diversos, sus necesidades peculiares y limitadas; parecen dos sociedades distintas, dos pueblos extraños uno de otro. Aún hay más: el hombre de la campaña, lejos de aspirar a semejarse al de la ciudad, rechaza con desdén su lujo y sus modales corteses, y el vestido del ciudadano, el frac, la silla, la carpa, ningún signo europeo puede presentarse impunemente en la campaña. Todo lo que hay de civilización en la ciudad está bloqueado allí, proscripto afuera, y el que osara mostrarse con levita, por ejemplo, y montado en silla inglesa, atraería, sobre sí las burlas y las agresiones brutales de los campesinos". (Sarmiento, 2007, p. 28)

Lo urbano no puede reducirse tan solo a una condición espacial ni a una delimitación demográfica productiva. Sino que lo urbano responde a una idea, a una retórica, a una forma de vida que distingue la vida moderna de aquella tradicional a la cual lo rural representa (Capel, 1975).

Y en relación a la cita de Sarmiento, se puede afirmar que la urbanidad representaba a la civilización y el campo a lo bárbaro o, en términos kuscheanos, a lo hediento y lo que debe ser erradicado por la implantación de la pulcritud⁶. De esta manera se han construido las identidades y los relatos acerca de lo no civilizado como el "no-ser":

⁶ En la introducción a su libro *América Profunda*, Kusch elabora un par dicotómico que se ajusta a lo trabajado aquí: hedor-pulcritud. El filósofo nos cuenta que al caminar por las hedientas calles del Cuzco el "blanco" se encuentra con aquello que es irremediamente adverso y antagónico: el indio, algún chiquillo andrajoso, una chola, una cultura que a uno le genera rechazo y descoloca, porque: "El hedor es un signo que no logramos entender, pero que expresa, de nuestra parte, un sentimiento especial, un estado emocional de aversión irremediable, que en vano tratamos de disimular" (2000: 12). Frente a la adversidad, explica Kusch, igualmente siempre encontramos el remedio: "La categoría básica de nuestros buenos ciudadanos consiste en pensar que lo que no es ciudad, ni prócer, ni pulcritud no es más que un simple hedor susceptible de ser exterminado. Si el hedor de América es el niño lobo, el borracho de chicha, el

Resulta un lugar común suponer que el territorio que conforma la actual República Argentina, se encontraba casi despoblado para el momento del contacto con los invasores europeos. Pero aparte de un lugar común es también una mentira. Es cierto que la densidad demográfica del área no era en absoluto comparable a la que poseían las altas culturas andinas y mesoamericanas, pero eso no significaba que estuviera despoblada. El mito de un inmenso territorio “desierto” y sólo transitado por unas cuantas hordas de cazadores “bárbaros”, ha sido particularmente grato a la historiografía argentina, en tanto fundamentaba el modelo europeizante bajo el cual se organizó el proceso de construcción nacional. (Bartolomé, 2004, p. 1)

El antropólogo Miguel Bartolomé titula al trabajo citado como *Los pobladores del desierto*, irónicamente: derriba en su trabajo, por medio de un preciso recorrido histórico, el discurso hoy imperante que fundamenta que allí donde no hay civilización no hay nada (desierto), argumentando la existencia de casi medio millón de habitantes antes de la conquista. Más aún, afirma Bartolomé, que este falaz postulado no solo portaba (y porta) contenido ideológico, sino que fundamentaba el hacer político. Citando la afirmación de Nicolás Avellaneda “suprimir a los indios y ocupar las fronteras no implica en otros términos sino poblar el desierto”, el autor fundamenta la idea de que poblar significaba matar: “Despoblar a la tierra de esos ‘otros’ irreductibles e irreconocibles, para reemplazarlos por blancos afines a la imagen del ‘nosotros’ que manejaba el Estado ‘nacional’ emergente” (Bartolomé, 2004, p. 2).

Es bajo la misma idea que se continúa, en nuestros días, calificando y visualizando a los pobladores del campo: el campesino es la barbarie. De aquí que modernizar al campesino y civilizar al campo, ha sido y es el lema

indio rezador o el mendigo hediento, será cosa de internarlos, limpiar la calle e instalar baños públicos. La primera solución para los problemas de América apunta siempre a remediar la suciedad e implantar la pulcritud” (2000: 13).

que impulsa a los modelos de desarrollo rural que responden a los intereses del capitalismo nacional e internacional⁷.

Sin embargo, la resistencia está y, por ello, el obrar de los Estados ante estos casos es el de la quita por medio de la fuerza de la tierra considerada como poco productiva o improductiva. De sur a norte, casos como los que atraviesan las comunidades Mapuches o el MOCASE, en Argentina⁸, el MST brasileiro o el Zapatismo en México, resultan un concreto ejemplo de tal accionar. En este sentido, el sub-comandante Moisés explica:

“Cuando no había llegado el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, entonces nosotros los indígenas de Chiapas para el sistema capitalista no existimos, no somos como gente, no somos como humano. Ni siquiera basura servimos para ellos pues. Y así nos imaginamos los demás hermanos indígenas en el resto de nuestro país. Y así nos imaginamos también en todos los países donde existen indígenas”. (2015, p. 1)

Desde el capitalismo, entendido por nosotros en términos de Quijano⁹, se niega al campesino, se lo convierte en nadie y he aquí el punto de partida

⁷ Resulta interesante observar la veloz transición demográfica al comparar la población argentina eminentemente rural del siglo XIX con los datos ofrecidos por el INDEC, en donde se muestra que, en números aproximados, la población urbana en el año 1995 asciende a más 30 millones de personas mientras que la rural apenas alcanza los 4 millones quinientos mil habitantes (INDEC, 1996).

⁸ No es la intención desconocer la multiplicidad de los casos, ya que en provincias como Jujuy, Salta, misiones, Chaco, Formosa, los pueblos Qom, Wichí, Diaguitas, Mocoví, Tonocotes y Mbya, entre tantos, son expulsados y despojados de las tierras por la fuerza.

⁹ En ¡Qué tal Raza! el pensador peruano entiende al sistema capitalista en relación a la Colonialidad del Poder, la cual gira en torno a la idea de raza como patrón de clasificación y jerarquización social: “De ese modo, raza, una manera y un resultado de la dominación colonial moderna, pervadió todos los ámbitos del poder mundial capitalista. En otros términos, la colonialidad se constituyó en la piedra fundacional del patrón de poder mundial capitalista, colonial/moderno y eurocentrado. Tal colonialidad del poder ha probado ser más profunda y duradera

para la afirmación de la identidad: se es en relación a lo que no se es y, así, es posible afirmarse una vez que se llega a la consciencia de ser oprimido.

Numerosos académicos e investigadores vinculados a Movimientos Sociales han estudiado a su vez el concepto de campesinado. Uno de ellos es Luis Hocsman, quien ha distinguido al campesinado de los “agricultores familiares” (2013). Este autor explica que los agricultores familiares se muestran como un campo social más amplio, y que incluye al campesinado, ya que el eje que fundamenta a tal concepto es el de una organización social del trabajo anclada en la predominancia de los vínculos de parentesco y no en las relaciones salariales. La principal diferencia reside en que:

“Si bien tanto una como otra cuentan con la presencia fundamental del trabajo familiar, el límite (laxo, y dependiendo de complejas situaciones, tanto estructurales como particulares) (...) está dado por la existencia o no de la acumulación de capital. Éste se constituye como un horizonte, no solo económico sino social y político. Siendo entonces la categoría campesino como la portadora de aquellos rasgos que la sitúan como externas a la lógica de acumulación de capital”. (Hocsman, 2013, p. 111)

En este sentido, para Hocsman sería a partir de la oposición a la lógica capitalista que la identidad de los campesinos se define como tal (lo no capitalista). Más aún, será este *no ser capitalista* lo que los constituye en una real alternativa al sistema hegemónico: “(...) las iniciativas se inscriben y nutren en un imaginario alternativo al dominante, que comienza a ofrecer pautas de lectura de la realidad y de afirmación de intencionalidades propias” (Di Matteo, 2015, p. 209).

A su vez, Diego Dominguez (2012) explica que el campesinado está reinventándose ante la negación del sistema capitalista y modernizador. El autor enumera múltiples casos en donde se manifiesta esta reinención del campesinado. Múltiples porque no solo son originados por distintas

que el colonialismo en cuyo seno fue engendrado y al que ayudó a ser mundialmente impuesto.” (Quijano, 2011: 1)

causas (relaciones distintas frente al sistema capitalista, afectaciones distintas frente al modelo de desarrollo que fundamenta el agronegocio), sino que presentan diversas respuestas: la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero, su singular lucha por la tierra y propuesta agroecológica basada en la comunalización; la crisis del algodón que afectó tanto al Chaco como a Formosa y produjo la movilización de organizaciones campesinas (la Unión de Pequeños Productores del Chaco, por un lado, y el MOCAFOR, por el otro); la Unión de Trabajadores Sin Tierra en Mendoza; la existencia de familias autoasumidas como “banquineras”; las ferias francas, entre otras. Todas estas estrategias productivas y culturales ubican al campesinado en una posición de enunciación, construyendo desde la diversidad una perspectiva campesina. Domínguez sostiene:

“Proponemos entonces pensar que estamos frente a experiencias que en conjunto van conformando un movimiento de *recampesinización*, en tanto recorrido inverso al de la proletarización. Entendiendo que aquello que resurge como lo campesino, más que el regreso de un sujeto social ahistórico (y de una caracterización socio-económica acabada), lo hace en tanto conjunto de modos de vida y aspiraciones definidos en diálogo epistémico con ecosistemas singulares, que se reproduce en forma contradictoria en las condiciones que impone el capital, buscando garantizar su ligazón directa con los medios de producción y el control de sus condiciones de reproducción material y simbólica bajo formas familiares y comunitarias de organización y toma de decisiones, y que en tanto adquiere una identidad colectiva y acciona en la arena pública, como en la actualidad, alcanza a postular y factualizar una perspectiva alternativa para la agricultura como la soberanía alimentaria”. (Domínguez, 2012, p. 10)

ENTRE LO CAMPESINO Y LO INDIO: ALGUNAS REFLEXIONES

Si ha de construirse una alternativa real a la civilización colonizadora y capitalista será desde la barbarie. De aquí, como sostienen Hocsman, Bartolomé y Domínguez, las diferentes identidades campesinas se constituyen como verdaderas experiencias contrahegemónicas que nos ayudan a encontrar y construir nuevos caminos. Sin embargo, ocurre lo siguiente: como vimos en el apartado anterior, lo indio y lo campesino se confunde o se entremezcla generando definiciones y conceptos (antropológicos o sociológicos) ambiguos y poco precisos, llevando generalmente a caer en errores y distorsiones. Esto ocurre por la predominancia del trabajo académico en la construcción de categorías y conceptos sobre los sujetos campesinos e indios, que suele recaer en la construcción de la subjetividad de sus *objetos de estudio*. Así sucede que se termina no solo *englobando* las diferencias a un todo común definido por un externo (la barbarie definida desde y a partir de la supuesta civilización), sino que se acaba aceptando indirectamente tal condición. ¿Se trata de llevar adelante una síntesis dialéctica y perpetuar una relación dicotómica, idea característica del pensamiento occidental? ¿Qué camino desandar, sino?

Posicionándose desde un marco teórico occidental, se suele subsumir lo indígena a lo campesino, puesto que el eje que marca lo campesino es la ruralidad asociada a la naturaleza (la no ciudad, lo no civilizado, lo atrasado en el tiempo). A partir de aquí, en este apartado final, se optará por establecer una diferencia que consideramos sustancial entre las subjetividades indígenas y lo campesino: la diferencia en la matriz. Para ello analizaremos muy brevemente en esta conclusión la relación y la concepción de la naturaleza que los autores trabajados en el apartado anterior han propuesto y adjudicado para lo campesino, y ponerlo en diálogo con la cosmovisión indígena.

Fue Mariátegui quien, a finales de la década del 20, habría propuesto a los académicos marxistas de la época a que se percaten y reflexionen sobre las categorías teóricas que utilizaban para interpretar la realidad peruana, pero que tanto distaban de la misma. En 1929 el sociólogo peruano habría propuesto en su tesis segunda (“El problema del indio”) la construcción de

un socialismo auténticamente peruano, que no sea ni calco ni copia del socialismo europeo (Mariátegui, 2012).

Hocsman en su trabajo advierte: “Somos conscientes de los límites conceptuales de la artificiosa polaridad rural-urbano y tradicional - moderno, como de visiones dualistas, y que se remontan a tradiciones de un ‘hacer antropológico’ que es necesario superar” (Hocsman, 2013, p. 122). Sin embargo, la academia no puede abandonar su percepción de la naturaleza como *recurso natural*. Sevilla Guzmán y Soler Montiel proponen a la *agroecología* como modelo de desarrollo contrapuesto a los modelos de desarrollo rurales capitalistas que provocan la descampesinización. En este sentido, la racionalidad de la agroecología es distinta y parte del campesinado. Para fundamentar lo dicho, toman a Víctor Toledo y afirman:

“El modo de apropiación de la naturaleza que practica el campesinado se define por el uso predominante de energías renovables (energía solar, viento, agua, biomasa y fuerza humana), una escala de producción pequeña, un elevado grado de autosuficiencia respecto al mercado basado en el autoconsumo y el trabajo familiar, un elevado grado de diversidad eco-geográfica, productiva, biológica y genética asociada a la pluriactividad y diversificación de fuentes de recursos e ingresos que funciona como red de seguridad respecto a las fluctuaciones medioambientales y de mercado, elevado grado de productividad ecológica y energética, un conocimiento campesino empírico de transmisión oral intergeneracional y una cosmovisión donde impera una concepción no materialista de la naturaleza concebida como algo viviente o sagrado cuyos límites deben ser respetados y con quien dialogar o negociar durante el proceso productivo”. (Sevilla Guzmán y Soler Montiel, 2009, pp. 37-38).

El campesino respeta la naturaleza y, a diferencia del sistema de desarrollo rural, no la violenta para lograr una mejor acumulación del capital. Un ejemplo de ello se puede encontrar en el cuidado del pasto por parte del campesino para la cría de vacas, ya que el cuidado de tal resulta necesario por ser la fuente de alimentación primaria de dicho animal. En

este sentido, y en contraposición a la lógica del agronegocio, el campesino respeta y cuida la naturaleza, pero la entiende como *recurso* debido a que en dicha relación predominan los fines pragmáticos.

Recurso natural supone la cosificación de la naturaleza, es decir, la transformación de ella en un objeto, aunque se recaiga en la explicación de que se deje de lado la predominancia del valor de cambio (capitalismo) y se tome al valor de uso como lo importante. Hocsman explica que una de las diferencias que se dan entre Agricultores Familiares y Campesinado reside en “(...) la direccionalidad en el uso de los recursos, considerando tierra y trabajo como los factores definitorios de los sistemas de producción campesinos” (Hocsman, 2013, p. 114). Luego, el autor afirma que:

“En los sistemas campesinos, y dada su organización socio-territorial, la tierra, no es concebida como una mercancía que pueda ser vendida o comprada en el mercado formal de tierras, sino que constituye un bien que, en principio, solo posee valor de uso, y al cuál se accede de manera excluyente a través de las relaciones de parentesco”. (Hocsman, 2013, p. 114)

Lo mítico, como narración o explicación simbólica, predomina en el pensamiento indígena. Esto sucede porque el indígena concibe su relación con la naturaleza en tanto es parte de ella y no como recurso natural al cual se lo pueda extraer o apropiar. Lo mítico se da en tanto se consagra al mundo: el indígena lo concibe como un *hervidero espantoso*, pero lo vuelve habitable mediante una presencia sagrada que ha de poner orden sobre el caos. El mundo como Hervidero Espantoso es explicado por Kusch en América Profunda a partir del análisis del pensamiento andino basado en los testimonios del indio Santa Cruz Pachacutí, y dice:

“El mundo es ajeno y frustrador, porque engendra una ansiedad constante por la cosecha, el temor al granizo, el miedo al cerro que se desploma o al río que arrasa la casa y el corral. Todo ello supone la indeterminación de no saber nunca qué puede ocurrir. Parece como si todo estuviese

expuesto al libre juego de las fuerzas como el agua, el viento, el abismo, el fuego”. (Kusch, 2009, p. 47-48)

El indio, amenazado por el mundo caótico, se vuelve un “indigente” (Kusch, 2009) y la humanidad se da en tanto se crean símbolos, se crea cultura, para volver al mundo habitable. Sin embargo, si comprendemos la relación del hombre con la naturaleza como separado, a la naturaleza como recurso y, por ello, a la relación del hombre como relación de apropiación, no solo se recae en una concepción antropocéntrica (en donde el punto de partida es económico), sino que se mutila la totalidad de lo humano en tanto que este proceso es concebido como separado de los elementos míticos. En este sentido, el filósofo argentino afirma que:

(...) “al contrario de lo pregonado por el marxismo, el verdadero sentido del hombre no puede ser modificado por el valor de cambio. Hay en Marx una degradación del valor de uso en el sentido de que en el valor de uso se esconde, quierase o no, la desazón por una invalidez que lo hace entroncar con una necesidad metafísica, en donde la necesidad que plantea el hambre es el episodio necesario pero no fundante”. (Kusch, 1978, pp. 54-55)

Con esto, Kusch demuestra cómo se da una apoyatura simbólica que hace también a lo económico. El indio, por tanto, no ve un recurso natural: está en la *madre tierra*. Moisés, ante el sistema capitalista que los constituye en “olvidados”, enfatiza: “¿Entonces cómo sobrevivimos ahí? Pues con la madre tierra. La madre tierra es la que nos dio la vida, aunque no haya gobierno, gobernadores o presidentes municipales que se acuerdan de nosotros, nosotras” (Moisés, 2015, p. 1). *Pacha mama* para el andino o madre tierra para el zapatista, el pensamiento indígena se aferra a la verdad de que *estamos* en la tierra, somos todos hijos de ella. Indígena y campesino, por lo tanto, no son lo mismo, al menos bajo las conceptualizaciones esbozadas por la literatura revisada.

La colonización impuso en América una manera de ser, estar y pensar dicotómica. Nosotros, los bárbaros americanos, somos los que no podemos integrarnos, los inferiores, los no incluidos en las historias, los

hedientos, los que carecen de voz, aquellos perpetuamente definidos por la negación. Pero, esta dicotomía no solo nos es ajena, sino que nos vuelve deshumanizados, porque lo bárbaro es también lo no humano o, como denomina Zea, lo “subhumano” (1998). Tal vez sea por eso que el tema de Latinoamérica es la proximidad como rostro-a-rostro (Dussel, 2011), el *nosotros en la naturaleza* y no *frente a ella*, el “jiwasa” de los aymara y los saberes relacionales (“pacha”), la *complementariedad* (“ayni”) y no la dicotomía (Huanacuni, 2004). Tal vez por eso Latinoamérica es lo aglutinante y no lo excluyente: el tema de América es lo humano, tal vez, para recobrar la fuerza que la colonialidad nos ha robado.

Las categorías utilizadas en la academia deben revisarse porque aún distan de la realidad. Las múltiples y diversas identidades indígenas y campesinas quedan subsumidas a la categoría “campesino” en la mayoría de las corrientes de pensamiento teóricas en la academia, provocando no solo un desajuste epistemológico (y una acomodación a la fuerza de la realidad a las categorías), sino también la violentación y la negación de las identidades de los sujetos. Sujetos que tienen la posibilidad de nombrarse y que poseen concepciones sobre sí mismos.

De aquí la urgencia de abandonar las antiguas, pero aún vigentes, categorías que nombran a los sujetos desde un lugar alejado (marco teórico) y que, además, se postulan desde una pretensión de universalidad. ¿Será la hora de problematizar los marcos teóricos y de construir nuevas categorías? Nuevas categorías que incluyan a los sujetos nombrados. Categorías que sean construidas en un diálogo horizontal con el otro, ese otro que puede nombrarse a sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Argumedo, A. 1993 Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires. Ediciones del Pensamiento Nacional.

Bartolome, M. 2004 Los pobladores del ‘desierto, Amérique Latine Histoire et Mémoire, (10) - Identités : positionnements des groupes indiens en Amérique latine, [En ligne], mis en ligne le 21 février 2005. URL : <http://alhim.revues.org/document103.html>. Consulté le 29 septembre 2006.

Capel, H. 1975 La definición de lo urbano. En: Estudios Geográficos, mayo – junio (138-139), pp. 265-301.

Di Matteo, J. 2015 Prácticas pedagógicas en organizaciones sociales. La perspectiva de los educadores populares en organizaciones campesinas e indígenas. (Tesis de Doctorado), Universidad Nacional de Luján (UNLu), Luján.

Domínguez, D. 2012 Recampesinización en la Argentina del siglo XXI. En: Psicoperspectivas, Vol. 11, (1).

Dussel, E. 2011 Filosofía de la Liberación, México: Fondo de Cultura Económica.

Hocsman, L. 2013 “De agencias estatales en el espacio rural de Argentina. Campesinos y agricultores familiares, como sujetos agrarios”. En: Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios, (38), pp. 105-126.

Huanacuni Mamani, F. 2004 Visión cósmica de los Andes. La Paz/Bolivia: Ed. Librería Armonía.

INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) 1996 Proyecciones de población por sexo y edad: urbana-rural y económicamente activa (1990-2025) y por provincia (1990 – 2010). Buenos Aires.

Kusch, R. 1978. Esbozo de una antropología filosófica americana. Buenos Aires: Editorial Castañeda.

Kusch, R. 2009. América Profunda. En Obras Completas, Tomo 2. Rosario: Fundación Ross.

Kusch, R. 2009. El Pensamiento Indígena y Popular en América. En Obras Completas, Tomo 2. Rosario: Fundación Ross.

Mignolo, W. 2003 Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Quijano, A. 2011 ¡Qué tal Raza!. En: América Latina en Movimiento, (320).

Quijano, A. 2016. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO – CICCUS.

Reinaga, J. F. 1940 Mitayos y yanaconas. Oruro - Bolivia.

Sarmiento, D. F. 2007 Facundo o Civilización o Barbarie. Buenos Aires: Gradifco.

Sevilla Guzmán, E. y Soler Motiel, M. 2009 “Del desarrollo rural a la agroecología. Hacia un cambio de paradigma”. En: Crisis del medio rural: procesos sustentables y participativos, (155), pp. 23-39.

Subcomandante Insurgente Moisés, (4 de mayo de 2015) Economía política desde las comunidades I. Recuperado de:

<http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/2015/05/04/economia-politica-desde-las-comunidades-i-subcomandante-insurgente-mois-es-4-de-mayo/>

Zea, L. 1998. La filosofía americana como filosofía sin más. México: Siglo XXI.

DESPUÉS DE PIAGET. TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN DE ADULTOS. PENSAMIENTO POST FORMAL Y CAMBIO CONCEPTUAL

Mgter Dina Lavanchy¹

RESUMEN

El presente artículo reúne los trabajos de Teorías de Aprendizaje que se hicieron en relación a estudiantes Jóvenes y adultos por diferentes autores. También se reseñan Teorías de Aprendizaje generales pero que aportan al análisis de las experiencias referidas a la población de los estudiantes de la modalidad Jóvenes y adultos de instituciones cuya población retoma estudios abandonados en la niñez o juventud, y actualmente tiene sobre edad escolar. Así mismo se retoman experiencias realizada con estudiantes que cursan el nivel superior universitario. A partir de trabajos hechos en instituciones donde estudian Jóvenes y adultos, retomando sus discursos, se cruzaron datos empíricos, discursos y Teorías de Aprendizaje. La aplicabilidad de los estudios de Cambio Conceptual y de Pensamiento Post Formal, describiendo las propuestas posibles a la comprensión de las formas de pensamiento de quienes aprenden en instituciones destinadas a personas que superaron la adolescencia. Estudiantes que superaron la edad de la Educación formal obligatoria o Estudiantes del Nivel Superior, manifestaron dificultades producidas evidenciando desconocimiento de las teorías aludidas en los enseñantes observadas en vivencias adversas que obturaron su desempeño en los aprendizajes en historias marcadas en su pasado escolar.

Palabras clave: Adultos. Aprendizaje. Psicología y Teorías

¹ Magister Dina Lavanchy. dinalav@imagine.com.ar febrero de 2023. FHYCS-UNJU

ABSTRACT

This article brings together the works of Learning Theories that were made in relation to Young and Adult students by different authors. General Learning Theories are also reviewed, but they contribute to the analysis of the experiences related to the population of students of the Youth and Adult modality of institutions whose population resumes studies abandoned in childhood or youth, and is currently over school age. Likewise, experiences carried out with students who attend the higher university level are resumed. Based on work done in institutions where Youth and Adults study, retaking their discourses, empirical data, discourses and Learning Theories were crossed. The applicability of the studies of Conceptual Change and Post Formal Thought, describing the possible proposals to understand the ways of thinking of those who learn in institutions for people who have passed adolescence. Students who exceeded the age of Compulsory Formal Education or Higher Level Students, manifested difficulties caused by evidencing ignorance of the theories alluded to in the teachers observed in adverse experiences that obstructed their performance in learning in stories marked in their school past.

Key words: Adults. Learning. Psychology and Theories

INTRODUCCIÓN

La teoría de Piaget, en síntesis, está basada en la maduración biológica y la evolución del pensamiento desde la infancia hasta la adolescencia. Descrita en etapas, procesos y edades por las que pasa un niño, hasta lograr el pensamiento formal y abstracto.

Sin embargo, en relación a poblaciones estudiantiles de edades superiores a las previstas en el sistema educativo regular formal, las teorías de aprendizaje resultaron poco difundidas. El trabajo realizado con Jóvenes y Adultos en la Modalidad respectiva, los talleres realizados destinados a

Adultos Mayores, como así mismo con estudiantes de la Universidad, nos permiten observar resultados de esas teorías menos difundidas.

Piaget indicó que los niños exploran el mundo como científicos para conocerlo y saciar su curiosidad. Ellos estarían en una constante investigación de su entorno para dar sentido a lo que les rodea. Construyen así el conocimiento.

La currícula en educación basa el aprendizaje en cada una de las edades por las que pasa el ser humano, con el fin de brindar conocimiento y actividades que estimulen lo que es capaz de aprender en ese momento de su vida. Estas etapas corresponden a las investigaciones de Piaget.

Piaget señaló que hay cuatro etapas claves o etapas específicas del desarrollo cognitivo de un niño. Dichas etapas son fuertemente influenciadas por el tipo de entorno que tenga el infante.

La etapa o estadio sensorio-motor: es la primera etapa del desarrollo cognitivo que va desde el momento del nacimiento hasta aproximadamente los 2 años del niño. Consiste en un período de exploración donde el niño adquiere información, obtenida especialmente de las personas que forman parte de su entorno.

La etapa o estadio pre-operacional: ocurre entre los 2 hasta los 7 años aproximadamente. En esta etapa se desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad de pensar en forma simbólica. Se desarrolla también la capacidad para pensar de manera lógica en operaciones unidireccionales; así mismo los niños en este rango de edades tienen dificultades para considerar el punto de vista de los demás.

Posteriormente, el estadio operaciones concretas: está en el promedio de los 7 hasta los 11 años. Se acumulan nuevas experiencias y aumenta el aprendizaje con nuevas situaciones para los niños y jóvenes.

Las operaciones formales es la última de las etapas propuestas en esta teoría. Este estadio se basa en la formación de experiencias personales, la personalidad y características individuales según las experiencias vividas, y

la posibilidad de resolver problemas del campo físico, lógico matemático y social.

El último período formal señalado por Piaget, se desarrolla a partir de los doce años y es el pensamiento abstracto que tienen los adultos, que permite la comprensión de los problemas y fenómenos, y, a su vez, construir hipótesis más complejas y avanzadas que las etapas dadas en el tiempo infantil.

Los rasgos del razonamiento científico es una de las principales características del razonamiento formal. En esta etapa, el punto de partida del pensamiento no son los objetos concretos de la realidad, sino los enunciados verbales, las proposiciones. Esto al adolescente le proporciona un nuevo poder y flexibilidad en sus ideas y conocimientos.

Piaget define el pensamiento formal como proposicional, es decir aparece una nueva lógica proposicional que se superpone a la lógica de clases y relaciones referida a los objetos. Proporciona una herramienta para realizar todas las combinaciones posibles del pensamiento. Consiste en la aplicación de determinadas operaciones lógicas (conjunción, disyunción, condicional, etc.) sobre proposiciones que versan sobre los objetos de la realidad y que incluyen operaciones de clases y relaciones. Es decir, el pensamiento formal tiene lógica proposicional, organizado en entidades jerárquicas o partículas lógicas que conectan y relacionan las ideas que dan sentido a los discursos fundamentalmente, son los cuantificadores, por ello Piaget dice que aparece el pensamiento científico.

Otro de los rasgos lógicos del pensamiento formal es su carácter reversible: las operaciones mentales que realizan los sujetos pueden dirigirse en dos sentidos y compensarse siguiendo las leyes de la reversibilidad, por inversión o anulación de la operación realizada o por reciprocidad o compensación.

Según Piaget la reversibilidad es la característica más definida de la inteligencia. Si el pensamiento es reversible, entonces puede seguir el curso del razonamiento hasta el punto del cual partió.

Reversible significa poder invertir las propias acciones a fin de establecer su estado inicial. A partir de un periodo gradual de elaboración, alrededor de los 7 años, el ser humano adquiere progresivamente la reversibilidad y logra organizar su pensamiento en estructuras lógicas; es decir, puede realizar operaciones lógico-concretas, como clasificaciones, seriaciones, mediciones y numeración.

Cualquier operación lógica (verbal o numérica) es reversible. A cada acción u operación le corresponde la acción u operación contraria. Cuando se quiere comprobar que al operar sobre una cantidad esta no varía, basta con realizar la operación inversa para volver al punto de partida. En el plano de las operaciones la resta es la inversa de la suma y la división lo es de la multiplicación.

Los escritos de Piaget acerca del pensamiento formal se refieren al mundo físico y lógico matemático.

Posteriormente, Labouvie, a partir de la teoría de Piaget, plantea el pensamiento post formal, una vez superada la niñez y la adolescencia, diseña su investigación con estudiantes universitarios, y se centra en el mundo social.

LOS APORTES DE LABOUVIE-VIEF

Labouvie-Vief realizó estudios que demostraron que puede haber progresos y mejoras. Se observa así lo presentado por Labouvie-Vief y sus colegas que presentaron a varios individuos entre los 20 y los 60 años de edad breves relatos que ponían a prueba su lógica de la resolución de problemas. Los resultados mostraron que todos los adolescentes de menor edad y muchos de los más mayores hicieron el razonamiento siguiendo estrictamente la premisa básica del relato. Los adultos reconocieron la lógica del relato, pero no se conformaron con las limitaciones de la premisa lógica explícita, y pensaron en las posibilidades y las circunstancias conceptuales de la vida real que podrían ser de

aplicación. Los adultos más avanzados intentaron iniciar un diálogo activo con el texto configurando múltiples perspectivas. Esta valoración e integración de los enfoques objetivo y subjetivo con los problemas de la vida real constituyen las señales del pensamiento adaptativo adulto.

Labouvie-Vief (1985), ha encontrado evidencia que apoya la existencia del pensamiento dialéctico en las personas mayores. Cuando se dieron frases lógicamente inconsistentes, mientras que los jóvenes tomaban la información que se les presentaba y se concentraban en analizarla para alcanzar una conclusión, los adultos y ancianos dirigían su atención hacia las premisas inconsistentes, empleando su experiencia personal y su conocimiento para introducir premisas complementarias que pudieran resolver las inconsistencias. En el campo de las relaciones interpersonales, las personas en la edad adulta media han demostrado interpretar analizando también las contradicciones, posibilidades relativas o variadas, a diferencia de los jóvenes que utilizaban sólo las frases lineales, mientras que las personas mayores utilizan toda la información disponible. Por lo tanto, establece algunas características:

1. RELATIVISMO:

El pensamiento formal tiende a ser dicotómico; así, por ejemplo, las personas suelen ser categorizadas como “buenas” o “malas”, y las afirmaciones son entendidas como verdades absolutas o como mentiras, sin puntos intermedios.

Sin embargo, la interacción con otras personas, la adopción de múltiples roles y la adquisición de información nueva favorece la toma de conciencia que existen otras perspectivas desde el que las observa.

Así, esta tendencia hace que no se preste tanta atención a lo que se supone que es “la verdad”, y la atención se centra en el tipo de narrativas que se adoptan para explicarlo.

2. CONTRADICCIÓN

Una vez aparece el pensamiento relativista pasa a aceptarse la contradicción como un aspecto natural de la vida. Fenómenos

aparentemente incompatibles pueden coexistir, tanto en la percepción de la realidad como en los seres vivos y los objetos.

Así, cualquier persona puede ser “buena” y “mala” simultáneamente, siguiendo con el ejemplo anterior. Se acepta el carácter complejo de la realidad, y se interioriza la idea de que hay diferentes realidades ontológicas que se solapan.

Diversos autores defienden que la aceptación de la contradicción es el rasgo más característico del pensamiento adulto, y que suele desarrollarse durante la mediana edad. No obstante la variabilidad interindividual es elevada, por lo que también puede suceder antes o después.

3. SÍNTESIS O DIALÉCTICA

Dado que asumen el relativismo y la contradicción como aspectos naturales de la experiencia humana, las personas que utilizan el pensamiento post formal pueden integrar (o sintetizar) contenidos mentales múltiples, verdades que dependen del punto de vista, muy influido por la historia personal, y del contexto contradictorios, tanto a nivel cognitivo como emocional.

Durante esta etapa se da una dialéctica continua en el pensamiento, de modo que todas las ideas se comparan y sintetizan con sus opuestas y con otras experiencias diferentes. Esto permite una capacidad de razonamiento más elevada y flexible que la que caracteriza al pensamiento formal.

Se ha hipotetizado que el pensamiento post formal es un estilo de razonamiento consistente en un conjunto de habilidades metacognitivas que pueden adquirirse tras la maduración, y no necesariamente una etapa del desarrollo.

SUJETOS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EL PENSAMIENTO POST FORMAL

A partir de la experiencia “Encuentro Intergeneracional en la Universidad. Adultos Mayores y Jóvenes Estudiantes en el marco de actividades de la cátedra Psicología Evolutiva II² en talleres destinados a Adultos Mayores, tomamos discursos de los estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación en el programa de voluntariado, puntualmente las entrevistas que evidenciaron sus formas de pensamiento.

A pesar de ser personas notablemente más jóvenes, los estudiantes voluntarios y adscriptos, a partir de la experiencia en cuestión, evidencian la presencia de relativismo en sus expresiones. En los talleres desarrollados con adultos mayores, los jóvenes también ponen sobre relieve vínculos afectuosos construidos. No prevalece la formalidad de enseñante/estudiante. Se acepta la circulación de conocimientos y enseñanzas entre todos los participantes. El entrecruzamiento entre nuevas informaciones y conocimiento con la interacción con otras personas, roles, experiencias, favorecen los procesos del pensamiento post formal. Lo que se supone que es “la verdad”, única, tradicional, da lugar a narrativas que valoran las nuevas prácticas.

Labouvie-Vief señala que una vez que aparece el pensamiento relativista, la contradicción es un aspecto natural de la vida. Pueden existir hechos antes incompatibles, situaciones diversas pueden convivir, aunque antes se veían incompatibles. El carácter complejo de la realidad no asusta, es asimilable. Esto evidencia el pensamiento adulto. Pero, en este caso, enriquece el pensamiento profesional.

Esta autora señala además que, contando ya con el relativismo y la contradicción como naturales en la vida humana, progresa la dialéctica en situaciones opuestas o iguales. La capacidad de razonamiento es más elevada y flexible que la que caracteriza el pensamiento formal.

² Lavanchy, D. Vilte, I, Aguilar, M (2019): De “Brecha Generacional” a “Encuentro Generacional”. Adultos Mayores y Jóvenes estudiantes de la Universidad. Una experiencia de la Cátedra de Psicología Evolutiva II.

Al realizar entrevistas a los voluntarios y adscriptos, pidiendo opinión de lo vivido en los talleres, observamos que sus apreciaciones demuestran un amplio conocimiento de la acción/ experiencia realizada en los encuentros con los adultos, desde los personal y desde lo profesional.

El pensamiento de los jóvenes supera un análisis de la experiencia vivida y, profundiza en cuestiones como su propia historia de formación personal como alumno, avanzan al análisis también de su propia formación profesional, hacen lectura de los sujetos involucrados en esta acción, definen sus posiciones en el campo laboral, redefinen formas de trabajo, acuerdos trabajados, y los describen claramente en el análisis de las intervenciones en equipos de trabajo.

A partir del análisis en cuestión de la experiencia citada, se entiende que, la formación profesional universitaria entrelazada con situaciones reales en el campo de las prácticas profesionalizantes, aporta a la adquisición del pensamiento post formal.

Para ello, es condición de quienes desarrollan actividades de enseñanza con adultos, propiciar y develar los estadios de pensamiento donde se logre dar lectura de las fases descriptas por Labouvie

EDUCACIÓN DE ADULTOS, COGNITIVISMO Y CAMBIO CONCEPTUAL

Otra teoría de aprendizaje en Educación de Adultos es el Cambio Conceptual. A fines de los años 70, comienzo de los 80 se empezó a plantear la teoría del cambio conceptual en el aprendizaje, surgió por el interés de conocer cómo los estudiantes aprenden ciencia, ya que los investigadores se percataron que ciertos errores del pensamiento científico son difíciles de erradicar a pesar de su enseñanza. Así, varios autores buscaron responder a preguntas como cómo se produce el cambio conceptual.

Iniciaron esta tarea investigadores como Carey (1985) que planteó que las estructuras conceptuales iniciales pueden sufrir cambios radicales o un tipo de reestructuración fuerte en el desarrollo. Pozo (1999) observa que los estudiantes utilizan conceptos cotidianos para explicar fenómenos científicos.

Para Carretero el “cambio conceptual” alude tanto al resultado como al proceso de transformación de las concepciones de los individuos, que es el objetivo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Una de las finalidades centrales de la educación, precisamente, consiste en cambiar las estructuras de conocimiento de los alumnos que llegan a clase con nociones más cotidianas y superficiales a ciertas nociones más académicas y profundas.

También los teóricos en el campo del cambio conceptual aportan al tratamiento de la evolución del pensamiento.

El cambio conceptual intenta explicar la transformación de conocimientos previos a conocimientos científicos. Estas investigaciones se inician a finales de la década del 70. Y continúan realizándose hasta el presente.

Existen tres tipos de modelos representativos del cambio conceptual. En primer lugar, tenemos los modelos fríos que describen al cambio conceptual como una modificación en la estructura del conocimiento atendiendo a criterios cognitivos o racionales, referidos al momento en que los estudiantes refieren algún tema o teoría que lograron comprender tal como el autor o la ciencia lo manifestó.

No tiene en cuenta los aspectos afectivos y / o motivacionales. Este modelo presenta como marco teórico los trabajos de Kuhn, Lakatos, Toulmin, estudiosos de los cambios producidos en la ciencia ante desequilibrios teóricos. Según las perspectivas de esta línea los sujetos cuentan con predisposiciones iniciales que influyen sobre el proceso de cambio conceptual.

En segundo lugar, los modelos fríos, que involucran a los modelos de meta-cognición y plantean la importancia del control de los procesos

cognitivos y del reflexionar acerca de los conocimientos adquiridos y sobre la naturaleza de los procesos de cambio conceptual.

Finalmente, y en tercer lugar, los modelos basados en la pericia, que describen el proceso de modificación de teorías en relación con los grados de experiencia del Sujeto. Son modelos experienciales o situados donde el cambio conceptual se comprende como el uso y el ajuste de conocimientos de diferentes contextos, experiencias en los grupos sociales donde se encuentra el sujeto. Son factores importantes, que, sin embargo, los modelos fríos no tuvieron en cuenta.

Los modelos calientes incorporan el concepto de ecología conceptual, referido a los aspectos cognitivos motivacionales y afectivos, y las expectativas que tienen los sujetos y que influyen sobre el cambio conceptual.

Los cambios conceptuales del sujeto, describiendo la influencia que tuvo la teoría de la ciencia y la psicología evolutiva para construir distintos modelos de cambio conceptual, y, teniendo en cuenta estas teorías, un proceso de cambios conceptuales, valga la redundancia, se dan de manera gradual y lenta, debido a que cada sujeto posee mecanismos intuitivos para explicar cada situación o fenómeno que dificulta el aprendizaje de la ciencia.

APRENDIZAJE EN EL NIVEL SUPERIOR

A partir de la experiencia antes citada³ se tomaron entrevistas a los estudiantes y egresados noveles incorporados a los talleres para conocer el impacto de los aprendizajes desarrollados en este ámbito. Evidenciaron logros en el desarrollo del rol profesional, profundizaron en las

³ Lavanchy, D. Vilte, I, Aguilar, M (2019): De “Brecha Generacional” a “Encuentro Generacional”. Adultos Mayores y Jóvenes estudiantes de la Universidad. Una experiencia de la Cátedra de Psicología Evolutiva II

dificultades para la comprensión de los conceptos tratados en todos los participantes. Los discursos de los entrevistados refieren a los vínculos surgidos de la actividad. Observamos que se superan concepciones anteriores y ellos mismos afirman haber superado lo estático, unívoco, o lineal de los conceptos, admitiendo que, en muchos casos no solo se trataba de ideas previas sino también de prejuicios dados por usos y costumbres o por conocimiento vulgar o tradicional no confrontado con las ciencias.

“Mi trayecto formativo lo viví intensamente en cada experiencia, aprendí como adscripta, voluntaria, estudiante y docente, a crear con mis profesores y compañeros en constante dialogo, disensos y acuerdos cada taller, clase, salida a la comunidad, encuentro, cada experiencia significo crecimiento personal y profesional.

También asimile la importancia del equipo, ya que hasta el día de hoy no me concibo sola, a pesar que el sistema nos aísla, y favorece la comodidad de la individualidad. El trabajo en equipo moviliza lo mejor de cada uno, y puede generar cambios en las personas y en la sociedad.

Aprendí a problematizar mis ideas y prejuicios, el mismo conocimiento que adquiría mecánicamente en la formación de la carrera, y el que ya traía en mi mochila de saberes. Esperaba saber que más podíamos hacer, conversar, debatir, crear, acomodaba mi vida para poder estar y acompañar el mayor tiempo posible.

Aprendí a relacionarme con los adultos mayores, que en mi historia no estaban presentes. Aprendí a escribir, a expresarme de todas las formas posibles, ya sea a través del arte, o exponiendo en jornadas de investigación. Los profesores que acompañaron este camino, construyeron en mí alas para siempre.” (Entrevista 3)

Notamos pensamiento post formal puesto que, tal como lo plantea el relativismo, se supera el pensamiento lineal para dar lugar a variadas posibilidades con características de pensamiento lógico. Las contradicciones son posibles por la consideración de las múltiples variables en un mismo hecho y/o personas. Todo ello contribuye al

pensamiento crítico, evidenciado en lo expresado en las entrevistas y en las referencias que realiza de lo actuado en la práctica.

En relación al cambio conceptual se observa producción de nuevas concepciones en referencia al desempeño propio y de los demás. También en la diferenciación conceptual de los roles y las etapas de ellos. Precisión develando procesos de formación confrontando ideas anteriores, visualización del trabajo en equipo, las personas y las tareas. Y, todo esto manifestado por los propios actores del cambio de pensamiento.

TEORÍAS DE APRENDIZAJE GENERALES QUE SE APLICAN A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. LA TEORÍA DEL VÍNCULO DE PICHÓN RIVIERE

En el ECRO Pichón Riviere señala vectores necesarios para que se produzca el aprendizaje. Los vectores pichonianos son Afiliación y Pertenencia; Cooperación; Comunicación; Pertinencia; La Telé.

El autor propone Afiliación Y Pertenencia, que es el “grado de ligazón que los integrantes tienen entre sí y con la tarea”. Refiere tanto a la cohesión grupal como el vínculo con la tarea educativa, que trata el objeto de conocimiento.

Otro vector es la cooperación. Es la posibilidad que tienen los integrantes del grupo de desarrollar conductas cooperantes; cooperar quiere decir operar con el otro, operar en conjunto.

La Pertinencia es la capacidad de los integrantes del grupo para centrarse en la tarea, o sea, la mayor o menor efectividad que tiene el grupo para satisfacer sus necesidades, para llegar a un objetivo.

La telé es la disposición de los integrantes para trabajar mejor unos con otros. Se pondrá sobre relieve la Simpatía o Antipatía. El Rapport. Desde lo latente en este vector subyace un reencuentro, porque los sentimientos de atracción o rechazo tienen que ver con hechos, experiencias, personas,

situaciones vividas en nuestra historia personal, y que corresponden a personajes del mundo interno evocados y que son transferidos a ese otro que está aquí y ahora, o sea frente nuestro. La telé es el afecto provocado por la puesta en juego de la transferencia en relación con el hecho de compartir determinada tarea.

Discursos registrados a adultos en situación de aprendizaje⁴, reiteradamente señalaron que todos estos vectores fueron vulnerados en sus historias de vida escolar. No existió afiliación ni pertenencia porque no hubo ligazón ni con los enseñantes, ni con conocimientos. No recuerdan haber producido conocimientos en grupo, sino la exigencia que cada uno muestre individualmente sus logros. Esto lapidaba la cooperación y daba lugar a la competencia. El ambiente de aprendizaje no debía ser empático sino estricto. Las contradicciones en relación con la propuesta pichoniana impactaron negativamente en jóvenes y adultos que abandonaron la escuela y retoman sus estudios tardíamente, en edad adulta.

Pichón Riviere retoma el concepto de obstáculo epistemológico que Gastón Bachelard define como la dificultad que se genera a la hora de producir nuevos conocimientos.

En el mismo acto de conocer, aparecen entorpecimientos y confusiones. Se puede producir estancamiento, retroceso, y/o inercia en el proceso de producción. Esto puede deberse tanto a la falta de conocimientos previos, como a un fuerte posicionamiento en conocimientos vulgares no científicos, difíciles de remover. Frente al nuevo conocimiento reconocer un pensamiento o idea errónea provoca en la persona inseguridades y conflictos. La teoría de cambio conceptual, por el contrario, asegura la superación de anteriores conocimientos o ideas.

El primer obstáculo epistemológico deviene de la experiencia cultural, con un posicionamiento fijo. El éxito del cambio conceptual dependerá de la

⁴Lavanchy D. 2015 Didáctica y Curriculum en la Educación de Adultos. Empírica, Analítica y Teóricamente Salta - Argentina : PURMAMARKA ,. 96 p. ISBN: 978-987-3792-02-1.

posibilidad del sujeto aceptar el nuevo conocimiento científico. De acuerdo a entrevistas realizadas a adultos que retoman la educación en escuelas de Educación de Adultos⁵, el principal obstáculo es la falta de confianza en sus capacidades, inducidas por docentes, instituciones, familiares, etc. que, en discursos con violencia simbólica o con expresiones descalificadoras provocaron la convicción que la escuela “no es para ellos” y por ende, afecta la autoestima. En el ámbito de los talleres creados a tal efecto, los obstáculos para acercarse al objeto de conocimiento se diluían ante la solicitud de los enseñantes para transmitirlos de maneras variadas, las veces que el adulto lo necesitara.

Después de ello, paulatinamente tomaban autonomía en sus formas de vincularse con el objeto de conocimiento.

Entrecruzando las investigaciones de Pichón Riviere tanto en el ECRO como en el análisis de Obstáculos Epistemológicos y los discursos de los adultos en situación de aprendizaje se pone sobre relieve la preeminencia de la necesidad de reconstrucción de los vínculos para viabilizar los aprendizajes. El tratamiento y superación de las huellas de descalificaciones y de prejuicios recibidos/sufridos y la reconstrucción de los vínculos. Vínculos entre el enseñante/aprendiz; vínculos con el objeto de conocimiento, revinculación con la Escuela, etc. Ardua tarea que quienes tienen el desafío de enseñar a Jóvenes y Adultos deben realizar agudizando el análisis y variando los recursos que permitan adecuar el aprendizaje a las posibilidades y a las potencialidades de cada estudiante.

BIBLIOGRAFIA

⁵Lavanchy D. 2015 Didáctica y Curriculum en la Educación de Adultos. Empírica, Analítica y Teóricamente Salta - Argentina : PURMAMARKA ,. 96 p. ISBN: 978-987-3792-02-1.

Aberastury, Arminda; Knobel Mauricio. 1974. La adolescencia normal Ed Paidós Buenos Aires

Blanco Abarca, Amalio. 1991. Factores psicosociales de la vida adulta en Tomo III de Psicología Evolutiva de Palacios, Carretero y otros Ediciones Alianza

Carretero Rodríguez, M. Asensio Brouard, M. 2008. Psicología del Pensamiento. Alianza Editorial España

Carretero, M. 2012. Cognición y educación. En M. Carretero y J. A. Castorina (Eds.), Desarrollo cognitivo y educación: Los inicios del conocimiento (1) (pp. 89-107). Paidós.

Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. 2004. Ideas previas, cambio conceptual y razonamiento. En M. Carretero y M. Asensio (Eds.), Psicología del pensamiento (pp. 237-259). Alianza.

Erikson, Erik. 1974. Identidad, Juventud y Crisis. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Erikson, Erik. 2000. El ciclo vital completado. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Ferrero, Gloria Adriana. 1998. Familia y transmisión intergeneracional en Libro. Envejecimiento y vejez, Atuel

Labouvie-Vief G, Grün D, Studer J. 2010. Integración dinámica de la emoción y la cognición: regulación del equilibrio en el desarrollo y el envejecimiento. en: Lamb M., Freund A.M, Lerner M, editores. El manual de desarrollo de la duración de la vida, vol. 2. Desarrollo social y emocional. Hoboken, Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons Inc.; 2010. p.79-115

Labouvie-Vief, G. 1985. Intelligence and cognition. En J.E. Birren & K.W. Schaie (Eds.), The handbook of the psychology of aging (pp.500-530). New York: Van Nostrand Reinhold.

Labouvie-Vief, G. 1992. A neo-Piagetian Perspective on Adult Cognitive Development. En R.J. Sternberg y C.A. Berg (Eds.), Intellectual Development (pp. 197-228). Cambridge: Cambridge University Press.

Labouvie-Vief, G.; Diehl, M. 2000. Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development?. *Psychology of Aging*, 15(3), 490-504.

Lavanchy D. 2015. Didáctica y Curriculum en la Educación de Adultos. Empírica, Analítica y Teóricamente .. Salta - Argentina : PURMAMARKA ,. 96 p. ISBN: 978-987-3792-02-1.

Lavanchy, D. Vilte, I, Aguilar, M 2019. De “Brecha Generacional” a “Encuentro Generacional”. Adultos Mayores y Jóvenes estudiantes de la Universidad. Una experiencia de la Cátedra de Psicología Evolutiva II. FHYCS – UNJU. LIBRO DE CÁTEDRA DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA II. FHYCS – UNJU capitulo II en prensa EDIUNJU.

Margulis Mario; Urresti, Marcelo y otros. 1996. La juventud es más que una palabra. Edic. Biblos 1996

Navas, R. 2020. Breve historia del cambio conceptual en el aprendizaje de la ciencia. *Revista de Psicología*, 19(1), 222-228. doi: 10.24215/2422572Xe044

Piaget J. 1975 Seis estudios de Psicología. Barcelona: Barral. Traducción Jodi Marfà

Piaget, J. 1960, Los problemas generales del desarrollo psicobiológico del niño. En J. M. Tanner y B. Inhelder (Eds.) Discusiones sobre el desarrollo infantil: actas del grupo de estudio de la Organización Mundial de la Salud sobre el desarrollo psicobiológico del niño. Vol. IV, New York: International Universities Pres.

Piaget, J. 1970. La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, vol. 2 (pp. 208-213). Madrid: Alianza.

Piaget, J. 1972. Problemas de psicología genética. Barcelona: Ariel.

Pichón Rivière, E. (1985) Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) En Pichón Rivière (1985) Teoría del vínculo, Selección y revisión de Fernando Taragano. Buenos Aires: Nueva Visión. Pichón Rivière (1977) Concepto del ECRO. Temas de psicología social, N° 1, 1977

Pozo, J. 1999. Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. Enseñanza de las ciencias, 17(3), 513-520.. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, 26, 5-11.

Yuni, J. Urbano, C. Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital. ISBN : 987-591-628-5 Editorial Brujas. Córdoba. Argentina. 2016

SIGNIFICADOS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE SOBRE ESI DE LOS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Agustina Natalí Morales¹

Romina Lorena Cabana²

RESUMEN

El presente artículo desarrolla los hallazgos de una investigación que tuvo como objetivo principal comprender cómo significan sus procesos de aprendizaje sobre Educación Sexual Integral los docentes de primer ciclo de una Escuela Primaria en San Salvador de Jujuy. La misma fue un Trabajo Integrador Final de grado para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Católica de Santiago del Estero, sede San Salvador de Jujuy. El campo disciplinar permite definir al docente como sujeto en situación de aprendizaje, ya que enseñante y aprendiente son modos subjetivos de situarse, no equivalentes a los lugares objetivos del alumno y profesor del dispositivo pedagógico (Fernández, 2003). Motivo por el cual, se entiende al educador como sujeto destinatario y aprendiente de la ESI, en tanto debe apropiarse del contenido de la Ley 26.150 antes para luego recién implementarla.

Palabras clave: Significados, Procesos de aprendizaje, Educación Sexual Integral, Docente.

¹Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Católica de Santiago del Estero-DASS. moralesagustinanatali@gmail.com

² Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Católica de Santiago del Estero-DASS. shomocabana112@gmail.com

ABSTRACT

This article develops the findings of an investigation whose main objective was to understand how the first cycle teachers of an Elementary School in San Salvador de Jujuy mean their learning processes about Comprehensive Sexual Education. It was a Final Degree Integrative Work to access the Bachelor's degree in Psychopedagogy at the Santiago del Estero Catholic University, San Salvador de Jujuy headquarters. The disciplinary field makes it possible to define the teacher as a subject in a learning situation, since teacher and learner are subjective ways of locating oneself, not equivalent to the objective places of the student and teacher of the pedagogical device (Fernández, 2003). For this reason, the educator is understood as the target subject and learner of the ESI, while he must appropriate the content of Law 26,150 beforehand and then just implement it.

Keywords: Meanings, Learning processes, Comprehensive Sexual Education, Teacher.

INTRODUCCIÓN³

En Latinoamérica, en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo (1994) algunos países asumen el compromiso de una Educación Sexual Integral (ESI) en las aulas. En el año 2006 se promulga la Ley Nº 26.150 en Argentina, contempla el derecho de los estudiantes a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada en los niveles inicial, primario, secundario y de formación docente. Luego de unos años se plantea desde el Consejo Federal de Educación los Lineamientos Curriculares mediante la

³ Fecha de realización: 20 de Marzo de 2023

Resolución N° 45/08 donde se establece los contenidos mínimos a abordar en cada grado y nivel del sistema educativo.

Después de doce años, recién en el 2020 el proyecto nacional se concretiza en la provincia de Jujuy con la sanción de la Ley N° 6186, que propone en su artículo 10 garantizar la aplicación efectiva del programa nacional ESI. La norma establece la emergencia pública por casos de violencia de género en el territorio de la provincia por el término de dos años a partir de la sanción, que podría prorrogarse por un año más.

A pesar de la prescripción de las leyes a nivel provincial y nacional, distintas investigaciones (Diana Manzano y Elena Jerves, 2014; Iñamagua Acero, 2019; Rolando Silvana, 2013; entre otros) dan cuenta de que estas no se traducen de manera lineal en prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes. Se describen elementos que obstaculizan el encuentro entre los docentes y la educación sexual como los propios prejuicios, además de resistencias operativas y morales. También afirman que la sexualidad como contenido a aprender por el docente puede ser negada o habilitado en tanto implica un proceso personal de cambio de perspectiva.

De este modo, entendiendo que el aprendizaje de la educación sexual integral para los docentes es un proceso complejo atravesado por factores históricos, subjetivos y socioculturales, es que se buscó indagar cómo significan sus procesos de aprendizaje sobre ESI los docentes de primer ciclo en una escuela primaria de San Salvador de Jujuy, desde la mirada psicopedagógica; para ello se analizaron saberes, experiencias y posiciones de los educadores.

Se llevó a cabo una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico y tipo exploratorio, implementando entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a cinco educadores que realizaron formaciones ministeriales y cursos sobre ESI. Se logró analizar los datos a partir de las propias palabras de los sujetos, desarrollar conceptos basados en las verbalizaciones y comprender a las docentes dentro de su marco de referencia, en este caso la escuela.

El desarrollo del artículo se organiza en función de dos ejes categóricos de la investigación, el “antes” y “después” de la institucionalización de ESI en las escuelas, tanto como ley, práctica y saber, en los mismos se reconocen diferentes saberes, experiencias y posiciones de los docentes. Por último, en la conclusión se encuentran los significados de los procesos de aprendizaje sobre Educación Sexual Integral de los docentes desde una perspectiva psicopedagógica junto con reflexiones críticas sobre la educación.

DESARROLLO

Se identifica en los discursos de los docentes saberes y experiencias de dos momentos diferenciados: “antes” y “después” de la institucionalización de ESI en las escuelas, tanto como ley, práctica y saber. Pudo evidenciarse que este proceso dejó sus marcas en los establecimientos, pero de modo más profundo en la mentalidad de los educadores.

De esta manera, “antes” de la institucionalización de la ESI en las escuelas prevalecieron algunos saberes experienciales⁴ que devenían del ámbito familiar (lo negado u ocultado) y la formación escolar religiosa (el amor y aceptación a la diversidad) de los docentes, y a su vez, saberes formales⁵ que provenían de la formación docente (aspectos físicos y biológicos). Los saberes aquí descriptos tienen relación con la dimensión personal en los procesos de aprendizaje de la Educación Sexual de los docentes, la cual se

⁴ Según Delory Momberger, 2021 los saberes experienciales son aquellos que provienen de diferentes momentos de la historia vital y se transforman en experiencia adquirida por medio del aprendizaje.

⁵ Delory Momberger, 2021 plantea que los saberes formales son aquellos que provienen de la formación, son conocidos y validados por el campo de la ciencia, se caracterizan por la posibilidad de ser medidos por quién los posee ya que no escapan a la conciencia, y por otros, a través de diplomas y certificaciones.

compone de sus ideas, opiniones, pensamientos, experiencias y valores tanto como personas y profesionales.

Teniendo en cuenta esta dimensión, se puede comprender porque algunos de ellos se posicionan desde la resistencia al aprender la ESI, buscando “mantener” y “no perder” aquello que aprendieron y consideran que forma parte de su impronta personal, como el conjunto de saberes que traen de su historia vital. Es decir, estos saberes son parte de sus valores, creencias y experiencias que han servido en sus procesos de aprendizaje de la educación sexual, dado que, en algunos casos, pudo haber permitido el pasaje del silencio de un saber negado, en el grupo familiar, a construir informaciones sobre ciertos aspectos de la sexualidad. Ahora bien, cabe preguntarse ¿Cuáles son las perspectivas sobre sexualidad que subyacen en los saberes y experiencias descriptos? Se evidenciaron aquellas que ocuparon un lugar hegemónico en instituciones educativas, como ser la moral/religiosa (que promueve un “deber ser y hacer” respecto lo sexual) y la biologicista (que contempla la anatomía, la reproducción y la genitalidad de un cuerpo biológico), ambas perspectivas corresponden a dos tradiciones esencialistas y reduccionistas de sexualidad que se constituyeron en convicciones profundas y criterios hondamente arraigados en el pensamiento de estos docentes. (Morgade, 2006)

Siendo este el panorama, ¿qué significado le atribuyen los docentes a la ESI y a su aprendizaje?

Tomando lo que Fernández (1987) plantea, a nivel deseante o simbólico, aprender un objeto, implica significarlo y cargarlo de afectos, recuerdos y vivencias subjetivas. Por ello, para ciertos docentes, la ESI puede significar algo nuevo o desconocido teniendo en cuenta el silencio sobre sexualidad en algunos contextos familiares, según afirman testimonios “nunca hablaban de esos temas”. A su vez puede asociarse al cambio, ya que implica la modificación de estructuras de pensamiento donde predominaban perspectivas biologicistas y religiosas sobre sexualidad. Por todo esto, podría decirse que los procesos de aprendizaje sobre Educación

Sexual Integral significaron para algunos docentes perder lo que son y por qué no, su identidad.

Por otro lado, si bien la Ley 26.150 fue sancionada en el año 2006, es necesario reconocer como las prescripciones estatales no se traducen de manera lineal en prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes, en tanto involucra diferentes modos en que los sujetos traducen e interpretan aquellas leyes que se buscan implementar en las escuelas. De esta manera, su institucionalización fue vivenciada por los educadores como un hecho reciente, en el cual salió a la luz y empezó a ser concebida como obligatoria e imperativa.

Este acontecimiento puede denominarse como el “después” de la institucionalización de la ESI, donde se destacaron saberes formales como cuerpo, valores y tipos de violencias provenientes de su formación continua. Los temas mencionados se relacionan con algunos de los contenidos que se encuentran en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Resolución C.F.E Nº 45/2008). A su vez, se aproximan a determinados ejes sobre ESI, como ser el respeto de la diversidad, la valoración de la afectividad, el ejercicio de los derechos, y el cuidado del cuerpo y de la salud, estipulados en la Ley 26.150.

La construcción de estos saberes puede asociarse a la dimensión socio-legal en los procesos de aprendizaje de la educación sexual integral, en la cual se reconocen dos factores que los interpela: la “demanda” social y la “imposición” legal. Se pone en manifiesto las exigencias de más apertura en el hacer y pensar de la ESI, con cambios de enfoques y paradigmas sobre sexualidad. Aquí se ponen en juego las expectativas que los docentes tienen de sí mismos y aquellas que recaen sobre ellos, junto con las presiones del sistema y otros sectores sociales. En un contexto socio-histórico y político de demandas e imposiciones ¿qué posiciones asumen los docentes? Reconociendo en sus procesos de aprendizaje de la educación sexual integral, a ese otro de la cultura como son sus estudiantes y el estado nacional, los educadores pueden posicionarse desde el “deber saber y ayudar” y desde la “imposición” del marco legal, motivos por los cuales se formaron en ESI.

Para comprender la posición “deber saber y ayudar” es preciso cuestionarse, ¿de qué manera los docentes adquieren un papel en la formación en educación sexual integral de los estudiantes? ¿Cómo asumen la demanda y responden a sus necesidades?

Al indagar en los motivos por los cuales se forman en ESI, en algunos casos se expresa “tener que saber” para intentar satisfacer necesidades de los estudiantes que pueden no estar siendo respondidas por otros ámbitos, como la familia. Es decir, si la necesidad de los estudiantes es acercarse a contar emociones e historias que cargan, ellos pueden responder ayudando, conteniendo y escuchando, además de su tarea de enseñar. Aquí se manifiesta lo que Birgin (2000) entiende por la resignificación de la docencia, como trabajo y como responsabilidad social, se trata de un “plus”, un deber o labor social que asumen para responder a las necesidades de los estudiantes (Lauro, 2012).

En relación a ese “plus” de la tarea docente, Gamba (2022) da cuenta del surgimiento de una gestión psicologista de la ESI en las escuelas, los docentes empiezan a abordar “casos” que exceden sus intervenciones pedagógicas y requieren otro tipo de contención, en un sentido subjetivante. Es decir, la ESI es implementada como herramienta para tratar situaciones y vivencias problemáticas de los estudiantes, que requieren en realidad asistencia psicológica. Este proceso permite comprender las demandas del cuerpo docente por orientación y contención de profesionales idóneos.

Por otra parte, con respecto a la posición de “imposición” del marco legal, los docentes expresan el “deber” de auto capacitarse, prepararse, aprender y adaptarse a la Ley nacional 26.150. Según Leoz (2012) cuando los marcos legales exigen a los docentes formarse continuamente, se establece una “ignorancia impuesta” por el sistema de poder, dejando de lado el aspecto deseante del educador. Esto se refleja cuando algunos docentes tienen que adaptarse a un marco legal instituido, formándose en educación sexual integral por imposición.

Sin embargo, desde el enfoque foucaultiano se entiende que donde hay poder hay resistencia al poder, por lo que es necesario preguntarse ¿cómo responden los docentes a las diferentes imposiciones?

De acuerdo con Kasely (2015), en toda relación de poder no solo se desarrolla sometimiento sino también resistencia al mismo, una lucha contra ese poder absoluto donde se busca recobrar la libertad y lo que en un inicio era de sí mismo. Tal es el caso de aquellos docentes que no adhieren en su totalidad o no toman todo lo planteado en la ESI y su diseño curricular, con el fin de no reproducir acríticamente lo impuesto. Esto sucede dado que las escuelas y sus actores educativos, desde un lugar activo, significan, traducen, interpretan y quiebran propuestas macropolíticas como la establecida en la Ley 26.150 (Parezuola 2016). Es así como los procesos de aprendizaje sobre Educación Sexual Integral de los docentes de primer ciclo, también se ven atravesados por la imposición de una política educativa que legitiman y a su vez, resisten.

En síntesis, ambas posiciones que asumen los docentes refieren a un “deber” cultural, deber de ayudar a sus estudiantes y deber adaptarse al marco legal. En relación a ello, en *El Malestar en la Cultura*, Freud (1929) reconoce que, si bien las exigencias, normas y límites culturales producen cierto grado de frustración en los hombres, estas sirven para regular las relaciones con los otros en la familia, el estado y la sociedad. Por lo expuesto, el sujeto es producido por su contexto cultural, sin embargo, se entiende que también es productor de la cultura, en la medida que va aprehendiendo y transformando el medio a través de complejos procesos de interacción dialéctica. Este proceso llevó a los docentes a dar cuenta de que aprender ESI no implicó reproducir un modelo que está fuera, refiriéndose al marco normativo nacional, sino que significó asumir responsabilidades sociales y obligaciones jurídicas, ayudando a sus estudiantes. Es decir, las restricciones e imposiciones culturales no los llevaron a renunciar a su impronta personal, sino a adecuarla a la realidad de cada sector, familia y grado.

CONCLUSIÓN

Pudo notarse que los docentes presentan diferentes significados sobre sus procesos de aprendizaje en Educación Sexual Integral. Por una parte, significó perder lo que son, es decir su impronta personal que entra en contradicción con lo desconocido y viene desalojar un conjunto de saberes sobre lo sexual asociado a lo biológico y moral, adquiridos a lo largo de su historia vital. En función a lo expuesto, desde una mirada psicopedagógica, cobran relevancia las dificultades de orden personal para aprehender la ESI, ligadas a los afectos del sujeto y a saberes, mandatos, mitos que provienen del ámbito familiar y cultural.

Por otra parte, para los docentes los procesos de aprendizaje de la ESI, también significaron asumir responsabilidades sociales y obligaciones jurídicas, por el deber cultural de ayudar a sus estudiantes y adaptarse a un marco legal sin renunciar a su “impronta personal”, sino adecuándola a la realidad de sus escuelas, grados, y familias.

Tomando aportes de autores que estudiaron la historia de la educación y sus relaciones de poder en los procesos de enseñanza–aprendizaje, cabe preguntarse ¿Dónde está el poder? ¿Quién ofrece resistencia y a quién? Puede decirse que actualmente en relación a la educación sexual integral, el poder y la autoridad aparentemente se trasladó del docente al estudiante, ahora se parte de sus necesidades y derechos. Esto permite comprender por qué asumir y responder a las necesidades de los estudiantes es un factor relevante en los significados que los docentes le atribuyen a sus procesos de aprendizaje sobre ESI.

Sin embargo, la intención de este artículo no es encasillar al docente como víctima de coacciones del poder y el estado, sino que desde una perspectiva foucaultiana puede pensarse como este tipo políticas públicas (ESI) otorgan al docente la capacidad de recuperar nuevamente su autoridad pedagógica. Ya que, al adjudicarle responsabilidades, educar en sexualidad, y estas, al ser asumidas respondiendo a las necesidades de los estudiantes, los coloca en un lugar diferenciado de quien tiene el poder,

ahora se los reconoce como agentes protectores de los derechos de otros que están siendo vulnerados.

REFLEXIONES FINALES

Para finalizar desde una perspectiva psicopedagógica, surge un interrogante ¿Qué relaciones se podrían establecer entre los docentes y el saber en los procesos de aprendizaje de la ESI? Según Fernández (2002) el sistema educativo suele caracterizarse por el endiosamiento del conocimiento y la descalificación de los saberes, porque estos dan poder uso y no beneficia a algunos sistemas. El saber no es poseer algo, sino que otorga posibilidad y potencia para que los docentes se encuentren autores. Para ello, es necesario que atraviesen un proceso que implica desaprender, el reconocimiento doloroso de no saber, y la sensación caótica de ningún poder.

Teniendo en cuenta que a-prender duele, es indispensable acompañar desde la psicopedagogía procesos de formación y aprendizaje de la ESI de los docentes, reautorizando sus saberes. Se trata de construir espacios donde los docentes se reconozcan como sujetos autores que se historizan, rememorando sus experiencias y saberes del pasado sobre sexualidad para aprender Educación Sexual Integral y las exigencias del currículo. Esto no significa abandonar y “perder” lo viejo, el aprender y la energía del mismo tiene que ver con la posibilidad de utilizar lo viejo para crear algo nuevo. Según Fernández (2003), esto implicaría que cada sujeto ponga en diálogo sus posiciones como “enseñante y aprendiente”, es decir, autorizarse “a sí mismo a mostrar/mostrarse en lo que aprende” (p.35).

Todo lo expuesto despliega una serie de interrogantes abiertos para nuevas líneas de investigación:

¿Cómo se ponen en juego los significados otorgados a los procesos de aprendizaje de la ESI en los espacios de formación docente?

¿Qué obstáculos y fortalezas despliegan las posiciones de los docentes para sus procesos de aprendizaje?

¿Cómo se traducen las posiciones en los procesos de aprendizaje de los docentes en sus prácticas de enseñanza?

BIBLIOGRAFÍA

BIRGIN, A. 2000. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En A. Birgin, La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>

CABANA, R.; MORALES, A. 2022. *Significados de los procesos de aprendizaje sobre Educación Sexual Integral de los docentes en una Escuela Primaria de San Salvador de Jujuy* (tesis de grado). Universidad Católica de Santiago del Estero Sede San Salvador de Jujuy.

DELORY MOMBERGER, Christine. 2021. Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 31(2), 341-350. <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-306>

FERNÁNDEZ, A. 1987. La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ, A. 2002. Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ, A. 2003. Los idiomas del aprendiente. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

FREUD S. 1929. El malestar en la cultura en obras completas tomo xxi. Editorial Amorrortu. Buenos aires, Argentina.

GAMBA, C. 2022. Empezar por casa: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. ESPACIOS EN BLANCO. Revista de educación (Serie Indagacione), 2(32).

IÑAMAGUA ACERO, K. 2019. El rol del docente de Educación Inicial en educación sexual Cañar (Doctoral dissertation). Universidad de La Cuenca, Colombias Humanas.

KASELI, E. H. 2015. Investigación en educación: “La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo” Universidad Nacional del centro del Perú.

LAURO, S. 2018 Posiciones docentes frente a la ESI Algunos desafíos para la capacitación continua. Revista de Ciencias sociales ISSN2451-7763, Año 4-Nº 7. Recuperado de: <http://www.feej.org/index.php/revista-sociodebate>.

Ley 26.206 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina

MANZANO-PAUTA, D.; JERVES-HERMIDA, E. 2018. Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. Educare [online]. 2018, vol.22, n.1, pp.82-96. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.5>

Ministerio de educación 2008 Propuesta de lectura: lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Argentina. Recuperado de: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003208.pdf>

MORGADE, G. 2006. Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela” Publicado en Novedades Educativas- Nro. 184- abril de 2006.

PARENZUELA, N. S. 2016. La Ley de Educación Sexual Integral: sentidos, valoraciones y prácticas docentes a partir de su implementación en instituciones de nivel secundario de General Pico, La Pampa. Universidad Nacional de La Pampa -Facultad de Ciencia

ROLANDO, S.; SEIDMANN S. 2013. Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. Anuario de investigaciones, 20(1), 227-232. Recuperado en 14 de enero de 2021, de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100022&lng=es&tlng=es

SAN FRANCISCO DE ALFARCITO: TENSIONES (Y DISTENSIONES). ENTRE LA MODERNIZACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA ORIGINARIEDAD EN UN PUEBLO DE LA PUNA DE JUJUY

Héctor Torres¹

RESUMEN

En este trabajo analizamos el desarrollo urbanístico San Francisco de Alfarcito, un pequeño pueblo de la puna jujeña en relación a un conjunto de factores que fueron moldeando sus características urbanísticas. Se trata entonces de describir las relaciones entre las pequeñas historias y la territorialidad.

Palabras clave: San Francisco de Alfarcito, pueblo, agro pastoril, puna

ABSTRACT

In this paper we analyze the urban development of San Francisco de Alfarcito, a small town in the Jujuy puna in relation to a set of factors that were shaping its urban characteristics. It is then a question of describing the relationships between small stories and territoriality.

Keywords: San Francisco de Alfarcito, village, agropastoral, puna

¹ Profesor Adjunto de la asignatura de Antropología Social y Cultural carrera Trabajo Social - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy- San Salvador de Jujuy - Tilcara. Correo htorres@fhycs.unju.edu.ar. Marzo 2023

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un estudio de base etnográfica sobre San Francisco de Alfarcito², (departamento de Cochinoca, provincia de Jujuy, Argentina) en el Sur de los Andes Centrales a 23°19 latitud Sur; 65°58 longitud Oeste, provincia de Jujuy, Argentina.

Se propone explicar la formación de un conglomerado rural, que adoptó algunas características urbanísticas cuyo diseño espacial para el desarrollo de la vida cotidiana emerge del modelo estructurador típico observado para de la sociedad puneña, que fue y sigue siendo el pastoreo de llamas y de la alta movilidad terrorespacial de sus miembros.

Para el análisis de las transformaciones en el uso del territorio se tomaron en cuenta diferentes aspectos que permiten ubicar temporalmente, desde la década del 40 del siglo XX hasta 2010, los cambios y las transiciones por las que fueron pasando los grupos domésticos.

En este sentido, se consideran significativos procesos como la inserción de la población en diferentes contextos laborales, la presencia del Estado, de Organizaciones Gubernamentales y no Gubernamentales, así como, y tempranamente, empresas y/o emprendimientos mineros. Estos, dieron lugar a lo que denominamos modernización, prestando atención a diferentes procesos simbólicos relacionados con la religiosidad y la constitución del pueblo como comunidad.

Los datos analizados provienen de trabajos etnográficos previos, realizados en una primera etapa,, en la década del '90, junto a Mario Rabey, y una segunda etapa durante 2010-2011 en el programa de

² Agradezco profundamente a mis amigos de Alfarcito: Luis Quipildor, Guillermo Quipildor, Ricardo Primo Alejo (post mortem), Ernestina Alejo, Marta Carrillo, Laureana Alejo, Emiliana Alejo y Paulina Quipildor. Reconozco el apoyo crítico y solidario de mis compañeros Sandra Nazar, Marcelo Molinillo, Francisco José, Cristian Santamans, Guillermo González (Mito post mortem) y Luis Calizaya. Mención especial a Ricardo Morales, Martín Alejo y Fermina Alancay.

desarrollo turístico “Espejo de Sal”, consultoría del BID - FOMIN³. Y finalmente, se consideran en recientes visitas alternadas durante 2022 y comunicaciones personales vía WhatsApp y redes sociales.

COMUNIDAD DE ALFARCITO DE LA PUNA

En la puna jujeña existen tres macro-cuencas, dos endorreicas, Miraflores –Guayatayoc– Salinas Grandes y Pozuelos y una tercera cuenca exorreica o abierta que deriva a través del Río Pilcomayo a la cuenca del Plata en la zona de Coyaguayma, Mina Pirquitas, Liviara, Cusi Cusi, Paicone y Cienega Grande. (Krapovickas, 1983; Rabey, 1987; Albeck y Ruíz, 2003).

El pueblo de San Francisco de Alfarcito se encuentra asentado en la micro cuenca del mismo nombre que desemboca en el complejo de Las Lagunas de Guayatayoc y Salinas Grandes (Dollfus, 1981), aunque sus dimensiones son pequeñas y cuenta con una red fluvial de cursos temporarios sólo registrables en verano, entre los meses de diciembre y febrero.

Allí, se desarrollan todas las actividades tecno-económicas, que comparten características con todos los pueblos vecinos y por su emplazamiento tiene similitudes con Barrancas y Santa Ana de la Puna.

San Francisco de Alfarcito se encuentra a orillas de la Laguna de Guayatayoc, (a unos 3 kilómetros del espejo de agua), a más de 3.500 metros sobre el nivel del mar y a 110 kilómetros al oeste de Purmamarca,

³ BID, Banco Interamericano de Desarrollo. FOMIN Fondo Multilateral de Inversiones. “El Fondo Multilateral de Inversiones del Grupo BID es el principal proveedor de asistencia técnica para el sector privado en América Latina y el Caribe. El FOMIN es también uno de los inversores más importantes en microfinanzas y fondos de capital emprendedor para pequeñas empresas. Los proyectos que necesitan financiamiento deberían aumentar el acceso al financiamiento, los mercados y las capacidades, y a los servicios básicos”. <http://www.iadb.org/es/recursos-para-empresas/fondo-multilateral-de-inversiones> .5763.html

a 220 km de San Salvador de Jujuy y a 9 km de del pueblo de Rinconadillas. Se ubica entre las localidades de Rinconadillas y Sausalito.

Pertenece al Departamento de Cochinoca, administrativamente a la Comisión Municipal de Abdón Castro Tolay, Barrancas. La Ruta provincial Nº 11 une el pueblo hacia el sur con a las comunidades al sur Tres Pozos y, Rinconadillas, al norte con Sausalito, Tusaquillas, Santa Ana de la Puna y Casabindo, entre otras.

La población de Alfarcito en el presente se adscribe como indígena y para ello se encuentra registrada en el Estado bajo la forma jurídica de Comunidad Aborigen. Este conjunto de unidades domésticas tiene raíces históricas que superan ampliamente la conformación del Estado Argentino. Ocupa un territorio en el que se desarrollan todas sus actividades económicas y culturales, aunque las complementan con otras en los centros urbanos. La comunidad apela frecuentemente a la Constitución Nacional de 1994 (Artículo 75, inciso 17) para accionar administrativa, política y socialmente ante las autoridades provinciales, nacionales y empresariales.

Sin embargo, la forma actual de Comunidad Aborigen reconocida por el Estado, no implica que se hayan abandonado muchas de las prácticas consuetudinarias referidas a la organización del territorio, los rituales y las relaciones de parentesco.

La denominación de Alfarcito⁴ –institucionalmente - San Francisco de Alfarcito- guarda estrecha relación con el recurso forrajero de la alfalfa (*Medicago sativa*). Se emplea el término en diminutivo “Alfarcito” dada la pequeña dimensión del pueblo y de la microcuenca.

Durante el período colonial, el actual Alfarcito, constituía una referencia de gran significación en relación con el paso de productos a Bolivia, como descanso obligado para el aprovisionamiento de agua, recursos forrajeros y cuidado de los animales de carga, fundamentalmente, mulas, caballos y

⁴ Frecuentemente confundida con la comunidad del mismo nombre perteneciente a la Quebrada de Humahuaca, departamento de Tilcara.

en menor medida ganado vacuno. Una de las evidencias de este proceso económico es la presencia de la imagen de la Virgen Del Valle que los arrieros de camino a Bolivia, provenientes de Catamarca, dejaron en el territorio y que perdura hasta el presente.

Hacia 1940, Miguel Atencio, minero extra local, que explotaba una mina en las serranías de Liquinaste⁵ donó una imagen de dimensiones considerables de San Francisco de Asís a partir de la cual se convirtió en patrono del emergente pueblo. Más tarde, se formalizó como “San Francisco de Alfarcito”, nombre que adquirió luego la Comunidad Aborígen y el pueblo de referencia.

Es posible dividir el espacio de ocupación actual en tres niveles que corresponden a distintos momentos históricos: el primero, un intento de urbanización anterior a 1940; el segundo, la actual ubicación de Alfarcito y el tercero un espacio de mayor altura que tiene como centro la antigua escuela primaria, hoy abandonada.

En el primer nivel queda como evidencia de ocupación el antiguo cementerio y dos casas abandonadas en cada margen de la entrada del camino de ingreso al pueblo. Al segundo, le corresponde el actual asentamiento del pueblo, donde se ubican las unidades administrativas, políticas, y religiosas y, comerciales, las unidades domésticas. Este constituye actualmente el lugar de los encuentros. Se relaciona con la vivienda central, las fiestas patronales, las elecciones, censos y los actos políticos. Hasta allí llegan los técnicos y funcionarios. El tercer nivel está caracterizado por vegas⁶ o ciénegos, lugar de asentamiento de la primera escuela primaria. Es el espacio más amplio, constituye la reserva de agua del pueblo. En este espacio existe agua permanente para la agricultura de

⁵ Liquinaste se encuentra a 8 kilómetros en dirección sur del pueblo de Alfarcito.

⁶ Son espacios de altura con abundante agua, flora y fauna permanente propia que se desarrolla en este ambiente. Se encuentran en altura que se ven como manchas oscuras desde larga distancia. Tienen gran importancia para la producción agro-ganadera. Estas vegas o ciénegos se transmiten por herencia al parentesco habitualmente.

subsistencia y para el ganado doméstico. Presenta construcciones, cercos en piedra y tapias de tierra comprimida⁷ para delimitar potreros y áreas de cultivo frecuentemente denominados rastrojos. Más allá de estos niveles diferenciados, en los diferentes niveles se cumplen tareas económicas y socioculturales y todas estas unidades comparten actividades tecno-económicas, entre ellas, el pastoreo de llamas y ovejas, cabras, burros y vacas, la recolección de leña para la cocina y calefacción.

“SU GENTE” EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ANTROPOLOGÍA

Aunque a lo largo de la historia, los miembros de la Comunidad de Alfarcito fueron denominados de diferentes maneras acorde a las estigmatizaciones, intereses políticos o ideologías, en la actualidad se auto- designan como “gente” al interior de los grupos domésticos, entre sí, mientras que al interior de las instituciones de estatalidad u organizaciones de la sociedad civil) optan por emplear la categoría de indígena (Torres, 2010).

De esta manera, estos pastores de llamas, artesanos, empleados mineros y sobre todo expertos en movilidad espacial, caracterizados, según la época, como campesinos, indígenas, aborígenes, naturales, originarios o indios (Merlino, 1976; Flores Ochoa, 1977; Murra, 1978; Urquidi, 1982; Bernal 1984; Merlino y Rabey, 1988; Cruz, 2013), van logrando auto-reconocerse a sí mismo y frente a los otros.

Desde la perspectiva de la política étnica, se trata de un proceso de liberación de los mecanismos opresivos del indigenismo, y en los términos de Chantal Barre (1983), un ingreso en los planteos indianistas. Para esta autora, “la política indigenista constituye la repuesta de las clases

⁷ Modalidad constructiva basada en la compactación de una pared con tierra húmeda ampliamente extendido en la puna jujeña. Es un sistema constructivo que difiere del adobe que se realiza en base a barro. Este sistema tecnológico también se usa para la construcción de unidades habitacionales.

dirigentes latinoamericanas a la cuestión india” (Chantal Barre, 23:1983), que se desarrolla desde la llegada de los españoles (Bonfil Batalla, 1970; Barre, 1983; Torres, 2010; Cruz, 2013 y Escárzaga,; Gutiérrez,; Carrillo,; Capece y Nehe, 2014). Un dispositivo práctico y discursivo, que a la manera del Orientalismo (Said, 1978) crea al otro, y lo conduce a ser identificado acorde a la imagen occidentalista.

En contraposición, el indianismo es la política y, consecuentemente, las acciones de los propios indios para los indios. La Comunidad de Alfarcito, en el presente, puede entenderse desde esta última posición política pues ha desarrollado y desarrolla estrategias y acciones para generar su propia historia, en el marco de organizaciones más amplias en las que participa activamente, y transformar en una identidad positiva, una identificación basada en un señalamiento estigmatizante. Para enmarcarlo en trayectorias teóricas de las ciencias sociales y en especial de la antropología, podríamos arriesgar que en el presente existe en Alfarcito la construcción de una moderna etnopolítica en el contexto de la aboriginalidad. Esta constituye una perspectiva como interpretación del proceso de revisibilización; de los pueblos indígenas en Argentina importados desde experiencias de algunos antropólogos australianos, como J. Beckett (1988). (Slavutsky, 2007)

PROCESOS HISTÓRICOS Y SOCIOCULTURALES

Alfarcito pertenece cultural y étnicamente al área de influencia de Casabindo. Los indios de casavindos o casavindo aparecen en los documentos conocidos más antiguos, a partir de 1540. Su hábitat original fue la sección central de la cuenca de Las Salinas Grandes y la Laguna de Guayatayoc (Krapovickas, 1983). El pueblo actual de Casabindo es el lugar donde fueron reducidos (Krapovickas, 1983:12).

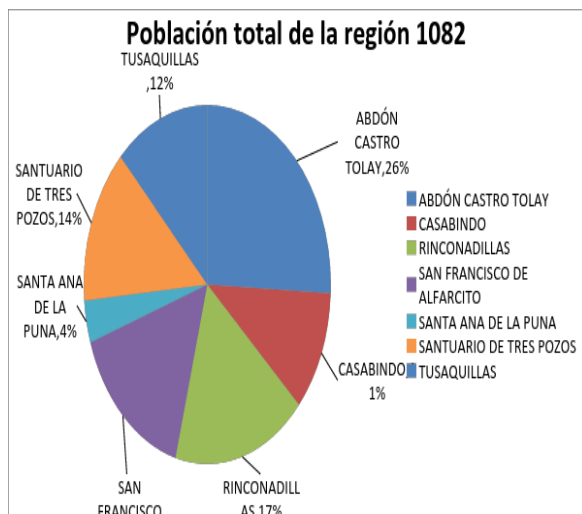
Según Krapovickas (1983) en el sector oriental de la Puna, las culturas tardías de Casabindo y Yavi fueron contemporáneas y dominaron el

territorio. Se definen en base a la evidencia arqueológica relacionada con la cerámica. Señala que, entre los siglos XVI al XIX inclusive, la puna fue un espacio de intenso tránsito, en especial por su conexión con el alto Perú, vinculado particularmente con las minas de Potosí. Esta configuración fue producto de la economía española o colonial y más tarde la criolla. Este periodo quedó evidenciado en el nombre de Alfarcito que refiere al paso de las mulas con destino a Bolivia. La presencia de la Virgen del Valle, cuya devoción se practica en la provincia de Catamarca, es también un indicio del comercio de los minerales potocinos hacia el Pacífico en el actual territorio de Chile.

En San Francisco de Alfarcito los datos dan cuenta de escasa población hasta mediados del siglo XX. Las familias tradicionales eran muy pocas, alrededor de cinco, algunas de ellas desaparecidas en el presente por los cambios realizados en el registro de parentesco estatal: la transmisión de los apellidos a partir del 1889 se efectuará vía paterna.

La población de Alfarcito según el censo de 2010 (INDEC) era de 169 habitantes distribuidos entre 86 varones y 83 mujeres. Se desagrega un 40% perteneciente al pueblo de Sausalito a 5 kilómetros, habitualmente, incluidos dentro de los censos.

Se destaca que la cifra es elevada en virtud del período en que se realizó el censo, por los movimientos de trashumancia propios de la comunidad. Así mismo, se debe señalar que el índice de masculinidad es de 103.6 para Alfarcito que contrasta con el del departamento de Cochínoca, que es de 90.



ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS

La economía en Alfarcito se basa en la cría de animales domésticos llamas, ovejas, cabras, vacas y burros. Las familias complementan sus ingresos con producción artesanal de lana de camélidos domésticos y silvestres. También cuentan, con planes sociales, empleo público, empleos privados en empresas mineras transnacionales, conformación de servicios, principalmente, a través de empresas de transporte y la incipiente generación de recursos a través del turismo.

En este marco, se puede observar un número creciente de productores pastoriles que eliminaron las ovejas y cabras, reemplazándolas con llamas que requieren menor tiempo de cuidado en el pastoreo. Existen casos de adquisición de llamas a partir de la venta de ovejas y cabras en los mercados regionales. Los burros se encuentran en franco retroceso y hay escasa presencia de caballos.

Este proceso tiene relación con la reafirmación identitaria de los pueblos aborígenes y la demanda que tiene en la actualidad la carne y los productos derivados de la llama, incluyendo la fibra para tejido.

El retorno a la llama puede explicarse también en función de cuestiones ambientales, en tanto esta especie fue el animal doméstico primordial desde los tiempos prehispánicos y por lo tanto presenta una importante adaptación a las condiciones puneñas. Por encontrarse en una cuenca endorreica, la salinidad del suelo y el agua, la altura, el frío y la aridez condicionan la presencia humana y producen serias limitantes para la agricultura. De alguna manera, constituye una barrera para un desarrollo autónomo en una sociedad organizada en torno al mercado. Sin embargo, la recuperación de la producción basada en los elementos de fauna y flora propios del ambiente puneño puede ser leída como un modo de reformulación de las relaciones de dependencia exógenas, y por lo tanto, como el inicio de un camino emancipatorio en términos indianistas (Merlino y Rabey, 1978, 1983, 1987; Flores Ochoa, 1988; Tecchi, 1991; Mascitti y Castañera, 1991; Paz, 1991; y; García Fernández, 1991).

Para el caso de la producción de artesanías, se intensificó con destino al turismo a las Salinas Grandes (tejido en fibras, grabados en piedras y panes de sal), también se incrementó la construcción de relatos sociohistóricos en el marco de un agregado de valor de los productos basados en la identidad moderna comunitaria indígena.

La incorporación al trabajo asalariado en el Estado provincial genera una nueva dinámica en la economía doméstica y los roles de género, siendo las áreas de salud y la policía las más accesibles para la población local.

DINÁMICA DE LOS ASENTAMIENTO HUMANOS PUNEÑOS

En el presente trabajo se utilizará la denominación de “pueblo andino puneño” en referencia al espacio de reproducción que utiliza una comunidad de pastores y que ha dado lugar a un conglomerado rural (en

términos censales) en su historia reciente. Esta categoría puede considerarse sinónimo a la denominación de “aldea” usada por Rabey (1987). Cabe señalar que la misma no posee la connotación hegemónica propia de la tradición antropológica, sino que propone una descripción acotada, y que recupera las denominaciones del habla local: los habitantes de estas regiones se refieren a estos agrupamientos como “el pueblo”.

Adrián Gorelik (2008) afirma que el impacto modernizador en América Latina tuvo lugar entre la Segunda Guerra Mundial y los años setenta, y en el campo antropológico su estudio estuvo hegemónico por la escuela de Chicago a través de Robert Redfield y Oscar Lewis (Gorelik, 2008:74), con énfasis en las áreas metropolitanas.

En 1930 en las áreas rurales de México “(...) Redfield encontró en Tepoztlán una sociedad armónica, integrada y estable, aunque no ‘primitiva’ sino ‘folk’: un grupo popular aldeano que no estaba ya aislado, pero que seguía manteniendo una serie de características socioculturales específicas del mundo tradicional –tamaño reducido, status fijo, centralidad de la familia en la reproducción cultural, organización sagrada de la vida, ausencia de criterios de racionalidad instrumental-.” (Gorelik, 2008:74)

Esta visión forma parte del sentido común, desde el cual muchos decisores en la Provincia de Jujuy, se relacionan con los pueblos indígenas, atraviesa las instituciones de estatalidad, y también incluye a profesionales que trabajan en el área, como los religiosos, docentes, personal de salud e intelectuales. Desde el punto de vista teórico, esta forma de pensar los procesos de modernización condujo a priorizar el estudio de las transiciones de una etapa a otra del continuum planteado por Redfield, como si fueran inexorables, y la capacidad de agencia de las poblaciones locales fueran muy limitadas, y por otra parte, a focalizar en los estudios de la etapa final del proceso, la instalación precaria en los grandes centros urbanos.

Desde esta perspectiva, las tendencias a la urbanización –conglomerados rurales o pequeños pueblos- constituyen sería una réplica en pequeña escala del continuum folk-urbano.

Esta misma línea teórica es la que primó durante la segunda mitad del siglo XX para aportar explicaciones sobre la organización de las barriadas pobres –villas miseria, favelas- de las ciudades latinoamericanas, donde existiría un componente cultural (cultura de la pobreza) que acarrearían los migrantes, y se preservarían a la manera de “supervivencias” desde sus lugares de origen.

En 1959 en Perú, Matos Mar presentó a las barriadas no como un problema “de viviendas”, sino como un “reflejo del desequilibrio en las estructuras económicas y sociales nacionales” que daba como resultado una migración rural desde las áreas andinas hacia Lima que llega a una población de 1.370.000 entre 1940 y 1957 (Gorelik, 2008 et al., op.cit.:78).

En la misma línea, Andrew Pearse estudió la integración de la población de la favela en los centros urbanos brasileros a través de la cultura de masas y consideraba que una de las consecuencias de las desigualdades en la estructura socioeconómica de Brasil es la relación entre el sector urbano rico e industrial y el sector rural pobre y agrícola (Gorelik, 2008 (op cit.: 79)

Para Argentina, fue Gino Germani desde la sociología quien inició los estudios relacionados a esta problemática en la Isla Maciel en el área industrial de Avellaneda en la Provincia de Buenos Aires. Seleccionó cinco grupos poblacionales en concordancia con las cuatro comunidades de México estudiadas por Redfield, para analizar la progresión desde las familias inmigrantes, homogéneos en relación al origen y el carácter de su inmigración, hasta las familias nativas (Gorelik, 2008: 80).

Germani postuló cuatro fases de la urbanización en la Argentina desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. La primera, de 1869 a 1895, la segunda de 1895 a 1914 marcada por las migraciones internacionales, la tercera de 1914 a 1930/35, con un descenso de la población de ultramar, finalmente, la cuarta de 1936 en proceso hasta

1947, caracterizada por una ola inmigratoria masiva de las zonas rurales del país (Roffe, 2013:5).

Para la última fase, Germani tomó como modelo explicativo la expulsión de las áreas rurales y los factores de atracción de las áreas urbanas. Los primeros, estarían dados por la mecanización de la agricultura, el encarecimiento de la tierra, la concentración de la propiedad, la especulación en la explotación agrícola y el crecimiento del arriendo. La acumulación de funciones políticas y administrativas era señalada como factor de atracción en relación a la configuración de las ciudades capitales de la Argentina. Por último, la industrialización constituyó uno de los elementos centrales para la atracción hacia las ciudades. El efecto en esta fase fue la aparición de “villas miserias” pobladas por inmigrantes de zonas pobres del interior, agravado por la desocupación y la falta de viviendas.

Las perspectivas de análisis de Matos Mar, Pearse y Germani sostienen una concepción dualista que transita de lo tradicional a lo moderno, y genera los procesos de migración y urbanización, como son los casos de Lima, México, Río de Janeiro, Santiago de Chile y Buenos Aires.

Aníbal Quijano, citado por Gorelik (2008: 87-88), exponente de la teoría de la “urbanización dependiente”, sostiene que la “presencia de elementos culturales de procedencia rural” en las ciudades latinoamericanas es “una alternativa cultural” frente a las metrópolis externas dominantes, las preexistencias como un elemento mitigador frente a las asimetrías. En la misma línea Manuel Castells, para Santiago de Chile, en los setenta, entendía que los sectores “marginados” tenían una altísima organización social, en mayor proporción que los centros urbanos (modernos) y este podía ser un modelo alternativo y antagónico a la cultura urbana.

Rabey (1987) parte del marco conceptual sistémico propuesto por Boyden (1977), adaptado y modificado para el estudio de los asentamientos humanos, en el cual el “ecosistema humano” o “sistema ambiental” es una unidad de flujo de materia-energía e información, en el que se distinguen tres subsistemas: natural, poblacional y sociocultural. Este

último está compuesto por la cosmovisión o campo ideológico-cognitivo y la tecnología. Así mismo , plantea que existen tres niveles de organización: los ecosistemas humanos locales, los ecosistemas humanos regionales y el sistema mayor, coincidente con la sociedad compleja, y que se relaciona con el concepto de sociedad hegemónica que había sido invisibilizado en otros estudios.

En esta línea Rabey propone que una aldea núcleo se articula a una serie de microterritorios. (Rabey 1987op. cit.). Allí, se desarrolla la agencia local. Desde esta perspectiva, la reciente solicitud de tierras hecha por los pobladores de Alfarcito al programa de Regularización de Tierras que contempla una dimensión territorial ampliada tiene una marcada coincidencia con este modelo, y permite plantear la hipótesis de que los caminos por los que transitó la formación de los conglomerados rurales, los pueblos, en la Puna, se relacionan tanto con los mecanismos impuestos por las condiciones estructurales que obstaculizan una reproducción socio-económica exclusivamente en función de los recursos propios, como con decisiones y habitus inherentes al capital cultural históricamente constituido.

PROCESO Y PARTICULARIDADES DE LA URBANIZACIÓN DE ALFARCITO

El proceso de formación del conglomerado de Alfarcito requiere, como la mayoría de los fenómenos sociales, explicaciones multicausales. Confluyen en este sentido distintos factores que deben ser tenidos en cuenta. En primer lugar, existen condicionantes ambientales que regulan la producción y los modos de realizarla a niveles tecnológicos constantes.

La trashumancia pastoril continúa siendo el mecanismo de manejo de llamas y ovejas, que implica la tenencia y el control de varios espacios habitacionales en los que se desarrolla desde tiempos ancestrales.

Este modo de producción hace que la movilidad espacial sea una característica cultural organizadora de la vida que se manifiesta no sólo en relación a esta actividad, sino también en la naturalización de las migraciones laborales y en la aparente disgregación de los grupos de parentesco que por diversas razones (estudio de los jóvenes, trabajo) extienden sus redes hacia los centros urbanos.

En segundo lugar, desde las instituciones de estatalidad y de modernización existe una tendencia hacia la “reducción” de la población con la meta de organizar centros de servicios (educativos, sociales, políticos, de desarrollo, de control). Esta oferta de servicios situados espacialmente ofrece nuevas formas de empleabilidad, fundamentalmente, estatal, que potencia la concentración demográfica.

Finalmente, y como resultado del complejo proceso de “reindianización” de los pueblos originarios, las demandas por la recuperación territorial incluyen tanto por parte del Estado como de las organizaciones indianistas la formación de “comunidades” visibles espacialmente.

De esta manera, el pasaje de un modelo de reproducción social basado en grupos domésticos extendidos territorialmente y fundados en las alianzas parentales hacia otro que se asemeja a los barrios o vecindades urbanas testimonia un campo de tensiones en el cual los distintos agentes sociales despliegan estrategias diferenciales en las cuales coexisten racionalidades basadas en la tradición como en el cálculo de costo-beneficio propio de la modernidad.

SAN FRANCISCO DE ALFARCITO: UNIDAD COMUNITARIA ORGANIZADA

El territorio de la comunidad de Alfarcito posee una delimitación reciente por el acuerdo con las comunidades vecinas de Sausalito, Rinconadillas y Barrancas, basado en el uso que realizan las unidades domésticas agrupadas y organizadas. Se funda en criterios de parentesco, la utilización

de aguadas y en los acuerdos celebrados y reforzados continuamente por la comunidad.

Esta perspectiva flexibiliza el criterio enunciado por Rabey (1987) que focalizaba en la “aldea” como estructuradora del territorio y ponderaba el criterio natural para fijar los límites del sistema en la línea de los cerros más altos, que lo separan de los ecosistemas humanos vecinos.

La estructura urbanística actual de Alfarcito permite diacronizar este proceso de cambios.

A la entrada del pueblo y distante a dos kilómetros del mismo se encuentran las casas abandonadas y el antiguo cementerio. Según la información proporcionada por miembros de mayor edad, las casas actualmente derruidas que se ubican a la derecha del camino pertenecieron a Teodoro Alancay, frente a cuyo domicilio vivía don Valentín Fernández. Hacia la izquierda y en forma continua al cementerio abandonado, se encontraba la vivienda de Tomas Alancay.

En este espacio se desarrollaban las principales actividades de carácter cultural, religiosas y simbólicas antes de 1940. Algunos recuerdan que la vida estaba relacionada con caballos para los festejos de los santos de San Santiago y San Ramón. El uso del caballo tuvo centralidad para los festejos de carnaval, cuando se empleaban estos animales como signo distintivo, tanto para el desplazamiento de productos como para expresar diferenciaciones jerárquicas. En algunos casos recuerdan que los campesinos manifestaban destreza con los animales como, por ejemplo, la realización de piruetas, muestra de simbiosis e inclusive ingresaban a los núcleos habitacionales montados a caballo. Esta habilidad era premiada a lo largo de los festejos del carnaval andino puneño.

Actualmente, Alfarcito tiene once¹¹ manzanas irregulares distribuidas de la siguiente manera: la primera corresponde a las viviendas sociales del IVUJ (Instituto de Vivienda y Urbanismo de Jujuy), la segunda cuenta con dos unidades familiares, una construcción correspondiente a las madres cuidadoras y un parque para niños. La tercera es donde se ubica el “almacén” lugar de ventas de mercaderías, la cancha de fútbol, el espacio

de cultivo ubicado frente a la capilla. En esta cuadra existen cinco casas, de las cuales tres se encuentran habitadas. La cuarta manzana corresponde al emplazamiento de la iglesia, la sandwichería local, el salón de artesanías, el salón perteneciente a la comunidad aborigen y las casas históricas pertenecientes a Juan Carrillo y a Genaro Carrillo. En la quinta se encuentra la casilla de la ex usina⁸ eléctrica, dos casas familiares, el puesto de salud, el club deportivo “El Porvenir” y una casa de hospedaje familiar. En la sexta, dos familias poseen residencia; en tanto que la séptima hay sólo una vivienda. Para el caso de la octava manzana existen tres unidades de vivienda, en la novena, dos viviendas, y en la décima se encuentran la escuela y dos viviendas particulares. Finalmente, la undécima cuenta con tres unidades habitacionales.

Saliendo del pueblo hacia el oeste se encuentra el criadero de “truchas” de propiedad de tres hermanos miembros de la comunidad de Alfarcito. En la entrada está la construcción de dos viviendas sociales, construidas por Instituto de Vivienda y Urbanismo de Jujuy que contrastan con las locales por el diseño y dimensiones. Aun cuando éstas tengan una intención de mimetizarse con el pueblo, logra un efecto contrario pues expresa una ruptura del modelo arquitectónico vigente.

La calle principal corre de este a oeste, y es la que permite el ingreso al pueblo. Se caracteriza por ser un ascenso pronunciado, a lo largo de la cual se asientan viviendas familiares y edificios públicos y sociales.

Las unidades familiares con residencia permanente son aproximadamente veinte. Completan un total de veinticinco unidades. Las posibilidades laborales más regulares se encuentran en Abra Pampa, San Salvador de Jujuy, Mina El Aguilar como destinos más comunes.

⁸ Generador de energía eléctrica a través de un motor de combustión a gasoil, que ofrecía un servicio limitado generalmente por 4 horas a partir de 20:00 hasta 00:00 dependiendo de la disponibilidad de combustible.

Existen treinta ocho unidades edilicias, diecinueve de las mismas están techadas con chapa de cinc y diecisiete con techo de torta de barro, algunas viviendas combinan entre el techo tradicional y el moderno.

Existen catorce construcciones con los techos a doble agua y dieciséis con una sola caída, las construcciones a doble agua son las más antiguas y las restantes conforman las nuevas formas constructivas, ligadas a la chapa. Suelen combinar, en estos casos, el uso de torta de barro. Es interesante ver a través de la construcción de las viviendas el proceso de cambio que actualmente se desarrolla. También se evidencian ocho unidades revocadas y pintadas: viviendas del IVUJ (Instituto de Vivienda y Urbanismo de Jujuy), sala de primeros auxilios, club deportivo, casa de hospedaje familiar, hostería, iglesia y escuela. En contraste con el resto de las viviendas que se presentan a la vista con adobe y piedra sin revoques externos.

La técnica constructiva de la piedra está asociada a las construcciones más antiguas. Hay nueve casas construidas con este material, algunas de las cuales han reemplazado el techo de torta de barro por techos de chapa.

Las casas recientes o modernas fueron construidas en adobe y techadas con chapas de cinc. La totalidad de las viviendas tradicionales o modernas cuentan con tecnología de tierra. Una referencia importante es que las casas de piedra tienen techo de torta de barro y paja denominado, localmente, como “guaya” o “waya” en contraposición a las de adobe cuyo techo es de chapa de cinc.

El techo de la escuela primaria es de chapa y resalta por la pintura de color blanco y amarillo tenue, cuenta con ocho habitaciones y un patio central. A la entrada de la misma se ubica la sala de jardines con unos juegos y dos invernaderos.

Se destaca la presencia de gran cantidad de árboles que diferencian el pueblo del resto de las vecinas poblaciones. Hay cincuenta y nueve árboles frondosos extra locales y otros de pequeño porte. Complementan alrededor de catorce cardones de notorias dimensiones, algunos de los

cuales están localizados en la entrada hacia la derecha y el resto se encuentra hacia el fondo del pueblo.

Se pueden contabilizar diez invernaderos, de los cuales seis actualmente no poseen techo y están sin uso aparente. Estos testimonian la acción de proyectos de desarrollo que no tuvieron sustentabilidad. Los restantes tienen techo y de uso limitado. A este dato hay que agregar los invernaderos de la escuela primaria con signos de utilización.

Se observa la presencia de espacios de cultivo en los fondos de las unidades residenciales: rastros de cultivos maíz, habas y papas. Algunos de estos espacios tienen forma aterrazada, bajo la modalidad de andenes de cultivo, todos construidos en piedra.

Frente a la iglesia, existe un predio con numerosos árboles e indicios de actividad agrícola en el presente. Se puede calcular que dicho predio tiene alrededor de media hectárea, en la que hay una vivienda muy antigua construida en piedra con techo a dos aguas. Esta vivienda, según relatos de los locales, tiene dos dueños. Estos relatos no profundizan quienes son ni los motivos por los cuales se le atribuye la propiedad a dos personas.

En el casco del pueblo Alfarcito, se impone la marca de pastores evidenciada por seis corrales para llamas, ovejas y cabras.

MODERNIZACIONES

Para la actual conformación del pueblo, la memoria de las personas señala tres factores principales. En primer factor a considerar son los cambios en la forma de abastecimiento del agua, un segundo factor la religiosidad y transformación simbólica en la veneración de santos, y, por último, la progresiva incidencia de las instituciones de estabilidad.

EL AGUA COMO RECURSO Y LIMITANTE

Este recurso es fundamental y constituye una limitante del desarrollo pastoril, agrícola y para la vida humana. Existen dos visiones acerca del uso del agua, que se vinculan con la estructura generacional.

La primera se encuentra en la memoria de los miembros más antiguos, revista una presencia concreta en el pasado, hace unos cincuenta años aproximadamente, el agua estaba ligada a los pozos, “ojos de agua” y vertientes. El transporte del agua a los domicilios particulares se realizaba en cántaros y baldes o en la “panza” o estómago de los animales que podría ser de llama u oveja, destinada en los potreros y relacionado con un ambiente más lejano, ligado a la montaña, a los pastores por la rusticidad y alta movilidad espacial en los puestos de pastoreo que se ubican en las montañas o a la vera de la laguna (Merlino, 1976). Para esta época existe una agricultura de cierto esplendor.

Los habitantes de mayor edad del territorio tanto de Alfarcito como otros pueblos vecinos refieren que “en aquella época se sembraba habas, papas, choclos y gran cantidad de alfa” en el lugar denominado Alfar. Esto, en clara referencia a que en el presente se siembra muy poco o que hay un proceso de abandono de la agricultura.

La segunda visión corresponde a un proceso actual. Los dirigentes de la comunidad refieren que para ellos la historia del agua se encuentra centrada en las obras de canalización cuyo propósito fue la nueva formación del pueblo. Para esta visión, el desarrollo urbano y el uso del agua se vinculan a innovaciones como el desarrollo de criaderos de truchas.

Hacia 1948 se realizaron las obras de riego de cuatro kilómetros desde el espacio denominado Alfar, en relación con la producción de alfalfa. Actualmente, esta obra de riego se encuentra derruida. Una segunda obra se destinó a la provisión de agua domiciliaria. El agua llega a través de cañerías y las diferentes unidades domésticas cuentan con un grifo. Éstos pueden encontrarse en el interior o exterior de las viviendas.

Estas diferentes visiones, se corresponden a imaginarios que se enfocan en distintas maneras de pensar la vida y ponderar la organización del espacio y el trabajo.

RELIGIOSIDAD: DE SAN RAMÓN Y SAN SANTIAGO A SAN FRANCISCO DE ASÍS Y LA VIRGEN DEL VALLE

En la historia de la religiosidad de Aalfarcito se podrían establecer dos momentos. El primero, ligado a los asentamientos dispersos y que se evidencia en las construcciones abandonadas, denominadas comúnmente “casa mocha” a la entrada del pueblo junto al antiguo cementerio, en este período podemos situar la presencia de dos santos muy importantes en la región: San Santiago que pertenecía a Tomás Alancay y San Ramón perteneciente a Valentín Fernández. Este último se encuentra actualmente en la iglesia, en tanto que la imagen de San Santiago fue llevada por los hermanos de Fernández y no se conoce el destino de la misma. Algunos sostienen que se encuentra en la ciudad de San Salvador de Jujuy, en Alto Comedero.

El segundo momento se puede establecer a partir de la construcción de la actual iglesia y con las imágenes de la familia Carrillo de la Virgen del Valle, la del Rosario y la del Socorro.

Ambos momentos están bien diferenciados y marcados por épocas de grandes transformaciones en toda la región de la puna y de Argentina. La primera, se refiere a una vida centrada en una economía pastoril con fuerte presencia de los animales asnales, que eran el recurso más importante de una etapa relacionada con los arrieros. La segunda se centra en la presencia de la imagen de la Virgen María, relacionada con los movimientos marianos y con una transformación vinculada a una modernización y algunos cambios en las relaciones productivas y políticas.

Así la construcción de la Iglesia permite fijar un cambio de la relación entre la perspectiva religiosa y la vida económica.

La capilla de Alfarcito es una de las construcciones regionales que se destacan en la región. Contrasta con las construcciones locales en sus dimensiones y una estética en la que confluye lo colonial e indígena. Se diferencia por su armonía y por su tamaño tiene una belleza singular. La construcción comenzó en 1940 y finalizó en 1946, ese mismo año fue bendecida por el sacerdote Adalberto Bekis, según la memoria de sus actuales habitantes.

En el año 1940 un grupo de vecinos encabezados por los Carrillo deciden construir una capilla. La formación urbana era un anhelo de los pobladores, de hecho, son evidencia de ello las casas y el antiguo cementerio que se encuentran en la intersección de la ruta provincia N°11 y la entrada que constituyen un uso del espacio territorial diferente al presente. El patrón de poblamiento era, sin lugar a dudas, disperso.

Simultáneamente, Miguel Atencio que realizaba la explotación de una mina en las serranías de Liquinaste donó una imagen de San Francisco de Asís constituyéndose desde esa fecha como el patrono de Alfarcito.

Genaro Carrillo, Miguel Carrillo y Juan Carrillo fueron los fundadores de la iglesia de San Francisco y también los modernizadores de la nueva urbanización del pueblo de San Francisco de Alfarcito. Esta historia se encuentra bien documentada, y está resguardada en la memoria de los actuales miembros de la comunidad, quienes la han redactado y almacenado en una de las computadoras de la sede del edificio comunal.

La construcción de la capilla demandó la colaboración de la comunidad y de las comunidades vecinas. Algunos miembros del pueblo recuerdan que vecinos de Rinconadillas asistían a colaborar en la construcción de la capilla así como los de Sauzalito que en esos tiempos no contaban con capilla propia, ni urbanización.

El adobe y el barro constituyeron los elementos centrales de la construcción, mientras que la queñua se utilizó para dar forma a la bóveda. El techo en una primera etapa fue construido con torta de barro y paja. Para el año 1952, comenzó a filtrarse el agua por las lluvias estivales y, frente a la amenaza de deterioro, los vecinos decidieron el cambio del

techo. Para ello, Don Eladio Sarapura donó de su propio peculio las tejas de estilo colonial que se encuentran en el presente. Las tejas las habría comprado en Abra Pampa según recuerda una de las hijas de Carrillo.

El diseño es bien particular, los habitantes señalan que los antiguos constructores se inspiraron en la Iglesia de Casabindo. “Vamos a hacer una iglesia a la formita de Casabindo” habrían expresado en los momentos previos a la construcción. Según refieren los pobladores actuales, una de las razones para la construcción de la iglesia obedecía a que los oficios religiosos y las peregrinaciones se realizaban en Casabindo y, para “pasar misa”, tenían que trasladarse a pie, recorrido que les llevaba dos días.

En la memoria del pueblo los nombres de Miguel, Juan y Genaro Carrillo y el de Eladio Sarapura representan la construcción de la Iglesia de Alfarcito. Los restos de Sarapura se encuentran inhumados en la iglesia del pueblo dando cuenta de la importancia conferida a la misma.

Las imágenes y santos que estuvieron desde la fundación de la capilla pertenecían a sus constructores: la Virgen del Valle correspondía a Juan Carrillo, es una de las imágenes que se encuentra permanentemente en la iglesia, Nuestra señora del Rosario pertenecía a Genaro Carrillo y la Virgen Nuestra señora del Perpetuo Socorro estaba en poder de Miguel Carrillo.

La construcción de un nuevo salón, denominado “Cabildo” se produjo en el año 1949 con una distribución de dos habitaciones destinadas al sacerdote y una segunda para el sacristán. Seis años más tarde se forma la comisión pro-templo con la necesidad para el cuidado de los bienes de la capilla.

La fiesta religiosa más importante en el presente se desarrolla el 4 de octubre y corresponde al patrono de Alfarcito, San Francisco de Asís, acontecimiento que cuenta con la llegada para la celebración de la misa del sacerdote de Abra Pampa y de los residentes que viven y trabajan fuera de Alfarcito. Estos provienen, principalmente, de Abra Pampa, Humahuaca, Tilcara y San Salvador de Jujuy.

La religiosidad en San Francisco de Alfarcito es eminentemente católica, aunque en las últimas décadas existen cultos regionales en torno a las iglesias evangélicas.

Los sacerdotes, principalmente de la prelatura de Humahuaca, tienen buena recepción y son llamados “padrecito” luego se le acopla la jerarquía respectiva. No se tiene registro de la visita del Obispo de Humahuaca, pero sí estuvo en la vecina comunidad de Sauzalito en la festividad de San Juan en el año 2010 en la que se quedó a dormir en las instalaciones de la parroquia.

Es interesante la expectativa que marca la llegada de un cura al pueblo, esto sucede, generalmente, una vez al año y se produce para las fiestas patronales.

Los santos son vestidos anualmente por los miembros de la comunidad año tras año y cada familia deja una impronta en el ajuar de los santos, por ejemplo el bordado con sus nombres. Las imágenes son vestidas con prendas confeccionadas a medida y las mismas son de buena calidad por su condición de ofrenda.

Los santos en su mayoría han sido comprados en los centros urbanos y la confección de la vestimenta la realizan los artesanos y artesanas de la comunidad. La calidad constituye el prestigio de las familias que participan de las festividades.

Los miembros de las comunidades imprimen marcas particulares que las diferencian. Esto se observa en la preocupación por “vestir a los santos” ligada a lo sagrado y al augurio de bendiciones. Hombres y mujeres reconocen que se proyecta en sus vidas, en el trabajo, en sus animales, las llamas y en el “progreso”.

Los miembros de otras religiones no cristianas son denominados “hermanos” y están visibilizados frente a todo acto de fe o invocación inclusive relacionado con la Pachamama.

El calendario religioso en la primera etapa estaba dominado por San Santiago el 25 de julio y San Ramón el 31 de agosto. El cambio hacia la

advocación de San “San Francisco de Asís” para el 4 de octubre de cada año se relaciona con el proceso de urbanización, la llegada de los caminos vinculados al camión como transporte, a la influencia de las explotaciones mineras y, finalmente, con la construcción de la iglesia de Alfarcito.

LA ESTATALIDAD

Para el año 1960 se produce un hecho importante: la formación de una asociación vecinal que tiene como finalidad el mejoramiento del pueblo y gestionar frente a las autoridades del gobierno de la provincia de Jujuy. Por esa misma fecha, se funda el Club Deportivo en forma temporaria, destinado a la socialización con los pueblos vecinos, y centralizado en el fútbol. Dos años más tarde se construye la sede del Club con aportes de los residentes de Mina El Aguilar, con el nombre “El Porvenir”.

En 1985, OCLADE (Obra Claretiana para el Desarrollo) de la Prelatura de Humahuaca toma contacto con el pueblo de San Francisco de Alfarcito, con la meta de impulsar una organización de mujeres con bases solidarias y la formación de roperos comunitarios.

Para 1992 se produce el cambio de modalidad de la escuela primaria que pasa a jornada completa con albergue.

En 1994, Luis Quipildor, agente sanitario, junto a vecinos del pueblo crea la comparsa “Flor del Cardón” institucionalizando la comisión. Quipildor trabajaba en la zona hacía décadas por los pueblos de Barrancas, Alfarcito, y actualmente en Rinconadillas. Por el mismo año, se da comienzo a la construcción del puesto de salud y en 1996 se crea un evento en homenaje a la mujer de campo; “La Donosa”. Más tarde, se produce la elección de la Donosa regional con fecha fija el 12 de octubre. En el presente, sólo los habitantes de la región acceden a participar del evento. Esto lo mencionamos en relación a que solían presentarse jóvenes extralocales quienes eran elegidas como reinas, sin posibilidad de que los locales pudiesen obtener el reconocimiento.

En 1998, se obtiene la personería jurídica de la Comunidad Aborigen de Alfarcito y en 1999 son incorporados a la red de energía eléctrica nacional.

Para 2002 toma contacto con el pueblo la organización Warmi Sayajsunqo (Mujeres Solidarias) que con el apoyo del BID y el Gobierno provincial construye en 2004 la hostería “La Hornada” con el fin de promover el turismo comunitario. En 2007 se inaugura el salón de artesanos⁹.

Alfarcito tiene una escuela primaria, la N° 325 que depende del gobierno de la provincia de Jujuy, cuenta con veinticinco alumnos, incluye una sala de jardín de infantes, cuatro maestros y tres empleados, de los cuales uno reviste el carácter de titular en tanto que los restantes son contratados por programas sociales.

La construcción de orden institucional por parte del Estado jujeño en las dos últimas décadas se evidencia en los edificios públicos como la escuela, el centro de salud y las obras de infraestructura ligada a la red de agua y luz con una amplia inclusión de los habitantes.

También por la presencia de un conjunto de edificios destinados a diversas actividades sociales, deportivas, religiosas y productivas que suman nueve construcciones con una marca diferencial respecto de las construcciones de los grupos domésticos. Éstas son: una casilla donde funcionaba un grupo electrógeno con combustión para la generación eléctrica hoy sin uso, la sala de primeros auxilios con un personal permanente, el Club deportivo “El Porvenir”, la iglesia, el salón de la comunidad aborigen, el salón de las artesanas, la posada turística “La Hornada”, la escuela primaria N° 325 y, finalmente, la cancha de fútbol con vestuarios incluidos.

FORMAS ACTUALES DE LA VIDA DE ALFARCITO: VIDA AL AIRE LIBRE Y FAMILIAR

⁹ Proyecto ejecutado por la fundación “Warmi” con financiamiento del BID-FOMIN con el fin de promover empresas de servicios destinados al turismo.

Todas las familias del pueblo de San Francisco de Alfarcito realizan sus tareas domésticas al aire libre aprovechando el calor del sol de la mañana, incluso las actividades de cocina, mientras que las tareas comunales se desarrollan en los edificios tales como el club deportivo.

Las actividades y reuniones sociales, programas gubernamentales, de desarrollo, turístico y otros, así como recepción de los distintos funcionarios y reuniones en general se realizan dentro de las viviendas o edificios construidos para tales efectos.

Por la mañana, todas las familias calientan al sol grandes cantidades de agua para el lavado de la ropa. Esta tarea es realizada frecuentemente por las mujeres y niñas, aunque en algunas familias jóvenes los hombres también participan.

El lavado de la ropa se hace a la luz del sol en los patios de las viviendas tradicionalmente orientadas para un mejor aprovechamiento de la luz y calor solar.

El trazado urbano moderno presenta un sentido desfavorable para el uso del sol por lo que es frecuente que estas actividades se realicen en la calle.

La vida cotidiana transcurre en la preparación de los alimentos, su cortado, lavado y mezcla, el encendido y cuidado del fuego en base de combustión de leña extraída de la zona y la confección de artesanías. Es común observar niños jugando en los patios.

La radio oficia de información y esparcimiento local. Las noticias de la provincia y nacionales llegan a través de este medio de modo extendido. El volumen empleado por estos aparatos comúnmente es alto por lo cual todos los integrantes de la unidad doméstica escuchan mientras realizan sus tareas habituales. Es visible el uso de las radios cuando se desarrollan las actividades en el campo y frecuente el uso de los aparatos de radio colgados del cuello con la misma finalidad.

La recolección de la leña es una tarea central y se relaciona con la pastora o pastor de ovejas o llamas. Todo pastor que sale a realizar estas actividades tiene la obligación de recolectar leña para el uso de la unidad

familiar. Esta actividad, cuando no hay actividades pastoriles, la desarrollan las mujeres, encargadas de la recolección. Estas refieren que los hombres son “flojos” para este tipo tareas, dicen “ellos sólo van a juntar leña en bicicleta o vehículo”. En contraposición, mujeres y niños frecuentemente regresan del campo con cargas de leña sobre las espaldas. La playa del río Alfar es la fuente de extracción de leña de toda la comunidad con destino doméstico.

La carretilla, herramienta clásica de la construcción, es frecuentemente usada en el traslado de todo tipo de materiales. En ella se puede transportar mercaderías de una casa a otra, una llama faenada, bolsas de harina o leña. También el empleado municipal se vale de la carretilla para la recolección de residuos, y a medida que transita por las calles del pueblo recoge la basura.

Las casas habitadas tienen indicadores particulares. Se puede observar el colorido de la ropa tendida al sol, el humo producido por la combustión de las cocinas, la sonoridad estridente de las radios, y el bullicio de los niños.

Alfarcito para la primera década del presente siglo no contaba con telefonía fija, ni celular, La conexión con el mundo exterior se hacía a través de las radios de los puestos de salud. A menudo diferentes problemas interrumpían las señales radiales produciendo incomunicación con el exterior. Esta falta de comunicación generaba problemas en relación con diferentes urgencias especialmente sanitarias de la comunidad. En el presente cuenta con servicio de telefonía móvil través de WhatsApp.

El uso de motos de pequeña cilindrada está muy difundido y han reemplazado a las tradicionales bicicletas de rueda ancha y frenos a varilla. En Alfarcito es frecuente que las motos operen de “taxis” con la particularidad de que llevan una sola persona además del conductor. Así, los miembros de esta comunidad utilizan la expresión “voy a sacar viaje” que puede incluir el alquiler un vehículo tipo camioneta, automóvil o moto.

El costo de un viaje a la vecina comunidad de Rinconadillas en camioneta para 2010 era de 30 pesos, mientras que en una moto el costo eras de 10 pesos para un tramo de recorrido de 9 kilómetros. En Alfarcito existen tres vehículos, dos camionetas y un auto.

Este último se encuentra tapado con una lona de color azul. El número de motos es difícil de establecer. Los niños habitualmente se trasladan en bicicletas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este proceso de formación de “pueblos”, conglomerados rurales con diseño urbano, preserva la apariencia de cierta homogeneidad económica, social y cultural que continúa abonando la idea de la persistencia de la “comunidad”.

Sin embargo, son un síntoma de nuevas formas de estructuración donde la presencia de la estatalidad introduce nuevas prácticas occidentalizantes en las relaciones sociales y en la formación de subjetividades.

Esto se expresa en la consolidación de grupos domésticos que concentran recursos claves como los empleos públicos, o la intermediación con las ONGs. o la representación comunitaria y política. Estos grupos constituyen un sector que se presenta más activo y que se solapa sobre la antigua estructura económica pastoril.

Este proceso de modernización incluye la recuperación positiva de las condiciones rurales e indígenas, lo particulariza en términos de su capacidad de empoderamiento local, y lo revaloriza respecto de la integración subordinada y compulsiva que sufren los migrantes indígenas en los grandes centros urbanos de Argentina.

En este marco, lejos de las condiciones degradantes de los migrantes en las ciudades, el proceso de conformación del pueblo como espacio con forma urbana, crea condiciones para mantener y potenciar formas de

producción tradicional e incorporar particularidades propias de una dinámica andina e indígena y genera posibilidades para la construcción de reclamos sobre derechos del territorio, para la construcción cultural y política endógena autónoma.

El núcleo urbano en el presente es el resultado del proceso histórico reciente. Es una construcción en manzanas y calles al pie de una montaña rocosa. Es un pueblo puneño modernizado inserto en la montaña que se complementa con un conjunto de asentamientos dispersos y puestos de pastoreo.

Aun cuando Alfarcito no escapa de las condiciones estructurales de asimetría, y los jóvenes deban migrar para continuar sus estudios o buscar trabajo, la mejora en la obtención de servicios a través de estrategias etnopolíticas indianistas permite la visibilización y la interpelación al Estado, que sin estar exentas de tensiones y conflictos ni nuevas formas de diferenciación social, constituyen un camino exploratorio para un “pueblo” que desde las lógicas estrictas del capital parecía condenado a la extinción.

BIBLIOGRAFÍA

Albeck, María y Ruíz, Marta. 2003. El tardío en la puna de Jujuy: poblados, etnias y territorios. En: Cuadernos FHyCS-UNJu, Nro. 20:199-221, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNJU. Jujuy. Argentina. file:///C:/Users/hector/Downloads/1653584256.Albeck%20Ruiz.pdf

Albó, Xavier. 2002. Preguntas para los historiadores desde los ritos andinos actuales. En Jean-Jaques Decoster (ed.). Incas e indios cristianos. Elites indígenas e identidades cristianas en los Andes coloniales. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, IFEA, Asociación Kuraka.

Barre, Mariel Chantal. 1983. Ideologías indigenistas y movimientos indios. Ed. Siglo XXI. México.

Bajtín, Mijail. 2002 La cultura popular en Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais. Alianza, Madrid.

Belli, Elena y Ricardo Slavutsky . 2000. Rutinas de precariedad laboral en la Puna jujeña. En: Trabajo y población en el noroeste argentino Coordinadores Marta Panaia, Susana Aparicio y Carlos Zurita. La Colmena. Bs. As.

Bernal, Irma .1984. Rebeliones Indígenas en la Puna. Ed. Búsqueda – Yuchan. Colección “Desde Sudamérica”. Buenos Aires – Argentina.

Boleda, Mario y Tandeter, Enrique. 2004 “Poblaciones Andinas: Evolución poblacional. en los siglos XVII y XVIII. Ed. Alianza Editorial. Argentina.

Bonfil Batalla, Guillermo 1970 Del indigenismo de la Revolución a la antropología crítica. En G. Bonfil Batalla et al, De eso que llaman antropología mexicana: 39-65. México: Nuestro Tiempo. Reimpreso en A. Medina y C. García Mora (Eds.), 1983, La quiebra política de la antropología social en México: 79-107. México: Universidad Autónoma Nacional.

Burke, Peter. 2009. Formas de hacer historia. Segunda ed. Alianza ensayo. España

Castro L., Milka, C. Villagrán y M. Kalín A.1982 Estudio etnobotánico en la precordillera y altiplano de los Andes del Norte de Chile. En A. Veloso y E. Bustos (Eds.), El ambiente natural y las poblaciones humanas de los Andes del Norte Grande de Chile. Montevideo: Oficina Regional de Ciencia y Técnica para América latina de la UNESCO.

Cruz, Gustavo. 2013. Los senderos de Fausto Reinaga: Filosofía de un pensamiento indio. Colección 30 aniversario. Ed. Plural editores. Bolivia.

Dollfus, Olivier 1981 El reto del espacio andino. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. <http://198.57.164.64/~ieporg/textos/DDT/peruproblema20.pdf>

Escárzaga, Fabiola; Gutiérrez, Raquel; Carrillo, Juan José; Capece, Eva y Neje, Börries. 2014 Compiladores “Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social. Volumen III. Universidad Autónoma Metropolitana. México

Flores Ochoa, Jorge (compilador). 1988 Llamichos y Paqocheros: Pastores de llamas y alpacas” Ed. Centro de Estudios Andino, impreso en la Editorial Universitaria. UNSAAC. Cuzco – Perú.

García Fernández, Juan Javier y Tecchi, Rodolfo 1991. La reserva de la biosfera Laguna de Pozuelos: un ecosistema pastoril en los Andes Centrales” Programa de Ecología Regional. Instituto de Biología de la Altura. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina.

García Fernández, Juan Javier y Tecchi, Rodolfo. 1991. Pastoreo, economía familiar y medio ambiente en la cuenca de Laguna de Pozuelos. En García Fernández, Juan Javier y Tecchi, Rodolfo 1991 compiladores “La reserva de la biosfera Laguna de Pozuelos: un ecosistema pastoril en los Andes Centrales” Programa de Ecología Regional. Instituto de Biología de la Altura. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina

García Fernández, J. J., M. A. Rabey y R. A. Tecchi. 1992. La ganadería de camélidos en el altiplano de Jujuy. En A. Veloso y R. A. Tecchi (comps.), Ecosistemas altoandinos de Argentina y Chile. Memorias del Programa de Ecología Regional, 3: 65-68. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.

Gorelik, Adrián. 2008. La aldea en la ciudad. Ecos urbanos La aldea en la ciudad. Ecos urbanos de un debate antropológico” Universidad Nacional de Quilmes / CONICET. Revista del Museo de Antropología 1(1): 73-96, 2008 / ISSN 1852-060X Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba – Argentina.
file:///C:/Users/hector/Downloads/5398-15681-1-PB.pdf

INDEC, 2010: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-3-6-Censo-2010>

Krapovickas, Pedro. 1983. Las poblaciones indígenas históricas del sector oriental de la puna (un intento de correlación entre la información

arqueológica y la etnográfica). Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología. Tomo XV. Buenos Aires – Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25160/Documento_completo.pdf?sequence=1

Mascitti, Virginia y Castañera, Mónica. 1991. Avifauna y mastofauna asociada a la cuenca de la Laguna de Pozuelos” en García Fernández, Juan Javier y Tecchi, Rodolfo compiladores 1991 “La reserva de la biosfera Laguna de Pozuelos: un ecosistema pastoril en los Andes Centrales” Programa de Ecología Regional. Instituto de Biología de la Altura. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina.

Merlino, Rodolfo y M. A. Rabey. 1981. Antropología aplicada a la investigación y desarrollo de tecnología apropiada. Publicaciones, Instituto de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba, 12: 47-70

Merlino, Rodolfo 1976/1980 Pastoreo y agricultura en el Altiplano Andino meridional: aspectos cosmovisionales y religiosos. Runa, 13: 113-120.

Merlino, Rodolfo y Mario A. Rabey 1978 El ciclo agrario-ritual en la puna argentina. Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología, 12: 47-70.

Merlino, Rodolfo y Mario Sánchez Proaño 1985 Cosmovisión y espacio cultural en la Puna. Ideas en Arte y Tecnología, 2-3: 112-120.

Millones, Luis. 2005. Ensayos de historia andina. Lima: Fondo Editorial de Facultad de Ciencias Sociales.

Millones, Luis. 2007. Taki Onqoy: De la enfermedad del canto a la epidemia. Santiago de Chile. Centro de investigaciones Diego Barros Arana.

Murra, John V. 1978 séptima edición 2007 “La organización económica del Estado Inca” Ed. Siglo XXI. México.

Paz, Gustavo 1991. Resistencia y Rebelión campesina en la puna de Jujuy 1850 -1875. Boletín del Instituto de Historia Argentina y América “Dr. E. Ravignani” Tercera serie, número 4 2do Semestre 1991. Bs. As. Argentina. http://ravignanidigital.com.ar/_bol_ravig/n04/n04a03.pdf

Portugal, Alejandra R. 2009. Pachamama, Coquina y el Tío: Una Trilogía Mítica en la Puna Jujeña. En revista "Nuestro NOA Nº 1" Año 1 Nº 1 Diciembre 2009. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy.

Rabey, Mario Alberto. 1987. Tecnologías tradicionales y tecnología occidental: un enfoque ecodesarrollista. Revista de Economía del CERIDE, 8: 98-119.

Rabey, Mario Alberto 1988 Creatividad tecnológica entre los campesinos del sur de los Andes Centrales. Cuadernos de Antropología Social, UBA, 1(1): 127-136.

Rabey, Mario Alberto 1990 Una nueva perspectiva en antropología aplicada: generación de tecnología apropiada en los Andes jujeños. Publicaciones de EIDEA, 4.

Rabey, Mario A. y D. González 1985 Desarrollo, tecnología apropiada y comunidad local: un proyecto piloto en el altiplano andino. Publicaciones, Instituto de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba, 40: 67-103.

Rabey, Mario, Merlino, Rodolfo y González, Daniel 1986 Trueque, articulación económica y racionalidad campesina en el sur de los Andes centrales. Revista Andina, 7: 131-160.

Rabey, Mario A. 1982 La antropología y el sistema ambiental. Ambiente, 34: separata 15.

Rabey, Mario A. y Rodolfo Merlino 1988 Un sistema de control ritual-rebaño entre los pastores del sur de los Andes Centrales. En J. Flores Ochoa (Ed.), Llamichos y paqocheros: 113-120. Cuzco: Centro de Estudios Andinos Cuzco.

Roffe, Pablo. 2013. Las sombras de la modernización: el episodio de la investigación de Germani en una villa miseria del Gran Buenos Aires. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino

Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-076/145.pdf>

Said, Edward W. (1978) "Orientalismo. Ed. De bolsillo. Barcelona - España.

Slavutsky, Ricardo. 2007. Tesis Doctoral "De indios, campesinos, trabajadores y desocupados. Regularización de la mano de obra y formación de identidades en territorios de la frontera norte de Salta y Jujuy". En repositorio de tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1284>

Tecchi, Rodolfo, M. G. Bianchini, M. A. Rabey y R. Rotondaro. 1988. Asentamiento agrícola en el límite superior del cultivo en los Andes Centrales argentinos. *Comechingonia*, 6: 21-28.

Torres, Héctor 2010 "Movimientos Sociales: Resistencia y Lucha por la Tierra en Tumbaya Grande, Jujuy – Argentina" "Tesis de licenciatura. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNJu- Jujuy Argentina.

Turner, Víctor. 1973. *Simbolismo y ritual*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Urbano, Enrique. 1993. *Catolicismo y Extirpación de Idolatrías. Siglos XVI – XVIII*. Cusco: Centro de estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Urquidi, Arturo 1982 segunda edición "Las comunidades indígenas en Bolivia" Ed. Librería Editorial "Juventud" La Paz – Bolivia.

BIEN AL SUR: DE LA PHUSIS A LA PACHA. UN BREVE ACERCAMIENTO¹

Juan Pablo Tosi Rivella²

RESUMEN

El presente trabajo pretende realizar un breve recorrido desde la noción griega de *phusis* a la americana *pacha* en pos de pensar una manera de habitar diferente. Creemos que el pensamiento griego inició el recorrido de un aparato intelectual que fue otorgando al hombre un puesto único en el *kosmos* a medida que se olvidaba de todo lo no-humano y lo relegaba bajo su dominio. Dicha forma de pensar se posicionó como hegemónica, inhabilitando otras perspectivas y cosmovisiones. En este sentido consideramos fundamental recuperar voces silenciadas, como la sabiduría originaria y la filosofía latinoamericana, que permitan una forma diferente no solo de comprender al humano, sino también a lo no-humano, la relación entre ambos y promover así una forma diferente de habitar.

Palabras clave: Kusch, *pacha*, *phusis*, sabiduría originaria

ABSTRACT

This paper aims to do a brief route from the greek notion of *phusis* to the latin american *pacha* in post to think of a different way of dwell. We think that greek philosophy initiated the basis for an intellectual building that was giving man a unique place in *kosmos* as it was forgetting about the

¹ Artículo realizado en enero de 2023

² Profesor en Filosofía - Universidad de Morón profejuantosi@gmail.com

non-human, and relegating it under his domain. This way of thinking became hegemonic, disabling other perspectives and cosmovisions. In this sense, we believe it's necessary to recover silenced voices, as the ancestral knowledge and latin american philosophy, that allows a different way of understanding not only humans, but also non-human, and the relationship between the two, and thus promote a different way of dwell.

Keywords: ancestral knowledge, Kusch, *pacha*, *phusis*.

INTRODUCCIÓN

La llamada “Historia del pensamiento” fue establecida y erigida por Occidente, Europa, que estableció bases determinadas que con el tiempo se fueron asentando, anquilosando y arraigándose cada vez más como propias y específicas de la Filosofía. En otras palabras, los pensadores europeos fueron estableciendo los cimientos para hacer de sus propias teorías, el saber hegemónico y predominante por excelencia.

Esto logra, a su vez, desplazar cualquier otro tipo de pensar a los márgenes, a las sombras, relegándolo al anonimato, el descrédito y el desprecio por no ser, justamente, “europeo”. Pero no solo es el “pensar” no europeo el que es descartado de los estudios canónicos, sino también los temas y objetos de estudio que no cumplen con los requisitos preestablecidos por aquel.

En esta línea, queremos demostrar cómo a través del tiempo se fue volviendo hegemónico un pensar centrado en el humano y aquello que lo sostuviera en su diferencialidad, mientras se obviaba y ocultaba su “género próximo”, para decirlo en términos aristotélicos. No solo escindiendo así, cada vez más, cierta unidad armónica originaria, sino separándose, también, poco a poco de la Naturaleza y lo animal.

Dado que dicha hegemonía data de hace más de 25 siglos, creemos que es necesario un pensar diferente, no hegemónico, para aproximarnos a esa

unidad perdida y recuperar voces silenciadas por el peso de la tradición de la Filosofía Occidental.

Si el pensamiento europeo prácticamente vetó de sus estudios y cánones a lo animal, la Naturaleza, lo no-humano, creemos que el enfoque necesario se encuentra, inevitablemente, en un pensar también silenciado por la Academia: la filosofía Latinoamericana y la sabiduría originaria. Puntualmente nos centraremos en las bases propuestas por el pensamiento intercultural y los autores Kusch y Estermann. Estar en el margen nos permite pensar desde el margen.

Creemos que la propuesta intercultural es la más apropiada en tanto:

La filosofía intercultural critica sobre todo la pretensión absolutista y universalista de la filosofía occidental como un caso típico de ideologización: una determinada concepción del mundo, surgida en una cultura particular, es concebida y definida como la concepción universalmente válida y verdadera. (Esterman, 2009, 37).

En este sentido, expresiones filosóficas alternativas permiten abrir puertas no abiertas o clausuradas por la tradición filosófica europea. Desterrar esa noción absolutista y hegemónica que pretende una única posibilidad de comprensión del humano y lo no-humano.

Así, el recorrido que nos propusimos parte de los presocráticos, quienes están a la base de aquel pensar hegemónico, en tanto entendemos que allí surgió un tipo de pensar específico que con el tiempo, quizás de forma inevitable por cómo se fue desarrollando, se fue poco a poco separando del mundo, de lo no-humano, y se volvió cada vez más (euro) antropocéntrico, a la vez que se fue inmovilizado e “inmutabilizando”. Lo que posibilitó, entre otras cuestiones, dejar de lado a la Naturaleza (por cambiante) y al mundo animal.

Como segundo momento, proponemos seguir este recorrido del pensar alejado ya definitivamente de lo “exterior” y centrado en el hombre, que se abocó a enaltecer aún más las supuestas facultades, especificidades y

singularidades del hombre para seguir reafirmando su superioridad y centralidad en la Historia.

Partimos de los presocráticos y seguimos esa línea de investigación para mostrar porqué es necesario un replanteo epistemológico a partir del cual recuperar otras formas posibles de entender al humano y lo no-humano.

De esta manera, por último, desplegado de forma resumida el recorrido de esta forma peculiar que tomó el “pensar”, nos centraremos en los autores antes mencionados como posibilidad de un pensar diferente que se aleje de lo preestablecido por la filosofía europea y recupere aquellas voces silenciadas de lo no-humano.

DE LA PHUSIS A LA HUMANITAS

PHÚSIS

Muchos y renombrados pensadores sostienen que la filosofía surgió en Grecia merodeando el siglo VII antes de Cristo. Y que lo hizo como un intento de explicar y entender aquello que los rodeaba: “La filosofía es fundamentalmente una mirada (que en griego se dice *theoria*) sobre la realidad” (Cordero, 2014, 14).

Aquellos que “primero” filosofaron, llamados físicos o filósofos de la naturaleza, comenzaron su búsqueda a partir de la mutabilidad, el cambio y la permanencia de la *realidad* que observaban. Para dicha “realidad” utilizaron el término *phúsis*. Aquella es eterna y a la vez dinámica, viviente. De allí su esfuerzo por encontrar un principio único, un fundamento, una *arché*, la sustancia original e inmutable que subyace a todo cambio posible.

Ante el devenir y posible “caos” era necesario que algo no perturbara la permanencia del orden/*kosmos*. Todo puede fluir, pero algo debe sostener y garantizar la permanencia.

No obstante, esta regularidad y permanencia en la naturaleza indica, según Collingwood (2006), una constancia pensante y ordenada: “La ciencia natural de los griegos se basaba en el principio de que el mundo natural se halla saturado o impregnado por la mente. (...) concebían la mente (...) como el elemento gobernante, dominador o regulador, que imponía el orden (...)” (p. 18). De esta manera, no solo es una *phúsis* dinámica y en movimiento, sino también regulada, inteligente.

Phúsis es un término complejo y difícil de traducir. De todas maneras, dos acepciones parecen ser las más aceptadas: como totalidad de las cosas en general y como propiedad única de cada cosa (Cordero, 2014: 26; Collingwood, 2006: 68). De estas acepciones la que nos interesa es la primera.

Parece ser que con Heráclito la *phúsis* adquiere una propiedad particular y es la del *logos* en tanto norma, regla o ley. Esto permitiría el orden/*kosmos*. Este dato no es menor ya que la posibilidad de que exista una ley, un *logos*, es lo que permite la unidad de la multiplicidad. Hay realidad y no un caos desordenado porque la *phúsis* está ordenada por su *logos* y eso permite el *kosmos*. En palabras de Brague (2008): “En la época de la revolución socrática, la palabra *kosmos* está en camino de ser aceptada en el sentido exclusivo de orden cósmico” (p. 41). Este *kosmos* va ser un ejemplo de orden y racionalidad (a diferencia de la visión de los pueblos originarios, que más adelante se desarrollará, que lo entienden como “relacionalidad”).

Como toda regla, es pasible (y debe) de ser oída, en este caso, por el sabio (de a poco el humano empieza a cobrar una relevancia crucial en la historia del pensamiento).

Todavía Heráclito parece intentar describir un *kosmos* en el que el hombre está incluido y en el que la *phúsis* pronuncia su discurso a través de un *logos* que el hombre puede escuchar: “La gente ignorante no se da cuenta de que, aunque no lo sepa, está regida por el *logos*, que vale para *todo* (individuo, sociedad, *kosmos*)” (Cordero, 2014, 46).

No obstante, el recorrido que empezó con una *phúsis* dinámica y vital que todo lo abarca, llegó a un punto de inflexión: la importancia del hombre frente al *logos* de la *phúsis*.

Dicho recorrido encontrará en Sócrates un giro “revolucionario”. La preocupación socrática por el orden de las cosas humanas, en tanto tienen una finalidad práctica y son accesibles, posicionó al humano en el centro y parámetro desde el cual todo lo demás podrá o no cobrar sentido. Este giro embestido en la “reflexión” en tanto “flexión sobre sí” determinó un claro salto intelectual con respecto a sus antecesores.

Aquel primer intento de ubicar a los hombres como oyentes del *logos* culmina en Sócrates otorgándoles una prioridad indiscutible. Incluso, esa posibilidad de la *phúsis* de ser escuchada pasa a convertirse en un *kosmos* que se manifiesta y puede aparecer como tal solo frente al hombre: El hombre está claramente excluido de todo cometido activo en la constitución del mundo. (...) puede aparecer como el sujeto al que el mundo se manifiesta en su totalidad (Brague, 2008, 47).

Esta presunción instala una escisión que Occidente no podrá cerrar, al menos en las escuelas de pensamiento que han predominado la escena intelectual por siglos. Aparece de forma velada la noción de un sujeto enajenado, separado, que termina estableciendo una suerte de jerarquía en tanto aparece como sujeto cognoscente. Pero no solo eso, sino como el sujeto ante el cual el *kosmos* aparece y se construye como tal.

No obstante, esta revolución socrática se da en tanto Sócrates pretende separar una suerte de “antropología” de la “cosmología” que los griegos parecían entender en comunión. Este proyecto se basa en un carácter axiológico en el que lo bueno y lo malo no pertenecen al “cielo”.

Dicho giro socrático parece ratificarse y concretarse aún más con las dos figuras quizás más prominentes de la Grecia antigua: Platón y Aristóteles.

No es propósito de este escrito encarar ambas teorías. Solo vamos a hacer una mención que, sabemos, no hace “justicia” a la producción intelectual de ambos pensadores.

Platón, tal vez en un intento tan loable como descomunal, logró reunir dos posturas: la de lo mutable y lo inmutable. Asignando, quizás por primera vez en el pensamiento griego, una jerarquía irreconciliable en la realidad. Jerarquía que deja entrever un quiebre entre lo humano y lo no-humano. Solo son los humanos los que tienen acceso al mundo de las Ideas. Y esta posibilidad, además, se da gracias a otra división irresoluble y antagonica entre el cuerpo y el alma, entre lo móvil, cambiante, temporal, mortal y corruptible y lo inmóvil, estático, eterno e inmortal. El hombre debe dejar de lado lo cambiante, lo mutable, aquello que lo ata a su parte “animal/natural”, por una realidad superior, inmóvil y estable.

En Aristóteles, por otro lado, se termina de producir el quiebre y de enaltecer al humano en tanto es el único ser vivo que tiene *logos*. En Heráclito mencionamos que la *phúsis* tiene un *logos* pasible de ser oído por el hombre. En Aristóteles esta cuestión toma un rumbo distinto y aquello que distingue de forma específica al hombre es tener *logos*. El estagirita, a su vez, propone otra característica propia que diferencia lo humano de lo no-humano: el hombre es el animal social, quien no lo sea es una bestia o un Dios.

En otro orden de cosas, si Platón logró establecer una “realidad” inmóvil y eterna, separada y superior a la realidad cambiante del mundo sensible, Aristóteles se corre de la “duplicidad” de la realidad pero supone un Primer Motor Inmóvil originario del movimiento y hacia el cual “todo” tiende gracias a su fuerza atractora.

Creemos que, a pesar de como señala Cordero de que en toda la filosofía griega aparece el hecho del fundamento o del ser como algo dinámico, no deja de sorprender que su dinamismo implica inmovilidad y eternidad uniforme.

Era inevitable que se diera el paso de una *phúsis* dinámica a una cada vez más inmóvil. Si bien hay dinamismo en la *phúsis*, es un dinamismo constante, medido, inteligente, estable. Hay un orden, una constancia. Pareciera ser que el Primer Motor aristotélico siempre estuvo allí, agazapado.

Se da un fenómeno en conjunto: al mismo tiempo que la *phúsis* va perdiendo dinamismo, el hombre va ganando terreno por encima de ella. Se va posicionando en el centro.

A partir de estos momentos la filosofía occidental se dedicó a determinar aún más aquella “diferencia específica” encontrada por Aristóteles. Quitando de todo estudio e importancia al “género próximo”. Dicha mirada, al posicionarse de manera privilegiada en el hombre, quitó del análisis todo lo no-humano o lo supeditó a aquel: si tiene algún valor, lo tiene con respecto al humano.

HUMANITAS

En este apartado vamos a seguir, someramente, cierto recorrido que creemos que estableció Aristóteles con sus definiciones de hombre como “animal político” y “animal racional” y que Heidegger, como gran opositor de los humanismos, pretendió culminar, aunque creemos sin tanta efectividad.

La caracterización aristotélica abrió paso a una reflexión sobre el humano a partir de su “diferencia específica”. Dicha diferencia podríamos llamar, en términos heideggerianos, *humanitas*: ¿Qué otra cosa significa esto, sino que el hombre (*homo*) se torna humano (*humanus*)? (...) Pero ¿en qué consiste la humanidad del hombre? Reside en su esencia (Heidegger, 2000: 3) Podría decirse que la *humanitas* es aquello que hace humano al humano, aquello que está en su esencia, lo que lo diferencia del resto de los seres que serán seres no-humanos.

Decidimos tomar este recorrido porque entendemos que una vez que el pensar europeo se posicionó sobre el humano como centro no pudo salir de allí. Por eso vamos a tomar como modelo a Heidegger, un gran y declarado crítico del humanismo, para visibilizar cómo ni siquiera él logró sortear las trampas instaladas por dicho pensar.

En la concepción del hombre hay una historicidad, una interpretación temporal; de allí que sea necesario devolverle al humanismo un sentido más originario. Desde esta postura crítica partir de la *animalitas*, es decir,

adjudicar al hombre una diferencia específica determinada que lo hace superior y diferente del animal. Por ello, sugiere partir de la humanidad del hombre: su *humanitas*.

Esta precisión se posa, no obstante, sobre la idea de la diferencialidad radical del humano sobre lo no-humano. La distancia ya no se mide desde la diferencia específica, sino desde una escala ontológica. Despegar la *humanitas* de la *animalitas* como todo humanismo no logró hacerlo instaura una distancia ontológica, jerárquica, entre el humano y cualquier otra forma de vida.

Si bien Heidegger sostiene que lo humano no puede definirse desde lo animal (*Carta sobre el humanismo*), afirma que sí puede definir lo animal desde lo humano (*Los conceptos fundamentales de la metafísica*). Definición que le permite sostener la particularidad diferencial de lo "humano". En algún punto, se encuentra encerrado en un círculo vicioso ontológico.

Heidegger propone como inicio de la *humanitas* la república romana, que aparecía como ideal educativo en tanto ennoblece los valores romanos al incorporar la *paideia* griega.

De Roma pasa al Renacimiento, siglo XIV y XV, ya que lo que "renace" es, justamente, la "romanidad" del *homo romanus* en tanto diferencia del *homo barbarus*. No obstante, ese renacimiento de la *romanitas* sigue siendo un renacimiento de la *paideia* griega, solo que a través del prisma romano que la interpretó. Siguiendo esta línea histórica, todo humanismo reviste un "estudio de la humanidad" que se vincula a la Grecia clásica.

Así, cada autor lo que hará es justificar su búsqueda de la *humanitas* en función de cómo entienda las nociones de libertad y naturaleza. Cada concepción partirá de una noción determinada previamente sobre lo ente en su totalidad, es decir, concepciones que parten de una interpretación de la naturaleza, la historia, el mundo ya establecidas.

Si bien el análisis heideggeriano es mucho más profundo y complejo, creemos que más allá de sus acertadas críticas y oposiciones a la tradición

occidental, su enorme esfuerzo lo que en verdad propone es una nueva forma de posicionar al hombre en la cima de la jerarquía ontológica.

Tal vez para Heidegger el humano no tenga que partir de la *animalitas* sino de la *humanitas*, no obstante, esta separación lo que hace es abrir aún más la escisión trazada desde el giro socrático. Si Sócrates "desatiende" la *phúsis* para posicionar al humano como centro y Aristóteles diferencia la animalidad/bestialidad/divinidad de lo humano desde la diferencia específica, Heidegger va a separar definitivamente al humano en tanto lo escinde por completo de la *animalitas*, ya no es "el animal que..." es "la humanidad del humano que...".

Incluso, en *Los conceptos fundamentales de la metafísica* fija la animalidad de los animales a su incapacidad de *configurar mundo*, en su pobreza de mundo. "Mundo" es aquello configurado como tal por el humano. Retomando, en cierta medida, lo antes mencionado acerca del sujeto cognoscente griego ante el cual el mundo se descubre como tal.

Más todavía, Heidegger recurre al binarismo animal-hombre sobre el cual sostiene lo diferencial del hombre, su esencia y, por lo tanto, su forma particular de "ex-sistencia". La tajante diferencia del hombre como ser vivo ex-tático en el claro del ser se establece en comparación con la forma de vivir atada a su entorno que tiene el animal. Más allá del esfuerzo teórico que emprende, pareciera ser que no puede dejar de recurrir a la comparación con el animal.

Intenta volver a un planteo más originario del humano, objetivo para el cual parte de criticar las teorías precedentes (los humanismos) y ciertos conceptos que damos por garantizados y que no son cuestionados (animal racional, mundo, vida, existencia, esencia), pero, ¿es posible pensar de forma originaria al hombre sin tener, de base, una concepción previa no cuestionada, aceptada y jerarquizada de éste que condicione dicho análisis?

Por lo antedicho, es impostergable buscar un pensamiento alternativo que permita recuperar al humano desde un lugar distinto, diferencial pero no

jerárquico. Dichas respuestas pueden encontrarse en el pensamiento latinoamericano.

DESFILOSOFAR LA FILOSOFÍA DESDE EL PLANTEO INTERCULTURAL

Creo que va llegando el momento de debatir y reflexionar seriamente sobre la idea de “racional” y occidental de la realidad, enfatizando en cambio en la necesidad de tener en cuenta las otras formas de conocimiento

Martínez Sarasola. *De manera sagrada y en celebración*

Planteamos el recorrido previo para visibilizar cómo el pensar fue atravesando un camino que inevitablemente llevó al hombre, europeo, a (auto)posicionarse en la cúspide de todo, relegando a la marginalidad a todo lo demás. Creemos que en ese recorrido de “humanización” del humano se produjo una emancipación respecto de todo eso otro que no categorizaba como humano. Separación que estableció una jerarquización asimétrica.

Creemos fundamental que "No hay, por tanto, razón alguna para absolutizar *una* de esas formas y propagarla como la única válida" (Fornet-Betancourt, 2009).

Esterman (2009) resume el antropocentrismo occidental en cuatro axiomas: 1) la diferencia esencial entre el humano y lo no-humano; 2) la inferioridad de lo no-humano con respecto al humano; 3) lo no-humano no puede ser sujeto, sino siempre objeto del sujeto humano cognoscente; 4) la independencia del ser humano respecto de lo no-humano.

Cómo estar de acuerdo, entonces, con Cordero (2014) cuando afirma "Invención cien por ciento griega, la filosofía se constituyó sobre categorías de pensamiento propias del pueblo griego (...) lo único que cambió fue la manera de observar tal realidad" (p. 24).

Creemos que el propio Cordero se encierra en un juego dialéctico: la filosofía es un invento griego porque surge de categorías de pensamiento griegas. En todo caso, podríamos decir que la *filosofía griega* es un invento *griego*. Porque incluso más adelante afirma que lo único que cambió fue *la mirada* sobre esa realidad en la que vivía el pueblo: ¿cómo podría ser que otro pueblo tenga la misma *mirada filosófica* sobre otra realidad?

Fornet-Betancourt (2009) señala que "la filosofía es plural; y su pluralidad no se debe sólo al hecho de que se hace y expresa en muchas lenguas, sino también a que es un quehacer contextual". Por esto creemos que la filosofía occidental no puede recuperar ciertas voces porque fueron silenciadas por ella en tanto se posicionó desde ciertas categorías que no podían más que quitarlas del camino del pensar.

Es prácticamente imposible que haya una transformación o recuperación si tomamos la filosofía europea como (única) herramienta de análisis. De allí que recurramos a un pensar alternativo, marginado.

Partir de un replanteo epistemológico que nos permita no solo una forma distinta de conocer sino también de posicionarnos y reposicionar la mirada epistemológica. El pensar hegemónico no puede salir de sus incuestionables supuestos, por eso la respuesta debe estar en un pensamiento desplazado como el americano.

Como se trata de un "reposicionamiento", de ninguna manera el objetivo es desestimar siglos de tradición y categorías filosóficas. Sino que el desafío intercultural radica en: "(...) una de-construcción crítica (intercultural) de la terminología occidental, su re-construcción creativa (intercultural) en la racionalidad andina (...)" (Esterman, 2009: 154).

DE LA HUMANITAS A LA PACHA

El afán de encontrar lo inmutable en medio de lo mutable es antiguo como la humanidad. De eso sabe Occidente. Pero tener conciencia de esa oposición ya es peligroso: significa buscar lo inmutable precisamente porque se siente la angustia que da lo mutable.

Kusch. *América Profunda*

KUSCH

La propuesta kuscheana parte de recuperar una forma de habitar diferente a la europea: “El pensamiento popular constituye antes que todo una situación óptica cristalizada en una afirmación ética” (Kusch, 2007: 10). Dicha cristalización es previa a toda técnica posible. En otras palabras, lo ético es previo a lo ontológico. En términos del autor: el “estar” se da antes que el “ser”.

La técnica, propia de Occidente, asociada al saber culto, no ofrece la posibilidad de nada nuevo, borra el miedo a que lo que aparezca sea “otra cosa”. La técnica está hecha para corroborar lo sabido, se aplica a aquello que se deja aplicar y para lo que fue creada. Es redundante, estable, estática. Se refugia en lo ente, en lo visible, en lo que está a la mano.

De allí que Kusch pretenda ir “detrás” de lo visible, detrás de la técnica. Este último es un saber de enciclopedias para “ser alguien”, que resulta ser “ajeno” porque nada nos dice de nosotros mismos; que enmascara, finalmente, la cobardía y el medio de enfrentarse a uno mismo. Así como los objetos taparon el mundo, la ciencia/técnica veló nuestro acercamiento al mundo, lo alejó y nos dejó con la etiqueta de *ser* alguien pero sin saber nada de nosotros ni de nuestra forma de *estar*.

Se trata de retomar el camino de un pensar que se encuadra en el hallarnos “como sumergidos en otro mundo que es misterioso e insoportable y que está afuera y nos hace sentir incómodos”, es la

“condición de estar sumergido en el mundo y tener miedo (...)” (Kusch, 1999: 24 y 27).

La enciclopedia puede pretender decir mucho sobre algo, pero de la vida íntima no sabe nada. Y es que el límite de la enciclopedia se encuentra en la vida cotidiana, en el “estar no más”. Aquella cristaliza un mundo posible que es “una cortina de humo, una gran actividad para ser alguien” (Kusch, 2007: 38). Y ese mundo posible del ser alguien es el de la gran ciudad que mira con recelo al campo y que contempla “nuestros pobres provincianos que nada hacen y que se enquistan en sus prejuicios sin incorporarse en la historia, los compadecemos” (Kusch, 2007: 51).

Porque la Historia es la de Occidente y frente a ella nos sentimos inferiores. La sentimos lejana y nos sentimos siempre persiguiéndola. Pero, “La historia, así concebida y reiterada por la enseñanza, nos convence que no podemos ser ajenos a ella. (...) estamos convencidos de que nuestro sentimiento de inferioridad habrá de desaparecer cuando nos pongamos a la altura de esa evolución (...)” (Kusch, 2007: 49-50).

Y Occidente no solo nos impuso una (su) Historia, sino que también instaló el mundo de los objetos y el tiempo: “Nuestra tradición occidental nos enfrentó con las cosas y entonces provocó la apertura paradójica del tiempo” (Kusch, 2007: 63). Y el mundo en el que vivimos no tolera que “perdamos el tiempo” por eso es un mundo enajenado: “La cultura occidental, en cambio, es la del sujeto que afecta al mundo y lo modifica y es la enajenación a través de la acción (...) pura exterioridad, como invasión del mundo como agresión del mismo y, ante todo, como creación de un nuevo mundo (...)” (Kusch 1999: 91).

Desde esta crítica es que Kusch propone una forma de habitar diferente, una que se encuentra detrás de la ciencia, que no busca ser alguien o incluirse en alguna línea temporal posible como si fuera, en algún punto, atemporal. Es la forma de habitar del burro que persigue la zanahoria que cuelga delante suyo, ya sea caminando o sentado, este no pierde su integridad, no pretende ser “algo más”, se encuentra allí, estando. Es “el episodio total de ser hombre, como especie biológica, que se debate en la

tierra sin encontrar mayor significado en su quehacer diario que la simple sobrevivencia, en el plano elemental del *estar aquí*” (Kusch, 1999: 119).

Esa forma de habitar tiene que ver con el estar que se da antes de lo ontológico y por eso creemos que es ético: “El “estar” implica algo más que su mera enunciación no dice. En este punto se roza el vivir puro, o el “no más que vivir” a nivel biológico con su sentir. Estamos evidentemente en un estrato realmente pre-ontológico y no proto-ontológico, como habíamos atribuido a Heidegger “(Kusch, 2007: 238).

Y esta forma de habitar éticamente es la de la vida cotidiana, la del “vivir al nivel de la tierra” (Kusch, 2007: 44). La que permite vivir una humanidad completa, porque hoy solo sabemos de la piel para afuera, pero no sabemos nada de la piel para adentro. Y nos avergüenza dicha forma de habitar, el “estar sentados en un siglo XX en el cual todo el mundo tiene que correr detrás de la zanahoria” (Kusch, 2007: 41).

Se trata de entender el “estar” como una manera diferente de habitar, una forma ética por ser pre-ontológica: “Todo esto es el *mero estar* traducido en un orden de amparo que preserva no a una humanidad de sujetos o individuos sino a la *runacay* o humanidad u “hombre aquí” (...)” (Kusch, 1999: 93). Es seguir teniendo la realidad frente a sí y de forma comprometida con el ámbito. A diferencia del habitar del *ser* occidental que al crear su mundo enajena y suprime el mundo como tal: “El occidental, en cambio, encuentra verdades inestables porque suprime la ira divina y crea un mundo material como la ciudad, la cual imita a la naturaleza” (Kusch, 1999: 93). En dicha enajenación la historia enajena al hombre y pretende verlo como el mejor de los objetos creados.

De allí la necesidad de recuperar un hábitat existencial diferente, el del *pacha*. El de lo previo al mundo “objetivado”, dividido en espacio y tiempo. Es la unidad previa a la percepción de las cosas, se trata de un “tiempo y un espacio subjetivado, o sea propio (...) en donde ‘mi’ tiempo y ‘mi’ espacio se funden en el hecho puro de vivir aquí y ahora” (Kusch, 2007: 60). Es una forma de habitar que no discrimina como en tercera persona lo que está de la piel para afuera, toda esa realidad se incorpora

como sentimiento vital. La división de espacio y tiempo abrió el camino a los objetos, a lo medible, a la inteligencia, lo que se jugaba era la creación de una segunda naturaleza.

Es la forma de habitar que tiene el brujo cuando se enfrenta a la montaña. Este la captura dentro suyo al cerrar los ojos para afrontar el miedo y se funde con ella estableciendo una unidad sin distinción. Y es que el *pacha* se da dentro nuestro, se trata, nuevamente, de una disposición ética en la forma de habitar previa al habitar ontológico de ser. El brujo no vive una sola parte de su humanidad, no perdió “la prolongación umbilical con la piedra y el árbol” (Kusch, 1999: 114) a diferencia del occidental que tapa el árbol con un objeto que no es el árbol.

Y esa forma de domiciliarse propone una reconciliación con la naturaleza que fue velada por Occidente y sus nociones de progreso y desarrollo. Es el humo que Europa propone para tapar el miedo, el remedio para evitar quedarnos “sentados”, para dejar de estar y (empezar a) ser:

Pero no cabe duda que la oposición entre el hombre y la naturaleza, y la consiguiente lucha por las necesidades y, finalmente, la transformación de ésta, no pasa de ser un mito que refleja, en gran medida, un prejuicio propio de la cultura occidental. Y digo prejuicio, porque no existe una absoluta conciencia de que el hombre realmente esté llamado a transformar la naturaleza (Kusch, 2007: 120).

Se trata de una forma de habitar que se preocupa por los acontecimientos más que por los objetos. Y esta se da en un suelo que “se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo (...) no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa (...) él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener” (Kusch, 2007: 110). Y este arraigo implica un habitar que no nos permite ser indiferentes ante lo que allí ocurre.

Ese suelo que se da como horizonte posible de arraigo cultural ostenta una gravidez tal en el pensar que nos permite romper con la idea de un saber universal o absoluto: “(...) cabía ver en qué medida dicha gravidez crea distintas formas de pensamiento”. (Kusch, 2007: 255). Es en este marco donde es posible recuperar un pensar que no cosifique la

naturaleza y todo lo no-humano, porque a fin de cuentas no se trata de *ser-alguien*, se trata de, como el burro, ser íntegros aun cuando solo “estamos”. El ejemplo de integridad del burro no es menor porque este siempre es marginado, desplazado de la Historia y las grandes Revoluciones, no posee ni fabrica utensilios, no vive en el “patio de los objetos” pero igual habita un espacio.

No creemos que Kusch pretenda o proponga deshacerse de todo el edificio intelectual erigido por Occidente, tampoco de dejar de lado todo tipo de objeto. Sino que pretende una nueva forma de habitar superadora que permita al humano vivir la totalidad de su humanidad: “Quizá tenga por misión un ajuste entre la grande y la pequeña historia, y quizá de una nueva forma de vida” (Kusch, 1999: 125). Una forma de vida y habitar que nos permita reconciliarnos con el miedo y el mundo. Esta forma es la del “estar” que se trata de vivir, de estar aquí. Y eso deja de lado al objeto porque se da en la comunidad, en el fruto, porque es un estar pre-objetivo.

Y este modo de habitar no lo puede proveer Occidente porque “la objetividad cumple además otra finalidad: permite la salida de sí mismo y fijarse en el mundo exterior, casi como si uno se dedicara a pasear para no estar preocupado” (Kusch, 1999: 158). En este sentido, el objeto creado cancela al sujeto, o al menos su importancia. De allí la necesidad de que el *ser* tenga su propio mundo, el del mercader, el de ser alguien, el de los objetos y la gran ciudad, el de la piel para afuera. Toda esa objetividad sirve para tapar lo que está debajo, porque da vergüenza, porque pretende ser un sujeto universal y teórico, porque prefiere un mundo calculable, predecible y estable.

La nueva forma de habitar debería ser aquella que nos permita reintegrarnos al suelo, como la semilla o la manzana que cae, porque la realidad es eso, un animal monstruoso, una gestación orgánica. No puede descomponerse en partes, en causa y efecto. Y allí radica el miedo a lo mutable de la naturaleza, de lo vital, que necesitó congelarse, buscar su estatismo, su control y absolutos incuestionables. Entender la realidad de forma orgánica implica el miedo a la ira divina, a la muerte y para eso fue

creado el patio de los objetos, “para cubrir el miedo a la vida misma” (Kusch, 1999: 167).

Esta nueva forma de habitar debe evitar dicotomías. Volver a un binomio “naturaleza/mundo-objeto” como inversión de los opuestos “objeto-mundo/naturaleza” sigue siendo infructífero. La propuesta es la superación del fruto, que es lo único que intermedia entre el mundo y la vida, que se juega en el plano del azar: un plano desterrado, tapado y olvidado por la confiabilidad de la ciudad, de los objetos, dentro de una técnica específica, es “(...) una solución material a modo de cápsula, en la cual se encierra una parte de la especie precisamente para forzar al azar” (Kusch, 1999: 176).

Por fuera de la cápsula de la ciudad está la vida. La superación de la oposición orden-caos, naturaleza-ciudad. No se trata de “destruir” la ciudad y volver a un miedo original a la ira divina: “(...) esa dicotomía [ciudad-rural] no es antagónica, hay que trabajarla como condición de posibilidad para comprender el sentido de nuestra cultura que en nosotros no es ni ‘ciudad europea’ ni ‘selva negra’” (Zagari, 2020: 53). Se trata de un habitar diferente. Se trata de un habitar superador que no propone un orden como oposición, en tanto “suplantar”, de un caos. Se trata de un equilibrio, en definitiva, de “la pesada tarea de ser humano y haber hecho un límite con el caos y las cosas, para buscar un camino interior que nos conduzca a la verdad primera de la vieja sangre”(Kusch, 1999: 181).

SABIDURÍA ORIGINARIA

Vale aclarar que el pensamiento de los pueblos originarios de América es muy amplio, vasto y rico en cuanto a su cosmovisión. A su vez, existe una gran variedad de pueblos con un pensar determinado, lo que podría dificultarnos la aproximación para recuperar una “unidad” de pensamiento específico. No obstante, ese no es nuestro objetivo.

La filosofía Occidental con el paso del tiempo se volvió hegemónica. La pluralidad filosófica fue anulada y muchas concepciones, cosmovisiones o propuestas intelectuales fueron descartadas por no acoplarse al tren de la filosofía construido por ella.

Señala Esterman que Occidente concibe a la realidad como binaria y que esta concepción en verdad es una interpretación de la realidad a partir de un “análisis” racional de esta. Nada más opuesto a la filosofía andina que tiene como objetivo la experiencia vivencial de la realidad, teniendo como rasgo principal la relacionalidad.

En esta línea, *pacha* es el término por excelencia para describir lo antedicho:

Contiene como significado tanto la temporalidad, como la espacialidad. (...) es la base común de los distintos estratos de la realidad (...) Sin embargo, no se trata de ‘mundos’ o ‘estratos’ totalmente distintos, sino de aspectos o ‘espacios’ de una misma realidad (*pacha*) interrelacionada. Tal vez sea oportuno traducir el vocablo *pacha* por la característica fundamental de la racionalidad andina: ‘relacionalidad’. (Reyes, 2009: 158)

Pacha es una unidad, “(...) se extiende a todo lo implicado en el universo: la Tierra, los ciclos naturales y astrales, la atmósfera y los tiempos. También, según el contexto en que es usado, se refiere a cada uno de estos ámbitos en particular” (Reyes, 2009: 79). No hay binomio allí posible. Esta relacionalidad implica también una reciprocidad, que impide, por lo tanto, la jerarquización. Toda relación va a ser simétrica.

En otras palabras, el hombre no es más ni menos que la naturaleza, los animales, los dioses o el cosmos, y viceversa. En efecto, el universo aparece como la casa, el techo bajo el cual todo lo demás forma parte de una gran comunidad. Habitar en esa “casa” implica una relación ética inevitable con el universo en su totalidad.

Esta forma de relacionalidad no permite un acercamiento racional hacia la naturaleza. No hay una “logicidad” en tanto *logos* inteligente que regule o en tanto razón capaz de aprehender el universo. Esta forma de

aproximarse, típica de Occidente, vuelve a dividir, vuelve a separar un sujeto cognoscente de un objeto cognoscible: “El problema principal de la tradición occidental consiste en ‘mediar’ o ‘relacionar’ entidades y campos ontológicos separados y desligados *a priori*, sobre la base de los principios lógicos de la no contradicción y del tercer excluido” (Esterman, 2009: 181). Señala Martínez Sarasola (2010):

Para el mundo indígena, en cambio, la búsqueda de armonías y complementariedades es algo natural, se ven las cosas, las personas y los demás seres vivos en una interrelación constante y formando parte de totalidades donde la integración es la regla (p. 142)

La cosmovisión originaria tiene que ver con una relación profunda con todo: naturaleza, universo, dioses, animales, humanos. Y gracias a dicha relación se da una forma de habitar diferente, de instalarse en el mundo: “En este sentido, el término “ecosofía” significa la ‘sabiduría andina del cosmos físico como una casa orgánicamente ordenada’. (...) la ‘naturaleza’ es el todo de la ‘realidad’, y no una entidad opuesta a otra (como ‘culturalidad’ o ‘espiritualidad’)” (Esterman, 2009: 191). Se trata de una cosmovisión abarcativa en la que la relación que se da con la naturaleza y el universo no es antropocéntrica.

Hay una comunicación necesaria entre los planos o estratos, sean visibles o invisibles, divinos o no. Un diálogo fundamental y necesario en tanto se tiene una concepción de la vida como comunitaria. Esta comunidad vital no puede ser escindida, de allí la necesidad del diálogo y la interconexión entre los diferentes planos. La vida no es la vida subjetiva e individual de cada ser vivo específico, es la vida de un todo interconectado que no debe perder su equilibrio para poder seguir sosteniéndose como tal.

Este encuentro entre el hombre, la naturaleza, los dioses, animales y el cosmos se sostiene en una forma de habitar particular: “En su particular modo de estar en el mundo, el hombre indígena intenta resonar con el universo a través de una búsqueda constante de la armonía. Así, el equilibrio se presenta como una condición indispensable. El hombre debe

mantener una delicada interrelación con cada parte del todo “(Martínez Sarasola, 2010: 200)

No se trata de una naturaleza o cosmos separado pasible de ser aprehendido con un *logos*, de algo ajeno e impropio que puede ser analizado desde afuera como sostiene el pensamiento occidental:

La tradición ontológica europea concibe la existencia de los hombres como esencialmente autónoma respecto de los espacios y los tiempos (...) La experiencia del hombre occidental moderno es la de no tener un lugar propio sobre la Tierra, es una experiencia de apatridad. (Reyes, 2009: 163).

Los cinco pilares constitutivos de la cosmovisión originaria, según Sarasola, son: “totalidad”, “energía”, “comunidad”, “sacralidad” y el “sentido comunitario de la vida”. Todos ellos dan cuenta de una cosmovisión integral, armónica. Aquí la relación que se establece no es ontológica, sino ética. Esta relación se debe a que el hombre debe ayudar en la integración cósmica, a la relacionalidad. No es un agente externo que desde afuera opera sobre el cosmos (Esterman, 194).

La posición del ser humano no es la de un veedor externo que valida al cosmos o toda realidad no-humana como real. Por el contrario, su “posición (...) se debe a la función específica que éste cumple (o debe cumplir) dentro de la totalidad de relaciones cósmicas. (...) [es] un puente cósmico imprescindible, aunque de ninguna manera el único, ni el primero” (Esterman, 2009: 214).

Para la filosofía andina no se puede entender al humano como un ente separado, ya sea por su “calidad de ser” (de forma ontológica) o por su posibilidad como ser cognoscente y que “conoce” el mundo (de forma gnoseológica). El ser humano es relacional por formar parte de la totalidad. De esta manera, una característica principal de la ética andina tiene que ver con la forma en que el humano habita esa totalidad, en su “estar” como un “estar dentro” del todo.

Así es que se da una filosofía pre-ontológica, más bien ética, porque esta última trasciende al humano como sujeto individual y separado. El humano "(...) 'participa' en la normatividad cósmica, pero no la constituye o fundamenta" (Esterman, 2009: 250).

Hay una reciprocidad en todos los ámbitos, humanos y no-humanos. Por eso es que la "identidad" humana no se da en tanto separación, subjetividad, mismidad, en "ser uno mismo" o, en palabras de Kusch, "ser alguien", sino como integrante de la totalidad.

PARA FINALIZAR

La filosofía occidental surge como una forma de comprender la realidad, que teñida por la particularidad de la visión griega de las cosas debía proponer una estabilidad inteligente y ordenada para el dinamismo.

A la vez que fue perdiendo protagonismo el *kosmos* como un todo ordenado, fue tomando su lugar aquel ser capaz de entenderlo y al cual se le aparece como tal: el humano.

Creemos que el giro socrático fue decisivo y determinante para orientar el rumbo del pensamiento occidental. Señala Esterman (2009) que "(...) al realizar (en Sócrates) un 'giro antropológico' y hasta 'epistemológico', la naturaleza (*physis*) se convertiría en el 'objeto' de estudio e investigación por parte del 'sujeto' gnoseológico" (p. 187).

Esta etapa está caracterizada por remarcar en el hombre alguna característica única, esencial, a partir de la cual tiene prioridad en el orden ontológico, gnoseológico, ético, etc., en otras palabras, una diferenciación y separación irreconciliable con todo aquello no-humano que, incluso, se da como tal gracias a un humano que puede inteligirlo como tal.

Para la concepción occidental lo no-humano reviste un nivel tal de alteridad con respecto al humano que, sostenemos, le resulta amenazante. De allí la necesidad de su control, de su intelección, de su

aprehensión, dominación, silenciamiento o extinción. Para Occidente, en palabras de Esterman (2009): “Toda la realidad no-humana tiene que ser ‘juzgada’ y valorada según su contribución a la ‘realización’ antropológica” (p. 251).

Creemos que enaltecer la diferencia específica a sabiendas que lo es dentro de un género próximo (para utilizarla terminología aristotélica), o directamente separando al humano de su animalidad, es la actitud propia del Mercader kuscheano, del ciudadano que se refugia en los objetos, en ser alguien, y olvida que es solo una forma de tapar el miedo, de ocultarse.

Es el Humano que se sabe Animal pero quiere alejarse refugiándose en la Razón, la Cultura, lo Simbólico, la Risa, el Lenguaje, su Ek-sistencia, su Rostro, etc.

Esta actitud conllevó a que la filosofía dominante europea se vuelva antropocéntrica y deje de lado todo aquello no-humano.

Por ello creímos necesario buscar una alternativa en un pensamiento alternativo al hegemónico desde un enfoque intercultural.

Esta forma de pensar diferente nos brindó las herramientas apropiadas para recuperar aquella voz silenciada. Un pensar no viciado por siglos de tradición, hermetismo y quietud. La propuesta intercultural nos invita a repensar categorías, deconstruirlas, volverlas a poner sobre la lupa filosófica y reinterpretarlas.

Desde la óptica de Kusch y los pueblos originarios se mostró una forma de pensar que entiende al hombre en comunión con todo lo que lo rodea, como un integrante más de la realidad. Sin tener un lugar de privilegio. El humano es uno más de los elementos constitutivos y necesarios para el orden cósmico, pero no es ni el primero, ni el último, ni el más importante.

Creemos que este pensar, no hegemónico, recupera una postura ética primigenia, previa a la ontológica. Un pensar que reposiciona al humano en un lugar donde puede vivir su humanidad de forma completa y no escindida.

Una forma de entender al humano desde el mero estar en comunión con todo el orden cósmico entendido este como hogar, como casa. El pensamiento latinoamericano y originario propone una ética pre-ontológica desde un habitar diferente, desde lo relacional en lugar de lo racional.

Se trata, en definitiva, de otorgarle el lugar que le corresponde no solo a todo aquello no-humano, sino también al humano en tanto copártcipe de una realidad que lo liga a todo lo demás.

BIBLIOGRAFÍA

Brague, R. 2008. La sabiduría del mundo. Historia de la experiencia humana del universo. Encuentro.

Collingwood, R. G. 2006. Idea de la naturaleza. FCE.

Cordero, Néstor 2014. Cuando la realidad palpita. La concepción dinámica del ser en la filosofía griega. Biblos.

Cullen, C. 2019. Ética ¿dónde habitas? Las Cuarenta.

De Sousa Santos, B. 2011. Introducción: las epistemologías del Sur. Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.

Estermann, J. 2009. Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo. ISEAT.

Fornet-Betancourt, R. 2009. La filosofía intercultural, en Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez, C. (eds.). El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000). Historias, corrientes, temas, filósofos. CREA/Siglo XXI.

Heidegger, M. 2000. Carta sobre el humanismo, trad. Helena Cortés y Arturo Leyte. Alianza.

_____ 2007. Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad, trad. Alberto Ciri. Alianza.

Kusch, R. 1999. América Profunda. Biblos.

_____ 2007. Obras Completas. Tomo III. Fundación Ross.

Martínez Sarasola, C. 2010. De manera sagrada y en celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos originarios. Biblos.

Reyes, L. A. 2009. El pensamiento indígena en América. Los antiguos andinos, mayas y nahuas. Biblos.

Comentario al libro de Valobra, A. M. (2018). Ciudadanía política de las mujeres en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, Mar del Plata: Eudem. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Iael Spatola¹

RESUMEN:

Este texto es una reseña crítica del libro Ciudadanía política de las mujeres en Argentina, escrito por Adriana María Valobra publicado en 2018. La autora se propone organizar las claves de lectura para comprender el itinerario de los derechos políticos de las mujeres en Argentina, principalmente en el periodo posterior a 1947, cuando se sancionó la Ley 13.010 de Sufragio Femenino. El libro pretende, como horizonte político, comprender cómo los individuos y la sociedad son el resultado de ciertos procesos históricos que confluyen en el presente y pretende intervenir en dicho presente para transformarlo en una sociedad más equitativa en términos de género. Valobra sostiene que las mujeres conforman un colectivo heterogéneo, atravesado por diferencias partidarias, sociales, etarias, de clase, étnico, entre otras; y, que tiene derecho a desarrollar su presencia pública e institucional. Aclara que esto no implica hacerlo de forma diferenciada, sino ejercer su derecho a la actuación política del mismo modo que pueden hacerlo los varones. Así, la autora se aproxima a las posturas del feminismo de la igualdad, la cual sostiene que las mujeres

¹ Becaria doctoral en Ciencias Sociales (UBACyT). Maestranda en Ciencia Política (UNSAM). Licenciada en Sociología (UBA). Correo electrónico: spatola.iae@gmail.com

tienen derecho a participar de la vida pública y a realizar las mismas prácticas sociales que están permitidas para los varones.

Palabras clave: mujeres, ciudadanía, sufragio femenino, derechos políticos, Argentina.

ABSTRACT:

This text is a critical review of the book *Ciudadanía política de las mujeres en Argentina*, written by Adriana María Valobra and published in 2018. The author sets out to organise the reading keys to understand the itinerary of women's political rights in Argentina, mainly in the period after 1947, when Law 13,010 on Women's Suffrage was sanctioned. The book aims, as a political horizon, to understand how individuals and society are the result of certain historical processes that converge in the present and aims to intervene in this present to transform it into a more equitable society in terms of gender. Valobra argues that women make up a heterogeneous collective, crossed by party, social, age, class and ethnic differences, among others, and that they have the right to develop their public and institutional presence. She clarifies that this does not imply doing so in a differentiated manner, but rather exercising their right to political action in the same way as men can. Thus, the author approaches the positions of the feminism of equality, which maintains that women have the right to participate in public life and to carry out the same social practices that are permitted to men.

Key words: women, citizenship, women's suffrage, political rights, Argentina.

“Ciudadanía política de las mujeres en Argentina” fue escrito por Adriana María Valobra² y publicado en 2018 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por Grupo Editor Universitario y Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este libro forma parte de la colección de divulgación histórica La Argentina peronista: política, sindicalismo, cultura.

En este libro, la autora se propone organizar las claves de lectura para comprender el itinerario de los derechos políticos de las mujeres en Argentina, principalmente en el periodo posterior a 1947, cuando se sancionó la Ley 13.010 de Sufragio Femenino.

El libro mapea el panorama de la historia política de las mujeres en Argentina durante el siglo XX, refiriéndose a dos dimensiones de la ciudadanía política que distingue la autora. La primera relacionada al ejercicio del sufragio; la segunda, a la representación. Además, se aborda el derecho a la participación en la cosa pública.

La autora sostiene que la investigación histórica y la historia política suelen ser cuestionadas y lo encuentra vinculado a los reclamos de la población a sus representantes así como al descreimiento de que la política puede modificar las situaciones de injusticia. Si bien sostiene que hubo una renovación en las perspectivas para abordar la política y lo político, sobre todo desde corrientes europeas y estadounidenses, asegura que la historiografía política aún se encuentra demasiado centrada en las instituciones, los acontecimientos y las grandes figuras. Encuentra a la historia política de las mujeres como un área de vacancia ya que la historia política no suele ser estudiada con perspectiva de género, reproduciendo

² Adriana María Valobra es licenciada y doctora en Historia, además es profesora de enseñanza primaria. Es investigadora de CONICET y dirige el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. Sus trabajos abordan problemáticas de género en la Argentina, como los derechos políticos y sexuales de las mujeres. Se centra en la participación política y las trayectorias de las mujeres en la historia argentina.

la asociación de lo político a lo masculino. Pero, a su vez, asegura que los estudios de género no se interesaron por estas temáticas.

El libro pretende, como horizonte político, comprender cómo los individuos y la sociedad son el resultado de ciertos procesos históricos que confluyen en el presente y pretende intervenir en dicho presente para transformarlo en una sociedad más equitativa en términos de género. En este sentido, la autora se acerca a posturas como el feminismo de la igualdad. La autora propone un recorrido a través del libro que comienza con un capítulo conceptual sobre los estudios de género y la historia de las mujeres; en el segundo capítulo describe y propone visibilizar las luchas por sus derechos políticos, en el tercero focaliza en las leyes que dan cuenta de los derechos de las mujeres, así como en la participación política de distintas figuras impulsoras de estas leyes y las primeras legisladoras. Luego, en el capítulo cuarto analiza el periodo posterior a la ley de derechos políticos estableciendo continuidades y rupturas con el periodo anterior en relación a las mujeres en la gestión pública, en los partidos políticos y candidaturas y en su representación. Finalmente, esboza unas palabras finales que dan cuenta de los avances y retrocesos de los derechos políticos de las mujeres desde el periodo analizado hasta nuestros días.

En el capítulo 1 la autora plantea que las mujeres fueron relegadas de la historia como disciplina y sólo se reconocieron a “grandes hombres” que realizaban “grandes hechos”, dejando de lado a otros hombres que también participaban de los acontecimientos pero, sobre todo, a mujeres que desafiaron la imposición de los ámbitos y roles que se consideraban propicios para ellas. En este sentido, la historia privilegió a un sujeto masculino hegemónico como único actor político y económico. Esto abonó la concepción de que las mujeres estuvieron ausentes de los acontecimientos, cuando en verdad habían sido invisibilizadas. Desde el feminismo se planteó la importancia, no sólo de reconocer la participación

de las mujeres en los acontecimientos históricos, sino de reformular las dos interpretaciones existentes. La autora retoma a Joan Scott para argumentar que en el feminismo se encuentra la tensión entre el reclamo por la igualdad y el reconocimiento de la singularidad y considera que este movimiento rompe con las lógicas específicas que las democracias liberales construyen sobre parámetros normalizados.

Valobra propone tomar dos de las cuatro categorías de Scott con las cuales estudia el género, la normativa —expresada en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman el significado de lo masculino y de lo femenino—; y, la institucional —que alude a la cristalización de organizaciones sociales—, con el fin de analizar la ciudadanía política de las mujeres.

En el capítulo 2 la autora se centra en el sufragio femenino, el cual, sostiene que desde sus orígenes tuvo un fuerte carácter internacionalista. En Argentina, la ley Sáenz Peña (1912) amplió formalmente los alcances del derecho de votar y ser votado a los varones, pero excluyó a las mujeres. Se asociaba la figura del hombre al estado, la nacionalidad, el servicio militar y la ciudadanía; en cambio, para las mujeres la pertenencia a la nación no involucraba el reconocimiento de las facultades políticas. La autora plantea diferencias entre las sufragistas. Algunas consideraban el gradualismo en el voto y sostenían que la mujer debía empezar votando en el ámbito local, al ser el más conocido por ellas. Otras eran universalistas, muchas de las cuales vinculaban su postura a un maternalismo político, entendido como el rol político de las mujeres que aportaría sus virtudes maternas al ámbito político. Durante todo el período el socialismo y en menor medida el radicalismo se destacaron en la demanda por el sufragio femenino. También, hubo sectores conservadores que apoyaron el derecho al voto de la mujer pero calificado y sin cuestionar las jerarquías entre los géneros. Se presentaron proyectos en las Cámaras legislativas. Además, se presenció la llegada de las mujeres

a los escaños legislativos y ejecutivos. Por lo que el derecho a la representación y el derecho al voto se dirimían a la par.

En el capítulo 3, Valobra focaliza en que Perón intenta decretar los derechos políticos femeninos a partir de la Comisión Pro-Sufragio Femenino. Distintas referentes del sufragismo argentino pertenecientes al socialismo, comunismo o de raigambre liberal se oponían considerando que la propuesta burlaba los principios democráticos y que Perón se erigía como adalid de unos derechos que mancillaba y que su gobierno anulaba. Para ellas, las luchas por los derechos políticos no podían anteponer a la lucha por un sistema democrático. Por lo que enmarcaron la lucha por el sufragio en la acción pro-democrática. Así, la mayoría de las militantes sufragistas se incluyeron en la Unión Democrática. Hacia 1947, en búsqueda de unificación y homogeneidad del Partido, aparecen los Centros Femeninos, que marcaron un punto de inflexión tanto en la construcción política del liderazgo de Eva Perón como para la conformación de la rama femenina del Partido Peronista. Para la autora, Evita buscaba en sus discursos peronizar la ley y desvincularla de las luchas de la vieja tradición sufragista, a la vez que le permitió situarse a ella misma en la escena, esto es, evitizar los derechos políticos. La autora advierte que la ley del '47, postulaba derechos políticos de la mujer bajo una fórmula comparativa con el hombre, donde se le otorgan facultades en tanto "mujeres" primero y "argentinas" después, quedando ausente la denominación de "ciudadanas". Esto puede entenderse como una inclusión excluyente, ya que en la ley Sáenz Peña los hombres son primero ciudadanos que se transforman en electores; pero, en las propuestas y debates de 1947, las mujeres se convierten en electoras sin realizar el pasaje por la ciudadanía. Por lo que el goce de los beneficios legales para las mujeres se encuentra subordinado y seccionado, mientras que el prototipo de ciudadanía continúa siendo masculino. Aún más, focalizar en el sufragio femenino, dejó en segundo plano la condición de elegibilidad de las mujeres. Se limitó la acción política de la mujer, velando las

posibilidades de ejercicio del poder. Entonces, para Valobra, el voto terminó siendo un cerco para la conquista total de los derechos políticos. Finalmente, en 1951 las argentinas votaron por primera vez en elecciones nacionales.

En el capítulo 4 la autora analiza los derechos políticos de las mujeres así como su participación en períodos posteriores al primer peronismo. En este sentido, advierte que a fines de los años 60 surge un feminismo de nuevo cuño, con demandas vinculadas a la sexualidad, los derechos civiles y sociales. Este resurgir, parte de la idea de que la inestabilidad política generada a partir de la autodenominada Revolución Libertadora, impidió avanzar en las conquistas de derechos de las mujeres. Si bien en 1953 Argentina firmó la Convención sobre los derechos políticos de la Mujer y en 1961 la ratificó y fue incorporada a la legislación interna, en el nivel político institucional, la representación femenina en el ámbito legislativo recae en número respecto del periodo anterior, aunque contó con mayor heterogeneidad partidaria entre sus representantes. De todas formas, cobró importancia también la proyección laboral de las mujeres en los espacios de gestión del estado. En ese sentido, tanto en el ámbito nacional como provincial, aumentó la participación femenina en puestos de decisión gubernamental. Así como la llegada de mujeres al poder ejecutivo provincial y nacional. Esto tuvo relación con los mayores índices de alfabetización de las mujeres; y, en los años '60 con la mayor presencia de éstas en las universidades. La polarización partidaria de los años '60 y '70 está vinculada al fenómeno de la proscripción del peronismo, que originó un sinfín de partidos nacionales y provinciales denominados neoperonistas. Valobra advierte que las cuestiones de género dentro del peronismo quedaron en segundo plano. Respecto a la presidenta Isabel Perón, ésta no tomó en cuenta las demandas que reclamaban el movimiento feminista ni las mujeres de su propio partido. En este panorama, se genera una escisión entre las militantes feministas y las partidarias y un conflicto con la presidenta. Aun así, surgen algunos hitos

como la adhesión en 1975 de la legislatura nacional y algunas legislaturas provinciales al Año Internacional de la Mujer propiciado por las Naciones Unidas. Además, en el Senado surgió una ley que modificó el artículo 264 del Código Civil y otorgó la patria potestad “indistintamente al padre o a la madre”.

Finalmente, a modo de conclusión, la autora establece unas palabras finales que repasan los derechos políticos de las mujeres y los derroteros de los movimientos feministas desde la última dictadura militar hasta nuestros días, retomando también figuras importantes, organizaciones y leyes. Valobra sostiene que las mujeres conforman un colectivo heterogéneo, atravesado por diferencias partidarias, sociales, etarias, de clase, étnico, entre otras; y, que tiene derecho a desarrollar su presencia pública e institucional. Aclara que esto no implica hacerlo de forma diferenciada, sino ejercer su derecho a la actuación política del mismo modo que pueden hacerlo otros sujetos, podríamos decir, los varones.

En este sentido, podemos establecer que la autora se aproxima a las posturas del feminismo de la igualdad, que sostiene que las mujeres tienen derecho a participar de la vida pública y a realizar las mismas prácticas sociales que están permitidas para los varones. Este feminismo no focaliza en las críticas al modo de organización de la sociedad, sino que pone énfasis en la inclusión de las mujeres en el mundo tal y como se encuentra. Las diferencias entre géneros son vistas de forma negativa y discriminatoria, por lo cual, en contraste con el feminismo de la diferencia, no hay una valoración positiva de algunas prácticas de las mujeres como portadoras de modos de hacer y estar en el mundo que pueden modificar y enriquecer la vida social de todos, es decir, no ahonda en la potencia de su singularidad. Tampoco cuestiona el modo de producción como lo hace el feminismo socialista, el cual establece que el capitalismo lo sostienen principalmente, los hombres por lo que se encuentra intrínsecamente relacionado con el patriarcado. Finalmente, el feminismo de los márgenes

y el feminismo interseccional llevan a pensar no sólo en “mujeres” sino en mujeres racializadas, de distintas nacionalidades, de distintas clases sociales, edades y también incluye a las disidencias sexogenéricas. La mirada interseccional, más allá de las últimas palabras finales del libro, suele estar ausente en su relato histórico. El valor de esta obra radica parcialmente en la vacancia que tiene este tema en la investigación científica, pero, sobre todo, en su apuesta por la divulgación científica referida a los derechos políticos de las mujeres, el rescate de las principales referentes de cada época con sus demandas y sus formas de organización, así como en la apuesta de pensar otros periodos históricos con perspectiva de género.

