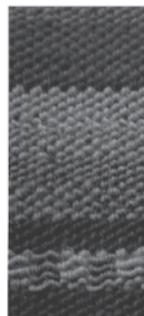


LO NUESTRO NOA

HACIA LA
CONSTRUCCIÓN
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:

Secretaría de Extensión - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNJu
Otero 31 - (4600) San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.
Correo Electrónico: nuestronoa@fhycs.unju.edu.ar



UNJu

Universidad
Nacional de Jujuy



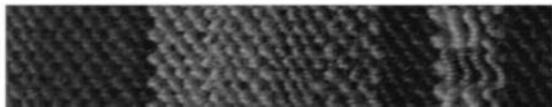
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES UNJU

ISSN IMPRESO 1852-8287

ISSN ONLINE 2591-6645

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Impreso en la Imprenta de la UNJu
San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina
Abril de 2017





AUTORIDADES

**FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY

DECANO

DR. RICARDO SLAVUTSKY

VICEDECANO

LIC. BENITO CARLOS ARAMAYO

SECRETARIO ACADÉMICO

MG. IVÁN GUSTAVO LELLO

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

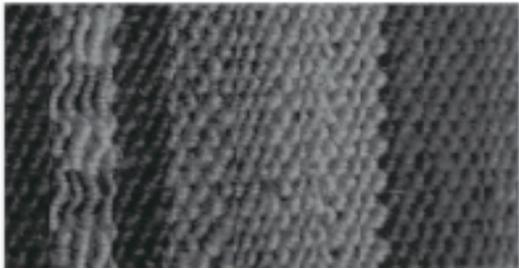
LIC. JULIÁN HAMITY

SECRETARIO DE EXTENSIÓN

LIC. HÉCTOR FEDERICO RODA

SECRETARIO DE POSGRADO

DR. OMAR JERÉZ





DIRECTOR

DR. RICARDO SLAVUTSKY
FHyCS - UNJu

EDITOR RESPONSABLE

LIC FEDERICO RODA
FHyCS - UNJu

COMITÉ EDITORIAL

DR. DANIEL ENRIQUE YEPEZ
CONICET

DR. CARLOS SALTOR
UNT

DR. FÉLIX RUBÉN AGÜERO
CONICET

DRA. ILDA BEATRIZ GARRIDO
UNT

DR. JUAN PAOLO FERREIRO
UNJu

DRA. ELENA BELLI
UNJu

COMITÉ DE REDACCIÓN Y DISEÑO

LIC. JULIETA NOCETI
DG. PABLO SARAPURA ROSSO



ÍNDICE

Algunas pistas que aportan los adolescentes acerca de sus modos de vincularse en el inicio de la escuela secundaria.

19-26

IVANNA GABRIELA CALLIERI - ELENA PATRICIA MONTES - MARCELA GÁMEZ

Comunicación intercultural. Desafíos y reflexiones a partir del análisis de casos en las yungas de Jujuy (Argentina).

27-53

LILIANA BERGESIO

Entre Freire y Kusch: para la construcción de una educación latinoamericanista.

DAIANA C. BOBBONI - MELINA B. CAPUTO - SANTIAGO M. HIDALGO MARTÍNEZ

55-70

Formas de estructuración de los pueblos originarios y respuestas a las modalidades de interpelación estatal.

71-92

FEDERICO MARIO KINDGARD - GABRIELA CARLOS - RAÚL ACOSTA

La invasión iconográfica: el barroco en el Marquesado de Tojo. Historia y supervivencia.

CARLOS ALBERTO GARCÉS

93-107

La lúdica como recurso de desarrollo de habilidades del pensamiento creativo.

PABLO ENRIQUE CISNEROS PARRA - MALENA KARINA QUIROGA LÓPEZ

109-125

Las nociones de Ayllu y comunidad en los estudios de parentesco andino.

FEDERICO FERNÁNDEZ

127-149

Población socio laboral del tabaco jujeño. La vulnerabilidad en el desarrollo agrario local.

MARISEL ARRUETA

151-166

Radiografía del actor constituyente latinoamericano.

JUAN FACUNDO BESSON

167-182

“Tulpo, piri, amachorra, escalapi y... pizza” Conocimientos, prácticas y actitudes en los cambios de hábitos alimentarios en comunidades originarias: el caso de la Comunidad Kolla de Río Blanquito.

IGNACIO BEJARANO Y ROCÍO PRIETO

183-202

Un espacio de formación como práctica preprofesional: la adscripción estudiantil (mi experiencia en la carrera de Ciencias de la Educación).

ADRIANA GARAY

203-216

INDEX

Some tracks contributed by adolescents about their ways of bonding at the beginning of secondary school.

19-26

IVANNA GABRIELA CALLIERI - ELENA PATRICIA MONTES - MARCELA GÁMEZ

Intercultural communication. Challenges and reflections from a case of analysis in Jujuy's Yungas (Argentina).

27-53

LILIANA BERGESIO

Between Freire and Kusch: for the construction of a Latin Americanist education.

DAIANA C. BOBBONI - MELINA B. CAPUTO - SANTIAGO M. HIDALGO MARTÍNEZ

55-70

Structuration forms of indian people and the responses to the modalities of state interpellation.

71-92

FEDERICO MARIO KINDGARD - GABRIELA CARLOS - RAÚL ACOSTA

The iconographic invasion: the baroque in the Marquesado de Tojo. History and survival.

CARLOS ALBERTO GARCÉS

93-107

Ludic as a resource to develop creative thinking skills.

PABLO ENRIQUE CISNEROS PARRA - MALENA KARINA QUIROGA LÓPEZ

109-125

The notion of Ayllu and community in the andean kinship studies.

FEDERICO FERNÁNDEZ

127-149

Working population of Jujuy's Tobacco. Vulnerability in local agrarian development.

MARISEL ARRUETA

151-166

Radiography of the Latin American constituent actor.

JUAN FACUNDO BESSON

167-182

"Tulpo, piri, amachorra, escalapi and... pizza". Knowledge, practices and attitudes in the changes of eating habits in the native communities: the case of the kolla community of Río Blanco.

IGNACIO BEJARANO Y ROCÍO PRIETO

183-202

A training space as preprofessional practice: student ascription (my experience in the career science of education).

ADRIANA GARAY

203-216



REGLAMENTO DE PUBLICACIONES

Revista NUESTRO NOA es una publicación semestral que contiene artículos científicos de diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, destinada a todos los niveles de lectores interesados en las ciencias del hombre desde una visión crítica. El objetivo principal de la revista es articular los esfuerzos de los investigadores que realizan su actividad en las áreas ya nombradas, con la meta de encontrarnos en la producción teórica y empírica, apuntando a desarrollar un debate positivo sobre la realidad que se nos impone como urgencia.

Los trabajos deben ser originales e inéditos, por lo que los autores se deben comprometer a no enviar éstos a otras publicaciones mientras se encuentren bajo la consideración del Comité Editorial. Los artículos serán sometidos al proceso de arbitraje de doble ciego.

El envío de trabajos supone la aceptación de las normas y condiciones de publicación por parte de los autores. Las propuestas que no se ajusten a las mismas no serán consideradas por los Editores. Tampoco se aceptarán modificaciones ni ediciones en los artículos una vez iniciado el proceso de edición, y los editores podrán realizar modificaciones de estilo. Todas las correcciones hechas por los editores deberán ser aprobadas por los autores de los trabajos en el plazo de una semana desde la fecha en que se envió el artículo final.

Los trabajos aceptados serán publicados en forma impresa, pudiendo en el futuro ser reeditados en una versión electrónica.

NORMAS EDITORIALES

1. La primera página contendrá: el título, que debe estar en mayúsculas, con negrita y alineación centrada. En el margen derecho deberá agregarse nombre y apellido del/los autor/es, título obtenido, pertenencia institucional, dirección de correo electrónico y fecha de realización del artículo en llamada al pie en la primera página. Todos los trabajos deben ser presentados con un resumen en español de hasta 200 palabras y un abstract en inglés, que será precedido por la traducción al inglés del título, en mayúsculas, en cursiva y en el margen iz-



quierdo. Se deben incluir cuatro (4) palabras claves ordenadas alfabéticamente.

2. Los trabajos presentados deberán estar escritos en Times New Roman, tamaño doce, texto justificado, interlineado sencillo.

3. El texto deberá estar escrito en español, en formato “.doc”, presentado en un procesador de texto Word o algún otro compatible.

4. Los artículos deben tener una extensión máxima de entre 10 y 15 carillas, es decir, entre 4.300 y 6.500 palabras.

5. Los títulos principales deben estar en mayúsculas, sin negrita y sin subrayado, en el margen izquierdo. Los títulos secundarios deben estar en mayúscula/minúsculas, sin negrita y sin subrayado, en el margen izquierdo.

6. Para resaltar partes del texto o utilizar palabras en idioma diferente al español se usará letra cursiva, sin negrita ni subrayado.

7. Citas: Las citas de menos de tres renglones deben ir entre comillas con la fuente correspondiente de acuerdo con el siguiente formato: autor-año, por ejemplo (BINFORD; 1994). Las citas de más de tres renglones deben ir en párrafo aparte, sin comillas, con sangría izquierda y derecha de 1 cm. Al final de las mismas se citará el autor con el formato mencionado arriba. Si la cita termina con puntos suspensivos y es textual, estos deben ir antes de las comillas. Si en el interior de una cita el autor quiere aclarar algo, la aclaración debe ir entre paréntesis cuadrados. Si se desea suprimir algo en el interior de la misma deberá colocar en su lugar puntos suspensivos encerrados en paréntesis. Si se quiere destacar una o más palabras en el texto, debe emplearse negritas.

8. Las notas deberán figurar numeradas correlativamente, a pie de página.

9. Los cuadros, tablas, gráficos, fotos y mapas deberán entregarse en archivos separados, digitalizados, numerados e indicando su ubicación en el texto. Éstos serán presentados en formato “.jpg” o “.tiff”, con una resolución de 300 dpi. Deben ser pertinentes al texto, caso contrario, el editor podrá quitarlos, previo aviso al autor.

10. Las referencias bibliográficas deberán ir al final del texto y estar ordenadas alfabéticamente, sin sangría ni viñetas, respetando el sistema APA. Ejemplos:



Libros:

Binford, L. R. (1994). *En busca del pasado. Descifrando el registro arqueológico*. Barcelona: Crítica.

Artículos en Libros:

Molina, V. (2008). "... es que los estudiantes no leen ni escriben": El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios* (pp. 53-62). Cali, Valle del Cauca: Sello Editorial Javeriano.

Libros con editor:

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Barcelona, España: Editorial Kairós

Artículos en Revistas o Publicaciones Periódicas:

Ascanio, A. (1988). Competencias de los docentes para el desarrollo del proceso de aprendizaje e instituciones de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 15(32), 1-8.



EDITORIAL

La publicación que presentamos es producto del trabajo realizado por docentes e investigadores dedicados al estudio en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Algunos de ellos pertenecen a la Universidad Nacional de Jujuy y otros provienen de distintos puntos del país y de América Latina.

La diversidad de temas con los cuales el lector se encontrará en los once artículos que lo componen ponen en evidencia una serie de problemáticas sociales, culturales y políticas que hablan no sólo de la necesidad de encarar serios proyectos de investigación en torno a ellos, sino también de la sensibilidad y el compromiso social de dichos actores académicos.

Desde la pluralidad de enfoques y posicionamientos epistémicos y metodológicos, se abordan temas referidos a la historia, la antropología, la filosofía, la educación, la salud y la comunicación. Invitan a la discusión en torno a la construcción de subjetividades, los modelos educativos críticos y emancipatorios, ponen en relevancia itinerarios literarios, filosóficos y comunicacionales; y destacan la urgencia de una discusión respetuosa de la diversidad.

Las perspectivas de las investigaciones –bibliográficas y de campo– avalan el tratamiento interdisciplinario de las cuestiones y arriban conclusiones de final abierto, propio de una concepción de ciencia abierta y provisoria, que se construye y enriquece dinámicamente.

Lic. Federico Roda

*Secretario de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Jujuy*





ALGUNAS PISTAS QUE APORTAN LOS ADOLESCENTES ACERCA DE SUS MODOS DE VINCULARSE EN EL INICIO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

IVANNA GABRIELA CALLIERI

Lic. en Psicología.

ivanna.callieri@gmail.com

ELENA PATRICIA MONTES

Lic. en Psicología

elenapatriciamontes@gmail.com

MARCELA GÁMEZ

Prof. en Ciencias de la Educación.

gamez_marcela1@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNJu*

RESUMEN

En esta presentación se analizan discursos de un grupo de estudiantes de primer año de una escuela secundaria de San Salvador de Jujuy. El trabajo se enmarca un proyecto de investigación, subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy, denominado: Los vínculos en la transición de la primaria a la secundaria, desde las valoraciones de los estudiantes de primer año, de una escuela pública de San Salvador de Jujuy. Se trabaja desde una perspectiva cualitativa y desde un enfoque interpretativo. El proceso se lleva a cabo por un grupo de docentes y estudiantes de las cátedras de Psicología Evolutiva I, de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. En esta oportunidad se analizan algunas de esas dimensiones del vínculo que construyen los adolescentes entre sí durante el primer año de la cursada.

Palabras clave: adolescencia, ingreso a la escuela secundaria, grupo de pares.

Fecha de Recepción: 26 de abril de 2017 - Fecha de Aceptación: 12 de junio de 2017

*Marzo de 2017

***SOME TRACKS CONTRIBUTED BY ADOLESCENTS ABOUT THEIR
WAYS OF BONDING AT THE BEGINNING OF SECONDARY
SCHOOL***

ABSTRACT

In this presentation we analyze the speeches of a group of first year students from a secondary school in San Salvador de Jujuy. The work is part of a research project, subsidized by the Secretary of Science and Technology of the National University of Jujuy, called: The links in the transition from primary to secondary, from the valuations of freshmen from a public school in San Salvador de Jujuy. We work from a qualitative perspective and from an interpretive approach. The process is carried out by a group of teachers and students of the Chairs Evolutionary Psychology I, of the career of Faculty and Bachelor's degree in Education Science. In this opportunity we analyze some of these dimensions of the bond that adolescents construct with each other during the first year of the course.

Keywords: Adolescence, entrance to high school, peer groups.



INTRODUCCIÓN

En el marco del Proyecto de Investigación denominado “Los vínculos entre pares en la transición de la primaria a la secundaria según la perspectiva de los adolescentes”, en el que nos encontramos abocados integrantes de la cátedra de Psicología Evolutiva I de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNJU, presentamos este trabajo que reseña algunos hallazgos alcanzados en el análisis de las voces de los adolescentes que nos permite conocer ciertos aspectos vinculados a sus significativas experiencias vinculares con los pares en la escuela. Pensamos estos hallazgos como pistas para adentrarnos en el campo de la investigación que nos posibiliten profundizar el conocimiento.

ACERCA DEL PROYECTO

La propuesta de investigación tiene como objetivo de indagación construir conocimiento acerca de la constitución de los vínculos entre pares en el ingreso al Nivel Secundario según los decires de los adolescentes, analizando en qué dimensiones de las relaciones entre pares se focalizan los alumnos, para dar cuenta de las transformaciones que se generan durante el transcurso del primer año.

Nos centramos en un enfoque cualitativo y en consonancia con ello trabajamos desde un paradigma interpretativo, usando como técnicas de recolección de datos talleres y entrevistas en profundidad.

En cuanto a la población con la que trabajamos, se trata de estudiantes que asisten a una escuela secundaria pública de la ciudad de San Salvador de Jujuy, que si bien se encuentra localizada en el centro de la ciudad, concurren adolescentes provenientes de numerosos barrios del predio urbano. El establecimiento dicta clases en dos turnos y cada división de primer año cuenta con aproximadamente veintiocho alumnos cada una. En nuestro caso, seleccionamos para trabajar dos comisiones del total de seis.

En los talleres se trabajó con el grupo total de alumnos de las comisiones seleccionadas y luego, se realizaron entrevistas grupales de tres

alumnos/as cada una, que voluntariamente se ofrecieron a la tarea.

ACERCA DE LO YA RECORRIDO EN EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados alcanzados nos permitieron *re-conocer* que la experiencia de conformar los vínculos con los pares en la escuela se encuentra en el centro de la experiencia de los adolescentes hoy. La conformación de los vínculos con los pares es aquel aspecto experiencial de los adolescentes que muestra más intensidad: las cargas libidinales que se dirigen a los pares son muy intensas en estas etapas inaugurales del proceso adolescente, y resuenan en sus voces cuando dicen que *el hacerse de amigos o no, es lo más transcendental de la experiencia escolar*.

Podemos advertir la intensidad de la carga que se deposita en estos vínculos y también la ambivalencia. Desde el psicoanálisis, el concepto de ambivalencia refiere a una actitud emocional en la cual coexisten los impulsos contradictorios (usualmente el amor y el odio) que derivan de una fuente común y por lo tanto considerados como interdependientes. Intentaremos traer al análisis las voces de los adolescentes que dejan entrever estas experiencias.

Nos preguntamos, entonces, por el proceso identificatorio que se produce entre los pares en la escena escolar. Sabemos que la intensidad deviene del abandono que se hace en esta etapa de las figuras primordiales. Se requiere que la libido se dirija a figuras exogámicas: el amigo confidente, la barra de pares, el grupo, las tribus, que como un espejo especular se encuentra involucrado de manera narcisista como el centro de la actividad psíquica del adolescente, legislando y regulando su comportamiento, como un intento de desenmascararse de las identificaciones infantiles.

Se pueden observar, según los aportes del psicoanalista uruguayo Marcelo Viñar, comportamientos miméticos con los pares y no con los padres (VIÑAR; 2013), es decir, que son intensos los procesos de identificaciones que se producen entre ellos. El grupo de pares toma una jerarquía inusitada, mientras lo familiar, antes atrayente, se vuelve por momentos digno de rechazo y hasta repugnante. Los gestos, actitudes



y valores del mundo adulto son cuestionables y rechazables.

EL GRUPO Y LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN ENTRE PARES EN LA ESCUELA

Creemos que el espacio áulico se configura como un escenario propicio para pensar la dimensión de las identificaciones que se juegan en los adolescentes con los pares y desde donde podemos desentrañar puntas que acerquen conocimientos para pensar dispositivos o diseñar intervenciones vinculadas a la convivencia en la institución escolar.

Nos corresponde volver sobre algunos lineamientos teóricos que nos dan elementos para abordar este tema. Luego, encontrar en las voces de los adolescentes pistas que nos permitan señalar como se producen estas identificaciones.

Las consideraciones de la teoría psicoanalítica instauran que la identificación puede concernir los siguientes momentos: es la forma primitiva del enlace afectivo de un objeto, se convierte en sustitución de un enlace libidinoso a un objeto y puede surgir siempre que el sujeto descubre en sí, un rasgo común con otro que no es objeto de sus instintos sexuales. Podemos buscar estos aportes en la obra freudiana, específicamente en el escrito *Sobre la psicología de las masas y análisis del yo* (FREUD; 1920).

Luego, en 1914, en *La psicología del colegial*, Freud señala que la escena escolar comienza a formar parte de este proceso identificatorio constitutivo del sujeto. Es decir, se producen identificaciones con figuras que no se corresponden con los padres. Pueden ser profesores, otros adolescentes, figuras del espectáculo, o ídolos deportivos.

Como ya fuimos desarrollando, las experiencias de conformar vínculos con los pares en la adolescencia asientan la necesidad que tiene el sujeto adolescente de distanciarse de sus objetos primordiales. Esta renuncia solo podrá tramitarse si se producen ligazones *con otros con los que pueda identificarse* que posibilitarán un desplazamiento y un reemplazo de aquellos, porque en este momento vital por el que atraviesa el sujeto –la pubertad– el hecho de permanecer ligado a las figuras de los padres como únicas fuentes de amor, podría resultar significativamente dañino para su salud mental.

El hallazgo de nuevos objetos de amor promueve en el sujeto el acceso al universo exogámico, ajeno a la familia. La inserción en las instituciones escolares complejiza los soportes identificatorios que se definieron como valiosos en un primer momento con las figuras parentales: primeros objetos de amor, y amplía el mundo en donde los adolescentes comienzan a compartir con otros, ajenos al mundo íntimo de la familia.

LAS VOCES DE LOS ADOLESCENTES

Pensamos que las identificaciones se revelan como formas coincidentes: de encuentro, de espejo, de sincronicidad con otro.

"A los dos nos hicieron bullying, ambos somos hermanos mayores en nuestras familias..." dice una de las adolescentes al referirse al motivo por el cual son amigas.

"Bueno nosotras compartimos la comida en el recreo...la ropa... también nos gusta ir a ver ropa al centro". Dice otra de las adolescentes intentando explicar por qué son amigas.

Luego expresa: *"Somos amigas para no estar solas...al principio ella estaba sola"*. Podemos advertir la necesidad de encuentro con otro que acompañe, que comparta: *"nos agrada nuestra forma de ser y empezamos a ser buenas amigas a través de la conversación"*.

Podemos apreciar la búsqueda de un continente que confiera seguridad y garantía a su insegura identificación con los otros. Cuando hablan de la necesidad y el disfrutar de la conversación como un modo de estar juntas, podemos señalar que allí se atisba un incipiente proceso de construcción subjetiva, que encuentra su dinámica en una tensión entre los modos de reflexividad constitutivos del psiquismo humano. En esa búsqueda de sí, el sujeto realiza diferentes ensayos, buscando –y encontrando– distintas figuras de identificación que pueden, de acuerdo a una clásica psicoanalista de adolescentes, Arminda Aberasturi (1971), eventualmente, pasar por sustituciones sucesivas.

Otra pista que nos interesa seguir en este trabajo se vincula con un aporte que encontramos en Freud acerca de que en la identificación se excluye que el otro sea objeto de impulsos sexuales. Escuchamos a



una adolescente: *"El sentimiento de mejores amigos es un sentimiento de hermanos"*. Diferencian con claridad la amistad de un noviazgo. *"Es más importante la relación de amigos porque con tu pareja no sabes cuánto va a durar"*. Se excluye lo sexual y se prioriza la identificación fraterna.

Encontramos en los decires adolescentes algunas pistas que comienzan a dar cuenta de su propia historia: de dónde vienen y comienzan a pensarse cómo estarán en el futuro: *"Nuestra amistad va a durar toda la secundaria"*.

Podemos advertir que en los estudios sobre adolescencia se pone en evidencia una correspondencia entre los conceptos de vínculo y construcción de la subjetividad adolescente. Entre los desarrollos que abordan el tema se destaca que el vínculo humano lleva a la articulación del sujeto con lo social, con el contexto, que se origina en el psiquismo particular de cada uno de los integrantes de un grupo, que atraviesan este momento vital de la pubertad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (2004). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós educador.

FREUD, S. (1920). *Sobre la psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

—(1914). *Sobre la psicología del colegial. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

—(1932). *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

JOLIS, M. (2000). *Los adolescentes en la escuela y la universidad*. Buenos Aires: Lumen.

VIÑAR, M. (2013). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Noveduc.



COMUNICACIÓN INTERCULTURAL. DESAFÍOS Y REFLEXIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CASOS EN LAS YUNGAS DE JUJUY (ARGENTINA)

LILIANA BERGESIO

Licenciada en Antropología. Especialista en Docencia Superior.

Magister en Teoría y Metodología en Ciencias Sociales.

UNICCS/CETAS-UNJu.

[lilianabergesio@gmail.com*](mailto:lilianabergesio@gmail.com)

RESUMEN

A partir de la descripción y análisis de dos casos: la elaboración y ejecución del Plan de Manejo en el Parque Provincial Potrero de Yala y del Plan Estratégico de la Reserva de Biosfera de las Yungas, ambos en la subregión de las yungas de Jujuy (noroeste de la República Argentina), se plantean los principales desafíos enfrentados y se reflexiona sobre los alcances y posibilidades de la comunicación intercultural para el desarrollo sustentable de áreas protegidas, en particular, y de la comunicación intercultural, en general, como espacio democrático y constructor de ciudadanía efectiva.

En las yungas de Jujuy, en las experiencias que se describen, se promueve un tipo de intercambio intercultural que involucra a los diversos grupos étnicos que la habitan pero también a las distintas culturas disciplinares (de las ciencias naturales y de las sociales) que intervienen en ese territorio; a las instituciones del Estado y al empresariado, cada uno con sus culturas pero buscando puntos en común. Así, el diálogo intercultural que se viene construyendo, con sus dificultades y logros, dejan aprendizajes que es relevante sistematizar para justipreciar el proceso en marcha, proyectar acciones en el área y favorecer el intercambio con otras experiencias; buscando profundizar y analizar las relaciones complejas entre la sociedad y el ambiente y evaluar los

Fecha de Recepción: 16 de febrero de 2016 - Fecha de Aceptación: 08 de junio de 2017

*Junio de 2015

conflictos emergentes.

Palabras clave: Antropología, Comunicación intercultural, Experiencias, Yungas.

INTERCULTURAL COMMUNICATION. CHALLENGES AND REFLECTIONS FROM A CASE OF ANALYSIS IN JUJUY'S YUNGAS (ARGENTINA)

ABSTRACT

Based on the description and analysis of two cases: the elaboration and execution of the Management Plan in the Potrero de Yala Provincial Park and the Strategic Plan of the Yungas Biosphere Reserve, both in the subregion of the Jujuy Yungas (northwest region of the Argentine Republic), the main challenges are presented and we analyze the scope and possibilities of intercultural communication for the sustainable development of protected areas, in particular, and of intercultural communication, in general, as a democratic space and constructor of effective citizenship.

In the Jujuy yungas, in the experiences described, is promoted a type of intercultural exchange that involves the diverse ethnic groups that inhabit it, but also the different disciplinary cultures (of the natural and social sciences) that intervene in that territory; the institutions of the State and the entrepreneurship, each one with its cultures but looking for points in common. Thus, the intercultural dialogue that is being built, with its difficulties and achievements, leaves learning that is relevant to systematize to justify the ongoing process, to project actions in the area and to promote the exchange with other experiences; seeking to deepen and analyze the complex relationships between society and the environment and to evaluate emerging conflicts.

Keywords: Anthropology, Intercultural communications, Experiences, Yungas.



INTRODUCCIÓN

En el noroeste de la República Argentina, en la ladera este de los Andes, se encuentra la ecoregión de las Yungas (también llamados bosques nublados, nuboselvas o Bosques Andinos Yungueños). Esta es una de las áreas de biodiversidad más sobresalientes del país y se caracteriza por la gran diversidad biológica que alberga, así como por regular los importantes caudales hídricos de los ríos que la atraviesan. Además, ha compartido una historia de uso y de oferta de recursos en forma ininterrumpida con diversas poblaciones humanas, durante por lo menos los últimos 10.000 años. En la actualidad, estos bosques están considerados como uno de los sistemas naturales más frágiles a la intervención humana y su preservación es una prioridad internacional. Esto motivó la generación de áreas protegidas en ellos donde se destacan las Reservas de Biosfera, creadas con el objetivo de conservar los recursos naturales y fomentar la vinculación con los seres humanos mediante un uso sustentable.

En el año 2002, esto devino, en las provincias de Jujuy y Salta (noroeste de Argentina), en la declaración de la Reserva de Biosfera de las Yungas (RBYungas) en el marco del Programa del Hombre y la Biosfera de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El principal fin de esta declaratoria es la implementación de acciones tendientes a la conservación del patrimonio natural y cultural y al desarrollo sustentable del territorio, donde participen todos los actores sociales interesados que viven y usan la reserva. Para su concreción, la provincia de Jujuy comenzó en el 2008 la elaboración del Plan Estratégico de la Reserva, presentado en diciembre de 2010 y liderado por un Grupo Promotor compuesto por instituciones y organismos públicos y privados quienes siguen a cargo en el presente de su implementación.

Una de las zonas núcleo¹ de la RBYungas es el Parque Provincial Po-

¹ Una zona núcleo de una Reserva de Biosfera es un área legalmente protegida que debe asegurar una protección a largo plazo del paisaje, los ecosistemas y las especies que contiene. Debe ser suficientemente grande para garantizar los objetivos de la conservación, y dado que la naturaleza es raramente uniforme y que tradicionalmente existen limitaciones a los usos del territorio, pueden haber varias zonas núcleo en una sola Reserva de Biosfera para asegurar la cobertura de los distintos tipos de sistemas ecológicos presentes. Normalmente, la zona núcleo no está sometida a las actividades humanas, excepto para la investigación y el seguimiento, y como podría ser el caso del PPP Yala, para usos extractivos tradicionales por parte de las poblaciones locales o para actividades de recreación, turismo y educación. Véase: <http://www.ambiente.gov.ar>

trero de Yala (PPP Yala) el cual es, además, la primera área protegida de Jujuy ya que fue declarado como tal en 1952. Pero fue recién en el año 2008 que se elaboró –y posteriormente ejecutó– un Plan de Manejo para el mismo donde participaron pobladores y vecinos de la zona entre otras instituciones y organizaciones.

Ambas experiencias, el Plan Estratégico de la RBYungas y el Plan de Manejo del PPP Yala fueron concebidos y ejecutados como propuestas participativas donde primó la idea de conformar un espacio de comunicación intercultural. Se partió en ambos casos del supuesto de que los profundos cambios de este tiempo exigen la transformación de la forma de comprender las relaciones de las personas con el entorno; donde la gestión de las áreas protegidas, inicialmente concebidos como islas de conservación y hogar de especies emblemáticas, se enfrentan hoy a nuevos problemas que no pueden resolverse con recetas diseñadas para otros contextos. Es por ello que se apuesta por estos espacios como lugares para experimentar nuevas formas de gestión del territorio. Porque se entiende que para que las áreas protegidas puedan hacer frente a los actuales retos –además de a los antiguos que vienen arrastrando– se necesita todo un conjunto de capacidades para la gestión entre las que están el diseño e implementación de políticas coherentes; la generación de marcos legales con sistemas de aplicación factibles; la planificación participativa con objetivos realizables; la conformación de instituciones responsables fuertes con autonomía financiera y suficientes recursos humanos técnico/profesionales; la implementación de buenas estrategias de comunicación, educación y conciencia pública, en concordancia con otras modalidades; la ejecución de programas de investigación, seguimiento y monitoreo; y, fundamentalmente, el fomento de la participación pública y efectiva de los diversos actores del territorio en todas las áreas mencionadas. Reunir todas estas capacidades puede parecer una tarea demasiado ambiciosa y poco realista, pero son necesarias para llevar a cabo una conservación efectiva del territorio (MALIZIA *et al.*; 2011a).

En este trabajo se exponen, en un primer momento, los fundamentos teóricos de la propuesta de comunicación intercultural que se desea desarrollar para luego presentar dos experiencias: el proceso participativo de la elaboración del Plan Estratégico de la RBYungas y del Plan



de Manejo del PPP Yala. Finalmente, se analizan los principales desafíos enfrentados y se reflexiona sobre los alcances y posibilidades de la comunicación intercultural como espacio democrático y constructor de ciudadanía efectiva a partir de las lecciones aprendidas en estos casos. Se recupera así el sentido original de la comunicación que remite a la noción de comunidad y por lo cual:

debiera presuponer siempre una naturaleza democrática y, por ende, una vocación ciudadana e intercultural, pero es claro que más bien, por la forma en que habitualmente se la define y lleva a cabo, ella se encuentra a notable distancia de poseer y cultivar esos atributos (TORRICO VILLANUEVA; 2012: 22).

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: POSIBILIDADES DE UN MODELO DE INTERACCIÓN IGUALITARIA

Afirmar que se habita en un territorio multicultural no debería sorprender. Ello tampoco representa ninguna novedad. Desde tiempos remotos los diversos grupos sociales y culturales interactuaron con otros. Costumbres, palabras y personas se mestizaron a lo largo del tiempo y cada rincón del planeta es hoy el producto inacabado, y siempre en construcción, de esas mezclas. En el caso de América Latina se puede decir que esa multiculturalidad inicial ha devenido en pluriculturalidad que requiere, para revertir procesos de inequidad, de procesos interdisciplinarios. Pero esta argumentación exige algunas aclaraciones.

La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo que hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Por ello suele usarse para procesos migratorios masivos recientes y/o para grupos que, aunque compartiendo un mismo territorio, no han construido una historia en común basada en su entrelazamiento permaneciendo separados, divididos y opuestos. Una expresión muy cercana es la de pluriculturalidad, la cual es más utilizada en América Latina, y que es un

reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional, aunque sin una profunda interrelación equitativa. Aunque la distinción entre lo multicultural y lo pluricultural es sutil y mínima,

lo importante es que el primero apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas, mientras que el segundo señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas (WALSH; 2005: 6).

La interculturalidad es distinta, dado que se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. La particularidad está en que esa interacción reconoce las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, así como las condiciones institucionales que limitan la posibilidad para que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y capacidad de actuar. Es decir, no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes (WALSH; 2005). Dicho de otra manera, la multi y la pluri-



culturalidad sirven para caracterizar una situación mientras que la interculturalidad describe un tipo específico de relación entre culturas.

Se plantea así que la interculturalidad debe considerarse como un proceso permanente de poner sobre el tapete diversas formas de posiciones ante la realidad, conocer esa realidad y organizarla socialmente, haciendo explícita entonces su contingencia. Por lo cual "es mejor hablar de discrepancias que de diferencias culturales cosificadas y naturalizadas, pues las discrepancias abren un espacio para transformar lo que pensamos" (BRIONES *et al.*; 2006: 263-264). No se trata de imponer un punto de vista sino de diálogos donde cada una de las partes se puede dar el permiso de cambiar reflexivamente de opiniones, valores y prácticas lo cual constituye la base para pensar los derechos ciudadanos y la posibilidad de convivir en y con heterogeneidad. En un contexto como este la comunicación intercultural se constituye en el proceso por el cual diversos grupos parten del reconocimiento de la diversidad de sus contextos, prácticas y saberes pero se encuentran en diálogos y relaciones de doble vía, donde prima el interés común.

Ahora bien, en contextos concretos ¿cómo se dan esos procesos? Al respecto, si bien son numerosos los trabajos que procuran exponer y/o analizar experiencias interculturales, éstas suelen limitarse, mayoritariamente, a casos en los que se enfatizan las diferencias lingüísticas, étnicas y de nacionalidad, descuidando aquellas que indagan sobre "la comunicación a través de diferencias entre culturas empresariales, generacionales, institucionales, profesionales, ocupacionales, de género, de clase, etc." (MATO; 2012: 1) donde aquello que se define como cultura se amplía involucrando un mayor número y posibilidades de colectivos. Se propone, entonces, entender lo cultural como entramado de significaciones socialmente compartidas, lo cual implica considerar a las culturas académicas, disciplinares, de clase, empresariales, etarias, de género, entre otras posibles, ya que es a través de ellas que los actores sociales otorgan y dan sentido a sus acciones y expresan sus maneras de entender y participar en las prácticas sociales.

Esto amplía la perspectiva de análisis de lo que usualmente se denomina comunicación intercultural entendiendo a la cultura como una idea que sirve para orientar un modo de analizar los procesos sociales, la cual hace foco en los aspectos relativos a la producción, circulación,

apropiación y transformación de sentido que resultan significativos en las más diversas prácticas sociales². A esto se debería sumar que las prácticas sociales son orientadas por las interpretaciones y formulaciones de sentido de los actores sociales y por ello su sentido es objeto de disputa y es producido, circulado, negociado, apropiado y transformado en las prácticas de los actores sociales, los cuales también se transforman en esos procesos. Pero en este esquema no se tendría que perder de vista que generalmente los actores sociales colectivos e institucionales son entidades heterogéneas y que esas diferencias suelen estar asociadas, dependiendo de los casos, a referentes territoriales, de clase, profesionales, de género, de generación e ideológicos, entre otros, y se expresan en los valores de los actores sociales y sus maneras de entender y participar en las experiencias sociales. Todo ello lleva a la conclusión de que

la comunicación intercultural entre actores sociales colectivos y/o institucionales involucra intercambios entre actores sociales heterogéneos, quienes producen, disputan y negocian formulaciones de sentido no solo entre sí, sino también a su interior, es decir “dentro de sí” (MATO; 2012: 5).

Esto último conduce a la afirmación de que no se trata de intercambios unidimensionales entre actores sociales homogéneos, sino de intercambios multidimensionales entre agentes sociales que son heterogéneos en su interior.

La perspectiva intercultural pone así la atención no sólo a cómo ciertas formulaciones de sentido orientan las prácticas de actores sociales en particular, sino también en examinar las relaciones entre los actores sociales a partir de los intercambios de sentido entre ellos, lo cual incluye, en muchos casos, relaciones desiguales de poder. Enfocada de

² Al respecto Mato (2012) realiza una necesaria aclaración: “debe destacarse que *esto de ninguna manera es equivalente a afirmar que ‘todo es cultura’* [...] Lo que se está afirmando es que todas las prácticas sociales pueden analizarse desde una *perspectiva cultural* [...] Del mismo modo que todas las prácticas sociales pueden analizarse desde una perspectiva económica, o desde una perspectiva política. Además, y con base en las experiencias de aplicación, cabe afirmar que este tipo de análisis resulta fructífero o significativo en muchos casos” (el resaltado es nuestro) (pág. 3). Basándose en la noción de que “las ideas de ‘cultura’ e ‘identidad’ están asociadas a ‘maneras de ver’, y por eso suelen ser objeto de diferencias y conflictos, incluso al interior de agregados sociales que comparten sentimientos de pertenencia a los mismos” (Mato; 2012: 7).



esta manera amplia, el universo potencial de sus aplicaciones incluye

a todos aquellos tipos de casos en los cuales las diferencias nombradas o percibidas como "culturales", de "sentido", o de "visión de mundo", o de "racionalidad", se presentan no solo con relación a referentes étnicos, nacionales, o lingüísticos, sino también profesionales, ocupacionales, organizacionales, institucionales, de género, generación, religiosidad, "clase", posición social, territorio, ideología política, etc. Así las cosas, no resulta plausible suponer que existiría un campo "objetivamente" delimitado de asuntos que *a priori* cabría considerar como "interculturales", dejando otros fuera de consideración. Por el contrario, que el campo de experiencias sociales que pueden analizarse a partir de la elaboración conceptual de la idea de "interculturalidad" es abierto (MATO; 2012: 10).

Es decir, si acordamos en que existen diversas formas de participar, y estas dependen de varias circunstancias, de la visión que se tenga de la vida comunitaria, pero también de circunstancias personales asociadas a diversos factores, se puede sostener que para entender esas dinámicas y relaciones

resulta provechoso estudiar la participación con un enfoque de comunicación intercultural que procure comprender las diferencias y relaciones entre grupos diversos al interior de grupos de población que en ocasiones se perciben ingenuamente como comunidades supuestamente homogéneas (Mato; 2012: 14).

En este sentido, por ejemplo, las culturas disciplinares de especialistas en ciencias naturales y la de los de ciencias sociales pueden ser percibidas como homogéneas si se las compara con otros colectivos no académicos pero son diversas entre sí porque tienen formas de percibir, comunicar y dar sentido diferentes. Lo mismo sucede con colectivos que representan a instituciones estatales de aquellos que hacen lo pro-

pio con organismos no gubernamentales y/o empresariales.
Así entendida la interculturalidad

es clave para comprender muy diversos procesos en curso en el mundo contemporáneo caracterizado por la extensión, diversificación e intensificación de las relaciones y articulaciones entre agentes sociales cuyos universos de sentido, marcos generales de interpretación o 'culturas' resulten significativamente diferentes respecto de los asuntos que los vinculan (MATO; 2009: 28).

Es, por lo tanto, no una característica de lo social, sino una forma de pensar lo social (BRIONES *et al.*; 2006) donde las distintas partes interactúan entre sí retroalimentándose en procesos siempre complejos, no exentos de conflictos.

Ahora bien, para analizar este tipo de experiencias, y en realidad de cualquier experiencia de participación social, es necesario comenzar por identificar quiénes participan y de qué modos, y quiénes no lo hacen, y por qué; qué obstaculiza la participación de algunos y qué facilita la de otros. Un segundo aspecto a analizar es en qué tipos de actividades participan aquéllos que lo hacen. Y un tercer aspecto se relaciona con el análisis de las maneras en que participan quiénes lo hacen, es decir, cómo participan, así como si quiénes aparentemente no participan no es que, en realidad, lo hacen de maneras particulares, o menos visibles, es decir "a su manera", tal que otros no perciben que participan (MATO; 2012: 15). También resulta útil producir una suerte de etnografía de la participación, buscando información acerca de cuáles son los espacios y los tiempos en que las actividades de participación tienen lugar. Como, por ejemplo, dónde y cuándo se realizan reuniones de intercambios de punto de vista, generación de consensos, toma de decisiones: porque puede que no ocurra en espacios y tiempos estructurados, explícitamente convocados. Este tipo de aspectos no es en absoluto secundario, por el contrario, muchas veces ellos condicionan quiénes participan y en qué, debido a que hay lugares u horarios que no son accesibles a todos los actores potencialmente interesados, o debido a que las formas en que circula la información y los "circuitos"



a través de los cuales lo hace no son igualmente accesibles a todos (MATO; 2012).

Finalmente, para estudiar una experiencia de participación social desde una perspectiva de comunicación intercultural (en el sentido propuesto) es necesario observar a escala micro los procesos de producción, circulación, apropiación, resignificación, y/o transformaciones, de formulaciones de sentido que ocurren en las relaciones entre los actores sociales involucrados. Conviene enfatizar que lo que interesa es estudiar procesos, no simplemente objetos de discurso, de allí que la observación de campo resulte no sólo, provechosa, sino también necesaria. Es necesario estudiar todo esto en las dinámicas cotidianas, respecto de los asuntos concretos que son motivo de las relaciones entre esos actores, buscando vincular tanto las interpretaciones que ellos hacen de esos asuntos particulares, como los cursos de acción que proponen, con sus respectivas "visiones de mundo", "culturas", o "racionalidades" más ampliamente comprensivas (MATO; 2012).

EXPERIENCIA 1: PLAN ESTRATÉGICO DE LA RESERVA DE BIOSFERA DE LAS YUNGAS

La RBYungas, como ya se dijo, fue declarada como tal en el año 2002 por el Programa del Hombre y la Biosfera (MAB por sus siglas en inglés) de la UNESCO. Ella cubre una superficie aproximada de 1.350.000 hectáreas, siendo la segunda en tamaño de Argentina y se caracteriza por ser compartida por dos provincias, Jujuy (30%) y Salta (70%) y la integran 23 municipios y comisiones municipales. La Reserva alberga cinco áreas protegidas estatales (llamadas zonas núcleo), donde el objetivo principal es la conservación: Parque Nacional Calilegua y Parque Provincial Potrero de Yala en Jujuy; y Parque Nacional Baritú, Reserva Nacional El Nogalar de Los Toldos y Parque Provincial Laguna Pinstascayo en Salta. Sus objetivos generales, definidos en el Documento de Base presentado a la UNESCO en 2002, son: mejorar la calidad de vida humana en la región; ampliar la participación de la sociedad en las decisiones sobre su propio ambiente; proteger la vida y la diversidad biológica y cultural de la región de Yungas; y contribuir a la integración de políticas municipales, provinciales y nacionales (MA-

LIZIA; 2010).

El programa MAB de la UNESCO puntualiza que las reservas de biosfera deben establecer mecanismos de gestión que garanticen la participación de los grupos interesados, especialmente en el caso de comunidades tradicionales, locales y aborígenes u originarias (Objetivo 10 del Plan de Acción de Madrid 2008-2013³). Al respecto la RBYungas depende formalmente de los Gobiernos Provinciales de Jujuy y Salta en sus respectivos territorios, y de la Administración de Parques Nacionales (APN) en los territorios de su jurisdicción. De acuerdo con este marco, la primera estructura de organización implementada en la RBYungas, denominada Comité de Gestión, estuvo conformada por representantes de los Gobiernos Provinciales de Jujuy y de Salta, de la APN, de la Comisión Regional del Río Bermejo y de los cuatro Comités Zonales de la Reserva (dos por provincia). Desde su creación y hasta el año 2007, el Comité de Gestión se reunió periódicamente en distintos puntos geográficos de la Reserva, con el objetivo de facilitar la participación de los actores en todo su territorio. A partir del año 2007, la estructura dejó de funcionar en la práctica debido a conflictos internos del Comité de Gestión y de los Comités Zonales (problemas de representatividad, falta de financiamiento, inacción, entre otros) (MALIZIA *et al.*; 2011a).

En el 2008, la Secretaría de Gestión Ambiental de la Provincia de Jujuy inició un programa de consolidación de la RBYungas, que contó con la participación de los municipios y comisiones municipales integrantes, instancias de gobierno provinciales, comunidades de pueblos originarios (Colla, Guaraní y Ocloya), organizaciones no gubernamentales locales, universidades y organizaciones empresariales. En este contexto se planificó una agenda de trabajo para el período 2008 - 2010 en la Provincia de Jujuy para la elaboración de un Plan Estratégico de la RBYungas⁴, mediante un proceso participativo en su jurisdicción. Dicho documento constituye una propuesta de trabajo para la RBYungas para los 10 años que siguen a su aprobación (2011-2020).

³ El Plan de Acción de Madrid expone la agenda del Programa MAB y de sus reservas de biosfera para el periodo 2008-2013. Véase: http://portal.unesco.org/science/es/ev.php-URL_ID=6389&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴ Malizia (2010). La autora del presente escrito participó de la elaboración del mismo como consultora en temas socio-culturales y en la facilitación de la mayoría de los talleres.



En este marco, la Secretaría de Gestión Ambiental organizó en el 2008 tres talleres generales con el conjunto de los actores locales que definieron seis temas prioritarios para el territorio: patrimonio natural, patrimonio cultural, infraestructuras, producción, turismo sustentable y educación. Además se conformó el Grupo Promotor de la RBYungas, que se define como un grupo voluntario de apoyo al proceso de consolidación de la Reserva. Éste está integrado por los que fueron miembros de los Comités Zonales Centro y Sur de Jujuy, más la participación de nuevos actores. Estos incluyen instancias del gobierno provincial, municipios y comisiones municipales, APN, organizaciones de pueblos originarios, ONGs y universidades nacionales y privadas; siendo en total 22 las instituciones y organismos públicos y privados que se reúnen regularmente en el marco del Grupo Promotor de la RBYungas en Jujuy, para impulsar acciones para la implementación del Plan Estratégico (MALIZIA *et al.*; 2011a).

Durante los años 2009 y 2010, la Secretaría de Gestión Ambiental de Jujuy y el Grupo Promotor de la RBYungas Jujuy realizaron seis talleres temáticos en diferentes partes del territorio de la Reserva en la provincia, correspondientes a los temas prioritarios identificados, para generar los contenidos del Plan Estratégico y definir en consenso acciones a llevar a cabo por las instituciones y organismos involucrados. Esos talleres tuvieron una amplia convocatoria sectorial, que permitió que los distintos actores tuvieran la oportunidad de participar activamente en la elaboración del Plan, presentando sus proyectos y las acciones que querían ver reflejadas.

Además de esos talleres temáticos, se realizaron dos talleres con representantes de los Pueblos Colla, Guaraní y Ocloya, presentes en la RBYungas, con el fin de lograr una participación activa de los mismos, con apoyo del Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy y el Consejo de Participación Indígena Guaraní. Estas dos instancias permitieron informar y debatir sobre el actual proceso de consolidación de la RBYungas, e integrar la visión y los aportes de las comunidades de pueblos originarios al Plan Estratégico. Diversos representantes de estos pueblos participaron, además, de los talleres temáticos antes mencionados.

Para presentar y analizar una versión preliminar del Plan Estratégico

y obtener su respaldo, el Grupo Promotor realizó diversas entrevistas con los representantes de municipios y comisiones municipales en el territorio. En noviembre de 2010, después de dos años de trabajo intensivo, la Secretaría de Gestión Ambiental con el Grupo Promotor presentaron los avances de este proceso participativo y una primera versión del Plan Estratégico al conjunto de las instituciones, organismos y comunidades que participaron en su elaboración. Esta versión recibió muchos aportes que fueron integrados y luego, en diciembre del mismo año, se presentó al conjunto de los actores provinciales la última versión del Plan Estratégico.

Lecciones aprendidas y principales retos

El desarrollo del Plan Estratégico representa una experiencia innovadora en Argentina en términos de participación y concertación con los diferentes actores locales y provinciales. El mismo involucró a más de 90 instituciones y organismos públicos y privados y más de 250 personas que aportaron sus visiones y expectativas. A pesar de este trabajo, esta experiencia no llegó a integrar totalmente la visión de las comunidades de pueblos originarios ni de los sectores empresariales, dado en parte a su desconfianza en el proceso, a deficiencias en la organización interna de los mismos, al poco trabajo previo con ellos y a las diferencias en sus tiempos de actuación, entre otros.

Es importante visualizar que a lo largo del desarrollo del Plan, la consolidación de la RBYungas se ha visto condicionada por diferentes elementos entre los que se pueden señalar la importante diversidad de actores con distintos puntos de vista e intereses; cierta desconfianza por parte de los actores intervinientes en el proceso por ausencia de liderazgo, gestión efectiva e implementación de acciones concretas; y, finalmente, la inexistencia de recursos humanos y financieros destinados específicamente a la gestión de la RBYungas.

A pesar de estas dificultades, este proceso permitió instaurar un primer espacio de diálogo entre diversas comunidades de pueblos originarios y otras instituciones y organismos involucrados en el proyecto, así como también generar un espacio de trabajo en conjunto. Hoy en día, los desafíos importantes son reforzar la participación efectiva de



los diferentes actores, establecer un mecanismo de gestión participativa formal, e implementar diversas acciones que les den dinamismo a la reserva e involucren, en igualdad, a los diversos sectores.

EXPERIENCIA 2: PLAN DE MANEJO DEL PARQUE PROVINCIAL POTRERO DE YALA

Una de las zonas núcleo de la RBYungas, el PPP Yala, fue la primera área protegida de la provincia de Jujuy, declarado en 1952 por el decreto Provincial 731H y ratificado por Ley Provincial 5203 en el año 2000. El Parque tiene una superficie aproximada de 1.700 hectáreas (relativamente pequeña comparada con otras áreas protegidas de la región) y se encuentra a 28 kilómetros de la ciudad de San Salvador de Jujuy, ciudad capital de la provincia.

El PPP Yala se ha caracterizado desde su declaración por cierta heterogeneidad del punto de vista de los actores sociales con interés por el mismo. Cada uno de ellos posee su propia visión sobre el rumbo del área protegida, en ocasiones enfrentadas entre sí. Dicha heterogeneidad de actores está relacionada con una titularidad repartida de la tierra: provincial (predio del Parque), municipal (predio de la hostería y entorno) y privada (predios internos y periféricos). Además, como es un área muy cercana a la capital provincial, es visitada por jujeños y otros turistas de diversos orígenes lo cual le suma demandas de uso muy diferentes a la de los pobladores locales (MALIZIA; 2009).

En la actualidad hay en el PPP Yala 19 predios⁵, de los cuales 14 están habitados (de los cinco restantes, uno corresponde a una hostería, dos están abandonados, uno tiene dueño pero no tiene vivienda ni actividad productiva y el último es de una familia que tiene dos predios en el Parque). Además, hay tres pobladores que habitan en el Parque de forma permanente, pero no poseen predio (van rotando entre los otros predios). En el Parque habitan 28 personas de manera permanente (11 mujeres, 17 varones) y 14 de manera temporal (siete mujeres y siete varones), lo que suma un total de 42 habitantes entre los 14 predios (BERGESIO y REID RATA; 2013). Si bien la presencia humana

⁵ Con predio nos referimos a porciones delimitadas de terreno que son propiedad de particulares o que son utilizados por pobladores para uso residencial y/o productivo.

ha sido confirmada en el área desde época preincaica, las familias que lo habitan actualmente tienen una historia relativamente reciente (60 años en los casos de mayor antigüedad) (MALIZIA *et al.*; 2011b).

La relación de los gestores del Parque con los pobladores y vecinos del mismo ha atravesado diferentes etapas desde su creación que se pueden resumir en tres grandes etapas. La primera de ellas, entre 1952 y 1990, se caracterizó por una escasa implementación del área protegida, excepto en el área de piscicultura (existe un criadero de truchas provincial en una de las tres de las lagunas que hay en el Parque). Se generó una dinámica de pasividad institucional con una interacción muy pobre entre los responsables de la gestión y los actores locales, que no supuso cambios ni restricciones en las actividades y usos que la gente hacía del Parque. Un segundo momento se da a partir de 1990 cuando se firmó un convenio de cooperación técnica entre el Gobierno de la Provincia de Jujuy y la APN para la realización de tareas de interés común para ambas instituciones (entre las que cabe destacar la dotación de un guardaparque asignado específicamente al PPP Yala). En esta etapa se desarrolló una gestión mucho más activa del área protegida, pero la toma de medidas drásticas (por ejemplo, la prohibición del ganado dentro del Parque) y la ausencia de mecanismos de participación de los actores implicados en dichas decisiones, desembocaron en una gran conflictividad entre los pobladores y los responsables de la gestión que finalmente hizo fracasar el convenio. Esta etapa impactó fuerte y negativamente en los pobladores, creando cierto recelo y reticencia a la colaboración con la gestión del Parque. Finalmente, desde el año 2007 se firmó otro convenio para la coadministración del Parque, esta vez entre la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Provincia de Jujuy y la Fundación ProYungas. Esta fórmula supuso una innovación en la gestión de áreas protegidas en Jujuy, siendo la primera vez que una organización sin fines de lucro colabora con el Estado para las tareas de planificación y gestión. En dicho convenio, se establece la figura de "Comisión de Seguimiento" la cual está integrada por un representante de la Dirección de Políticas Ambientales y Recursos Naturales de la Provincia de Jujuy, el responsable de la Oficina Jujuy de la Fundación ProYungas, un representante de la Secretaría de Turismo y Cultura y un representante de la Comisión Muni-



principal de Yala. Las funciones de la Comisión de Seguimiento que se establecen en el convenio son, entre otras: aprobar el Plan Operativo Anual; realizar un monitoreo permanente del funcionamiento del Parque y aprobar todos los proyectos ejecutados dentro del mismo. Si bien esta fórmula de gestión de áreas protegidas supone un avance hacia una gestión interdisciplinar y coordinada, es obvio que aún presenta falencias desde el punto de vista de la participación de la población local. En este sentido, a partir de fines del 2010 se incorporó a la Comisión de Seguimiento un representante de los pobladores del Parque, elegido por ellos (LE STER y REID RATA; 2014).

En el marco de la coadministración del PPP Yala, entre 2008 y 2009 se elaboró el Plan de Manejo del área⁶. Para ello se establecieron diferentes instancias de participación en las que intervinieron pobladores locales y vecinos de la zona, entre otras instituciones y organizaciones. La participación estuvo condicionada por la escasez de tiempo disponible para la elaboración del plan, que en principio debía realizarse en tres meses y luego se extendió a seis meses. La participación se concretó a través de entrevistas previas con pobladores, prestadores de servicios turísticos y referentes académicos (investigadores) y se realizaron tres talleres. El primero de los mismos fue exclusivamente con pobladores locales. Al mismo asistieron diez pobladores, pertenecientes a ocho grupos familiares. Se hizo una presentación de la coadministración y del proceso del plan de manejo, y se realizaron dos dinámicas grupales, la primera para realizar un análisis FODA⁷ y la segunda para identificar zonas y usos del PPP Yala. Para el segundo taller se convocó a vecinos del Parque (gente que vive fuera de los límites del área protegida pero en fincas colindantes) y prestadores de servicios turísticos. Se buscó obtener la visión de todos los participantes en torno a cuatro ejes temáticos: producción, ambiente, turismo, educación. También se pasó una encuesta en forma individual con el objetivo de conocer con mayor nivel de detalle cuál es la percepción de cada uno con respecto al área. El tercer y último taller se llevó a cabo con el objetivo de presentar un borrador preliminar del Plan. Asistieron po-

⁶ Malizia (2009). La autora del presente escrito participó de la elaboración del mismo como consultora en temas socio-culturales y en la facilitación de todos los talleres.

⁷ Técnica de identificación de: fortaleza/oportunidades/debilidades/amenazas (FODA).

bladores y vecinos del PPP Yala, representantes de la Secretaría de Medio Ambiente y de la Dirección de Políticas Ambientales y Recursos Naturales de la Provincia de Jujuy, representantes de la Brigada de Fuego, representantes de la Secretaría de Turismo y Cultura de la Provincia de Jujuy, representantes de la Secretaría de Planificación de la Provincia de Jujuy, representantes de la Comisión Municipal de Yala, investigadores y empresarios de turismo (MALIZIA *et al.*; 2011a).

La posterior aprobación del Plan de Manejo mediante Resolución de la Secretaría de Gestión Ambiental, supuso un hito en la gestión de las áreas protegidas de la provincia, puesto que al documento de planificación, elaborado con participación de los actores interesados, se le dio validez institucional. Si bien dicha aprobación no implica la asignación de un presupuesto específico para realizar las acciones propuestas, la validación institucional supone un avance de cara a conseguir apoyos económicos y humanos de diferentes fuentes para la implementación de las acciones previstas. Sin embargo, la incertidumbre respecto a disponibilidad de financiación y su discontinuidad es una desventaja de cara a la participación efectiva de la población local, puesto que la cautela para no crear falsas expectativas se contrapone con la implicación de los pobladores en las actividades desde la fase de planificación (MALIZIA *et al.*; 2011a).

Lecciones aprendidas y principales retos

El PPP Yala al ser un área protegida con un sistema de co-administración (Gobierno Provincial-ONG), e incluir dentro de su territorio a propietarios privados de predios (pobladores que tienen escrituras de las tierras que habitan); habitantes precarios (pobladores que no tienen escritura de las tierras que habitan por más de 10 años); operadores turísticos (que ganaron licitaciones provinciales para operar en el territorio); y estar ubicado en el ejido de una Comisión Municipal que sin embargo no participa de la co-administración explícitamente, ilustra a nivel local las complejas dinámicas e interacciones entre actores públicos y privados y cómo se hace efectivo en el territorio. Siendo, además, zona núcleo de la RBYungas, este sistema de gobernanza involucra una variedad de actores con posiciones e intereses divergen-



tes en un mismo espacio, con una inserción local, regional e internacional.

Del proceso implementado en el PPP de Yala cabe destacar una serie de lecciones aprendidas. La primera de ellas es que los pobladores actuales del Parque han disfrutado históricamente de derechos sobre el área, el acceso a los bienes naturales es esencial para su bienestar y, a su vez, el tipo de uso que se haga de los mismos es determinante para la conservación de los valores naturales del Parque. Por ello, para llegar a los objetivos de conservación del área protegida es primordial la implicación directa de los pobladores y el consenso en torno a las decisiones de gestión. Otra de las enseñanzas que deja el proceso en marcha es que estos pobladores han vivido varias etapas de gestión, ninguna de ellas totalmente satisfactoria, lo que ha generado recelo y desconfianza hacia la figura de Parque y sus diversos modelos de administración. Además, los intereses locales son afectados de forma importante por el modo en que se desarrolla la planificación y gestión del área, por lo que la población expresa interés en implicarse en la misma ahora que se han generado los canales. Finalmente, el aprendizaje que deja esta experiencia es que en gran parte el proceso participativo requiere la cooperación de las autoridades provinciales y su compromiso para formalizar y apoyar con recursos económicos el desarrollo de las actuaciones acordadas en el Plan de Manejo. Sin este apoyo, su continuidad y realización peligra.

Asimismo, se vislumbran una serie de retos: obtener un nivel de confianza y colaboración importante entre la población local y los gestores del área que permita avanzar con las tareas establecidas en conjunto; conseguir un respaldo social que implique asumir compromisos, limitaciones de uso y obligaciones por parte de toda la comunidad; garantizar una comunicación adecuada (transferencia de información desde pobladores a gestores y viceversa) e ir creando un lenguaje común entre todas las partes y construyendo una agenda común; entender que la participación no implica que todas las opciones estén abiertas, sino que debe darse en el contexto de los objetivos de conservación y uso sustentable de los recursos naturales del área protegida; mantener la dinámica de trabajo entre todas las partes, sin que se produzca pérdida de interés.

REFLEXIONES FINALES

En estas dos experiencias presentadas la idea de interculturalidad es una clave para comprender los procesos en marcha dado que se transforma en una herramienta para pensar lo social⁸ como una arena donde se disputan sentidos para revertir relaciones de subordinación e irrespeto valorativo.

Ahora bien, las distintas experiencias que se expusieron son ejemplos de colaboración intercultural y logran dar cuenta de al menos siete puntos relevantes.

En primer lugar, que los procesos de colaboración intercultural involucran necesariamente a grupos sociales diversos pero cada uno de ellos no son internamente homogéneos sino todo lo contrario, es decir, cada grupo presenta también diversidades; lo cual se puede explicar, al menos en parte, si se implementa una mirada procesual y "migratoria" la cual podrá dar cuenta de "cómo los diversos actores-emisores de discursos no son simples 'portadores' de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas" (DIETZ y MATEOS CORTÉS; 2011: 169); aunque, desde ya, las diversidades van mucho más allá de lo solamente discursivo y se expresan en múltiples campos⁹.

En segundo lugar, muestran que se trata de procesos que necesitan considerar los tiempos, las visiones de mundo, las creencias y sentimientos de todas las partes, lo cual es imprescindible respetar y valorar si se quiere llegar a acuerdos y a aprendizajes mutuos valederos; y por ello en el análisis de experiencias de colaboración y/o comunicación intercultural "la concepción que orienta esta línea de investigación busca comprender los microprocesos de producción y negociación de sentido que tienen lugar en experiencias concretas de participación" (MATO; 2012: 15). Pero, además, hay que favorecer la interacción considerando los momentos y los lugares más propicios para que cada uno de esos

⁸ Esta idea de la interculturalidad como forma de pensar lo social es particularmente fértil ya que abre la posibilidad de construir puentes y generar acercamientos entre las culturas lo cual "implica una alta responsabilidad de los Estados y las sociedades nacionales" (Fornet-Betancourt; 2004: 9).

⁹ En este sentido es relevante, sin que agote las posibilidades, la exhortación que realiza Mato (2008: 113): "es preciso que los intelectuales que desarrollamos nuestras prácticas en la academia, o bien en agencias gubernamentales y de cooperación internacional, superemos cualquier tipo de idea homogeneizante acerca de los intelectuales indígenas y afrodescendientes, las cuales muchas veces están ligadas a imágenes exóticas y románticas de esos pueblos".



microprocesos de producción y negociación de sentido puedan promover la participación del mayor número de actores posibles. Es decir, no se debe perder de vista que la comunicación intercultural no se produce de forma descontextualizada sino en lugares y horarios determinados. Por ello hay que considerar estos puntos para facilitar la mayor participación posible de los sectores/actores.

En tercer lugar, es necesario destacar que las relaciones sociales son relaciones de poder, por ello en la comunicación también se manifiestan estas relaciones de poder. Los interlocutores no siempre están en un plano de igualdad. No siempre se trata de un desequilibrio amenazante (como cuando uno es el patrón o el jefe), sino que en ocasiones actúa de una manera más implícita (como en el caso del uso de lenguaje técnico para explicar ciertos temas). Por todo esto, para el desarrollo de instancias de comunicación intercultural es necesario establecer las bases para el intercambio real y equitativo el cual debe realizarse en igualdad. Esto no significa ignorar la existencia de posiciones de poder distintas entre los interlocutores. Se trata de reconocerlas pero no mantenerlas sino reequilibrarlas para diluirlas en el proceso. Ello implica "la generación de condiciones de igualdad efectiva de derechos y obligaciones para sujetos individuales y colectivos distintos, reconociendo la interdependencia existente entre éstos por cuanto tienen relaciones convergentes y de complementariedad, así como fines comunes" (QUIROGA; 2012: 13). Esto puede implicar en ocasiones la necesidad de nivelar los poderes de quienes están insertos en los procesos comunicacionales a través de la adopción de medidas de discriminación positiva: mayor voz a quienes no la tienen, pero también voz desde el registro propio de quienes no la tienen y se ven obligados a tergiversar su registro para hacerse escuchar.

En cuarto lugar, dan cuenta de que en esa interacción las partes pueden aprender unas de otras, pero que en todos los casos se trata de experiencias prácticas (de extensión o aprendizaje-servicio por parte de los técnicos, investigadores o académicos involucrados en el proceso) es decir, son de carácter aplicado. Este tipo de experiencias se multiplican a lo largo de América Latina y es relevante aprender de ellas, revisarlas, consultarlas (para lo cual previamente debieron ser sistematizadas y puestas a consideración del público), es decir, hacerlas

dialogar para generar, así, una nueva instancia de colaboración.

En quinto lugar, visibilizan que al ser procesos complejos enmarcados en proyectos con tiempos acotados no tienen garantizada su sostenibilidad a largo plazo. La alternativa que presentan es la construcción de redes con organizaciones e instituciones que parece ser una estrategia válida pero que no debería descuidarse o dejar librada al azar, sino fomentarla activamente desde el inicio de la experiencia donde el rol del Estado debe ser protagónico (aunque no excluyente de otros actores) generando compromisos de largo plazo (políticas de estado).

En sexto lugar, si bien en la comunicación intercultural se parte del reconocimiento de la diversidad, es relevante reconocer que en ocasiones éstas pueden obstaculizar la participación. La forma de superar esos escollos puede encontrarse en estar atento a las similitudes, a las cuestiones en común y relativizar la importancia de estas diferencias pero, al mismo tiempo, ahondar en el sentido profundo de las diferencias. Es posible que así se descubra que su sentido profundo sea semejante al de la cultura propia o que al menos se pueda llegar a algún punto intermedio de acuerdo. Sin embargo, en vinculación a ello hay que advertir sobre el peligro de caer en el otro extremo, que es universalizar a partir de lo propio y no de lo común. Como puede apreciarse, la comunicación intercultural se sitúa en el delicado equilibrio entre lo universal y lo particular, entre lo común y lo diferente. De hecho, la comunicación intercultural nos impele a aprender a convivir con la paradoja de que todos somos iguales y todos somos distintos.

Finalmente, develan una verdad de Perogrullo que tal vez no sea tal, esto es, que la interculturalidad no “es una concesión que afecta o favorece sólo a algunos –a los indígenas– y no tiene nada que ver con lo que ocurre a ciudadanos no indígenas” (BRIONES *et al.*; 2006: 261) involucrando así a diferencias disciplinarias, de género, edad y clase, entre otras.

Las experiencias presentadas fueron encaradas por docentes e investigadores que desarrollan sus actividades en la Universidad Nacional de Jujuy y desarrolladas en la provincia de Jujuy. Si recordamos que en ámbitos académicos ha prevalecido la idea de “la producción y validez de conocimiento dividida en dos mundos, uno de los cuales sería po-



seedor de verdades ‘universales’ y el otro sólo de verdades ‘locales’” (MATO; 2008: 102) se puede argumentar que ellas también logran dar cuenta de cómo el

análisis de las limitaciones y consecuencias de la creencia en la existencia de un saber pretendidamente universal y otros de validez apenas local resulta no sólo más necesario, sino también más factible en el marco de estos procesos de globalización, debido a la creciente importancia de los intercambios entre actores sociales cuyas maneras de ver el mundo, producir conocimiento y actuar, se forman en muy diversos contextos y dan lugar a diferentes tipos de saber. Por ello, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos se hace cada día más imprescindible y más viable (MATO; 2008).

Desde esta posición lo relevante no son las disciplinas sino el encarar problemas, surgiendo otras formas de producir conocimientos. Se pueden generar así nuevos mecanismos a partir de fijarse como objetivo la resolución de problemas vinculados a un contexto de aplicación entre los que se puede destacar la opción del aprendizaje y servicio solidario en instituciones de educación superior.

Esta nueva forma de trabajo promueve un aprendizaje genuino e interactivo, por parte de la comunidad local afectada por la problemática y por parte de la comunidad científica que la encara. El aprendizaje se logra a partir de la inclusión de dimensiones sociales, económicas y naturales, que aportan a la comprensión del problema a resolver [...] El desarrollo de una práctica de aprendizaje-servicio de calidad implica un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a una acción solidaria planificada, que procura impactar en forma positiva y mensurable sobre la vida de una comunidad [...] El aprendizaje-servicio lejos de preparar a los estudiantes para un trabajo en particular, los prepara para resolver los problemas de su comunidad,

ofreciéndoles la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias (HERRERO; 2010: 65).

Finalmente, y con respecto al trabajo de los/as antropólogos/as en la actualidad en las universidades, se puede pensar a la luz de las experiencias presentadas y de las ideas de colaboración intercultural expuestas, que la antropología (y las demás ciencias sociales) hoy debe profundizar su orientación "al estudio y a la programación de los cambios sociales y culturales al lado y con los grupos indígenas y campesinos" (COLAJANNI; 2000:13) y también de los sectores populares. En este contexto se hace necesario pensar y desarrollar proyectos de Antropología aplicada, investigación-acción y/o aprendizaje-servicio, todas instancias tendientes a fomentar la vinculación entre sociedad y universidad. Pero esa vinculación no debería ser de una sola vía sino de ida y vuelta, basada en procesos de retroalimentación permanente y aprendizaje mutuo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGESIO, L. y REID RATA, Y. (2013). *Identificación de la organización doméstica del trabajo ganadero y gobernanza en el Parque Provincial Potrero de Yala (Jujuy –Argentina)*. En Actas del I Simposio de la Reserva de Biosfera de las Yungas “10 años de experiencias y desafíos” y V Reunión Regional de las Selvas de Montañas. San Salvador de Jujuy, Grupo Promotor RBYungas; CETAS/UNJu; SGA Jujuy; Ministerio de Educación de Jujuy; APN; UCSE; Fundación ProYungas.

BRIONES, C.; DELRIO, W.; LANUSSE, P.; LAZZARI, A.; LORENZETI, M.; SZULO, A. y VIVALDI, A. (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas*. En AMEGEIRAS, A. y JURE, E. (comps.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Prometeo libros y Universidad Nacional de General Sarmiento; pp. 255-264.

COLAJANNI, A. (2000). *Antropología académica y antropología aplicada en este fin de milenio*. En Escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana (ed.) *Diálogo Intercultural. Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Quito, Ediciones Abya Yala; pp.13-20.

DIETZ, G. y MATEOS CORTÉS, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México DF, SEP-CGEIB.

FORNET-BETANCOURT, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México, SEP-CGEIB. Recuperado de: <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/1-Fornet-Betancourt-Reflexiones-sobre-el-Concepto-de-Interculturalidad.pdf> (fecha de consulta: diciembre 2012).

HERRERO, M. A. (2010). *Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en educación superior*. En

Tzhoecoen Revista Científica 3 (5): 63-78. Perú.

LE STER, A. y REID RATA, Y. (2014). *Gobernanza territorial en áreas protegidas: el caso del Parque Provincial Potrero de Yala, zona núcleo de la Reserva de Biosfera de las Yungas*. En MALIZIA, L.; BERGESIO, L. y FIERRO, P. (Comp.) *Ambiente y sociedad en la Comarca de Yala*. San Salvador de Jujuy, EdiUNJu.

MALIZIA, L. (Coord.). (2009). *Plan de Manejo del Parque Provincial Potrero de Yala*. San Salvador de Jujuy, Secretaría de Gestión Ambiental.

MALIZIA, L. (Coord.). (2010). *Plan Estratégico de la Reserva de Biosfera de las Yungas –Sector Jujuy*. Jujuy, Secretaría de Gestión Ambiental.

MALIZIA, L.; BERGESIO, L.; GARCÍA MORITÁN, M.; REID RATA, Y. y LE STER, A. (2011a). *Experiencias de gestión participativa e investigación en áreas protegidas de las Yungas de Jujuy*. En CRUZ, E. N. (Coord.). (2011). *Historia y Etnicidad en las Yungas de la Argentina*. Salta, Purmamarka Ediciones.

MALIZIA, L.; BERGESIO, L.; REID RATA, Y; FIERRO, P. y CÁCERES, R. (2011b). *Guía de valores naturales y culturales del Parque Provincial Potrero de Yala*. San Miguel de Tucumán, Ediciones del Subtrópico.

MATO, D. (2008). *No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible*. Alteridades 18 (35). Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México; pp. 101-116.

MATO, D. (2009). *Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad*. En AGUILAR, M. Á. y otros. (coords.). *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona y México, Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; pp. 28-50.



MATO, D. (2012). *Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural*. Matrizes; Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo; 6 (1).

QUIROGA, M. S. (2012). *Comunicación y ciudadanía intercultural*. En Memoria de los seminarios. Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural. La Paz, Fundación UNIR Bolivia.

TORRICO VILLANUEVA, E. (2012). *Sobre la comunicación democrática intercultural*. En Memoria de los seminarios. Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural. La Paz, Fundación UNIR Bolivia.

WALSH, C. (2005). *¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?*. En La Interculturalidad en la educación. Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.





ENTRE FREIRE Y KUSCH: PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN LATINOAMERICANISTA

DAIANA C. BOBBONI

Estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.
Instituto de Formación Docente N°29 Graciela Gil. Buenos Aires.
Ayudante del Programa Filosofías del Sur de la Universidad Nacional del Oeste.
dcbobboni@gmail.com

MELINA B. CAPUTO

Estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.
Instituto de Formación Docente N°29 Graciela Gil. Buenos Aires.
bel.caputo.91@gmail.com

SANTIAGO M. HIDALGO MARTÍNEZ

Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de Luján (UNLu).
Ayudante del Programa Filosofías del Sur de la Universidad Nacional del Oeste.
santiagohidalgo123@hotmail.com*

RESUMEN

Al introducirnos en los principales trabajos y experiencias educativas en Latinoamérica, no podemos evitar centrar la atención en Paulo Freire, quien es el principal referente en este campo. Con el propósito de aportar no solo al debate, sino también, a la construcción de una educación latinoamericanista, consideramos pertinente adentrarnos en el pensamiento del filósofo argentino Rodolfo Kusch para problematizar la pedagogía del educador brasileño. En este sentido, en el siguiente trabajo nos preguntaremos, primero, por el carácter transformador inherente en la pedagogía freireana, para luego preguntarnos sobre el concepto de educación popular. Por último, abordaremos qué entienden estos autores por cultura y reflexionaremos en torno a la cuestión del diálogo, entendido como herramienta para la construcción de una conciencia colectiva, pero sin olvidar el carácter problemático que trae aparejado en contextos de interculturalidad.

Palabras clave: Cultura, Diálogo, Educación, Latinoamérica.

Fecha de Recepción: 04 de abril de 2017 - Fecha de Aceptación: 24 de mayo de 2017

*Octubre de 2015

***BETWEEN FREIRE AND KUSCH: FOR THE CONSTRUCTION OF A
LATIN AMERICANIST EDUCATION***

ABSTRACT

As we enter at the main works and educational experiences in Latin America, we can't avoid focusing on Paulo Freire, who is the main reference in this field. Also, in order to contribute, not only to the debate, but also to the construction of a Latin American education, we consider pertinent entering into the thoughts of the Argentine philosopher Rodolfo Kusch to problematize the pedagogy of the Brazilian educator. In this sense, in the following work we will first ask ourselves about the inherent transforming nature of Freire's pedagogy, and then, about the concept of popular education. Finally, we will discuss what these authors understand by culture and think over on the issue of dialogue, understanding it as a tool for building a collective conscience, but not forgetting the problematic nature that it brings in contexts of interculturality.

Key words: Culture, Dialogue, Education, Latin America



EDUCACIÓN: CAMBIAR A LAS PERSONAS QUE VAN A CAMBIAR EL MUNDO

Es Paulo Freire el gran educador de nuestra América Latina contemporánea. O por lo menos es, sin duda, el principal referente para quienes pretenden combatir por medio de la educación las injusticias habidas en este mundo, productos de un sistema capitalista que engloba pero a la vez excluye a los sujetos constituyéndolos en "oprimidos". Inmersos en una suerte de fatalidad, los educadores vemos un mundo injusto y, por ello, es nuestra responsabilidad luchar por la transformación de la realidad. ¿Se puede, acaso, negar la explotación del capital u ocultar la pobreza de los campesinos? ¿Es posible desentenderse de la exclusión sufrida por los habitantes de las villas miserias y de las escuelas en los márgenes? ¿O de la situación en las cárceles? A la hegemonía se la combate construyendo contrahegemonía. Y es Freire quien denuncia con una enorme claridad la dominación y la exclusión que produce la educación tradicional o "bancaria". Es él quien, poniéndose del lado de los oprimidos, propone una "educación popular" liberadora y revolucionaria. De ahí el carácter ético-político de la educación y su sentido contrahegemónico.

Nosotros somos educadores. En nuestra constante y siempre inacabada formación académica hemos incorporado herramientas y teorías para afrontar el desafío educativo. A lo largo de tal recorrido académico, comprendimos que es ingenuo negar la hegemonía capitalista y los elementos de reproducción. A su vez, comprendimos que afirmar la reproducción del capitalismo como un proceso lineal y mecánico, es decir, representarnos como sujetos receptores-pasivos, negando de esta forma el "núcleo del buen sentido" y la resistencia en los sujetos, es también ingenuo e irresponsable. Por ello, entendimos fundamental el carácter problematizador con el cual debe ser encarado el acto de educar. Y como somos conscientes de los innumerables problemas de la educación, es que nos pensamos como trabajadores comprometidos con nuestra tarea de ser intelectuales transformativos (GIROUX; 1990).

Y he aquí el fundamento de nuestro quehacer: cambiar a los hombres que van a cambiar al mundo. Porque el principal objetivo de la educación es *cambiar la ingenuidad en crítica*:

Pensábamos en (...) una alfabetización que (...) no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto (...). Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación. (FREIRE; 1973:100)

Sea por medio de la alfabetización o de la educación en general, interpretamos que el gran educador no buscaba una alfabetización en donde el hombre sea un espectador del proceso, es decir, en donde el hombre sea un objeto a ser moldeado, pasivo y, por ende, sin capacidad de producir o crear algo, o de decidir u optar. Es así que Freire ha luchado por la formación de sujetos activos, conscientes de su capacidad creadora y transformadora de la realidad. Porque así es como se llega a la conciencia crítica. Pero, ¿no significaría esto, también, determinar que el “analfabeto” es un objeto o, por lo menos, un sujeto “ingenuo”?

Es innegable la incomodidad que nos invade ante la sofocante tarea de cambiar las conciencias ingenuas a conciencias críticas. Ante todo, ¿implica asumirnos a nosotros como educadores críticos? ¿qué es aquello que nos da tal cualidad? ¿estamos seguros de ser sujetos críticos? Si Freire sostiene que no se debe abandonar la convicción de que solo en las bases populares, y con ellas, se puede realizar algo serio y auténtico (FREIRE; 1973), nuestro deber como educadores ¿es transformar tales bases, porque son ingenuas y porque deben ser críticas? ¿Quiénes somos los educadores para calificar como ingenuas a las bases populares?

En torno a tal cuestión, Kusch nos señala en *Geocultura del hombre americano* que “Paulo Freire pretende promover el desarrollo mediante la educación. Esto de por sí ya es falible.” (KUSCH; 2000:113). Luego, afirmará que Freire “En última instancia termina por proponer



también, aunque con una gran habilidad, una mutación del ethos popular” (KUSCH; 2000:113). El pedagogo brasileño, continuando con la lectura de Kusch, concibe la existencia de dos tipos de posturas frente al mundo: por un lado, explica que “(...) la posición normal del hombre en el mundo, como un ser de la acción y la reflexión, es la de admirador del mundo” (KUSCH; 2000:114); mientras que, por otro lado, están los campesinos que “(...) se encuentran... de tal modo cerca del mundo natural, se sienten más como “partes” de él que como sus transformadores.” (KUSCH; 2000:114-115). A través de este sistema binario de clasificación da cuenta por lo tanto de dos tipos de conciencias: la conciencia crítica y la conciencia mágica. Mientras que esta última “no se considera ‘superior a los hechos’, dominándolos desde afuera, ni ‘se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada’” (FREIRE; 1973: 102), la conciencia crítica sí lo hace. Por ello, colaborar con el pueblo es hacer que adquiera una conciencia crítica por medio de la educación. O disponer los medios para que esto suceda. Es que la conciencia crítica ayuda a la democratización y, por lo tanto, a la liberación de la opresión. Sin embargo, partir de la idea de transformar al otro –es decir, al sujeto cuya conciencia es mágica para que desarrolle una conciencia crítica o científica–, ¿no es pretender mutarlo desde una cosmovisión que le es propia hacia una que le es ajena? ¿Cómo es posible, entonces, realizar algo serio y auténtico?

Por otro lado, poseer una conciencia crítica es, para Freire, incorporar la “idea de causalidad”, es decir, adoptar un pensamiento científico el cual permite visualizar la situación problemática de su realidad y así poder transformarla. Es esta idea sustancial para Freire ya que es el fundamento de su filosofía de la praxis. Pero, ¿qué es lo que implica realmente esta idea de transformación? En este sentido, Kusch ha afirmado:

(...) uno de los argumentos centrales de Freire y también de los desarrollistas a ultranza, es el de la oposición entre hombre y naturaleza y la predicación consiguiente de que la misión del hombre, el punto en el cual éste asume toda su libertad y toda su realización, estriba en el hecho de que su destino es transformarla (...). También, los desarrollistas

parten del concepto de un deber-ser dinámico del hombre, basándose en que éste es un ente necesitado. Llegan incluso a afirmar, no sin maestría, que el único medio para lograr su ser es mediante la técnica. (KUSCH; 2000: 119-120)

La idea de transformación de la naturaleza implica una idea de oposición entre "sujeto" y "objeto". Es a partir del alejarme de la naturaleza, del constituirla en "ente" y determinarla como objeto que puedo transformarla. El mundo para el hombre es un objeto, o es el patio de los objetos (KUSCH; 2000). Es igual a la ciencia positivista operando sobre la realidad. Es la afirmación del pensamiento occidental. Y el mismo Freire lo sostuvo:

Partíamos de que la posición normal del hombre, afirmada en el primer capítulo de este trabajo, era no solo estar en el mundo sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica –de sujeto a objeto– de la cual el conocimiento expresado resulta por el lenguaje. (FREIRE; 1973: 100-101)

Aquí es donde Kusch nos recuerda que el problema del conocimiento científico es "desagradable". Tal desagrado se produce por el límite que existe en el conocimiento de la realidad, y "el motivo está en la antinomia entre sujeto y objeto" (KUSCH; 2000: 38). Cuando estamos determinando a la naturaleza como ente la constituimos como un objeto fijo. De esta manera negamos el carácter contingente e indefinido de ella y, al fijarla, le negamos también su carácter dinámico. Lo hacemos porque es incognoscible, porque nos desestabiliza y eso nos causa temor "(...) porque allí nos damos cuenta de que estamos muy solos frente a la realidad. Realmente, quizá, diría desamparados, o mejor, sentados. Por eso hemos puesto encima de esa realidad una cortina de humo (...) " (KUSCH; 2000: 38). Por otro lado, si la naturaleza



es contingente y dinámica, es decir, es pura transformación, ¿qué es lo que podemos transformar nosotros, los humanos?

A diferencia del pensar occidental, el llamado "pensar mágico" concibe su relación con la naturaleza a partir de un "estar" en ella. Es en ese "no considerarse superior a los hechos" que el pensar mágico acepta la indeterminación y la contingencia de la naturaleza en tanto es puro acontecer. Sin embargo, Freire no le ha dado importancia a esta forma de concebir el mundo, peor aún, ha pretendido cambiarla:

(...) la acción cultural, tal como la entendemos, no puede sobreimponerse a la concepción del mundo que poseen los campesinos; no los puede invadir y exigirles que se adapten a ella. Por el contrario, al establecer esta visión como punto de partida, y contemplarla como una clase de problema que hay que resolver, el educador lleva a cabo con los campesinos la evaluación crítica de su concepción del mundo, llegando así a un compromiso cada vez más claro con el mundo real en transformación. (FREIRE; 1990: 57)

Podemos entender que Freire fue un sujeto cuyo domicilio existencial es occidental y que, por lo tanto, ha respondido y actuado según su manera de ver e interpretar las cosas. Pero pensar en mutar el pensamiento popular por ser "ingenuo" o "mítico" es pecar de etnocentrismo. Porque, cuando hablamos de dos tipos de conciencias hablamos, además, de dos modos de comprender el mundo, de dos universos simbólicos y de dos domicilios existenciales distintos. Y la situación se agrava si entendemos que hay múltiples modos de comprender el mundo. Pero la educación solo reconoce una, transformando al sujeto A en sujeto B. Sin embargo, es el mismo Freire quien se topó con la problemática de transformar las conciencias cuando expresa que le sorprende la "cierta inapetencia (educativa) de los rurales ligada a la intransitividad de su conciencia" (FREIRE; 1973: 97). Y si la educación no toma en cuenta el código cultural de los educandos o, peor aún, lo toma en cuenta pero con las pretensiones últimas de hacer mutar tal código, ¿será entonces que no son los pueblos los ingenuos y sí lo es quien intenta transformarlos?, ¿será que quienes

deben liberarse primero son quienes educan para la liberación de los pueblos? O, peor aún, ¿será que el fin de la educación, para Freire, es la aculturación de los educandos? Quizás haya que emprender un camino diferente, en donde la educación no deba ser “para”, sino que “a partir” del pueblo y de su propio suelo.

PARTIR DEL PENSAMIENTO POPULAR

En la entrevista brindada a la educadora e investigadora ecuatoriana Rosa María Torres, en el año 1988, el pedagogo brasilero defendía una “Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica” (FREIRE; 1973: 102) y así “(...) ir avanzando y transformando en rigurosidad científica lo que era, en el punto de partida, sentido común (...)” (TORRES; 1988: 65).

Anteriormente habíamos caracterizado en Freire su modo de dividir binariamente las conciencias entre “mágicas” y “críticas”. Para Kusch, el catalogar el pensamiento popular como una “conciencia ingenua” significa relacionarlo peyorativamente con el concepto opinión en tanto se la considera como un juicio indefinido, endeble, carente de apoyo en la realidad, desprovisto de seguridad y rigurosidad científica. El juicio de la ciencia se basa en una parte del pensamiento, en la medida que delimita objetos, es decir, abarca una parte de la verdad, mientras que la opinión atañe a la multiplicidad de voces, de preceptos, es decir el conjunto de toda la verdad. De esta manera, tendríamos un vector intelectual que nos invita a decidir sobre cosas prácticas y que evalúa cuantitativamente el carácter conceptual y técnico de las cosas; mientras que la conciencia mágica podría traducirse como un vector emocional, que produce significación y niega a los objetos para transformarlos en símbolos, ubicándolos bajo el orden de “lo sagrado”. La realidad, que adquiere entonces un carácter simbólico marcado por la emocionalidad, valorará cualitativamente las cosas del mundo, legitimándolas o no como substanciales para mi existir.

Al contrario de la cosmovisión occidental, la emocionalidad no es irracional:



(...) sino que cuenta con una racionalidad invertida y simétrica y cumple la función de proponer una lógica que parta de lo negativo, o mejor, de lo que es antagónico respecto a la propuesta intelectual y que, por lo tanto, tiene una función compensativa y por eso fundamental, ya que hace a la existencia misma. La emocionalidad en los dos casos compensa la intelectualidad a la cual se lo quiere someter desde el punto de vista occidental. (KUSCH; 2007: 645)

La diferencia reposa entre el conocer y pensar; se conoce para abrirse al mundo, a sus objetos concisos, pero ello no tiene sentido si no tengo una postura emocional previa que permita que ese dato que conozco, forme parte de mi horizonte existencial. Se conoce para vivir, para actuar, para tomar posiciones. Es, por este motivo, que el indígena rechaza la novedad ya que no se inscribe dentro de lo que su cultura entiende como "sagrado", es decir, aquello legitimado como parte de su existir. Es estar en la actitud emotiva lo que me permitirá ser, racionalizar esa experiencia. Dice Kusch:

El punto de arranque para esto es el puro existir, o como podríamos llamarlo en América, el puro estar, como un estar aquí y ahora, asediado por la negación, o sea por las circunstancias. (...) En suma, existo, luego pienso y no al revés. Porque lo que pienso está comprendido y motivado por esa posibilidad. No pienso por pensar sino que pienso como proyecto. (KUSCH; 2007: 612)

El pensamiento culto niega la emocionalidad y toma las abstracciones lógicas como concretas; se desarrolla la ciencia sobre una "cadena de afirmaciones" que llevan a establecer y delimitar los objetos científicos.

Sin embargo en América se manifiesta un pensamiento que sustenta su existencia sobre otra clase de elementos: la negación, la emocionalidad y el estar. Esto queda claro cuando Kusch relata el ritual de sacralización de los camiones en Eucaliptus (KUSCH; 2007). Lo ubica dentro del plano in-útil porque trasciende la utilidad. Detrás de un útil

hay un in-útil que da validez existencial:

(...) el pueblo no vive su cultura como un simple entretenimiento, sino como una forma de concretar en una fecha determinada, o en un ritual cualquiera, el sentido en el que intuitivamente descansa su vida. (KUSCH; 1978: 19)

La oposición en dos, característica de la filosofía (Heidegger: mundo moderno vs Edad Media; Marx: praxis vs contemplación...) no es una condición de todo el pensamiento sino que forma parte de la estructura filosófica occidental. Contrariamente en América, se piensa a partir de estas verdades in-útiles como fundantes realmente de la existencia, en el "estar aquí y ahora". Y la historia americana misma refiere a afirmaciones realizadas por otros, sobre objetos que no nos pertenecen e introducidas en nuestra realidad: "lo argentino" es caracterizado, como explica Kusch, con la historia y sus heroicos próceres, con su vocación para la democracia, con su acepción de progreso, pero visto desde la posibilidad de ser, es decir, desde la contingencia dada por la circunstancialidad, ello debe ser negado y a partir de esa negación preguntarnos si es efectivamente así, como se ha representado, o no pasa de ser un gran mito.

Se podría decir, por lo tanto, que todo lo afirmado por la ciencia académica occidental no tendrá en cuenta lo que realmente sucede: el negro, el indio de la puna, el "Cabecita negra" no están contemplados dentro de dicha afirmación. Todo esto se residualiza para lograr la afirmación abstracta. Por lo tanto, aquí volvemos a la pregunta de si la educación intentaría transformar a ese educando en algo que realmente no es, ya que no logra comprenderlo. De ahí la determinación, quizás reduccionista, de la forma "conciencia ingenua" que delimitaría al educando como "sub-desarrollado".

En esta instancia se presenta lo que Kusch designa como un "abandono existencial" debido a que existe una contradicción entre mi existir, mi estar y la posibilidad de ser en tanto propuesta: no coincide mi vida con el "papel" que se me impone. Al respecto, expone Kusch:

Es que el es de la ciencia es otro es, de otro modo de ser,



un ser útil, que siempre sobrevive pero lejos de la vida. En esto radica el problema de la colonización. Ésta consiste en transferir el es del modelo científico al propio ser, el de la posibilidad de uno, y se es al modo de la ciencia pero no como se debería ser. (KUSCH; 2007: 667)

Ahí nace lo que Kusch califica como "resentimiento", un sentir antipático y conflictuado que se produce en los americanos para con el rol que se les está queriendo imponer: Freire postula a la ciencia como favorecedora de la "toma de conciencia" de lo que no era consciente, *negando que exista otra cosa que no sea eso que se afirma*. En este caso, el resentimiento resultaría beneficioso, en la medida en que se niega la afirmación de otro para afirmar lo propio que hace al existir. Kusch pone como ejemplo la afirmación "Es imposible que pierda mi trabajo si hago lo que me dicen", con el objeto de mostrar cómo una afirmación se traduce en verdad para la visión occidental pero, antagónicamente, se opone a lo que ocurre en tanto niega lo fortuito. Y se niegan las posibilidades por un motivo: el miedo a lo inesperado, a lo que no fue previamente delimitado. El pensamiento popular acepta el miedo, el occidental lo niega. Por ello se aplica el método. Para Freire, la utilización de ese método radicará en reformular y ampliar las técnicas, pero que en sus bases son preexistentes, ya delimitadas y normalizadas arbitrariamente por la ciencia.

¿No se estaría reproduciendo esta contradicción si entendemos que la educación debe estar fundamentada desde una mirada científica? Si es así, ¿no intentaría Freire, por medio de la educación, incluir al campesino, al indígena, a la sociedad occidental, pero como proletarios, como integrantes del "lumpen" de la ciudad? Los desarrollistas intentaron llegar al indígena para ayudarlo pero esto involucraba la imposición de una necesidad de consumo típica de su cosmovisión occidental en donde el ser se constituye mediante el objeto, en este caso, la mercancía. Esto, por consiguiente, nos lleva a plantearnos si no implicaría la modificación de su cultura.

Sin embargo, ¿estamos realmente convencidos de que debemos modificar la cultura en pos del desarrollo, el progreso y ese afán de ser alguien? ¿o nos correspondería enseñar partiendo de lo que es propio

de nuestro vivir americano para encontrar, primero, las razones de nuestro estar-siendo en este suelo? Para Kusch:

Se trata de asumir entonces nuestra negación americana, esa que palpita en nuestras revoluciones, en nuestra incapacidad de hacer la gran industria, en nuestros fracasos para ser totalmente occidentales, en la miseria de los ranchos indígenas, en las caras hambrientas de los que no quieren entrar en el juego y siguen llamándose indios, hasta el color pardo de la piel que simboliza la negación implícita frente a occidente, la de ser radicalmente americano. (KUSCH; 2007: 662)

UN DIÁLOGO ES ANTE TODO UN PROBLEMA DE INTERCULTURALIDAD

En la práctica educativa posiblemente exista una palabra que resuena asiduamente, y es sobre la que vamos a detenernos a reflexionar ahora: Cultura. ¿De qué hablamos cuando decimos "cultura"? ¿decimos "saber", "ilustración", "conocimientos", "tradición", "progreso y desarrollo"? O tal vez como dice Rodolfo Kusch, detrás de ese vocablo se esconde la otra palabra, la "gran palabra", trascendental e ilógica, "la que completa al sujeto viviente y encierra el porqué indefinido del vivir mismo [y que ineludiblemente] se desarrolla en un silencio lleno de sentido, un silencio pleno que pesa" (KUSCH; 1973: 8). Cultura es para Freire "(...) el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer, (...) el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador" (FREIRE; 1973: 105). Asimismo, Kusch afirma que "Todo es cultura en el sentido de que el individuo no termina con su piel, sino que se prolonga en sus costumbres, en sus instituciones, en sus utensilios" (KUSCH; 2000: 170). Cultura como creación y recreación, invención y reinención, y donde es el hombre el hacedor de ese mundo cultural.

Además, Freire ha expresado a lo largo de sus escritos que es la democratización de la cultura el pilar fundamental de la Educación que propone, y que el método para lograr esto es el diálogo. Un diálogo



activo, horizontal, que nazca de una matriz crítica y genere crítica. Y afirma dicha idea en *La Educación como práctica de la libertad* al decir que "solo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo" (FREIRE; 1973: 104). Pero, ¿es esto realmente suficiente para que se efectúe la comunicación? ¿qué pasa cuando los interlocutores tienen una diferencia cultural, no en el grado de culturización, sino en referencia al "código cultural" que se ha encarnado en ellos? Aquí es donde se nos presenta Kusch afirmando que todo diálogo es un problema de interculturalidad, ya que lo que se dice de un lado y de otro, se verá inevitablemente enredado con residuos culturales:

Cultura no es sólo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además es el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial frente a lo nuevo, ya que si uno careciera de ella no tendría elementos para hacer frente a una novedad incomprensible (KUSCH, 1978: 13).

En otros términos, al mundo se lo puebla de signos y símbolos para lograr un domicilio existencial a los efectos de no estar demasiado desvalido en él, y esto nos sirve de apoyo a la hora de enfrentar un interlocutor. Estas referencias simbólicas pueden ser tanto elementos tradicionales como no serlo, o hasta incluso ser halladas en el momento que al acontecer el diálogo adquieren el valor de "pautas culturales".

Además, a lo largo de sus escritos, el filósofo argentino introduce el término de "Geocultura", que posiblemente nos lleve a plantearnos varios interrogantes. Rodolfo Kusch habla de un pensamiento que sufre la gravedad del suelo.

...la ecología de un ámbito, así como el hábitat, son recubiertos siempre por el pensamiento del grupo, y éste se encarga de vestir con un paisaje cultural al hábitat en cuestión (KUSCH; 1978: 14).

Agrega Kusch que “Cultura supone entonces un suelo en el que obligadamente se habita, y habitar significa que no se puede ser indiferente ante lo que aquí ocurre” (KUSCH; 2000: 171). El sujeto, al otorgarle sentido a lo que lo rodea, crea un horizonte simbólico que funciona en el aquí y ahora, y que al mismo tiempo provee un proyecto hacia el futuro, integrando un cosmos o mundo habitable. Esto constituye la cultura porque es cultivado por el sujeto, quien se aferra a estos símbolos para lograr la suficiente habitabilidad o domicilio existencial, pero al mismo tiempo y de forma inevitable, impregna con sus símbolos su hábitat. Esto da como resultado, una “unidad geocultural”, “(...) un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural (...)” (KUSCH; 1978: 14), una totalidad cerrada, que tiende a ofrecer resistencia a las interferencias del mundo exterior. Este cierre cultural es difícil de penetrar a no ser que la misma “unidad geocultural” proporcione los medios para hacerlo. Lo cual hace de por sí falible la efectuación de la comunicación o el diálogo propuesto por Freire, solo basado en “amor, esperanza y fe” (FREIRE; 1973) entre los interlocutores. Tal vez, para que se genere realmente la comunicación, y se dé la posibilidad de diálogo en toda su profundidad, habrá que partir de reconocer al otro como alteridad, desde la plena autenticidad de los dialogantes. Comprendiendo, de esta manera, que una cosmovisión o código cultural no puede mutarse como resultado de un manipuleo externo, de un proceso mecánico, principalmente porque el concepto de cultura comprende una totalidad, como entidad vital, pero así también “se pertenece a una cultura y se recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que se está con una parte de su ser prendido al suelo” (KUSCH; 2000: 110), y sobre ella se consume “(...) el sentido sobre el que intuitivamente descansan nuestras vidas” (KUSCH; 1978: 19). En este sentido, el término “Geocultura” nos lleva a hacernos las mismas preguntas que se hace Kusch: ¿existe la posibilidad de un saber absoluto al modo como lo propone el pensamiento occidental? (KUSCH; 1978) ¿o acaso todo pensamiento sufre la gravidez del suelo?; y con respecto a la educación, “¿se aprende para saber mucho, o se aprende para poder inscribir la propia vida en el paisaje?” (KUSCH; 1994: 46).

Esto, por consiguiente nos lleva a repensar la propuesta de Freire



de democratizar la cultura. ¿Acaso no recae en la objetivación de la cultura, tomándola como objeto distanciado del hombre, y negándola como extensión vital del sujeto? El sentido occidental de objetivar la cultura, eventualmente, ¿no hace que se pierda el sentido real de ella y su aglutinación de significantes? ¿No será que dicha objetivación, tal vez, sea para que pueda manipularse la cultura de otro? ¿Cabe pensar en esto la intención de hacer ingresar culturas diversas a una dinámica occidental?

Pensar en el otro como sujeto nos introduce en un problema intercultural: el vacío que se produce ante el encuentro de dos culturas cuyas diferencias son irresolubles, porque son distintos códigos culturales y porque cada cultura está determinada por el paisaje en el cual se habita. Que este vacío o "tierra de nadie" sea entendido como un problema, es producto de un pensar occidental, el cual se rige bajo una lógica dicotómica de afirmación/negación y de tercero excluido (o se es A o se es B). Y cuando tal vacío se produce en los espacios educativos, se lo resuelve al modo occidental: el otro es un objeto que debe ajustarse a lo que la escuela determina, se iguala lo desigual, o se lo elimina y excluye. Esta ecuación, regida bajo la consigna sarmientina de "civilización o barbarie", constituye una práctica pedagógica que violenta al otro en tanto otro, reduciéndolo a la mismidad y, por lo tanto, violentando al suelo donde se habita.

Si concebimos la educación como conducción de un individuo de acuerdo a las pautas de una cultura, a lo mejor, debemos buscar las respuestas a todos estos interrogantes pensándolas desde América, asumiendo la autenticidad de ser nosotros mismos desde el estar aquí en el suelo que habitamos. Tal vez quepa la posibilidad de que en el fondo de América nos encontremos con lo puramente humano en su máxima expresión. Por lo tanto, quizás debemos continuar construyendo la "metáfora-escuela" (BRANDANI; 1999) a partir de un nosotros consciente de la gravedad del suelo y aprender a estar-siendo encontrándonos interpelados por ese otro en tanto otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDANI, A. (1999) *Educación, suelo y filosofía. Un camino de aproximación, un abordaje cultural de la educación*. En CULLEN, C. (comp.) *Filosofía, Cultura y Racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación* (pp. 73-93). Buenos Aires: Colección Itinerario, Editorial La Crujía- Stella.

FREIRE, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Editorial Paidós.

KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Editorial Castañeda.

KUSCH, R. (1994). *Indios, porteños y dioses*. Buenos Aires: Editorial Biblós.

KUSCH, R. (2000). *Geocultura del hombre americano*. En *Obras Completas*, Tomo 3. Rosario: Editorial Fundación Ross.

KUSCH, R. (2007). *La negación en el pensamiento popular*. En *Obras Completas*, Tomo 2. Rosario: Editorial Fundación Ross.

TORRES, R. M. (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL).



FORMAS DE ESTRUCTURACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y RESPUESTAS A LAS MODALIDADES DE INTERPELACIÓN ESTATAL

FEDERICO MARIO KINDGARD

Antropólogo, profesor de Antropología de las Sociedades Complejas

Universidad Nacional de Jujuy

federicokin@hotmail.com

GABRIELA CARLOS

Antropóloga

Universidad Nacional de Jujuy

gabidlacarlos@gmail.com

RAÚL ACOSTA

Técnico en Antropología

Universidad Nacional de Jujuy*

RESUMEN

Desde fines de la década del '90 asistimos a una fuerte etnización del discurso político en la provincia de Jujuy. Amplios sectores de la población empezaron a reivindicar su pertenencia a diversos pueblos originarios al tiempo que se esfuerzan por hacer visibles aquellos rasgos que consideran más significativos de las culturas indígenas locales. La apelación a lo indio y a las culturas originarias trascendió ampliamente el ámbito de las discusiones científicas, introduciéndose sobre todo en las discusiones jurídicas, donde la visualización del carácter instrumental de las reivindicaciones de base étnica actúa como un elemento deslegitimante de las mismas.

En el presente escrito, proponemos acercarnos al análisis de los procesos de reproducción social prevalecientes en las comunidades locales, específicamente aquellos por los cuales se reprodujo históricamente la desigualdad entre la población de origen indígena y el resto de la población provincial, así como a las formas de interpelación desde el estado hacia esas poblaciones, que contribuyeron y contribuyen a la forma específica que asume la organización y expresión de los intereses locales.

Fecha de Recepción: 05 de febrero de 2016 - Fecha de Aceptación: 23 de mayo de 2017

*Junio de 2015

Palabras clave: Identidad, Pueblos originarios, Propiedad de la tierra, Interpelación estatal.

***STRUCTURATION FORMS OF INDIAN PEOPLE AND THE RESPONSES
TO THE MODALITIES OF STATE INTERPELLATION***

ABSTRACT

Since the late 90's we have seen a strong ethnicisation of the political discourses in the province of Jujuy. Broad sectors of the population started to defend their belonging to different native peoples while trying to make visible those characteristics of local indigenous cultures they consider meaningful. Appealing to the issues regarding the indigenous peoples and the native cultures has transcended the field of scientific discussions and has been introduced mainly in legal discussions, where the visualization of the instrumental character of the ethnic-based demands acts as a delegitimizing element of those demands.

In this paper, we propose to make an approach to the analysis of the processes of social reproduction prevailing in local communities, specifically those processes by which inequality among native peoples and the rest of the provincial population has been historically reproduced. We also want to show the forms of interpellation from the state towards the native peoples that contributed and still contribute to the specific form that assumes the organization and expression of local claims.

Key words: Identity, Indigenous peoples, Land property, State interpellation.



INTRODUCCIÓN

Desde fines de la década del '90 asistimos a una fuerte etnización del discurso político en la provincia de Jujuy, donde amplios sectores de la población empezaron a reivindicar su pertenencia a diversos pueblos originarios al mismo tiempo que se esfuerzan por hacer visibles los rasgos que consideran más significativos de las culturas indígenas locales. La apelación a lo indio y el respeto hacia las culturas originarias ganó también espacio en el discurso político. El contraste de esta nueva situación con la que se daba en los años '80 y la rapidez del cambio ha llevado a que discursivamente predominen explicaciones de tipo instrumental de la nueva etnicidad presente en la provincia, retomando algunas conceptualizaciones de Frederik Barth (1976) acerca del carácter no esencialista de lo étnico y de la forma en que los actores sociales alternativamente activan o desactivan sus identidades étnicas según el contexto, implícitas tanto en la legislación como en la implementación de políticas hacia los pueblos indígenas que hacen hincapié en la autoadcripción como elemento fundamental para determinar el carácter indígena de un colectivo. Sin embargo aquí no nos encontramos frente a actores individuales que activan o desactivan las referencias étnicas en su comportamiento y discurso según las situaciones de interacción, sino de la constitución de colectivos organizados en referencia a identidades étnicas, presuntamente preexistentes pero aparentemente ausentes hace apenas 20 años. Aunque aquí nos concentraremos en el abordaje antropológico del tema, vale hacer notar que el mismo trasciende ampliamente el ámbito de las discusiones científicas y se ha introducido en las discusiones políticas locales y sobre todo en las discusiones jurídicas, donde la visualización del carácter instrumental de las reivindicaciones de base étnica actúa como un elemento deslegitimante de las mismas.

Las reflexiones conjuntas que presentamos en esta ponencia son el fruto de las observaciones realizadas en las investigaciones que cada uno de nosotros sigue en forma individual y de las discusiones y el trabajo conjunto realizado como miembros del equipo técnico del área social del RETECI (Registro Territorial de Comunidades Indígenas)¹, si bien omitiremos la consideración de casos concretos observados en el

¹ RETECI es un programa desarrollado en el marco del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, con diferentes contrapartes en la provincia de Jujuy. El programa tiene por finalidad registrar el total de las poblaciones indígenas del país, su situación

curso del trabajo como parte de este programa, los que son de carácter confidencial. Sin embargo la observación reiterada de problemas similares nos llevó al convencimiento de la necesidad de dar a conocer estas reflexiones generales a fin de contribuir a la comprensión del significado de las luchas actuales de los pueblos indígenas.

Al abordar la problemática desatada por la adjudicación de tierras a los pueblos indígenas en el marco de las nuevas disposiciones constitucionales aparecen como ejes sobresalientes el del autoreconocimiento como colectivo étnico y el de la cosmovisión y su relación con la territorialidad. Como resultado predomina una visión ahistórica de la problemática, visión sostenida en la apropiación de diversos conceptos desarrollados en el seno de la antropología, que alterna entre la discusión del presente y los procesos de organización comunitaria, reconocimiento legal y autoreconocimiento como colectivos étnicos y la recuperación de un pasado lejano y mítico como fundamento histórico de los reclamos. Esta visión ignora los términos del problema tal como se presenta, generalmente, a las comunidades concretas que lo abordan desde la perspectiva de una reivindicación histórica de las tierras que habitan (o habitaron hasta épocas recientes), fundada en la historia reciente y su continuidad con la situación actual.

En la perspectiva ahistórica prevaleciente, el abrupto cambio de identidades locales y la rápida asunción de identidades étnicas no puede ser entendido sino como una simple manipulación consciente de la identidad con el fin de obtener el reconocimiento de propiedad sobre tierras que pueden estar o no siendo ocupadas de manera efectiva, asumiendo de manera implícita esa definición instrumental de la identidad étnica. Luego aparece un vacío para llenar entre la reivindicación presente y la evocación mítica de un pasado distante, vacío, que busca llenarse en función de aportes de la arqueología, la historia y la antropología social; es decir, se constituye un proceso en que las comunidades indígenas son expropiadas de sus propias reivindicaciones que pasan a manos de un conjunto heterogéneo de intermediarios (entre quienes nos contamos) que a su vez, en ese mismo proceso de constitución como mediadores, imponen una serie de requisitos que son otros tantos obstáculos para las comunidades en cuestión.

En contraposición a esto, planteamos que para analizar el proceso

socioeconómica y sus respectivas reivindicaciones territoriales, en el marco de ley 26.160 que suspende los procesos de desalojo contra comunidades indígenas. Los autores formamos parte de los equipos técnicos de ese relevamiento en el año 2009.



es necesario distanciarnos de los conceptos en juego (autoadscripción, importancia central de la cosmovisión como elemento de sustentación de los reclamos, justificación de una identidad "originaria", comunidad indígena) recordando además que no son conceptos que hayan puesto en juego los mismos pueblos indígenas sino que han sido postulados desde el estado a través de las distintas normas sancionadas y políticas implementadas. Desde este distanciamiento proponemos acercarnos al análisis de los procesos de reproducción social prevalecientes en las comunidades locales y específicamente a los procesos por los cuales se reprodujo históricamente la desigualdad entre la población de origen indígena y el resto de la población provincial (no solamente los descendientes de europeos sino también todos aquellos que siendo descendientes de indígenas hubieran cortado todos sus vínculos con las poblaciones rurales), así como las formas de interpelación orquestadas desde el estado hacia esas poblaciones y que contribuyeron y contribuyen a la forma específica que asume la organización y expresión de los intereses locales. La adopción de esta perspectiva permite, además, un acercamiento más congruente con el modo en que las reivindicaciones son entendidas y expresadas por las comunidades locales así como a hacer visibles una serie de contradicciones y conflictos que se plantean en el proceso y que dificultan a los pueblos indígenas avanzar en sus reivindicaciones.

LAS COMUNIDADES INDÍGENAS COMO PARTE DE LA SOCIEDAD CAPITALISTA

Desde hace algo más de cien años, la reproducción material de la desigualdad entre la población hispanizada y la población indígena se produjo y produce en la subsunción de las formas de producción indígena y los usos indígenas de la tierra en la economía capitalista, subsunción que, aunque implicó importantes cambios a nivel económico, político y simbólico, mantuvo la especificidad de las formas indígenas de acceso y uso de la tierra; y esta reproducción material ocurre bajo la presión estatal para la incorporación de la población indígena en condiciones económicamente favorables para las empresas así como políticamente manejables.

Desde mediados del siglo XIX, mientras en el nivel de las relaciones de propiedad, el estado ilegalizaba la propiedad comunitaria y se ex-

pandía la propiedad privada en grandes latifundios, expropiando de ese modo a la población indígena, empezó una fuerte campaña (que continúa hasta hoy, si bien reducida a pequeños grupos de antiindígenas militantes) tendiente a borrar las identidades indígenas e imponer nuevas, tales como las de "gaucho" o "criollo". Estas formas de interpelación estatal pueden caracterizarse por:

1) El proselitismo religioso, acompañado de la prohibición y la persecución de las prácticas religiosas prehispánicas que se dan ya desde el primer momento de la conquista y continuaron hasta aproximadamente la década de 1980 en el caso de la iglesia católica, y siguen hasta la actualidad en el caso de las iglesias evangélicas.

2) La influencia de la escolarización sobre la lengua hablada, con la progresiva sustitución de las lenguas originarias por el español como lengua de uso cotidiano. Por momentos, sobre todo hasta mediados del siglo XX, estas presiones incluyeron la prohibición del uso de la lengua materna en el contexto escolar con castigos psicofísicos para quienes la usaran. De modo más permanente esta presión se conjugó con la discriminación y el desprecio hacia las expresiones culturales indígenas.

3) Imposición a través de todas las instituciones del estado, pero sobre todo a través de la escuela de una versión oficial de la historia que negaba la presencia y la persistencia de poblaciones indígenas en el presente histórico, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Haciendo una oposición entre: Indio/Ciudadano; Salvaje/Civilizado, tomaban la historia republicana como el escenario de una transición de los pueblos indígenas de una situación a otra, lo que implicaba la ruptura con el pasado indígena y la disolución de las identidades indias en la identidad nacional. En esta identidad nacional se reforzaba la figura del gaucho como personaje que reunía en sí los atributos del mestizaje entre la cultura europea y la cultura americana y el de ser el símbolo de la lucha contra el dominio español primero y la lucha contra los pueblos indígenas no incorporados a la órbita estatal después.

La población indígena respondió a esta forma de interpelación aceptando de manera ambigua y resignificada las identidades que se les atribuía desde el estado, es decir, calificativos como el de "criollo" y "gaucho" lejos de asimilar la población indígena a la población hispanizada empezaron a servir como diacríticos frente a la población ci-



tadina. De hecho el apelativo "criollo" pasó de designar la oligarquía local de raíz colonial a la población rural de ascendencia indígena, algo similar pasó con el apelativo "cholo", que en Bolivia designa a las clases acomodadas hispanizadas y ciudadinas y aquí designa fundamentalmente a la población de origen rural e indígena. En el marco del racismo imperante en la sociedad, estos apelativos sirvieron también para enmascarar las relaciones de discriminación contra la población indígena, relaciones que se hacían patentes al utilizar apelativos como "coya", "indio", "negro" o "chaguanco" como insultos o formas despectivas de referirse a las poblaciones indígenas.

De este modo los pueblos indígenas de la provincia mantuvieron y defendieron su especificidad cultural frente a la cultura dominante en la provincia, a pesar de no adoptar explícitamente una identidad grupal que hiciera referencia a lo indio. Al evitar o dejar en segundo plano calificativos como el de "coya" o "chaguanco" y adoptar preferentemente calificativos alternativos como el de "criollo" o "gaucho" evitaban –o mejor dicho, soslayaban– la discriminación en la vida cotidiana, sin embargo, mantenían claramente las especificidades culturales que los alejaban de la cultura dominante en la sociedad. Esta situación puede apreciarse en acontecimientos dramáticos tales como el Malón de la Paz, tal como lo describe y analiza Gómez, E (1988). Los participantes en la marcha van vestidos a la usanza tradicional, con ojotas, sombrero ovejuno, ropas de barracán y picote, etc.; para los porteños (ajenos a la cultura provincial y las sutilezas de su racismo) no hay dudas de que se trata de indios, sin embargo los manifestantes se preocupan por aclarar: "no somos indios, somos argentinos, somos ciudadanos como ustedes". Cabe preguntarnos: ¿Eran ciudadanos plenos, como sus interlocutores o la ciudadanía era un estatuto a conquistar? Esto nos lleva al centro del problema que queremos plantear.

ESQUEMA HISTÓRICO DE LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD ENTRE LA POBLACIÓN INDÍGENA Y LA POBLACIÓN HISPANIZADA

Desde la colonia, los pueblos indígenas fueron incorporados a las sucesivas formaciones estatales locales como proveedores de trabajo. Durante el período colonial, la legislación aseguraba la subordinación política de las poblaciones a partir de instituciones como la enco-

mienda. Y hasta hoy la economía de los pueblos del área andina es una economía mixta, que combina recursos provenientes del asalariamiento y recursos provenientes de la producción doméstica, esta combinación de trabajo asalariado externo y trabajo doméstico interno a la comunidad tuvo y tiene un papel preponderante en las formas de organización económica, social y política de las comunidades locales.

Durante la colonia, en el área andina, la corona española delegó en los curacas y jilakatas la responsabilidad de conducir a los pueblos indígenas bajo la forma de comunidades, ellos tuvieron, entonces, la responsabilidad de organizar a su pueblo para cumplir con las obligaciones de la mita y la encomienda y también de recaudar y rendir para la corona española el tributo que debían pagar². A cambio retuvieron un grado de autonomía para organizarse según sus propios términos. En cuanto a la propiedad, la corona cedió tierras a nombre de las comunidades indígenas con el objetivo principal de asegurar la reproducción de la población indígena resguardándola de las ambiciones y la explotación de los hacendados españoles y criollos. Esto fue una política consciente, fruto de las graves crisis ocasionadas al proceso colonialista por la desaparición total de los indígenas en las islas de La Española y Cuba, lo que dejó a las primeras colonias españolas sin trabajadores que les provean los alimentos necesarios. Por debajo de la forma de comunidad se mantuvieron las formas locales de definir el acceso y el derecho a la tierra, siendo la principal el derecho a disponer de tierras individuales o familiares, ya no mediados por la pertenencia al ayllu, sino por la relación con la comunidad (no necesariamente la pertenencia a ella) y con una creciente mercantilización de las relaciones a medida que se extendía el uso del dinero. En este sentido, los derechos comunitarios sobre la tierra resguardaron a las comunidades indígenas de la expansión de propiedades españolas, pero siempre hubo un mercado activo de compra y venta de derechos individuales sobre tierras comunitarias entre los mismos indígenas. Finalmente, la propiedad comunitaria resguardó las formas organizativas basadas en el control vertical de pisos ecológicos y en el intercambio recíproco de trabajo que eran la base económica del Tawantinsuyu, pero redefiniéndolas y convirtiéndolas en una economía de subsistencia mientras

² En Sica, G. y Ulloa, M. (2006) hay una exposición de la situación general de los pueblos indígenas durante el período colonial y las características generales asumidas por las cargas de la encomienda y la mita entre los pueblos de la provincia. En Sica (2008a y 2008b) y Sanchez (2003) se puede profundizar en distintos aspectos de las encomiendas españolas.



que la parte dinámica del crecimiento económico pasó crecientemente a lo largo de los siglos de presencia europea, al sector capitalista, que ya aparece en forma incipiente en Potosí y los otros centros mineros coloniales.

La obligación de trabajar para los encomenderos fue sustituida en el período republicano por diversas presiones tendientes a la incorporación de la población indígena como trabajadores asalariados. Esto se logró principalmente a través de la continuidad de las instituciones de tipo feudal de la colonia con mecanismos como la conversión de los derechos de encomienda en obligaciones económicas; es decir, constitución de grandes latifundios de propiedad privada con la obligación de pago de arriendos por parte de las poblaciones originarias asentadas en los mismos. En este caso la figura del arriendo hace aparecer como un contrato con fines económicos entre dos partes lo que en realidad era la imposición unilateral de obligaciones a fin de forzar la concurrencia de los campesinos a la esfera mercantil, ya fuera vendiendo una parte de la producción a fin de pagar arriendos en dinero, ya fuera trabajando en las explotaciones de los propietarios.

En este contexto en el área andina el resguardo de la propiedad comunitaria fue una conquista de los pueblos indígenas frente a los embates de las políticas liberales; a través de ellas los pueblos indígenas, cuando pudieron, aseguraron su autonomía limitando la injerencia estatal (por ejemplo en cuestiones de policía y justicia), impidiendo o revertiendo la expansión de la propiedad privada en manos de criollos y dando una cobertura a las producciones indígenas frente a la competencia mercantil, mediante el mantenimiento de circuitos de trueque y los mecanismos de intercambio recíproco de trabajo y control vertical, aunque cada vez más limitados. La persistencia de este sector de subsistencia no implicaba la no participación indígena en la economía mercantil y capitalista, por el contrario, hubo una fuerte participación en estos sectores.

En el caso de la provincia de Jujuy a partir de la autonomía con respecto a la provincia de Salta, en el año 1835, se inició una política destinada a la desarticulación de las comunidades indígenas. Ese mismo año se quitó representatividad política a los curacas y en 1839, a partir de la ley de Enfiteusis la tierra pasa totalmente a manos privadas, desarticulándose las propiedades comunitarias. Sin embargo, la lucha y la resistencia de los pueblos indígenas por la tierra continuaron. Un punto

importante en esta lucha se dio entre los años 1872 y 1874, que abarcan el levantamiento puneño contra las tierras de la familia Campero, heredera del Marquesado de Tojo. Los Campero habían logrado que en el período republicano se les reconociera como propiedad no sólo las tierras que les habían sido entregadas como mercedes reales a los miembros de la familia sino las que correspondían a encomiendas, que de hecho estaban en manos de comunidades indígenas, de este modo los Campero empezaron a ser dueños de un extensísimo latifundio que abarcaba los departamentos de Yavi, Santa Catalina, Rinconada y Cochino. En el marco de esta lucha se dieron las batallas de Abra de la Cruz y Quera, en la primera los puneños derrotaron al ejército argentino, en la segunda, el ejército, con refuerzos llegados desde Salta derrotó a los puneños. Finalmente, la Corte Suprema de Justicia de la Nación declaró caducos los títulos de la familia Campero, basados en la herencia del Marquesado, sin embargo las tierras quedaron como de propiedad estatal y fueron vendidas a distintos hacendados en los años subsiguientes. A fines del siglo XIX el latifundio estaba totalmente reinstaurado en la puna de Jujuy.

En relación a los latifundios lo importante a destacar aquí es que en ellos persistió una relación de tipo feudal encubierta bajo la figura del arriendo, tal como se describe supra. Estas relaciones feudales obligaban a pagar determinadas sumas en dinero o especie, y cumplir con tareas laborales para los propietarios. Estas tareas iban desde la atención del servicio doméstico en las casas del campo y la ciudad, para lo cual se destinaban niñas desde corta edad; hasta la concurrencia a tareas específicas en explotaciones agrícolas de la finca; llegando a forzar la concurrencia a explotaciones capitalistas tal como se señala en la investigación de Rutledge (1987).

A partir del año 1949, y como resultado del Malón de la Paz, llevado adelante en el año 1946, la mayor parte de las tierras de la puna y quebrada pasaron a ser propiedades fiscales y entregadas en usufructo a los pobladores. Desde entonces se constituyeron algunas propiedades privadas sobre todo en el área de la quebrada de Humahuaca en las zonas aptas para agricultura y en algunas zonas ganaderas más productivas de la puna, como las tierras que rodean la laguna de Pozuelos. Sin embargo, la mayor parte de la tierra permaneció como tierra fiscal. Aquí se ve el principal aspecto en que las prácticas económicas de los pueblos indígenas chocan con el marco legal vigente. Las tierras de un



núcleo familiar son usualmente heredadas por un pariente, principalmente un hijo o hija, que se haya quedado viviendo en la comunidad, y cuando esto no sucede, pueden heredarlas parientes más lejanos. Esto no se compatibiliza fácilmente con las leyes que regulan la herencia en nuestro país, y que hace de todos los hijos herederos forzosos. El resultado es que las tierras que fueron entregadas en propiedad privada se encuentran frecuentemente en situaciones legales precarias (desde el punto de vista del titular de la explotación), es decir, como herencias indivisas en que se suman los derechos de dos o tres generaciones de herederos, de los cuales unos pocos son los que realmente utilizan la tierra y actúan como titulares de la misma, o como tierras sujetas a juicios de prescripción adquisitiva o usucapión, con los que periódicamente se arreglan las situaciones generadas por las sucesiones indivisas.

Este problema de la transferencia de la tierra por herencias y compra venta es de hecho más complejo, puesto que hay diversas transacciones que se arreglan a nivel local pero que al no tener regularizada la situación de propiedad efectiva, las mismas no son fehacientemente acreditadas por el Estado. Esta falta de correspondencia entre la legislación y las prácticas locales es uno de los factores que ha llevado a que se perpetúe el mantenimiento de las tierras como propiedad fiscal y en usufructo, y las situaciones a que da lugar en los casos que se ha tramitado la propiedad privada hacen que la relación de propiedad entre los campesinos y la tierra haya sido siempre precaria y que siempre se haya visto amenazada por la expansión de la propiedad privada capitalista.

En el caso de los guaraníes la historia es diferente. Durante el siglo XIX, en el SE de Jujuy se constituyeron grandes latifundios sobre la base de las mercedes de tierra otorgadas en el período colonial, donde desde fines del siglo XVIII se habían instalado haciendas azucareras. Sin embargo, el control del territorio por parte de los españoles era limitado debido tanto a la resistencia indígena como a la dificultad para explotar la tierra. A fines del siglo XIX y con el desarrollo de la producción azucarera a escala industrial se produce el control total del territorio, a partir de la ampliación del área sembrada con caña de azúcar y la fijación de la población trabajadora. Las diferencias étnicas sirvieron para organizar la división del trabajo, Kollas y Wichis fueron incorporados principalmente como mano de obra estacional, para la zafra;

los Guaraníes fueron tomados como mano de obra permanente, para el cultivo de la caña a lo largo del año, y también para la zafra.

En los lotes, la población guaraní pudo continuar con las prácticas económicas tradicionales, tenían acceso a los ríos para pescar, a la selva y el monte para cazar y tenían la libertad de desbrozar trozos de selva virgen para establecer sus “chacos” (chacras) donde sembraban maíz, mandioca, zapallo, porotos, y verduras de distinto tipo para su auto-subsistencia. Esta situación empezó a cambiar a partir de la década del '70, al comenzar la sustitución del trabajo humano por máquinas y consiguientemente a desalojarse los lotes. El proceso se aceleró y prácticamente terminó durante la década del '90, aunque aún persisten algunos lotes en el ingenio La Esperanza, donde la población continúa con el cultivo de huertos tradicionales como complemento del salario. En otros sitios las dificultades de acceder a tierras y agua para mantener huertos son tantas que aunque hay familias que los tienen, no es una práctica extendida en las comunidades. Por lo dicho, los guaraníes enfrentan simultáneamente la pérdida de acceso al salario y a los recursos de subsistencia tradicionales. En las localidades más chicas se mantiene el recurso a la pesca y la caza (dependiendo de la distancia y facilidad de acceso a los ríos o al monte) como medios de subsistencia, pero esto es muy dificultoso en las ciudades grandes (además debe entenderse que en las localidades chicas también el grueso de los recursos provienen del trabajo remunerado y solo una pequeña parte del consumo se satisface por dichas actividades). Además, se mantienen otros tipos de utilización del monte, como recolección de leña, madera para confección de artesanías y recolección de fibras, así como de plantas medicinales, aunque cada vez enfrentan más restricciones para acceder al monte por parte de los propietarios de tierra (fundamentalmente los ingenios azucareros). Al haber una complementación, en apariencia no contradictoria mientras duró, entre las actividades tradicionales y la participación como trabajadores asalariados de los ingenios, las poblaciones guaraníes no reclamaron tierras y se acomodaron a este modo de vida de forma que también la organización de los lotes en base a las jerarquías de las empresas reemplazó a la organización social tradicional. Sin embargo, los lotes se convirtieron en espacios de preservación de la cultura que se asentaba en el trabajo de los huertos familiares, trabajo que implicaba un tipo de reciprocidad generalizada (el motiro) que enlazaba a toda la comunidad guaraní



de cada lote.

REPRODUCCIÓN SOCIOCULTURAL Y DIFERENCIACIÓN ÉTNICA

Ligadas a la persistencia de esta particular sociedad agraria se ha dado también la persistencia de la cultura indígena, más allá de los dia-críticos que las comunidades locales utilizaran para expresar sus particularismos frente a la cultura dominante y más allá de las formas de autodenominarse. Como parte de esta cultura de origen indígena encontramos los elementos de la cosmovisión que hoy se tratan de utilizar como argumento legal central en los reclamos de las comunidades. En ese sentido es posible que al centrar todo el peso de la argumentación en el auto-reconocimiento o no como pueblos originarios, nos estemos centrando en uno de los aspectos más superficiales de la problemática de la identidad de los pueblos indígenas³.

En el presente los pueblos originarios de la provincia van articulando su identidad a partir del reconocimiento de elementos civilizatorios⁴ de origen americano presentes en su vida cotidiana, en sus prácticas religiosas, en sus tradiciones orales y en sus prácticas económicas.

En el área andina, encontramos básicamente una forma de identidad que en su base se corresponde a lo que Miguel Bartolomé (1997) denomina identidad residencial. Es decir, los elementos civilizatorios originarios permanecieron vigentes resguardados por identidades locales, centradas en símbolos que resaltan la unidad de la comunidad local frente al mundo exterior. En este tipo de situación, la persistencia de una identidad originaria y los elementos civilizatorios correspondientes no implican una conciencia clara de pertenencia a unidades mayores o a pueblos de origen indoamericano, en algunos casos estas

³ Los procesos de autoadscripción y adscripción por otros son elementos centrales en la constitución de grupos étnicos entendidos como grupos políticamente movilizados, pero el marbete que sirve a tal proceso es de carácter altamente arbitrario y responde a los procesos históricos y coyunturas particulares de cada caso.

⁴ Tomamos la idea del trabajo de Miguel Bartolomé (1997), en él analiza la relativa independencia de la cultura e identidad indígenas y su interdependencia en el proceso histórico, interdependencia que encuentra su hilo conductor en la persistencia y el desarrollo de procesos civilizatorios alternativos al proceso dominante, procesos que remiten a la resistencia cultural de los pueblos indígenas, como aspecto irreductible de las luchas que los pueblos indígenas libran a la vez en otros planos (político, económico, etc.) Con el concepto de *elementos civilizatorios* queremos aludir a aspectos de la cultura indígena que están presentes en la vida diaria aunque no necesariamente articulados en un discurso étnico. Son, sin embargo, los emergentes de los procesos de resistencia cultural, y la materia prima a partir de la cual se desarrollan los discursos étnicos que movilizan en la actualidad a los pueblos indígenas de la provincia de Jujuy, en ese sentido el proceso de etnización más que el aprovechamiento de una coyuntura legal favorable, representa el trabajo reflexivo sobre la propia realidad y la propia historia, y su articulación a partir de un nuevo sentido de las mismas.

filiaciones sociales y culturales pueden estar incluso negadas, como el caso de varias comunidades del pueblo Ocloya, que en gran parte asumió una identidad “gaucha” como expresión y como articuladora de las identidades locales, en las que sin embargo, fácilmente se distinguen los elementos civilizatorios indígenas.

En cambio en el área guaraní, encontramos una forma de identidad centrada en la persistencia del uso de la lengua originaria, el reconocimiento de lazos de parentesco y la participación social en diversos eventos de la vida diaria y del ciclo ritual anual. Esta identidad no está centrada o referida localmente, ya que los lazos sociales, principalmente los de parentesco, cruzan las localidades y se extienden por un amplio territorio que abarca la faja de selva basal de las provincias de Jujuy y el N.E. de Salta, y se extiende hasta el sur de Bolivia. En este caso, la pertenencia a una tradición indoamericana es un elemento consciente para todos, así como la oposición con las tradiciones europeas (oposición que se da a un nivel simbólico en la retórica de los discursos y en las representaciones del Arete Guazu, en la historia oral, o en los relatos míticos; y que no significa rechazo de los elementos culturales provenientes de la tradición europea).

Teniendo esto presente, pensamos que se puede proponer una interpretación alternativa de las razones para la rápida etnización de los discursos en la provincia. Desde la década de 1990 asistimos a un creciente reconocimiento legal y político de la existencia de las comunidades indígenas y de sus particularidades por parte del estado argentino, en el marco de un proceso similar de alcance mundial y en que los acuerdos alcanzados en la ONU y otros organismos internacionales por parte de los pueblos indígenas de todo el mundo han sido un elemento de presión para los estados nacionales. En 1994, la reforma de la constitución dio cabida al reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas y de su derecho a tierras. Estos artículos de la constitución se han visto completados, luego, por acuerdos internacionales, como el Convenio 169 de la OIT⁵. En este marco, el Estado empezó a interpelar a la población de origen indígena en términos de “comunidades indígenas” y con una mayor disposición a aceptar y promover los particularismos culturales de cada comunidad. Los pueblos

⁵ El Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes fue promulgado en el año 1989, sin embargo Argentina lo ratificó en el año 2000 y entró en vigencia en julio del año 2001, 7 años después de la reforma constitucional de 1994.



indígenas fueron asumiendo abiertamente identidades indias sin que esto haya significado cambios importantes en su situación social y en sus prácticas culturales, que siguieron siendo las mismas, aunque ahora se les da más visibilidad pública y son reivindicadas como prácticas legítimas. Es decir, el cambio abrupto desde una situación de ausencia de discursos étnicos marcados como formas de identificación grupal a la rápida etnización actual es producto básicamente del cambio en las formas de interpelación del Estado y las consiguientes respuestas a la misma por parte de los pueblos indígenas para enfrentar problemas que son básicamente los mismos de antes aunque hoy tienen otras posibilidades de reclamo y resolución.

Esto implica que, si nos quedamos en una posición interaccionista y situacional, no vemos la complejidad de los procesos de reproducción social y cultural de los que las decisiones individuales forman parte y adquiere una importancia teórica fundamental aquello que posiblemente sea el aspecto más superficial de los procesos de constitución de grupos: la selección del marbete en nombre del cual se desarrollarán los procesos de autoadscripción y adscripción a grupos. En una perspectiva que ignora voluntariamente los procesos históricos de diferenciación social y cultural y asume la diferencia como expresión de una creación actual de identidades, minimizando los procesos de reproducción social a partir de los cuales las diferencias se mantienen y se resignifican a lo largo del tiempo (incluso durante largos períodos históricos), al hacerlo no sólo invierte las relaciones de determinación en el análisis poniendo el énfasis en los aspectos más superficiales del fenómeno como elementos determinantes de los procesos sociales, también se convierte en un operador ideológico de negación (desde una posición dominante) de los aspectos de la relación que aparecen como más importantes para los sujetos involucrados en los procesos de autodefinición étnica, a saber, el derecho a la diferencia, la importancia central de la viabilidad histórica de lo que Bartolomé llama proyecto civilizatorio. En efecto, al hacer un énfasis exclusivo en los procesos de autodefinición, pasando a segundo plano los aspectos de diferencia cultural que se expresan en la diferenciación étnica, este tipo de defensa de las identidades étnicas es enteramente compatible con la persistencia de presiones aculturadoras que se imponen autoritariamente sobre los pueblos indígenas.

LAS FORMAS DE INTERPELACIÓN ESTATAL Y SUS CONDICIONAMIENTOS AL PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS COMO SUJETOS HISTÓRICOS

Para terminar este análisis queremos mostrar cómo este tipo de imposiciones autoritarias está presente en la implementación misma de políticas que buscan incentivar los procesos de autoreconocimiento y hacerlo en términos respetuosos con las especificidades culturales de cada grupo.

En primer lugar, está la imposición de una organización formalizada frente al Estado como condición para acceder no sólo al reconocimiento de tierras sino a los diversos proyectos que se promueven desde el estado; y que esa forma de organización es la "comunidad".

Las comunidades son en principio unidades localizadas de los distintos pueblos que habitan una determinada región, y son la única entidad jurídica reconocida por el estado argentino como forma de organización de los pueblos originarios del país, y a través de la cual podrían hacer efectivos sus derechos. Pero para que esto se cumpliera deberíamos prescindir de cualquier concepto preestablecido de comunidad, y permitir que las comunidades sean lo que en cada caso hayan definido sus miembros y que resulten de la dinámica histórica observable en cada pueblo. En razón de ello es necesario despojar al concepto de las connotaciones inmediatas de sentido común, como por ejemplo la oposición entre comunitario: individual. En el aspecto de la propiedad la oposición real e histórica es propiedad comunitaria: propiedad privada, la propiedad individual no queda anulada por la propiedad comunitaria sino subsumida en ella. En realidad, tampoco es correcto hablar de derecho comunitario y derecho individual a secas, sino que la propiedad comunitaria es la forma culturalmente definida de determinar los derechos a la disposición y uso de los bienes; dentro de los cuales están contenidos también los derechos al uso y disposición individual. Incluso es posible pensar una propiedad comunitaria que no sea otra cosa que el resguardo legal de las propiedades individuales de sus miembros.

Al respecto cabe remarcar que la comunidad como organización formal no deja de ser una institución de origen occidental, que aunque puede dar cabida a aspectos de la organización económica, social y política de los pueblos indígenas que no están contemplados en otras



formas legales que regulan la actividad del resto de la población, resulta manifiestamente incompatible con otros aspectos, los más importantes observables en el campo: exige la resolución de los conflictos a través de la discusión y el tratamiento verbal de los mismos en asambleas públicas, entrando en contradicción con la situación de pueblos que resuelven los conflictos en modos diferentes, como por ejemplo la separación del grupo originario y la conformación de nuevas unidades sociales a partir del mismo; exige una toma de decisiones también colectiva y verbalizada en discusiones públicas lo que entra en contradicción con la práctica en los pueblos en que el consenso se manifiesta a través de la simple obediencia o desobediencia de las decisiones tomadas por los dirigentes. Exige la formalización e institución de un cuerpo de dirigentes, introduciendo rigideces que no se corresponden con la situación de pueblos en la que el liderazgo es repartido entre diversas personas con autoridad reconocida en la comunidad pero que no se mueven como cuerpo colegiado.

La comunidad indígena es una institución colonial, que de hecho tuvo éxito fundamentalmente en las regiones en que se habían desarrollado estados precolombinos: la región andina y mesoamérica, donde pudo servir como medio de ordenar las relaciones entre las poblaciones indígenas y la corona española. Debajo de la forma comunidad tuvieron continuidad diversas instituciones y prácticas económicas, políticas y simbólicas de origen precolombino, y lo que las poblaciones locales hacían de la comunidad no necesariamente se correspondía con lo que la corona suponía que debían ser las mismas, sin embargo parece haber sido especialmente eficaz en el caso de poblaciones campesinas indígenas con un fuerte localismo, el que se vio reforzado por el corte de los lazos regionales, no sucedió lo mismo con las poblaciones indígenas organizadas en forma tribal o de bandas, que más bien fueron integradas a partir de misiones y reducciones, las que mantenían sus formas culturales propias en la medida en que podían mantener una conexión solo parcial con estas instituciones coloniales, en que eran sometidas a una intensa presión aculturadora.

En segundo lugar, para formalizar la existencia de una comunidad se debe presentar determinada documentación al estado, básicamente un estatuto de la comunidad, un censo de personas pertenecientes a la misma, un croquis del territorio en caso de que la comunidad reclame tierras y una historia de la comunidad. Estos requisitos subordi-

nan de hecho a la comunidad a la actuación de profesionales y técnicos que imponen (o imponemos) ciertos modos de interpretar los conceptos que se suponen que definen a una comunidad indígena forzando exigencias que si bien no están necesariamente incluidas en las leyes y disposiciones administrativas del estado, aparecen en su instrumentación. Por ejemplo, en la formalización de la organización de las comunidades se recurrió muchas veces a modelos con una forma de organización y funcionamiento que no se corresponde con las necesidades y las costumbres de las mismas, el resultado es que muchas comunidades cuentan con estatutos con los que no pueden cumplir o con los que tienen muchas dificultades para encuadrar su funcionamiento; situación que entorpece su desenvolvimiento normal en relación a instituciones que les exigen como requisito que la situación de la comunidad se adecue al estatuto.

Principalmente importantes son las contradicciones que se plantean en relación a la frecuencia de las Asambleas Ordinarias, las funciones de la Asamblea en relación a los dirigentes de las comunidades y el cumplimiento con el quórum exigido en las mismas. Una consecuencia interna de esta situación es la emergencia de conflictos internos difíciles o imposibles de resolver en determinados casos.

Otro tanto cabe decir de la formalización de croquis territoriales que buscan delimitar las tierras a ser entregadas como propiedades comunitarias, toda vez que los modos de uso de la tierra frecuentemente incluyen usos no exclusivos de la misma y la exclusividad se presume como atributo de la propiedad. Estas rigideces no se desprenden necesariamente ni de la Constitución Nacional ni de los tratados internacionales sobre el tema, pero sí de la forma en que se llevan a la práctica con la figura de la propiedad comunitaria.

Volviendo a lo que decíamos anteriormente sobre los prejuicios que acompañan la implementación de las leyes, para funcionarios y asesores profesionales no indígenas de las comunidades hay una idea bastante definida, aunque difusa, de lo que debe ser una comunidad. Esta idea abreva de las definiciones de Tönies que oponen a la comunidad, tradicional, solidaria y colectivista a la sociedad, racional, competitiva e individualista. Se espera a partir de esto que la vida de los pueblos indígenas esté ampliamente cargada de actividades colectivas, que en las relaciones interpersonales prevalezca la solidaridad y la comunidad de intereses, que haya estructuras de autoridad claramente estableci-



das y que estas sean reconocidas sin conflicto, que esta autoridad esté legitimada en creencias tradicionales, etc. La ausencia o la poca frecuencia de actividades que congreguen al conjunto de la comunidad, la manifestación abierta de intereses individualistas o la visualización de conflictos internos, la legitimación de autoridades en términos distintos a los de la tradición cultural, etc. son tomados como signos de que no se trata de una verdadera "comunidad indígena".

REFLEXIONES FINALES

Los pueblos indígenas de la provincia de Jujuy se vieron permanentemente relegados como tales en la legislación, lo que llevó a que sus prácticas económicas se mantuvieran en forma permanente en un estado de cuasilegalidad que las hacía muy vulnerables a las intervenciones políticas, tanto la intervención directa del Estado como de la intervención informal (o incluso paralegal) de las clases y facciones dominantes en la provincia. De allí que enfrentaron permanentemente una situación en que sus instituciones no tenían un reconocimiento legal mientras la imposición de otras instituciones (propiedad privada de la tierra, escuela, iglesia, policía, etc.) no solo minaba la base de sus prácticas culturales sino que los despojaba legalmente de la base material de su reproducción (la tierra). De allí que para asegurar esa reproducción debieron aceptar una serie de disposiciones legales o extra económicas que aseguraban su subordinación.

Esta segregación legal entre indígenas y población hispanizada reproducida en forma permanente desde el momento de la conquista a la actualidad, es el fundamento de los procesos de reasunción de identidades indígenas que vivimos desde la década del '90. Aunque en cualquier situación dada puede haber acciones de manipulación de identidades y utilización de las mismas de manera instrumental, el proceso histórico que da lugar a esta transformación de las identidades trasciende ampliamente estos aspectos de la interacción y se asienta en el proceso de redefinición de las relaciones entre los campesinos y proletarios agrícolas de origen indígena y el resto de los grupos que intervienen en el sector agrario y el Estado.

Como se señaló antes, uno de los aspectos de este proceso es el de visualización de las trabas que enfrentan los pueblos indígenas para llevar adelante sus reivindicaciones. Al respecto cabe señalar que un

tercio de las comunidades indígenas provinciales no habían obtenido su personería jurídica hasta el año 2010.

En cuanto a las distintas situaciones concretas en que se encuentran los pueblos originarios de la provincia de Jujuy se pueden distinguir dos situaciones con características bien diferenciadas. Estas dos situaciones se corresponden con las tradiciones culturales hoy presentes en la provincia: por un lado, los pueblos del área andina y por otro, el pueblo guaraní de tradición amazónica. Por otra parte, más allá de las similitudes culturales, cada uno de estos grupos es heterogéneo, encontrando distintas situaciones que corresponden en el área andina a las diferencias ecológicas de los territorios que habitan y a las distintas trayectorias históricas de cada uno de los pueblos; en el caso de los guaraníes las diferencias corresponden más que nada al grado de despojo sufrido por cada una de las comunidades y al grado de urbanización de las mismas. Esta diferenciación en parte es consecuencia de la diversa tradición cultural de los respectivos pueblos y en parte es consecuencia de la configuración de la estructura agraria provincial y el papel que en ella jugaron los distintos pueblos indígenas.

Desde el punto de vista cultural, se observa que las dos áreas culturales señaladas corresponden aproximadamente a las fronteras lingüísticas aparentemente vigentes en el momento de la conquista (LOZANO; 1989). En efecto, en el Norte y Oeste de la provincia, que corresponde al área andina, predominaba el quechua como lengua franca (es decir, se hablaban diversas lenguas, pero la lengua que se utilizaba más frecuentemente para la comunicación entre distintos grupos era el quechua), mientras en el Sureste, que corresponde al área guaraní, la lengua franca era el guaraní, habiendo también diversos pueblos en ésta área. Sin embargo y como se desprende de lo expuesto, esta correspondencia no representa una simple continuidad con la situación preconquista, sino que nos encontramos frente a procesos de etnogénesis a partir de los elementos legados por la historia a nuestro presente.

Finalmente desde esta perspectiva se debe entender el actual proceso de reconocimiento de territorios comunitarios en favor de las comunidades indígenas como una reparación histórica por la pérdida de tierras resultado de la segregación legal de las mismas, y debe entenderse que esto no cambia en razón de los cambios históricos experimentados por las comunidades. Articulada y en contradicción con la



visión "instrumentalista" de la asunción de identidades étnicas está la visión de que las comunidades, si fueran auténticas, deberían retener determinados rasgos culturales originarios, por ejemplo, la relación con la tierra se espera que se ajuste a pautas tradicionales de uso y ocupación. Esta argumentación retoma explicaciones "esencialistas" de la diferenciación étnica, suponiendo que la misma se deba ajustar a determinados aspectos esenciales cuya ausencia podría verse como diagnóstica de la ausencia de "verdaderas" comunidades o "verdaderos" indios. Sin embargo la población indígena rural está sujeta a los vaivenes de la historia y hoy a una particular integración con la ciudad que pasa por la integración en el seno de una misma familia de ciclos productivos urbanos y ciclos productivos rurales. Esto se manifiesta en una marcada despoblación del campo, sobre todo en los distritos cercanos a las ciudades, sin que esta despoblación signifique abandono del campo. Esto se ve reforzado por la dependencia de la economía monetaria que ha llevado a la necesidad de adecuarse a las demandas de la sociedad nacional, apareciendo el énfasis en la terminación de los estudios secundarios, impulsando a los adolescentes a afincarse en las ciudades, motivando a veces la migración de toda la familia. Sin embargo, la familia sigue cuidando la explotación agraria, por viajes de frecuencia diaria, o semanal, según los requerimientos del ciclo productivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTH, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: F.C.E.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI.
- GÓMEZ, E. (1987). *Tierra y protesta en la Puna*. Ponencia presentada al seminario externo ECIRA, 10/87. IIT. Tilcara, Argentina.
- LOZANO, P. (1989). *Descripción corográfica del Gran Chaco Gualamba*. San Miguel de Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- RUTLEDGE, I. (1987). *Cambio agrario e integración. El desarrollo del capitalismo en Jujuy: 1550-1960*. Tilcara. Jujuy. Argentina: ECIRA-CICSO-IIT
- SANCHEZ, S. P. (2003). *Un viaje entre la historia y la memoria: los "ossa" jujeños*. Sevilla. España: Anuario de Estudios Americanos, tomo LX, 1.
- SICA, G. y ULLOA M. (2006). *Jujuy en la colonia. De la fundación de la ciudad a la crisis del orden colonial*. En TERUEL, A. y LAGOS, M. (comp.) *Jujuy en la Historia. De la colonia al siglo XX*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- SICA, G. (2008a). *El papel y la memoria. Medios de construcción de los procesos de identificación local en los pueblos de indios de Jujuy. Siglo XVII*. En *Andes* n° 19, pp 327-344. Salta. Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- SICA, G. (2008b). *Tierras de indígenas, tierras de españoles en la Quebrada de Humahuaca. Una historia en larga duración. Siglos XVII-XVIII* ponencia presentada a las XXI Jornadas de Historia Económica. Asociación Argentina de Historia Económica. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.



LA INVASIÓN ICONOGRÁFICA: EL BARROCO EN EL MARQUESADO DE TOJO. HISTORIA Y PERVIVENCIA

CARLOS ALBERTO GARCÉS

Doctor en Historia.

Profesor Facultades de Ciencias Económicas, Humanidades y Doctorado en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales.

Universidad Nacional de Jujuy.

mingakuy@hotmail.com*

RESUMEN

La idea de este escrito es explorar la complejidad del universo cultural del barroco, desarrollado en la región de la Puna, provincia de Jujuy, Argentina, desde los tiempos de la colonia y sus supervivencias actuales.

Se pretende ensayar una interpretación desde la categoría de barroco sobre las condiciones materiales y culturales de su gestación en el contexto del antiguo Marquesado y las implicancias locales de la “invasión” visual e iconográfica.

Palabras clave: Barroco, Iconografía, Puna, Religiosidad.

Fecha de Recepción: 15 de febrero de 2016 - Fecha de Aceptación: 02 de septiembre de 2016

*Junio de 2015



THE ICONOGRAPHIC INVASION: THE BAROQUE IN THE MARQUESADO DE TOJO. HISTORY AND SURVIVAL

ABSTRACT

The idea of this paper is to explore the complexity of the cultural universe of the baroque, developed in the Puna region, province of Jujuy, Argentina, from colonial times and its current survivals.

It is intended to test an interpretation from the baroque category on the material and cultural conditions of its development in the context of the old marquis and local implications of the visual and iconographic "invasion".

Keywords: baroque, iconography, puna, religiosity.



SOBRE LA PUNA DE JUJUY

La Puna es un territorio de condiciones geográficas que podríamos considerar como extremas, ya que su extensión se encuentra en un promedio por encima de los 3000 ms. n. m. con escasas precipitaciones y temperaturas extremas lo que dificulta las actividades productivas y condiciona los modelos de asentamiento humano.

Desde el punto de vista geomorfológico corresponde a la altiplanicie que se inicia en la cuenca del Titicaca, aproximadamente desde los 14° de latitud sur hasta los 27°. La parte meridional pertenece casi en su totalidad a la Argentina. El uso tradicional de los términos ha señalado como altiplano a la parte boliviana y puna a la parte argentina (KRAPOVIKAS; 1978).

Si bien, como se señaló en el párrafo precedente, el medio geográfico no parece el más adecuado para el desenvolvimiento de la actividad humana, sin embargo la zona reconoce una ocupación ininterrumpida desde hace milenios, y en algunas regiones con claras evidencias de volúmenes demográficos proporcionalmente superiores a los actuales.

La población prehispánica seguramente habría seguido patrones de organización y supervivencia similares a los descritos para el resto del área andina (MURRA; 1975), basados en el aprovechamiento de recursos de distintos pisos ecológicos, el intercambio como base de relaciones de reciprocidad y el uso de recursos naturales y ganaderos, seguramente bajo formas colectivas de acceso a la tierra, al agua y a los campos de pastoreo.

LA PUNA EN LOS ÓRDENES COLONIAL Y REPUBLICANO

Las primeras informaciones sobre la región, desde la llegada de los conquistadores españoles en el siglo XVI, provienen del viaje de Diego de Almagro en camino a Chile en 1535, cuando según las crónicas decidieron realizar el viaje evitando la costa y prefiriendo el camino de "tierra adentro"; aunque no es segura la determinación del camino que internamente hayan seguido, si el de Casabindo o el de Huma huaca, tampoco habla de los habitantes de la zona. La segunda expe-

dición al mando de Diego de Rojas tampoco hace mención hasta llegar a Chicoana, cuya descripción se reduce a su catalogación como “indios de guerra”. Existen sin embargo menciones en fuentes anteriores sobre el otorgamiento de encomiendas por parte del marqués Pizarro a Juan de Villanueva y Martín Monje, de 1539, sobre la provincia de Tarija el cacique Quipildora señor de Omaguaca y la de Cochinoaca con el principal Tauraca.

El relativo silencio que hacen las fuentes sobre la población del Jujuy prehispánico, sugiere pensar que hubieran sido “pacificados” en las conquistas de los Charcas y de ahí la noticia de “indios de guerra” al llegar a Chicoana de don Diego de Rojas.

La dominación española sobre la Puna se aseguró con la fundación de San Salvador de Velasco en el valle de Jujuy en 1593 y el aplastamiento de la rebelión de Viltipoco en Casabindo. Según parece, para fines del siglo siguiente la puna estaba totalmente pacificada e integrada en la provincia de Diaguitas y Jurés.

La propiedad de la tierra y la provisión de la mano de obra, como en el resto de la América colonial, se organizaron según los esquemas de las monarquías patrimoniales en las que es atributo de la corona su disposición y entrega¹. Los colonizadores obtienen su derecho a la tierra por el sistema de “mercedes reales” (ALBECK Y PALOMEQUE; 2009) en compensación a servicios prestados. La mano de obra se obtenía básicamente mediante la institución de la encomienda, que si bien conserva rasgos feudales en el aspecto formal, no ocurre lo mismo desde el punto de vista funcional. Si bien la encomienda no otorgaba derechos de propiedad sobre la tierra, en los hechos funcionaba como base de posesión efectiva. De ahí los derechos que más tarde esgrimirá Fernando Campero, el gran terrateniente de la puna, heredero del marqués de Tojo en orden a defender su propiedad (PAZ; 2004).

Muchas de estas adjudicaciones tanto de tierras como de indios, fueron hechas “a distancia” desde el Alto Perú y desde Tucumán, incluso antes de que los encomenderos se instalaran en la zona. La cronología sobre la cuestión muestra desde entonces aspectos complejos e intrincados, pasando por la colonia, las luchas por la independencia

¹ En el caso del antiguo Tawantinsuyo, la monarquía católica se adueña de las tierras del Sol y del Inca, quedando las de las comunidades en manos de las mismas, aunque en general las mercedes se superpondrán con éstas.



y las guerras civiles y la consolidación nacional hasta avanzado el siglo XX.

Además de las actividades de base ganadera desarrolladas en las haciendas de la puna, también existió desde antiguo la explotación de la minería (plata en Cochino y oro en Rinconada), aunque en escala bastante reducida hasta el siglo XX. Los asentamientos mineros gozaban de un régimen de propiedad especial en tiempos de la colonia, ya que los mismos se explotaban por iniciativa privada contando con un derecho otorgado por la corona que no implicaba propiedad de la tierra y que debía corresponder con el 20% de lo producido para la real hacienda ("el quinto real").

Tras la desaparición del orden colonial, el habitante de la Puna cambia su estatus de encomendado a "arrendero", lo que no modifica sustancialmente la posibilidad de acceso a la propiedad de la tierra, aunque sí la esfera normativa de las relaciones contractuales sobre las que se realiza la apropiación y usufructo de la misma. De todas maneras, no se encuentran más que algunos indicios para la constitución de un mercado de tierras de naturaleza capitalista (con un valor de uso y uno de cambio objetivamente existentes).

Las convulsiones provocadas por las guerras de la independencia y las guerras civiles, eventualmente, reordenarían el sistema de propiedad de la tierra a favor de aquellos que actuaron en el bando patriota, como el caso del IV y último Marqués, Campero, que seguirá siendo el principal terrateniente de la Puna en razón de haber adherido al bando revolucionario, pero cuya legitimidad fue permanentemente cuestionada por los indígenas que no aceptaban la propiedad privada sobre las tierras, a las que consideraban de las comunidades (RUTLEDGE; 1990). La disputa sobre estas tierras se resolvió con la declaración como fiscales por parte del gobernador Pedro del Portal, solución que no conformó ni a los reclamantes ni al terrateniente hasta que fuera sofocada la rebelión indígena en la batalla de Quera en 1874 (QUINTANA; 2009).

SOBRE EL PUEBLO DE YAVI

La pequeña localidad de Yavi se encuentra en el extremo nordeste

de la provincia de Jujuy, y si bien fue un centro económico, comercial y cultural importante durante el período colonial, la modernidad lo marginó de las vías de comunicación; primero el ferrocarril y los trazados viales después, en particular el de la ruta nacional n° 9 que corre paralela a la vía férrea, dejando de lado la antigua “capital” del Marquesado de Tojo.

La zona, si bien reconoce una ocupación ininterrumpida desde milenios atrás, como se señaló en el párrafo anterior, cobró singular importancia como centro del tráfico comercial en tiempos del coloniaje español, habiendo llegado a ser la cabecera de una amplia región que se extendía por el norte hasta Tarija y Lipés (actual Bolivia), y por los restantes puntos cardinales a los actuales departamentos de Yavi, Santa Catalina, Rinconada, Cochinoca (actual Jujuy) y Santa Victoria (actual Salta). Actualmente, el departamento Yavi tiene su centro de gravitación en la ciudad de la Quiaca, ya que constituye el punto fronterizo con la ciudad de Villazón en Bolivia y como paso de frontera, sumado a la presencia del ferrocarril hasta la década de 1990, es el lugar privilegiado para el tráfico comercial.

SOBRE EL MARQUESADO

La particularidad del desarrollo de la “nobleza” española en este lugar en tiempos de la colonia, ubica en el centro de la escena al Maestro de Campo don Juan José Campero de Herrera, que tras heredar de su suegro, Pablo Bernárdez de Ovando uno de los primeros terratenientes y encomenderos de Jujuy, las tierras y encomiendas decidió, inspirado por el pensamiento y la cosmovisión del barroco, ir un paso más allá y ennoblecerse mediante la compra del título de Marqués del Valle de Tojo que obtendrá a principios del siglo XVIII, de manos del rey Felipe V.

No obstante, previamente, se había ocupado de generar una parafernalia semejante a la de la nobleza peninsular, convirtiéndose en comitente de numerosas obras de arte en las que predomina el tema religioso, quedando otras figuras y representaciones, como las de la monarquía, en un plano marginal.

Si bien la gigantesca pinacoteca del marqués ha llegado a la actua-



lidad de una manera muy disminuida, podemos elaborar una reconstrucción, si no ya desde la materialidad de las obras, sí de su temática e iconografía que conocemos a través del inventario de bienes levantado en 1718². También nos brinda ese inventario información sobre una serie de objetos que, aunque no puedan ser considerados técnicamente como obras de arte, juegan un papel relevante en la construcción y representación de la atmósfera cultural del barroco tardío.

La denominación barroco, como casi todas las categorías que se han aplicado en la historia, nace como un concepto despectivo para referirse fundamentalmente a las manifestaciones estéticas de la llamada Contrarreforma católica. No obstante, no es este el lugar para entablar la discusión sobre su carácter contrarreformista, que de la mano de la Compañía de Jesús se desarrolló en América en todos los lugares donde llegó su influencia e incluso en algunos relativamente marginales.

La preocupación de este escrito no está, sin embargo en el uso del barroco como categoría estética, sino como un conjunto o complejo cultural, que se destaca por ciertas características en la creación artística y literaria, informa sobre toda una serie de percepciones y formas de comportamiento, donde se destaca la religiosidad. Se podría incluso trasponer algunas de las formas de la estética barroca a esas otras formas de percepción que constituyen el propio universo cultural y mental del periodo colonial.

Se ha discutido también sobre que el barroco sea una forma racionalista, y no mística de ver al mundo, que si bien podría ser una característica aplicable al viejo mundo, es posible que las manifestaciones locales sigan impregnadas de una visión mucho más místico-religiosa. Al estudiar los ajueres religiosos, para este caso del Marquesado de Tojo, entre fines del siglo XVII y principios del XVIII, se puede concluir que la gigantesca colección de reliquias y objetos de uso ritual estaría en concordancia con una cierta cosmovisión mística en la que la dogmática religiosa sería su pilar fundamental. El Marqués, por otra parte, hace gala de su conocimiento de las mitologías locales en el trato que dispensa a sus subordinados, y en más de una ocasión menciona al

² Archivo Histórico de Jujuy – Archivo del Marquesado del Valle de Tojo (AHJ-AMVT) 7:243. Inventario de bienes del Marqués Juan José Fernández Campero de Herrera por fallecimiento, 1718.

Supay, divinidad andina que los españoles no tardaron en identificar con el diablo traído de Europa utilizándolo como elemento de doctrina y de amedrentamiento.

Creo que más que “racionalismo”, para el caso de estas modalidades del barroco local, sería factible usar la categoría de racionalidad, en la medida de que la mística –o la magia– pueden ser consideradas manifestaciones de una racionalidad *suis generis*, en tanto que contribuyen a explicar los fenómenos vitales y a soslayar la angustia por la muerte y el destino eterno y sirven a los conjuntos sociales como continente de su racionalidad.

ENCOMIENDA Y NOBLEZA EN LA PUNA

Ya desde los trabajos clásicos de Silvio Zabala (1935) y posteriormente de Ruggiero Romano (1988) se ha dejado de lado la idea de la institución de la encomienda como la de un sistema feudal, donde se mantienen solo algunos aspectos formales del derecho feudal, entre ellos el nombre: encomienda o “feudo”, y el título con que se conoce a los que las detentan de “vecinos feudatarios”. Más allá de los asertos de los autores citados, que se basan fundamentalmente en la inexistencia de potestad jurídica sobre los encomendados por parte de los propietarios del feudo, en la historia particular del Tucumán colonial, la encomienda tuvo características un tanto diferentes a las de otros lugares de América y de hecho su funcionamiento se prolongó mucho más en el tiempo.

El problema entonces no es el de la permanencia o no de rasgos feudales en la institución, la pregunta, sobre todo desde lo cultural, es la de por qué Campero necesitaba ennoblecerse con la compra de un título de Marqués. Su familia política detentaba el control de las tierras que iban de Humahuaca a Tarija y desde Lipes a Santa Victoria desde hacía un siglo, por lo que se habían convertido en los mayores terratenientes de la región y una de las familias más acaudaladas, que mediante el casamiento favorable de Campero con Juana Clemencia de Ovando había adquirido la propiedad no sólo de las tierras sino la titularidad de las encomiendas de su suegro.

¿Qué impulsó a Campero a convertirse en noble? Sin querer caer



en una suerte de determinismo que explique la pregunta por una sola vía, es posible que la respuesta se encuentre en el escaso desarrollo económico de la región, aún desde el punto de vista del capitalismo mercantil, en alguno de sus factores de producción como, por ejemplo, la tierra. Si bien la región se especializa en el comercio de ganado, y algunas actividades extractivas, la principal: la minería, no están dadas la condiciones para el desarrollo de un sector protoburgués. Los sectores de las elites se inspiran más en las tradiciones nobiliarias que en las proyecciones capitalistas, por lo que no es raro que las aspiraciones de ciertos sectores enriquecidos no sean otras que las de ingresar al sector nobiliario. Es probable que, por lo menos en parte, la aspiración nobiliar de Campero tenga que ver con el desarrollo de toda la parafernalia pictórica y religiosa de que dotará a sus estancias y aldeaños sin reparar en gastos, por otro lado la erección de esos ambientes barrocos, donde no faltan piezas venidas de los más recónditos rincones del globo, se completa con lo que no aparece en el escenario como evidente a primera vista sino que ocupa un lugar relativamente secreto, si bien esta es una especulación al no haber ningún registro que informe sobre el uso o no uso cotidiano de algunos objetos, que dado su carácter místico-religioso, tendemos a suponer que se reservaban sino al secreto, por lo menos a un uso privado y restringido. En este orden, por ejemplo, las medallas con indulgencias ocupan un lugar destacado, y si bien no son objetos de culto en sí, configuran un dato relevante en la evaluación del modelo cultural, el sentimiento religioso y el imaginario de época.

Las obras de arte, pinturas y esculturas, se concentran mayormente en la localidad de Yavi, en la hacienda de San Francisco de Aycate, perteneciente a Campero y en la iglesia local, mandada a construir también por Campero y puesta bajo el patronazgo de San Francisco de Asís. Sin embargo, hubo también numerosas obras que se encontraban en la hacienda de La Angostura y en la capilla de Tojo (actual Bolivia). Si bien el inventario analizado no lo detalla, es probable que muchas de las obras de arte correspondientes al período, que se encuentran en otras iglesias y localidades de la Puna, provengan de la colección madre. Tal sería el caso de los lienzos de Uquía, Casabindo y Cochino, por no estar estas iglesias comprendidas en el inventario, pero que for-

maban parte del dominio territorial el Marquesado, y particularmente la de La Candelaria de Cochinoca, donde se conserva un lienzo de la Almudena con las efigies de los marqueses, lo que sugiere que Campero haya sido el comitente³.

En la colección de arte del Marquesado predominan los temas cristológicos y marianos, si bien están representados además muchos santos y otros temas religiosos, circunscriptos en su mayoría al nuevo testamento. Se menciona una representación de los cuatro doctores de la Iglesia, que si bien no se detalla acabadamente, deben de corresponder a los de la Iglesia Latina, es decir, San Ambrosio, San Jerónimo, San Agustín, y San Gregorio Magno. San Jerónimo y San Agustín aparecen también en representaciones individuales.

Entre los temas cristológicos predominan las representaciones de Cristo más comunes en el barroco y que corresponden típicamente a su atmósfera: el *Ecce Homo* y el señor de la columna (CARMONA MUELA; 2012)⁴. También aparece el prendimiento y Cristo en el Jordán y los cristos crucificados, en alguna oportunidad con las imágenes de la Sagrada Familia y en otras con la virgen y eventualmente San Juan Evangelista. Hay por lo menos tres representaciones de la Sagrada Familia, aparecen San José, San Joaquín y Santa Ana en compañía de otros santos cuyo nombre no se nos brinda.

Entre las representaciones de postrimerías hay un juicio final y un infierno. Aparecen, además, las representaciones de la Trinidad, de los pecados mortales y del monte de las virtudes.

Las imágenes marianas son diversas en sus advocaciones, si bien hay una predominancia de la Inmaculada. En segundo lugar aparece Nuestra Señora de la Soledad y Nuestra Señora de Los Dolores. Se menciona también a La Peregrina, Nuestra Señora de Sotto, Nuestra Señora de la Asunción y Nuestra Señora del Carmen. Probablemente por la impronta jesuítica de Campero, además de los, todavía pocos santos de

³ El comitente es quien encarga un trabajo o comisiona a otra persona para que lo realice. En Historia del Arte se utiliza el término para referirse específicamente a quienes encargan la realización de una obra de arte.

⁴ También llamado la flagelación. Representa a Cristo siendo azotado por los soldados romanos antes de la crucifixión. El evangelio de San Juan presenta el episodio como un intento del gobernador Poncio Pilato por satisfacer de esta manera las pretensiones de castigo que solicita el Sanedrín (Jn. 19, 1, 4). También Lucas coincide en esta versión (Lc. 23, 16), mientras que en Mateo y Marcos la tortura se produce después de soltar a Barrabás, y cuando ya ha decidido entregarle para crucificarle. En las representaciones del tema, los verdugos deliberadamente afeados disfrutan del castigo que están infligiendo a Jesús, en la línea de identificar lo feo con el mal, en la misma medida que el bien es identificado con lo bello y luminoso.



la orden, aparece la Virgen de Loreto. Hay un lienzo también de la coronación de la Virgen por la Trinidad. La gran abundancia de representaciones marianas y cristológicas, se correspondería, además, con la extensión de este culto en la religiosidad popular de la época (SANTAMARÍA; 2000).

En la representación mariana, hay que observar que, en la mayoría de de los casos, corresponde a advocaciones europeas, apareciendo solo una Virgen de Pomata, una del Collao y una de Copacabana. Respecto a los Santos, ocurre un fenómeno similar ya que no hay todavía santos americanos, con la excepción de Santa Rosa que aparece representada, y en una escala menor por ser sólo "venerable", el fraile Martín de Porres.

El resto de los santos que son representados son, en primer lugar San Francisco de Asís, patronímico de la iglesia de Yavi, San Benito, San Cayetano, San Pedro y San Pablo, Santo Domingo, San Juan de Dios, San Juan Bautista, San Pedro de Alcántara, San Nicolás Tolentino, San Jerónimo, San Agustín, San Cristóbal, San Isidro, San Francisco Solano. Entre los ángeles están San Gabriel y San Miguel, este último en imagen de bulto. Entre los santos vinculados a la Compañía de Jesús, aparecen San Ignacio y San Francisco Javier. Los personajes femeninos son menos abundantes, mencionándose sólo a Santa María Magdalena, Santa Gertrudis, Santa Elena de Suecia y Santa Catalina. Las dos últimas sólo en la hacienda de La Angostura.

Las representaciones angélicas ocupan un lugar destacado ya que hay una treintena de "ángeles militares", probablemente algunos correspondan a las series que hoy conocemos como "ángeles arcabuceiros", presentes en el Noroeste Argentino, en Bolivia y Perú. Un detalle de interés sobre los ángeles representados es que, junto con los aceptados por la iglesia tridentina: Miguel, Gabriel y Rafael, aparecen los "apócrifos". La vía de recepción de los restantes ángeles no está clara, ya que no provienen de libros canónicos de la iglesia católica. Gisbert y Mesa (2013) sugieren la presencia por alguna vía del libro de *Enoq*⁵, de la iglesia copta. Detallando, además, que en el afán pedagógico que persigue todo el arte virreinal, la suplantación del culto a ciertos fenómenos naturales tenidos por divinidades o *huacas* en el mundo indígena haya resultado exitoso en este sentido. Así la figuración de

los ángeles “corruptos” Uriel, Zabriel, Letiel, Alamiel, lograría las síntesis con los fenómenos naturales como la lluvia, el sol, la luna, etc. Esta hipótesis corresponde en líneas generales a la expuesta por Gruzinsky (1994) con la guerra de las imágenes y el reemplazo de Tonatzin por Guadalupe en el Tepeyac⁶.

En el problema de la suplantación, mecanismo pedagógico fuera de discusión, subyace, no obstante, la posibilidad de resistencia, como lo advierte Gruzinsky, y lleva a otros autores, como Siracusano, a ir más por otro camino, el de la materialidad de las obras, afirmando que aun en el uso de los pigmentos se daría esta tensión, ya que muchos de los pigmentos eran considerados sagrados para los aborígenes y la pintura colonial que, por un lado, obliga a resignificarlos, por otro, abriría la puerta para que se siguieran utilizando de manera ritual, como con el “soplado” de ciertos polvos como mecanismo de resistencia cultural (SIRACUSANO; 2005).

Los temas no religiosos configuran una minoría en la pinacoteca, ya que se limitan a un lienzo de Felipe V, uno de su abuelo el rey de Francia, Luis XIV, más las figuras en un biombo de los retratos e historias del emperador Leopoldo Ignacio⁷ y Alejandro Farnese⁸. Completa la representación de la monarquía un lienzo del rey Carlos II. Figuran también unas imágenes de los marqueses en dos laminillas de ébano. La imagen de la Virgen de la Almudena con los retratos de los Marqueses que se encuentra en Cochinoca, a la que se aludió más arriba, no aparece mencionada en el inventario.

La inmensa cantidad de obras de arte en el territorio que conformó el Marquesado de Tojo pudo provenir de la compra directa en los centros más desarrollados de producción como Potosí o Cusco, aunque como sugiere Siracusano, a partir de la constatación de la comitencia y autoría de algunas obras del Marquesado, parece ser que algunos artistas estaban instalados en la hacienda de Yavi bajo las órdenes del

⁵ El libro de Enoq es un libro intertestamentario, que forma parte del canon de la Biblia de la Iglesia ortodoxa etíope pero no es reconocido como canónico por las demás iglesias cristianas.

⁶ La “aparición” de la Virgen de Guadalupe se da en el antiguo santuario azteca de la diosa Tonatzin, en el cerro Tepeyac, al norte de ciudad de México, lo que evidencia el proceso de sustitución del culto. Por otra parte, en el caso de la Guadalupe, los rasgos con los que se la representa son similares a la imagen de la diosa Tonatzin.

⁷ Corresponde a Leopoldo I de Habsburgo que era nieto de Felipe III de España.

⁸ Alessandro Farnese, era sobrino de Felipe II y se destacó en la batalla de Lepanto contra los turcos.



marqués, tal sería el caso de Matheo Pizarro (SIRACUSANO; 2008).

Completan el escenario de este culto barroco una colección de objetos que van desde cien medallas con indulgencias, agua de San Nicolás de Bari, bolsitas de Tierra Santa, reliquias de santos, algunas especificadas, como la canilla de San Eustaquio y la de uno de los "Niños Inocentes", a las representaciones por copia de originales sagrados y que, mediante un procedimiento de una cierta magia simpática, han adquirido su valor al tocarlas al original. Se destacan los anillos, doce en total, de San Francisco Javier "tocados al dedo del Santo". Abundan también las representaciones de la "Cruz de Caravaca", "tocadas al original", y una sobrecama de lienzo que se dice perteneció a Santa Rosa.

CONCLUSIÓN

La estética del barroco no sólo constituye un elemento en pos de la cristianización, y el reemplazo más o menos compulsivo de los cultos idolátricos (en conceptos españoles) vigentes al momento de la conquista y colonización de América, sino a la vez un mecanismo de autorreferencia, es decir, aquel que consigue sintetizar la imagen considerada como lo "propio cultural" y que vuelve las relaciones del mundo inteligibles.

La trascendencia de las formas barrocas en la estética va mucho más allá en el tiempo, en el caso del atiplano jujeño, ya que no hay hasta el siglo XX casi ninguna incursión de otra estética, sino solamente las convencionales adquiridas de fabricación industrial, bastante lejanas a las obras de arte, que pueblan la imaginería contemporánea en las áreas rurales. Sin embargo, las clásicas obras originadas entre los siglos XVII y XVIII siguen siendo significantes no solo en el imaginario colectivo local sino que aún pertenecen funcionalmente a sus cultos regulares. En el pueblo de Yavi, en particular, y en la Puna en general, lejos del esplendor de tiempos del Marquesado, se conservan aún formas barrocas de religiosidad originadas en tiempos de la colonia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBECK, M. E. y PALOMEQUE, S. (2009). *Ocupación española de las tierras indígenas de la puna y "raya del Tucumán" durante el temprano período colonial*. Memoria Americana nº 17-2. Buenos Aires. Jul. /Dic.

CARMONA MUELA, J. (2012). *Iconografía cristiana*. Madrid: Akal.

GRUZINSKY, S. (1994). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner*. México: FCE.

KRAPOVIKAS, P. (1978). *Los indios de la Puna en el siglo XVI*. Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología. Vol. XII. Buenos Aires.

MESA, J. y GISBERT, T. (2013). *El retorno de los ángeles*. Recuperado de: <http://www.bolivian.com/angeles/angarcg.html#AUTORES>. Consultado 29 de agosto de 2013.

MURRA, J. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

PAZ, G. (2004). *Encomienda, hacienda y orden rural en el norte argentino: Jujuy 1850-1900*. Anuario de Estudios Americanos. Tomo LXI. 2. Sevilla.

QUINTANA, H. (2009). *Teoría económica regional. Un estudio sobre el subdesarrollo de Jujuy*. Jujuy: Ediunju.

ROMANO, R. (1988). *Entre encomienda castellana y encomienda indiana: una vez más el problema del feudalismo americano (siglos XVI-XVII)*. Anuario IEHS. Tandil. Año 3. N° 3 (págs. 11-38).

RUTLEDGE, I. (1990). *El Desarrollo del Capitalismo en Jujuy, 1550-1960*. En ISLAS, A. *Cambio agrario e integración*. Buenos Aires: CICSO. FFyL-



UBA.

SANTAMARÍA, D. (2000). *La religiosidad popular en Jujuy en el siglo XVIII. Arte sacro y piedad doméstica*. Jujuy: Anuario del CEIC/1. EDIUNJu.

SIRACUSANO, G. (2005). *Colores en los Andes. Sacralidades incaicas y cristianas. Colores en los Andes. Hacer, Saber y Poder. Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Optika – Exposiciones. Recuperado de: <http://nuevomundo.revues.org/index1079.html>. Consultado el 22 septiembre 2009.

SIRACUSANO, G. (2008). *De patronas y criadas. "Relaciones laborales" entre la historia del arte, la química y la conservación*. MESA REDONDA HISTORIA DEL ARTE Y CONSERVACIÓN. Seminario Iberoamericano Interdisciplinario de Historia del Arte y Ciencias Aplicadas a la Conservación del Patrimonio Histórico - Artístico mueble. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ZAVALA, S. (1973). *La encomienda indiana*. México: FCE.





LA LÚDICA COMO RECURSO DE DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CREATIVO

PABLO ENRIQUE CISNEROS PARRA
MALENA KARINA QUIROGA LÓPEZ
Universidad Técnica de Ambato - Ecuador
pabloecisnerosp@uta.edu.ec
malenakuirogal@uta.edu.ec*

RESUMEN

El presente artículo analiza la lúdica como recurso de desarrollo de habilidades del pensamiento creativo. Permite visualizar los diferentes factores involucrados en el proceso de aprendizaje en estrecha relación entre la lúdica y el pensamiento creativo y la calidad de educación de estudiantes universitarios en su entorno de formación para favorecer su estado emocional, afectivo y social logrando en él una participación más dinámica y asertiva. Es el producto de una investigación que fue diseñada para aprender de los procesos de este tipo de pensamiento, utilizando un conjunto de herramientas prácticas y lúdicas. Entender que el estilo docente de pensamiento creativo ayuda a desarrollar el mismo en los estudiantes, que permiten potenciar su creatividad personal y posteriormente aplicarlas en su vida una vez asuma su rol de profesional. Este documento descubre la manera en que se piensa de forma creativa, convertir los problemas en oportunidades, encontrar soluciones alternativas, y aumentar drásticamente el número de nuevas y prácticas ideas con metodologías no tradicionales de aprender. Es un trabajo eminentemente práctico que se centra en la enseñanza de cómo ser más imaginativos en el entorno de trabajo de todos los días. Esto significa ser capaz de generar mejores ideas, cuando se precise en el trabajo individual o en grupo.

Palabras Clave: Habilidades, Lúdica, Pensamiento creativo, Recurso.

Fecha de Recepción: 22 de agosto de 2016 - Fecha de Aceptación: 05 de mayo de 2017

*Agosto de 2016.

LUDIC AS A RESOURCE TO DEVELOP CREATIVE THINKING SKILLS

ABSTRACT

This article analyzes playfulness as a resource for the development of creative thinking skills. It allows visualizing the different factors involved in the learning process in a close relationship between playful and creative thinking and the quality of education of university students in their training environment to favor their emotional, affective and social state, achieving a more dynamic and assertive participation. It is the product of an investigation that was designed to learn from the processes of this kind of thinking, using a set of practical tools and playful. Understand that the teaching style of creative thinking helps develop the same in students, that may enhance their personal creativity, once they assume their professional roles. This paper finds the way creative thinking is produced, turning problems into opportunities, alternative solutions, and dramatically increasing the number of new and practical ideas with unconventional learning methods. It is an eminently practical work that focuses on teaching how to be more imaginative in the work environment every day. This means being able to generate better ideas, where required in individual or group work.

Keywords: Skills, Playful, Creative thinking, Resource.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad se observa un alto grado de desinterés por el aprendizaje tradicional, debido a la incompatibilidad de actividades didácticas adecuadas, coherentes y pertinentes al contexto actual.

Esta investigación permitió entender la dinámica de desarrollo de la creatividad mediante el uso de la lúdica como referente de formación efectiva, favoreciendo el desarrollo de habilidades para la vida.

La creatividad como definición específica está lejos de llegar a ser única entre la comunidad científica. Los estudios (GUILFORD; 1950, TORRANCE; 1966) dieron origen a la evaluación de la creatividad, con enfoque del pensamiento divergente y principalmente desde la perspectiva psico-métrica. Por su parte, Torrance la definió como la capacidad de identificar las brechas "GAPs" de información, formular y sobre todo comprobar hipótesis relacionadas con estas brechas, analizadas para producir nuevos paradigmas y generar alternativas de solución a problemas.

Ya desde hace algunas décadas existen algunas referencias de factores asociados a su importancia con la producción creativa. Estos factores incluyen desde la originalidad de las ideas, el uso de variables multi causales, la capacidad de desarrollar soluciones contrapuestas a problemáticas variadas, hasta el desarrollo de actividades lúdicas y de innovación (MORAIS; 2001, STERNBERG; 2006). A pesar de esta múltiple variedad de posturas, donde los autores coinciden que se trata de un constructo multi factor y complejo en el que interaccionan varias dimensiones tanto psicológicas como cognitivas y sociales, siendo estas variables de tipo contextual que infieren en su desarrollo, afirman que la creatividad no debe ser analizada de forma aislada de otras variables y constructos, sino que se la debe contextualizar desde una visión social (ABUHAMDEH y AMABILE; 2001, STERNBERG; 2006). Entonces, Sternberg y Lubart ya desde 1991 colaboraron en definir un modelo llamado "Teoría de la Inversión", que considera la creatividad como la confluencia de elementos conectados entre sí: aptitudes intelectuales, conocimientos, estilos de

pensamiento, personalidad, motivación y contexto.

Varios autores reconocen también la contribución de las características psíquicas del individuo y la función de los atributos de la creatividad personal, incluyendo dimensiones de naturaleza cognitiva como fluidez y flexibilidad del pensamiento (relacionadas directamente con aspectos lúdicos sobre todo en las etapas primeras del desarrollo humano) y elementos no cognitivos como personales y sociales, tolerancia a la ambigüedad y tendencia a asumir riesgos, motivación intrínseca, autoeficacia y los estilos creativos (sintonizados con las mismas características lúdicas) entendiendo que sin éstas, un desarrollo integral sería poco efectivo (SIMONTON; 2000, MORAIS; 2001, ALENCAR; 2003, CLAXTON; 2005, WECHSLER; 2006), lo que posteriormente en la investigación se denominará ABPRO (Aprendizaje Basado en Proyectos) como herramienta de presentación de las técnicas lúdicas y mecanismo de interacción grupal.

La complejidad en la funcionalidad del constructo juego sugiere varias dificultades en la investigación, que van desde su evaluación hasta la comprensión de la relación entre la lúdica, la creatividad y otras habilidades humanas (WECHSLER; 1998). Otras limitaciones en este proceso es la necesidad de una constante reformulación y adaptación de aquellos criterios considerados en dicha relación lúdica-creatividad, derivados de las particularidades culturales, contextuales e históricas que establecen, de forma diferenciada, lo que una determinada cultura, época o entorno de producción considera y valora en el desempeño de los sujetos creativos. En el ámbito de la creatividad es una posibilidad real su evaluación, y al mismo tiempo, es dudosa la eficacia y la exactitud de los procedimientos e instrumentos utilizados. Las estrategias más utilizadas son los tests de pensamiento divergente, que tratan de evaluar la capacidad de las personas para producir ideas alternativas diferentes y originales ante un problema particular (GUILFORD; 1950, TORRANCE; 1966, ÁLVAREZ; 2010). Tal y como se indica en diferentes estudios y en la literatura existente, estas pruebas pretenden evaluar el potencial creativo, incluyendo aspectos cuantitativos y cualitativos de pensamiento divergente (LUBART; 2003, RUNCO; 1990, TORRANCE; 1999). Sin embargo, otros autores recientes no han en-



contrado un factor general en los análisis factoriales realizados, defendiendo la multi dimensionalidad de los tests como el TTCT (The Scholastic Testing Service) que es una prueba que consiste en tres ejercicios con base en ilustraciones de figuras y seis ejercicios con base en palabras. (LEWIS; 1996, CLAPHAM; 2004, KIM; 2006). Desde luego, en algunos estudios, los dos componentes de la batería (verbal y figurativo) parecen evaluar diferentes habilidades creativas, según las bajas correlaciones de los resultados (BAER; 1994, CRAMOND; 2005, TORRANCE; 1990), extrayéndose dos factores que representan la parte verbal y la parte figurativa de la batería (CLAPHAM; 2004). Otros estudios basados en análisis factoriales confirman la existencia de dos factores, un estilo más innovador (que incluye la fluidez y originalidad), mientras que un segundo factor mostraría un estilo más adaptativo (que incluiría la elaboración y la abstracción) (KIM; 2006). Por último, un nuevo grupo de estudios, de análisis factoriales y exploratorios, sugiere que estos factores parecen más determinados por la especificidad del trabajo cognitivo, independientemente de las dimensiones o del contenido (BAER; 1994, FERRANDO; 2006, HAN y MARVIN; 2002). Por lo tanto, algunos estudios factoriales realizados hasta la fecha en Portugal y España con el TTCT (ALMEIDA; 2008, ANTUNES; 2007, FERRANDO; 2006 - 2007) sugieren factores muy inestables. A veces, estos factores se identifican con los procesos y las funciones cognitivas evaluadas (fluidez de ideas, flexibilidad y originalidad); otras veces, los factores parecen agrupar los diferentes aspectos verbales o figurativos. Esta situación se puede considerar como no favorable para la validez de los TTCT y que ha sido observada en otros estudios (CLAPHAM; 1998, FERRANDO; 2006, KIM; 2006, KIM; 2006).

Treffinger, ya en 1985, describió las varias formas para observar la creatividad en tres niveles de aprendizaje creativo, considerando las dimensiones afectivas y cognitivas de cada nivel, que fuera concebido también por Fernández (1998) y posteriormente Gómez (2000). Por lo que para este proyecto se ha considerado el primer nivel debido a la complejidad del modelo y a la dinámica en la que está inmerso el grupo investigado.

Este nivel incluye una variedad de factores cognitivos a los que se llamó funciones divergentes. Entre los cognitivos está la flui-

dez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y la cognición y memoria no considerando los factores afectivos por razones de discreción metodológica.

Importante en la investigación es entender cómo la lúdica juega un papel preponderante y cómo ésta se relaciona con el desarrollo en menor o mayor grado de la creatividad. En los años '50, por medio de Bally y Reuter, que proponían que los comportamientos animales y otros propios de los seres humanos solo podían diferenciarse por aquellas conductas reguladas por actividades lúdicas normadas, por tanto la lúdica ha sido considerada una estrategia de aprendizaje casi exclusivamente para niños, es también un recurso factible para el desarrollo, fortalecimiento de funciones superiores en otras edades, entre ellas la creatividad, sin importar elementos culturales, sociales económicos, religiosos, según Caicedo (2015) que refiere que el aprendizaje, y por consecuencia la creatividad, es un proceso que involucra extensas experiencias lúdicas para realizar un aprestamiento al proceso adaptativo de acercamiento y aprehensión con la realidad objetiva.

METODOLOGÍA

Participantes

Para la población de estudio fueron considerados estudiantes universitarios en la materia de Anatomía y Fisiología Humana de una Universidad Pública con características socio-culturales andinas. La muestra (n = 60) la componían estudiantes universitarios con edades entre 20 a 28 años, divididos en dos grupos de 30 denominados Grupo A con aplicación de actividades Lúdicas (n = 30) y Grupo B como grupo de control, al que se le aplicaron las actividades tradicionales de enseñanza, los mismos se encontraban en dos clases separadas con docentes diferentes que manejaban un mismo contenido teórico pero aplicando estrategias didácticas diferentes, de los cuales el 70% eran mujeres y el 30% hombres, a los cuales se les aplicó un cuestionario estructurado.



Instrumentos

1. Cuestionario estructurado con 15 preguntas relacionadas con el modelo propuesto y validado para medir el uso de lúdica y el desarrollo de pensamiento creativo con sustento de la teoría de Treffinger (1985) en forma de autoevaluación, el que puede ser observado en la Tabla N°1.

2. Lista de cotejo de la teoría de Torrance (1974) de cuatro parámetros con cinco escalas de valoración, donde se evaluó Originalidad, Fluidez, Flexibilidad y Elaboración calificando a los materiales como extremadamente creativo, muy creativo, medianamente creativo, poco creativo, sin creatividad, en forma de evaluación por observación, el que puede ser observado en la Tabla N°2.

Este instrumento fue aplicado exclusivamente para el grupo A.

Procedimiento

Una vez determinado el tamaño de la muestra y la cuota para cada estudio se solicitó permiso a las personas y a la institución.

Para la realización del trabajo de campo se contó con la colaboración de los estudiantes y docentes involucrados en la investigación, los cuales fueron entrenados para garantizar así la correcta administración del cuestionario, con una duración media en la administración de 15 minutos por cada grupo.

En todos los casos, los sujetos que participaron fueron adecuadamente informados del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio y de los objetivos del mismo, aceptando voluntariamente participar sin recibir ninguna compensación por ello. La investigación cumplió con las normas marcadas por el Comité de Ética de la Investigación y Docencia de la Institución.

Los datos recogidos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS (versión 23 para Windows 32 bits).

El objetivo del estudio fue el establecer la relación entre la lú-

dica y el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo utilizando como principal recurso estrategias de trabajo dentro y fuera del aula. Es, entonces, la observación de la aplicación de estas estrategias didácticas de trabajo presencial de aprendizaje basado en el ABPRO (Aprendizaje Basado en Proyectos) donde los estudiantes, adicionalmente del manejo teórico clásico, realizaron exposiciones permanentes del avance del conocimiento adquirido por medio de la puesta en marcha de micro proyectos semanales de presentación de partes anatómicas construidas y creadas por ellos desde cero, con materiales que se asemejen tanto en tamaño como en color y textura con la consigna de que el proceso de construcción se lo haga por lo menos en 30% del tiempo en aula como evidencia de que realmente sean ellos quienes participen en su elaboración y posterior utilización, con el fin de potenciar habilidades de pensamiento implementando proyectos colaborativos tanto dentro como fuera del aula.

Para el grupo A se distribuyeron actividades de enseñanza-aprendizaje como: Reconocimiento de partes anatómicas en maquetas tamaño natural, Dibujo a escala de partes anatómicas, Modelado en dos y tres dimensiones de las diferentes partes del cuerpo, Modelado de maquetas detalladas de órganos y sistemas, Exposición a los demás compañeros, Memorización dinámica y acumulativa, Dinámicas de grupo con fines de aprendizaje, Demostraciones públicas, Manipulación de partes, órganos y sistemas desde su concepción teórica hasta su elaboración, Evaluaciones prácticas de conocimiento, tanto el grupo A como el Grupo B de control trabajaron a lo largo de las 20 semanas del período académico, destinando 80 horas a actividades con contacto con el docente de tipo presencial (clases magistrales, tutorías), 160 horas de trabajo tipo autónomo del estudiante las que se realizan sin supervisión y fuera de la clase, con la diferencia de que para el grupo A la materia fue organizada siguiendo una metodología interactiva y lúdica, y para el grupo B de control, la materia fue organizada con una metodología tradicional y la llevó un docente diferente. Las actividades que debían realizar los estudiantes fueron diseñadas siguiendo los principios de aprendizaje colaborativo antes mencionadas apo-



yado por investigaciones en textos de la biblioteca como online (STRIJBOS; 2004, RODRÍGUEZ; 2014). De esta forma, los 30 estudiantes del grupo A se organizaron en 5 equipos de trabajo de 6 miembros cada uno. Posteriormente se distribuyeron los contenidos y responsabilidades individuales dentro de los equipos de trabajo para las tareas generales de cada micro proyecto a desarrollar mientras que el grupo B de control se mantenía en sus clases regulares sin ningún cambio en la forma de revisar los contenidos programados para la materia.

Para poder llevar a cabo los micro proyectos en el grupo A se desarrollaron diferentes actividades organizadas semanalmente, tales como: a) Selección de temáticas de la materia de Anatomía y Fisiología; b) Capacitación sobre metodologías de aprendizaje, estrategias de memorización y didáctica; c) Capacitación sobre herramientas de desarrollo; d) Capacitación en técnicas de pensamiento de diseño y creatividad; e) Creación de equipos de trabajo; f) Creación de calendarios colaborativos y asignaciones de tareas en la construcción de maquetas; g) Evaluación de competencias adquiridas a través de la presentación de los productos entregados, entrevistas, observación del trabajo desarrollado en los entornos y aplicación del cuestionario; h) Presentación oral y revisión del trabajo final.

El principal recurso utilizado fue la elaboración de maquetas tridimensionales en base a los componentes de la materia y al cronograma de trabajo usando materiales de fácil acceso como papel, cartón, pegamento, entre otros. Los detalles y funcionalidad están relacionados con las diferentes partes de cuerpo humano y sus potenciales de acción fisiológica.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a que los datos son de tipo ordinal y no paramétricos (Kolmogorov-Smirnov = .000) se utilizó la prueba U-Mann Whitney y correlaciones de Spearman.

A continuación se ofrecen los resultados obtenidos en función de cada grupo.

Como puede observarse, las diferencias entre los grupos son

muy significativas, lo cual indica que la actividad lúdica resultó efectiva en comparación con el grupo control.

A su vez, se le preguntó al grupo que recibió la actividad sobre diferentes aspectos, cuyas respuestas fueron categorizadas con una escala tipo Likert del 1 (Sin creatividad) hasta 5 (Extremadamente creativo).

TABLA N°1

Resultados de Instrumentos (Cuestionario Estructurado)

Item	Grupo A	Grupo B Control	- U-Whitney	Mann Spearman
¿Con el material utilizado en la Cátedra de Anatomía y Fisiología el aprendizaje fue más fluido?	Siempre (96,67%)	Siempre (66,67%)	.000	-,854**
¿En la Cátedra de Anatomía y Fisiología existió algún tipo flexibilidad en la forma en que aprendían los contenidos?	Siempre (100%)	Siempre (100%)	.000	-1,000 **
¿En la Cátedra de Anatomía y Fisiología se manejaron materiales originales y creativos para el desarrollo de los contenidos de forma lúdica?	Siempre (96,67%)	Siempre (83,33%)	.000	-,928**
¿El uso de materiales originales mejoró el aprendizaje de la Cátedra de Anatomía y Fisiología?	Siempre (100%)	Siempre (93,33%)	.000	-,985**
¿Elaborar material Lúdico contribuyó al Aprendizaje de la Cátedra de Anatomía y Fisiología?	Siempre (96,67%)	Siempre (66,67%)	.000	-,903**
¿Existieron componentes estéticos relacionados con componentes teóricos durante el desarrollo de la Cátedra de Anatomía y Fisiología que ayudaron al Aprendizaje?	Siempre (100%)	Siempre (100%)	.000	-1,000 **
¿Durante la ejecución de los contenidos de la Cátedra de Anatomía y Fisiología existió una relación estrecha entre pensamiento y acción?	Siempre (83,33%)	A veces (66,67%)	.000	-,835**
¿Se cumplieron las fases de preparación, incubación e iluminación para la utilización de materiales de aprendizaje?	Siempre (66,67)	Siempre (100%)	.000	-,949**
¿Se utilizaron recursos lúdicos para el desarrollo de la Cátedra de Anatomía y Fisiología?	Siempre (100%)	Siempre (100%)	.000	-1,000 **
¿El uso de recursos lúdicos en la Cátedra de Anatomía y Fisiología contribuyó al desarrollo de pensamiento creativo?	Siempre (100%)	Siempre (100%)	.000	-1,000 **
¿Al existir la necesidad de desarrollar material lúdico para el manejo de la Cátedra de Anatomía y Fisiología se generó pensamiento creativo?	Siempre (96,67%)	Siempre (100%)	.000	-,992**
¿Existió la presencia de Estrategias Lúdicas que contribuyeron al desarrollo de Pensamiento Creativo?	Siempre (96,67%)	Siempre (100%)	.000	-,967**
¿Existió algún tipo de desarrollo psicosocial como factor lúdico en el desarrollo del Pensamiento Creativo?	Siempre (96,67%)	Siempre (66,67%)	.000	-,854**
¿El manejo de la Lúdica mejoró aspectos de memoria en el desarrollo de la Cátedra de Anatomía y Fisiología?	Siempre (90%)	Siempre (60%)	.000	-,811**
¿El manejo de la Lúdica mejoró aspectos de cognición en el desarrollo de la Cátedra de Anatomía y Fisiología?	Siempre (96,67%)	Siempre (66,67%)	.016	-,314*

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).



TABLA N°2

Resultados de Instrumentos (Lista de Cotejo)

Como muestran los resultados, la mayoría de aspectos fueron valorados como muy creativos, siendo estos datos evaluados de manera positiva respecto a la realización de la actividad lúdica.

N=30	Originalidad	Fluidez	Flexibilidad	Elaboración
Extremadamente Creativo	10%	16,66%	0%	0%
Muy creativo	80%	70%	90%	90%
Medianamente Creativo	10%	3,33%	10%	10%
Poco Creativo	0%	6,66%	0%	0%
Sin creatividad	0%	0%	0%	0%

CONCLUSIONES

1. Al utilizar actividades lúdicas se evidencia que la estética jugó un papel importante en el manejo lúdico como base del desarrollo de una habilidad de pensamiento creativo así también que el pensamiento y la acción se encuentra estrechamente ligados para un adecuado desarrollo del aprendizaje.

2. Al analizar el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo, se cumplieron con las fases: Originalidad, Fluidez, Flexibilidad y Elaboración, pero también se observó mayores habilidades dentro del aula evidenciado en el nivel de respuesta en la entrega de productos así:

Para Originalidad su trabajo fue muy creativo y extremadamente creativo haciendo que el aprendizaje sea mayor y de mejor calidad generando expectativas por el contenido de la materia.

Para Fluidez los trabajos presentados estuvieron enmarcados por ideas novedosas llamativas y muy eficaces dando como consecuencia directa un mayor grado de memorización y por esto mejor aprendizaje que contribuyó a resolver problemas teóricos durante el periodo de investigación.

Para Flexibilidad los trabajos presentaron una gran variedad

de ideas no solo en el uso de materiales sino también en la forma de presentar los resultados de los proyectos.

Para Elaboración los productos fueron elaborados con gran imaginación para permitir una solución convincente y poderosa de la propuesta de proyecto.

3. Se concluye que las actividades lúdicas utilizadas en el grupo A como recurso de desarrollo de habilidades del pensamiento creativo, sí contribuyeron de forma eficiente a dicho desarrollo y que al contrario en el grupo B, este desarrollo no pudo ser evidenciado por haber utilizado métodos y técnicas de enseñanza tradicionales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUHAMDEH, S. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2004). *The artistic personality: A systems perspective*. En STERNBERG, R.J., GRIGORENKO, E.L. y SINGER, J.L. (Eds.). *Creativity: From potential to realization* (pp. 31-42). Washington, DC: American Psychological Association.

ALENCAR, E.S. y FLEITH, D.S. (2003). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

ALMEIDA, L., PRIETO, M.D., FERRANDO, M., OLIVEIRA, E., Y FERRÁNDIZ, C. (2008). *Creativity: The question of its construct validity*. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53-58. España: Redalyc.

ÁLVAREZ, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado de: http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf.

AMABILE, T.M. (2001). *Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity*. *The American Psychologist*, 56, 333-336. Harvard Business School.

ANTUNES, A.P., y ALMEIDA, L. (2007). Avaliar a criatividade: Contributos para validade de alguns subtestes do TPCT (Testes de Pensamento Criativo de Torrance). *Revista Psicologia e Educação*, 6(1), 37-53. Brasil.

BAER, J. (1998). *The case for domain specificity of creativity*. *Creative Research Journal*, 11(2), 173-177. United States: Taylor & Francis Online.

BAER, J. (1994). *Why you still shouldn't trust creativity tests*. *Educational Leadership*, 52(2), 72-73. United States: ASCD Learn. Teach. Lead.

CAICEDO, C.J.V. (2015). *El juego en el aprendizaje*. México: Revista Vinculando. Vinculando.org.

CRAMOND, B., MATTHEWA-MORGAN, J., BANDALOS, D., Y ZUO, L. (2005). *Report on the 40-year follow up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and well in the new millennium*. Journal Gifted Child Quarterly, 49(4), 283-293. National Association for Gifted Children. U.S.A.

CLAPHAM, M.M. (1998). *Structure of figural forms A and B of the Torrance Tests of Creative Thinking*. Educational and Psychological Measurement Journal online, 58(2), 275-283. U.S.A.

CLAPHAM, M.M. (2004). *The convergent validity of the Torrance Tests of Creative Thinking and creativity interest inventories*. Educational and Psychological Measurement Journal online, 64(5), 828-841. U.S.A.

CLAXTON, A.F., PANNELLS, T.C., Y RHOADS, P.A. (2005). *Developmental trends in the creativity of school-age children*. Creativity Research Journal, 17(4), 327-335. Taylor & Francis Online. United States.

DE LA TORRE, S. (1991). *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española.

DI SANTE, E. (1996). *Psicomotricidad y Desarrollo Psicomotor del Niño y niña en Edad Preescolar*. Caracas: Fondo Editorial Tropikos.

DREVDAHL, J.E. (1956). *Factors of importance for creativity*. Journal of Clinical Psychology, 12(1), 21-26. A.P.A. U.S.A.

FERNÁNDEZ, R.F., Y LÓPEZ, F.P. (1998). *Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa*. FAISCA. Revista de Altas Capacidades, 6, 67-83. España.



FERRANDO, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia.

FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, M.R., SÁNCHEZ, C., PARRA, J., Y PRIETO, M.D. (2007). *Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance*. *Psicothema*, 19(3), 489-496. Universidad de Oviedo. Asturias - España.

GÓMEZ, R.R. (2000). *La reforma de la educación superior. Señales del debate internacional a fin de siglo*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(1). Redalyc. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. México.

HAN, K., y MARVIN, C. (2002). *Multiple creativities? Investigating domain specificity of creativity in young children*. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 98-109. National Association for Gifted Children. U.S.A.

KIM, K.H. (2006a). *Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)*. *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14. Taylor & Francis Online. United States.

KIM, K.H. (2006b). *Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking*. *Creativity Research Journal*, 18(3), 251-259. Taylor & Francis Online. United States.

KIM, K.H., CRAMOND, B., Y BANDALOS, D.L. (2006). *The Latent Structure and Measurement Invariance of Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking-Figural*. *Educational and Psychological Measurement* Taylor & Francis Online. United State., 66(3), 459-477. U.S.A.

LEWIS, A. (1996). *Test Psicológicos y Evaluación*. México D.F.: Prentice Hall

LUBART, T. (2003). *La psychologie de la créativité*. París: Armand Colin.

Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Educación Inicial Bases Curriculares*. Venezuela.

MORAIS, M.F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: Uma abordagem cognitiva*. Braga: Universidade do Minho.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., & IBARRA-SÁIZ, M. S. (2014). *Desarrollo de la competencia evaluadora en estudiantes universitarios a través de juegos de simulación*. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Organización de Estados Iberoamericanos (pp. 1-20). U.S.A

RUNCO, M. (1990). *Implicit theories and ideational creativity*. W: M. Runco, R. Albert (red.). *Theories of creativity*. U.S.A.

SIMONTON, D.K. (2000). *Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects*. *American Psychologist*, 55, 151-158. A.P.A. U.S.A.

STERNBERG, R.J. (2006). *The nature of creativity*. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. Taylor & Francis Online. United States.

STERNBERG, R.J., y LUBART, T.I. (1991). *An investment theory of creativity and its development*. *Human Development*, 34(1), 1-31. Yale University. New Haven, U.S.A.

TORRANCE, E.P. (1962): *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, n.j.: Prentice Hall
Torrance, I. (2004) *Tres Enfoques Teórico - Práctico*. México: Ed. Trillas.

TORRANCE, E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.



TORRANCE, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms - Technical Manual Research Edition*. Princeton, NJ: Personnel.

TORRANCE, E.P. (1976). *Tests de Pensée Créative* de E.P. Centro de Psicología Aplicada. Paris, Francia.

TORRANCE, E.P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms Technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc. Centro de Psicología Aplicada. Paris, Francia.

TORRANCE, E.P. y SAFTER, H.T. (1999). *Making the creative leap beyond: Revision of the search for satori and creativity*. Buffalo, NY: CEF Press. Centro de Psicología Aplicada. Paris, Francia.

TREFFINGER, D.J. (1985). *Review of the Torrance Tests of Creative Thinking*. En MITCHELL JR., J.V. (Ed.). *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1632-1634). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurement, University of Nebraska. U.S.A.

WECHSLER, S.M. (1998). *Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 89-99. Columbia University U.S.A.

WECHSLER, S.M. (2006). *Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the brasilian culture*. *Creativity Research Journal*, 1(18), 15-25. U.S.A.





LAS NOCIONES DE AYLLU Y COMUNIDAD EN LOS ESTUDIOS DE PARENTESCO ANDINO

FEDERICO FERNÁNDEZ

Licenciado en Antropología y Doctor en Ciencias Sociales (Orientación Historia).
Unidad Ejecutora de doble dependencia CISOR (CONICET-UNJu).
antropo428@yahoo.com.ar*

RESUMEN

Este trabajo constituye una síntesis analítica acerca de las nociones de *ayllu* y comunidad en el marco de los estudios de parentesco desarrollados en la región andina. El propósito que subyace a este recorrido se encuentra vinculado a la búsqueda de categorías teóricas que permitan reflexionar sobre informaciones etnohistóricas y etnológicas registradas para la región centro y sur andina, en la cual se encuentra incluida la Provincia de Jujuy.

Las conclusiones se focalizan en las unidades socio-antropológicas estudiadas bajo los términos *ayllu*, comunidad, y las ritualidades asociadas a formas específicas de organización social que han configurado, desde diferentes perspectivas teóricas, los "modelos" analíticos que animan el debate en este campo tradicional de la Antropología.

Palabras Clave: *Ayllu*, Comunidad, Parentesco, Ritualidad.

Fecha de Recepción: 08 de febrero de 2016 - Fecha de Aceptación: 30 de agosto de 2016

*El artículo se concluyó el 9 de julio de 2015. Fue escrito en el marco del proyecto de investigación sobre antropología y metafísica escotista que llevo adelante como investigadora de CONICET.

THE NOTIONS OF AYLLU AND COMMUNITY IN THE ANDEAN KINSHIP STUDIES**ABSTRACT**

This work constitutes an analytical synthesis about the concepts of *ayllu* and community within the context of the kinship studies in the Andean region. The purpose underlying this tour is linked to the search of theoretical categories that reflect on ethnohistorical information and ethnological documented for the Central and southern Andean region, in which is included the province of Jujuy.

The conclusions focus on the socio-anthropological components studied under the terms *ayllu*, community, and the ritual associated with specific forms of social organization that have been configured, from different theoretical perspectives, analytical "models" that animate the debate in this traditional field of anthropology.

Key words: *Ayllu*, Community, Kinship, Rituality.



PRESENTACIÓN

“Decía un autor estadounidense hace unos años que el análisis del parentesco era a la antropología lo que el desnudo al dibujo y el arte” (Marc Auge, 2012: 36).

El presente texto versa sobre aspectos teórico-conceptuales del primero y más robusto de los campos de la antropología conocido como los estudios de parentesco. Desde mediados del siglo XIX, las investigaciones sobre el parentesco se han configurado en la vanguardia de la antropología científica.

Las discusiones académicas en este campo abarcan desde temas ya clásicos como las particularidades del tabú incesto, pasando por las formas liminales que median entre los pares endogamia/exogamia, e incluyen los debates actuales sobre las denominaciones terminológicas utilizadas en los tiempos de reproducción artificial y subrogación de vientres.

El análisis teórico-conceptual dentro de este extenso campo de estudio ha sido, desde sus inicios, un eje central sobre el cual se han intentado construir y articular –a la manera de un esqueleto– múltiples dimensiones de la vida social y cultural de los pueblos estudiados tradicionalmente por antropólogos/as de distintas latitudes.

En las últimas décadas, uno de los autores más reconocidos en los estudios de parentesco contemporáneo, David Schneider, ha logrado hacer “tambalearse” esta estructura medular al preguntarse hasta qué punto las nociones inherentes a los estudios del parentesco constituyen sólo un constructo abstracto creado por la antropología de occidente; en tanto los vínculos de parentesco constituyen un conjunto de información imposible de ser “separada” de aspectos cruciales para la vida social como lo son la política, la economía y los aspectos jurídicos ligados a la herencia y la sucesión.

En el continente sudamericano, en general, y en el área andina, en particular, el desarrollo de los estudios de parentesco no puede ser comprendido cabalmente sin el reconocimiento de las líneas rectoras que recorrieron los análisis terminológicos, las reglas de residencia y matrimonio, y en las últimas décadas las investigaciones centradas en

el género como eje articulador fundamental de los vínculos parentales. Son precisamente estos tópicos de la antropología del parentesco pensada y estructurada teóricamente desde el viejo mundo, los que han configurado las principales coordenadas teóricas y conceptuales con las que se han analizado las relaciones de parentesco en nuestra región andina.

En las líneas que siguen se desarrollará una síntesis analítica de dos de las nociones que considero han sido y son centrales en los estudios socio-antropológicos de la región como lo son los términos *ayllu* y comunidad. El texto se ha dividido en dos apartados. En el primero de ellos se describen los estudios iniciales realizados en el área andina desde las diferentes perspectivas teóricas dominantes en la antropología académica. En segundo lugar, se abordan las principales discusiones generadas a partir de las vinculaciones directas e indirectas entre determinadas formas de organización socio-parentales en los andes y los procesos de ritualidad asociados a la cohesión grupal.

LOS INICIOS DE LOS ESTUDIOS DEL PARENTESCO EN LOS ANDES

El trabajo pionero de Heinrich Cunow (1929) sobre el *Sistema de Parentesco Peruano y las Comunidades gentilicias de los Incas* constituyó sin dudas un primer y fructífero enfoque sistemático y analítico sobre los estudios de parentesco incaicos, no solo en lo que respecta al valor terminológico de las categorías y clasificaciones específicas, sino también en torno a los mecanismos básicos de organización social presentes en el mayor Estado pre-colombino que existió en los andes centrales.

El análisis del significado que conllevan los términos quichua *Caca* e *Ipa* dentro de un enfoque evolucionista –originalmente propuesto por Lewis Morgan¹ y aplicado por H. Cunow para el análisis del sistema de parentesco incaico– se ha constituido en el punto de partida de debates posteriores sobre la pertinencia o no de “encuadrar” el parentesco incaico entre los sistemas clasificatorios, y su relación con los grados

¹ Tal como señala el mismo Cunow en el Prefacio de *El sistema de Parentesco Peruano y las comunidades gentilicias de los Incas* fueron los trabajos de L. Morgan, en especial los textos comprendidos en *System of Consanguinity and Affinity of the Human Family* y *Ancient Society*, los que motivaron el interés analítico y comparativo del investigador alemán.



generacionales sobre los cuales priman las prescripciones de consanguíneos paralelos y/o cruzados con sus consecuentes distinciones terminológicas.

Una prueba cabal de la impronta que dejó H. Cunow en los estudios de parentesco andino es evidenciada en la edición y compilación en castellano de Enrique Mayer y Ralph Bolton publicado en 1980 –a más de cincuenta años de la edición en español del trabajo de H. Cunow– Aquí se reconoce justamente a las investigaciones desarrolladas por el estudioso alemán como uno de los primeros intentos serios de aplicar a la civilización Inca los modelos de parentesco desarrollados por Morgan. En efecto no es posible comprender, por ejemplo, el análisis propuesto por R. T. Zuidema (1980) sobre el parentesco Inca –fundamentalmente en lo que respecta a los puntos centrales de discusiones teóricas e interpretativas sobre terminología clasificatoria entre el análisis de Lounsbury y Zuidema–, sin antes reconocer el impacto que han significado las interpretaciones terminológicas de los sistemas de parentesco en lo que respecta a la organización social total. Se trata, básicamente, de establecer los vínculos que han existido entre un sistema terminológico específico y las formas históricas de organización social. He aquí donde radicó el interés hermenéutico por las denominaciones de parentesco² presentes en las crónicas coloniales.

En este sentido, las perspectivas teórico-metodológicas –y sus correspondientes casuísticas etnohistóricas y etnográficas– sobre las cuales se han construido los múltiples significados del término *ayllu* en gran parte de la literatura antropológica y sociológica de los andes no se encuentra desvinculado de los sistemas terminológicos de parentesco y del carácter organizativo y estructural que de ellos se desprenden. Así, por ejemplo, para Cunow, un *ayllu* debe ser caracterizado como un prototipo de comunidad gentilicia, es decir, la comunidad de *Gens* romanas analizadas por Morgan, pero esta vez en el antiguo Perú. Dentro de este enfoque cobran una enorme importancia los

² El debate en los estudios de parentesco sobre la importancia analítica a la que conllevan las interpretaciones de los sistemas terminológicos de parentesco es de antigua data. Cabe mencionar aquí el trabajo de A. Kroeber (1909), "Los sistemas clasificatorios de parentesco", en *Kinship and Social Organization* (Traducción interna de la Cátedra Organización Social y Parentesco. Profesor Adjunto Dr. Juan Pablo Ferreiro. FHycS. UNJU). Aquí Kroeber pone en tela de juicio justamente el potencial explicativo, en términos de pautas socio-culturales, de la dicotomía entre sistemas terminológicos clasificatorios y descriptivos.

nombres gentilicios, en tanto lo que interesa realmente es “rastrear” las líneas de descendencia sobre las cuales se originaron –con sus posteriores cambios evolutivos– aquellas comunidades gentilicias prístinas.

Pero el énfasis puesto por Cunow en el significado terminológico del parentesco inca no constituye un interés de carácter puramente lingüístico y/o etimológico en sí mismo. Por el contrario, se trata nada menos que de la búsqueda de vínculos que unen la representación terminológica del parentesco y las formas específicas de posesión de la tierra (*marca*), con sus respectivas consecuencias en los sistemas de herencia y sucesión. De este modo, y tal como lo ha interpretado el investigador alemán:

(...) En efecto, *marca* significa la región poseída por un *ayllu*, que es una comunidad gentilicia peruana, y como esta región comprende a menudo, según la extensión de las comunidades, una sola comunidad de aldea y a veces una serie de colonias secundarias, se puede justificar, en cierto sentido, la traducción por pueblo y por provincia. (CUNOW; 1929)

El análisis del término *marca* para el Perú antiguo es una prueba significativa de las relaciones que Cunow ha establecido entre las comunidades gentilicias (*ayllu*) y la ocupación de territorios específicos en los andes. Sin embargo, la *marca* no se limita aquí a una delimitación desarrollada solo por aquellas comunidades dominadas durante el periodo Inca en la región. Por el contrario:

(...) se trata de una muy antigua colonización, formada por comunidades de gens, lo que se puede deducir con certeza del hecho de encontrarse en todos los barrios, dentro o fuera de ellos, grandes colinas con sepulcros. En todo el Perú cada *ayllu* tenía un lugar propio para enterrar a sus muertos. Además, estas colinas de sepulcro fueron llamadas por los Incas, *Huacas*, palabra que, como veremos, tiene siempre relación con la gens, el *ayllu*. (CUNOW; 1929)

Tom Zuidema (1980) también estudió el sistema terminológico que-



chua, tal como lo usaron los Incas en el Cuzco. Algunas de sus conclusiones nos remiten –aunque desde una perspectiva analítica radicalmente diferente a la desarrollada por Cunow– a los vínculos que de hecho han existido entre las nociones de *ayllu* y la ocupación territorial de grupos específicos. Las distinciones desarrolladas por Zuidema en torno a las diferencias entre los modelos de *ayllu* y la *panaca* Inca, con sus correspondientes delimitaciones a cuatro generaciones como espacio liminal de descendencia, nos sitúa en un punto central de análisis. Según Zuidema, las distinciones tripartitas y cuatripartita dentro de la definición de *ayllu* como grupo de parentesco deben ser interpretadas como parte de la estructura social. Esto es:

El concepto de *ayllu* local no implica en absoluto que la estructuración interna de éste se construya en base a los lazos reales de parentesco, sino tan solo que tenga una delimitación. La importancia de este grupo, en términos de parentesco, es que se hace una distinción entre matrimonios dentro del grupo y aquellos que se realizan fuera del grupo. (ZUIDEMA; 1980)

La utilización de los términos de parentesco posee, en el análisis desarrollado por T. Zuidema, una relación directa con la jerarquía social. En este sentido:

El grupo corporado andino se basaba en los conceptos de jerarquía y localidad; su estructura interna era definida por medio de un modelo de dos líneas de descendencia, una masculina y otra femenina, que constaban a su vez de cuatro generaciones descendientes de un hombre. Este modelo nos ha ayudado a estudiar no solo las relaciones internas y estructurales de los términos de parentesco quechua, sino también, de la misma manera, los términos que describen las relaciones internas de las subdivisiones sociales y políticas. (ZUIDEMA; 1980)

Se observa aquí que el interés se encuentra en el análisis estructural

(político, territorial, religioso,) del *ayllu* entendido ahora como una unidad social y política no necesariamente basada en la consanguinidad del vínculo en términos unilineales clásicos, sino más bien, como un punto neurálgico desde donde es posible “leer” las unidades básicas de la organización social. Así pues, y tal como lo ha señalado Denise Arnold (1998), “para Zuidema, la sociedad andina no conocía los grupos unilineales corporativos como tales, sino que estaban configurados por unidades estructurales de parentelas de hermano-hermana”. (ARNOLD; 1998)

Es indudable que el giro analítico, no solo presente en investigadores como Zuidema, sino también en gran parte de los autores que participaron en la publicación de *Parentesco y Matrimonio en los Andes*, ha enfatizado el análisis en la descendencia bilateral y en el carácter estructural de los vínculos de parentesco³. Según J. Casaverde (1978), en términos generales, el volumen compilado por Bolton y Mayer ha tratado el parentesco y la comunidad andina como:

(...) conformada por grupos y cuasi-grupos de descendencia y/o categorías egocentradas de parentesco (parentela), ambos, a lo sumo con cuatro generaciones de profundidad. Pero estos agregados no se articulan entre sí para formar categorías o grupos cada vez más inclusivos, que finalmente integren a todos los miembros de la comunidad. (CASAVERDE; 1978)

Es posible reconocer en el volumen editado en castellano de *Parentesco y Matrimonio en los Andes*, una serie de trabajos en donde se abordan en profundidad las características principales de los mecanismos de descendencia, y su relación con la idea de comunidad. En el texto de Steven S. Webster (1980) “Parentesco y afinidad en una comunidad indígena Quechua”, se explicita claramente –tomando como eje la comunidad y los vínculos parentales entre los Q’ero– el interés de vincular los principios de grupos de parentesco cognados y las alian-

³ Este enfoque analítico resulta del todo explícito en el título de la introducción a *Matrimonio y Parentesco en los Andes* escrita por Berndt Lambert (1980): “Bilateralidad en los Andes”.



zas entre éstos y la comunidad nativa. Así pues, para Webster:

(...) en el grupo de parentesco de los quechuas Q'ero, lo más característico es la organización bilateral y egocentrada. La pertenencia a un grupo de parentesco se reconoce enfatizando las relaciones colaterales, sin que la descendencia sea muy importante; si se consideran los ancestros, éstos son vistos como un grupo de siblings reales o clasificatorios, de los que descienden los colaterales. (WEBSTER; 1980)

De este modo, el grupo de parentesco es intermedio entre lo que Webster entiende como el grupo doméstico y la comunidad. De allí que los vínculos parentales son entendidos como "corporados sólo ocasionalmente o en cierto contextos". Más adelante en el texto, S. Webster nos aclara:

No se denota por un término especial. El término *ayllu* se usa en algunas oportunidades, pero se aplica más apropiadamente a la comunidad como totalidad, o a cualquiera de los caseríos que la constituyen, y no a los grupos que están dispersos en estas localidades. El grupo de parentesco no tiene derecho sobre la propiedad de los grupos domésticos que lo constituyen ni, en caso de que la propiedad sea declarada desierta o sin herederos, prioridad frente a otros miembros de la comunidad. (WEBSTER; 1980)

¿Bajo qué mecanismos se articulan, entonces, las unidades parentales con las otras dimensiones de carácter comunitario presentes en la organización social? Aquí Webster nos ofrece una respuesta posible:

Asimismo, la organización del grupo de parentesco, en cuanto a derechos y obligaciones, surge en el ritual comunal, ayuda mutua en crisis de subsistencia y en la solución de conflictos internos. Además de estas asociaciones, el

grupo de parentesco también puede ser considerado como corporado en ciertos contextos; uno de los más importantes se establece en ocasión del matrimonio de algunos de sus miembros, con miembros de otros grupos de parentesco. (WEBSTER; 1980)

PARENTESCO Y RITUALIDAD

Como veremos en los párrafos que siguen, las nociones de ritual, vinculadas ya sea a normas de reciprocidad económica asimétrica y/o simétrica, a alianzas matrimoniales, o como mecanismo básico para el tratamiento social de la violencia intergrupala entre *ayllus*⁴ aparecen como una constante en otros análisis de parentesco desarrollados dentro de la región andina. Tal como lo ha analizado Pablo. F. Sendón⁵, para lograr comprender el énfasis en los estudios de parentesco de estos ejes analíticos, resulta necesario reconocer la fuerte influencia que tuvo, en primer lugar, la tesis de Jhon Murra en la década del '60 y durante por lo menos dos décadas posteriores. Se trata, en síntesis, de reconocer el carácter vertical y combinado presente en el control de diferentes pisos ecológicos dentro de la región, con sus consecuentes formas de organización socio-económica y socio-política vinculadas directamente con lazos parentales y territoriales⁶.

Este modelo al mismo tiempo ha sido combinado con las influencias marcadas por los trabajos de T. Zuidema, especialmente en lo que respecta a la descendencia bilateral y su relación con las diferentes dinámicas organizativas de carácter estructural (dualidad, tripartición, cuatripartición, lógicas binarias). En efecto, los trabajos de Tristan Platt

⁴Un análisis exhaustivo sobre este punto en particular se encuentra en Tristan Platt (1984). "Pensamiento Político Aymara", *Raíces de América. El mundo Aymara*. Compilación de Xavier Albo. Edit. Alianza. Otro de los textos claves para la comprensión del valor ritual particularmente ligado a la complementariedad de opuestos expresadas en pautas de parentesco, y su relación con el desarrollo de la violencia ritual entre grupos disímiles se encuentra en T. Platt (1980) "Espejo y Maíz: El concepto de Yanantin entre los Macha de Bolivia".

⁵Me refiero aquí específicamente al artículo de P. F. Sendón: "Ecología, ritual y parentesco en los andes: Notas a un debate no permitido", en *Debate Agrario* 40-41. pp 274-297. Versión digital.

⁶La gran influencia que tuvieron los trabajos de J. Murra se pueden observar de manera particular en la edición de Shozo Masuda (1981) sobre los *Estudios Etnográficos del Perú Meridional*. La introducción al texto, y los trabajos de Yoshio Onuki, Hiroyasu Tomoeda, T. Fujii, como así también el análisis de Norio Yamamoto sobre las actividades agropastoriles en el distrito de Marcapata, constituyen casos significativos en donde se aplicó el modelo del control vertical para la comprensión de dinámicas basadas en el parentesco y su relación con la explotación controlada de pisos ecológicos diferentes.



sobre las características organizativas de las sociedades norpotosinas de Bolivia constituyen un buen ejemplo de ambos ascendientes teóricos.

En su trabajo *Los guerreros de Cristo. Cofradías, misa solar y guerra generativa en una doctrina Macha*, T. Platt (1996) describe y analiza, entre otros, los ritos de *uywañak'aku* (sacrificio de animales domésticos) y *Jañachus* (llamas machos sementales) en el contexto de la fiesta de *Corpus Christi* y la misa solar. Los actos consisten básicamente en la personificación de animales pero bajo una serie de diferenciaciones y jerarquías. Tal como lo señala T. Platt, para *Jañachus* ocurre que abiertamente los mestizos asumen el papel de animales salvajes que atacan a los "pasantes" indígenas, los que, a su vez, están disfrazados de animales domésticos. Análogamente, aquí, (ritual de *uywañak'aku*) durante el sacrificio de animales, los carniceros mestizos –e incluso todos los embadurnados con la sangre del animal degollado– parecen considerarse como la personificación de pumas y zorros; de ahí que, en un cierto sentido, son los "pastores", los espíritus predadores de las montañas.

En este contexto, la práctica del *tinku*⁷ es descrita como "la representación, a través de la rivalidad entre las dos mitades, de la relación de equilibrio entre fuerzas complementarias, necesarias para la reproducción orgánica" (PLATT; 1996). Estas fuerzas se presentan al mismo tiempo como tensiones cosmológicas opuestas, a través de las cuales se producen las luchas que animan los combates en pos del equilibrio.

El lazo entre ciertos valores guerreros (fuerza, coraje), las construcciones socio-culturales acerca de la masculinidad y el universo animal se hacen patentes bajo este tipo de combates. En cierto modo:

Durante los *tinkus*, los combatientes buscan adquirir la fuerza y la ferocidad de los animales salvajes –se dice que, en las más remotas batallas por tierras (lejos de la represiva presencia de las autoridades estatales), los combatientes asumen, realmente, su forma y naturaleza–. (PLATT; 1996)

⁷ En los análisis desarrollados por Tristan Platt en el sector norpotosino, el término *tinku* refiere a un conjunto de batallas rituales que se dan entre diferentes facciones y/o grupos parentales vinculados a segmentos de *ayllus* y mitades endogámicas.

Se nos presenta entonces un conjunto de componentes singulares que, bajo determinadas pautas rituales, son accionados y representados a través de un poderoso simbolismo de las partes en conflicto. En primer lugar, la fortaleza animal y su conversión en potencia humana, luego la sangre derramada en el combate y su asociación con la reproducción orgánica a través del acto de “beber la sangre del enemigo”. Bajo este complejo, la relación entre la vida y la sangre regenerativa del enemigo implicaría no solo el líquido denso en sí mismo, sino también partes corporales asociadas a este tipo de ideas-fuerzas. En este sentido, como lo señala T. Platt, lo que subyace en este tipo de prácticas es además un canibalismo exógeno cuyos entretejidos y puentes simbólicos pueden rastrearse también en la Eucaristía de la cristiandad surandina y su relación con otras formas de sacrificio.

Los registros etnohistórico y las etnografías desarrolladas sobre estas batallas rituales, en general, confirman hasta ahora una relación indisoluble entre mimesis selectiva (valoraciones y jerarquizaciones corporales), y la regulación de conflictos. Ahora bien, ¿existen otras dimensiones analíticas en donde se evidencien este tipo de vínculos?

Los estudios sobre estructuras de parentesco en los andes parecen confirmar –aunque con un grado de heterogeneidad importante en cuanto a las formas y mecanismos– la relación entre este tipo de combates y los procesos endogámicos de mitades, con sus diferentes componentes internos (*ayllus* mayores y menores). Pero existen además otras dimensiones que nos informan con bastante elocuencia sobre la compleja dinámica socio-cultural que animó y anima este tipo de enfrentamientos, incluso por vías que no se corresponden necesariamente con los combates de choque físico como los que se han descripto hasta aquí.

El texto publicado por Tristan Platt en 1999 sobre *La persistencia de los ayllus en el norte de Potosí* constituye sin dudas un ejemplo significativo de un trabajo minucioso con fuentes etnohistóricas. En este caso en particular, se analiza una petición al Consejo de Indias en España y a su Majestad don Felipe II que data del año 1598. La misma fue escrita por: “(...) don Juan Ayawiri Kuysara, mallku (= “condorjefe”) de 10.000 indios tributarios del pueblo de Sacaca en el hoy norte de Potosí”. (PLATT; 1999)



En el artículo se analizan, tomando como punto de partida la petición de mediados del siglo XVI, las continuidades y rupturas que a lo largo de cuatro siglos (XVI al XX) se expresan en las unidades sociales básicas de los conjuntos socio-culturales de la región norpotosina. Aquí el término *ayllu* expresa, tal como lo describe el mismo Platt, "(...) parentela, grupo social y territorial" (PLATT; 1999).

Esta última afirmación nos remite necesariamente a los registros etnográficos contemporáneos. Es precisamente éste uno de los principales aportes que se evidencian en los trabajos de T. Platt. La dinámica regional y los *ayllus* aún presentes en el norte de Potosí nos muestran una estructura continua –no por ello estática e inmodificable– sobre la cual sectores importantes de las sociedades andinas han construido sus relaciones políticas, económicas y religiosas bajo niveles jerárquicos y de poder que se co-construyeron en relación con diferentes poderes centralizados. Los *ayllus* persisten, según lo ha afirmado T. Platt, en la memoria del régimen del Inka, bajo la invasión europea de Charcas, las reformas Toledanas y la mita de Potosí, como así también tras el acorralamiento económico en la República boliviana e incluso con la denominada Tercera Reforma agraria impulsadas desde finales de los años '90 en Bolivia. En este sentido:

(...) en la actualidad, ha llegado finalmente a ser posible plantear la coexistencia de diferentes formas sociales de organización en un país plural, gracias a una nueva Constitución Política del Estado boliviano. Este planteamiento plural puede compararse, además, con la visión andina del tiempo, que percibe la co-presencia en la sociedad boliviana de diferentes periodos históricos, donde los más profundamente arraigados "nutren" con sus fuerzas y energía a lo más visible de la superficie, a cambio del reconocimiento correspondiente de su territorio. (PLATT; 1999)

Vemos pues que el vínculo entre procesos políticos, socio-históricos y económicos de larga data y formas estructurales de organización social basadas en lógicas de parentesco, con sus correspondientes explotaciones diferenciales de espacios ecológicos distintos, ha sido una

premisa importante en gran parte de las monografías vinculadas a los estudios de los Andes.

Desde una perspectiva sociológica, parte de la postura de T. Platt ya se evidenciaba con claridad en la producción intelectual de Bautista Saavedra (1913). Así, por ejemplo en *El Ayllu. Estudios sociológicos*, Saavedra desarrolla distintas nociones de *ayllu* tomando como punto de partida lo que él consideró una de las más importantes tareas de la sociología moderna. Esto es "(...) averiguar cuál era la unidad irreducible de la asociación, de la composición social". (SAAVEDRA; 1913)

El recorrido que Saavedra lleva a cabo a lo largo de su libro comprende un análisis minucioso de la teoría de la gens, patrias, clanes y tribus aplicadas a la región andina en diferentes periodos históricos, pasando desde el desarrollo de la cultura aymara y su unidad social básica, hasta la política de encomienda durante el régimen español. Según B. Saavedra, los *ayllus*, además de encontrarse vinculados con determinadas formas de propiedad territorial, presentan también rasgos religiosos característicos. Así pues:

En el *ayllu* se descubre igualmente su fundamento religioso. Mejor dicho su constitución es hondamente religiosa. (...) Donde se encuentra el signo inequívoco de la fisonomía religiosa del *ayllu*, es en el culto de los antepasados. Los pobladores precolombinos, los aimaras⁸, especialmente, han dejado huellas muy acentuadas de sus ritos consagrados al culto de sus mayores. Los menhires y cromleches, cuya edificación es innegablemente religiosa, se encuentra en comarcas aimaras. (SAAVEDRA; 1913)

Dentro de este enfoque existe fundamentalmente una idea de transformación, ruptura y desdoblamiento de la noción de *ayllu* a lo largo del tiempo. El *ayllu* como gens (comunidad consanguínea) se transforma en *ayllu* clan, y por último, en organización tribal agrícola que puede ser visualizada tras el régimen de encomiendas y la demarcación de estancias. Tras este proceso de transformación de la unidad

⁸ Dado que se trata de una cita textual, se ha optado en este caso particular por respetar la nominación utilizada por B. Saavedra en lo que respecta a la escritura de la palabra *aimara*, lo cual es equivalente al término *aymara* en una de sus versiones escritas.



social básica, en donde el desarrollo de la propiedad agrícola es un factor determinante, se habría producido una variedad de uniones entre diferentes grupos consanguíneos dando como resultado las formaciones de clanes y tribus.

Otro de los antecedentes sociológicos importantes donde se ha analizado el proceso de formación socio-histórico de los *ayllus*, lo constituye el trabajo de V. A. Belaunde (1923). En sus escritos el eje central de análisis se ubica casi de forma exclusiva en el carácter agrícola de las poblaciones pre-colombinas de los andes centrales.

En el régimen colectivo y estatal de la propiedad de la tierra sumado a la "psicología económica colectiva de los indios", caracterizada, según Belaunde, por la ausencia del "sentimiento de libertad personal", se encontrarían las bases del "comunismo Incaico" –y con él, los *ayllus* que anteceden a la formación incaica pero que logran persistir gracias justamente a su base agrícola y al "espíritu colectivista" de quienes lo conforman–.

Pero volvamos ahora a los estudios vinculados particularmente con las categorías y usos del parentesco en los andes. La ya citada compilación de Bolton y Mayer nos ofrece, entre otros trabajos, al menos dos monografías que me interesa rescatar aquí. Me refiero aquí concretamente a los textos de Billie Jean Isbell (1980), *Estructura del Parentesco y del Matrimonio* y el análisis desarrollado por Xavier Albó y Mauricio Mamani (1980) en *Esposos, suegros y padrinos entre los Aymaras*. En ambas producciones se describen –sin dejar de lado las categorías de *ayllu* y comunidad como unidad de análisis–, las relaciones posibles entre alianzas matrimoniales, los límites del par endogamia/exogamia de grupo, y su relación con los apellidos como uno de los ejes referenciales para investigar posibles filiaciones y alianzas entre grupos emparentados.

Billie Jean Isbell nos muestra cómo los términos de relación de los chuschinos reflejan los principios de organización por sexo, edad relativa, generación y distancia genealógica. Estos principios se encuentran vinculados con (...) "la parentela bipartida en parientes cercanos (*ayllu*) y parientes lejanos (*Karu ayllu*)". (ISBELL; 1980)

Más adelante Isbell señala la importancia del apellido para determinar ciertas prohibiciones matrimoniales que estarían relacionadas

con las distinciones entre *ayllu/karu ayllu*. Así pues “La única regla fija de los Chuschi es que uno no puede casarse con nadie que no tenga el mismo apellido materno o paterno. Un niño o niña lleva los apellidos paternos de su padre y madre”. (ISBELL; 1980)

Es necesario aclarar en este punto que la adopción e importancia de los apellidos (paternos y maternos) en los sistemas de parentescos andinos parecen estar vinculadas directamente con las invasiones españolas y sus consecuentes políticas de evangelización y control poblacional. Sin embargo, el hecho de que exista la prohibición explícita de casamientos entre portados del mismo apellido en Chuschi puede estar relacionado con ciertas pautas de bilateralidad pre-colombinas y, en este sentido, es posible comprender la importancia que implican los apellidos en el análisis de los componentes que incluyen y/o excluyen la pertenencia a un *ayllu* en Chuschi.

Xavier Albó y Mauricio Mamani trabajaron con más de treinta comunidades ubicadas dentro del Altiplano boliviano, más específicamente en un sector importante del departamento de la Paz (Machacha, Tiwuanaku y Achacachi, sectores que corresponden a las provincias de Inga y Omasuyos). La definición general de comunidad que nos ofrecen Albó y Mamani es la siguiente:

En el sentido restringido utilizado en este estudio, una comunidad es un grupo de familias identificado geográficamente como una estancia y política y administrativamente como un *sindicato campesino*. (...) Tales comunidades, o más exactamente “neocomunidades” son con frecuencia el resultado de desmembraciones de comunidades antiguas más amplias y, en última instancia, de *ayllus* que a su vez componen (o componían) las dos parcialidades o mitades en torno a un pueblo *Marka*. (ALBÓ y MAMANÍ; 1980)

En esta última oración se nos presenta una idea secuencial clave. Se pasaría entonces del *ayllu* como unidad básica de organización social de carácter parental a otros segmentos mayores inclusivos denominados como parcialidades y mitades. Todo esto sin perder de vista la idea



de *Marka* como Pueblo, lo cual al mismo tiempo deviene de una antigua demarcación y forma de explotación territorial ligada íntimamente a los componentes del *ayllu*. Cada una de estas partes del todo constituyen los elementos centrales para comprender el significado del término comunidad y sus múltiples implicancias interpretativas, las cuales deben ser re-evaluadas siempre dentro de contextos socio-históricos y políticos específicos.

Más adelante en el texto, Albó y Mamani describen diferentes unidades analíticas que incluyen los márgenes de la endogamia, los ciclos familiares y las pautas residenciales vinculadas a la estructura familiar. A los fines del presente trabajo, resulta sumamente significativo la descripción que los investigadores hacen de los ciclos familiares, las normas de residencia y su relación con cierta persistencia de apellidos agnatos⁹. Así: "Aunque la práctica varía según la región, lo mas corriente es que los padres del novio sean quienes den tierra a la nueva pareja, subdividiendo así su *sayana* o parcela familiar, entre los hijos varones". (ALBÓ y MAMANÍ; 1980)

El último descendiente varón o el último en casarse reside generalmente en la vivienda de sus padres ancianos y de este modo heredan, tras la muerte de su padre, la tierra y también el espacio de residencia.

De esta forma se van formando agrupaciones virilocales de casas de hermanos varones en torno a la casa del padre. Las posibilidades de terreno son limitadas, en unas regiones más que en otras. (...) Sin embargo la persistencia de apellidos en las mismas comunidades y zonas de las comunidades refleja la continuidad de este esquema agnático desde siglos. No es raro que algunas zonas lleguen incluso a identificarse por el apellido dominante de los que la habitan (Sector Cuyo, zona Sanchez, etc.). (ALBÓ y MAMANÍ; 1980)

⁹ El término agnato refiere, en su significancia etnológica, a: "(...) los descendientes masculinos o femeninos de un ascendiente masculino por línea paterna. Lo contrario es el parentesco uterino". Alejandro Álvarez De Luna, y José Antonio Álvarez De Luna (1986).

Existe, en efecto, una concentración de apellidos patrilineales. Así pues:

La prevalencia de la residencia patrilocal, junto con la eventual presencia de advenedizos (neolocales o uxirolocales), da como resultado que en cada comunidad y, si son relativamente grandes, en cada zona de la comunidad, hay unos pocos apellidos dominantes que agrupan a la mayoría de las familias, más una constelación de otros apellidos representados cada uno sólo por una o unas pocas familias. (ALBÓ y MAMANÍ; 1980)

Para finalizar esta síntesis analítica quisiera hacer una mínima referencia a la reciente edición y compilación de Denis Arnold (2014) titulada *Más allá del silencio. Las fronteras de género en los andes*. En el apartado introductorio del referido texto, D. Arnold señala los principales cambios ocurridos en las investigaciones sobre el mundo andino a partir de los enfoques teóricos y metodológicos centrados en los estudios de género. Según Arnold:

(...) los investigadores se dieron cuenta de que no solamente era posible escuchar “la otra mitad esencial de los Andes, sino examinar su única manera de expresarse. Desde esta perspectiva nació una nueva oleada de estudios sobre “la mujer andina”, rescatándola del olvido y del silencio, y a la vez presentándola en un nuevo estereotipo racial. (ARNOLD; 2014)

Uno de los tantos ejemplos sobre los cambios en las miradas y en los resultados analíticos que nos ofrece el primer tomo de este libro, se encuentra en el trabajo de Billi Jean Isbell titulado *De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos del género*. Recordemos que B. J. Isbell participó de la compilación de Bolton y Mayer en la década del '80, enfocando su análisis en aquel momento en los principios de organización socio-simbólica basada en las oposiciones y complementariedades del sexo, la edad y las distancias generacionales



en la comunidad campesina de Chuschi en el Perú.

En esta última publicación, B. J. Isbell centra su mirada desde los estudios de género en dos grandes dimensiones de análisis: por un lado en el relato mítico de Huarichori registrado para el siglo XVIII. Este relato le permite a la autora re-pensar las diferencias sexuales construidas a partir de orígenes míticos. Una segunda dimensión, comprende la revisión interpretativa de las investigaciones etnográficas que J. B. Isbell ha llevado a cabo en la década del '70. El re-examen de los datos de campo analizados ahora desde la "lupa" de los estudios de género le permiten establecer que:

(...) la representación del género en los Andes que emergió en los años '70 y '80, materializaba las categorías de masculino y femenino como los reproductores complementarios "naturales" de la sociedad, sin examinar el "género" o el "sexo" (...). En el presente análisis, sostengo que la androginia es una categoría fundamental en el sistema de género en los Andes. (...) Más aún, la androginia en el esquema andino de género no es simplemente un tipo de complementariedad final, (...) la totalidad andrógina es más grande que la suma de sus partes femeninas y masculinas. (ISBELL; 2014)

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de los escritos precedentes se han expuesto brevemente algunas de las ideas principales acerca de los componentes variables que han definido la idea de *ayllu* como unidad de análisis socio-antropológica e histórica central para toda la región andina.

En primer lugar, se abordó la mirada de la perspectiva clásica en los estudios de parentesco (el campo más antiguo y de mayor formalización en la antropología), y el énfasis de estas investigaciones en las especificidades terminológicas ligadas al parentesco, la organización y delimitación de grupos consanguíneos, y sus vinculaciones con el territorio especialmente en los Andes centrales.

En un segundo núcleo temático, he desarrollado algunos de los ele-

mentos teóricos y sus correspondientes análisis empíricos asociados a la categoría *ayllu* tanto en la región central de los Andes, como así también en el área meridional andina dentro de la región sur de Bolivia. Las ideas de ritual a la manera de un dispositivo aglutinador de segmentos familiares y/o parentales, se tornan aquí decisivas para establecer puentes analíticos entre niveles micro (la unidad organizativa mínima común) y los niveles macro-sociales (el poblado, la región).

Por último, como se ha mencionado hacia el final del segundo apartado, a partir de los recientes trabajos sobre la región andina centrados en los estudios de género se evidencia un nuevo giro analítico cuyas consecuencias interpretativas se encuentran actualmente en pleno debate, generando al menos dos incógnitas que invitan a una profunda reflexión tanto hacia dentro de los estudios de parentesco, como así también en los estudios de antropología desarrollados en nuestra región: ¿con qué criterios teórico-conceptuales se han definido los límites de lo masculino y lo femenino en los estudios etnohistóricos y etnológicos en la región andina? Al cambiar la perspectiva que define y/o redefine lo masculino y lo femenino, ¿también cambian las dimensiones analítica de aquello que los estudios de parentesco andino han caracterizado como *ayllu*, primero, y luego como comunidad? Las respuestas a estas incógnitas están reformulando profundamente las bases sobre las cuales se han construido las exégesis terminológicas y las normas de intercambio y oposición asociadas al estudio específico del parentesco como campo. En suma, en los tiempos actuales, parafraseando a los escritos de Marc Auge, los estudios de género parecen ser al análisis del parentesco, lo que el dibujo al desnudo y al arte.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBÓ, X. y MAMANÍ, M (1980). *Esposos, suegros y padrinos entre los Aymaras*. En BOLTON, R. y MAYER, E. (eds). *Parentesco y Matrimonio en los Andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ÁLVAREZ DE LUNA A., y ÁLVAREZ DE LUNA, J. A. (1986). *Diccionario de Antropología Cultural*. Madrid. España: Ediciones Rioduero.

ARNOLD, D. (1998). *Gente de Carne y hueso, las tramas de parentesco en los andes*. La Paz, Bolivia: Edit. CIASE/ILCA

ARNOLD, D. (2014). *Más allá del silencio. Las fronteras del género en los Andes*. La Paz. Bolivia: Edit. ILCA/Fundación Xabier Albó

AUGE M., y COLLEYN, J. (2012). *¿Qué es la antropología?* Buenos Aires. Argentina: Edit. Paidós.

BELAÚNDE, V. A. (1923). *El Perú antiguo y los modernos sociólogos*. En BELAÚNDE, V. A., *Obras Completas I*. Lima: Edición de la Comisión Nacional del Centenario.

CUNOW, H. (1929) [1891]. *El sistema de parentesco peruano y las comunidades gentilicias de los incas*. Paris: Le Livre Libre.

ISELL, B. J. (1980). *Estructura del Parentesco y del Matrimonio*. En BOLTON, R. y MAYER, E. (eds). *Parentesco y Matrimonio en los Andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ISELL, B. J. (2014). *De inmaduro a Duro. Lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género*. En ARNOLD, D. *Más allá del silencio. Las fronteras del género en los Andes*. La Paz. Bolivia: Edit. ILCA/Fundación Xabier Albó

LAMBERT, B. (1980). *Bilateralidad en los Andes*. En BOLTON, R. y MAYER, E. (eds). *Parentesco y Matrimonio en los Andes*. Lima:

Pontificia Universidad Católica del Perú.

MURRA, J.V. (1999) [1978]. *La organización económica del Estado Inca*. Edit. Siglo XXI.

PLATT, T. (1980). *El concepto de yanantin entre los Macha de Bolivia*. En BOLTON, R. y MAYER, E. (eds). *Parentesco y Matrimonio en los Andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

PLATT, T. (1984). *Pensamiento Político Aymara*. En ALBO, X. (comp). *Raíces de América. El mundo Aymara*. Edit. Alianza.

PLATT, T. (1996). *La fiesta del Corpus Cristi y la misa del sol. En Los guerreros de Cristo. Cofradías, misa solar y guerra generativa en una doctrina Macha (Siglo XVII a XX)*. La Paz, Bolivia: Edit. ASUR y Plural.

PLATT, T. (1999). *La persistencia de los ayllus en el norte de Potosí*. La Paz, Bolivia: Diálogo.

SAAVEDRA, B. (1913). *El ayllu*. París: Librería Paul Ollendorff.

SENDÓN, P.F. (2003). *Cambio y continuidad en las formas de organización social de las poblaciones rurales del sur peruano. El caso de la comunidad campesina de Phinaya*. Debate agrario 36. Análisis y Alternativas, pp. 1-13.

SENDÓN, P.F. (2006). *Ecología, ritual y parentesco en los andes: Notas a un debate no permitido*. Debate Agrario 40-41, pp 274-297.

WEBSTER, S.S. (1980). *Parentesco y afinidad en una comunidad indígena Quechua*. En BOLTON, R. y MAYER, E. (eds). *Parentesco y Matrimonio en los Andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

YAMAMOTO, N. (1981). *Investigaciones preliminares sobre las actividades agro-pastoriles en el distrito de Marcapata, departamento*



de Cuzco, Perú (pp. 86-137). En Shozo Masuda (ed).

ZUIDEMA, R. T. (1966). *El ayllu peruano*. En XXXVI Congreso Internacional de Americanistas Sevilla 1964. Actas y Memorias 3, pp 407 – 411.

ZUIDEMA, R. T. (1980). *Parentesco Inca*. En BOLTON, R. y MAYER, E. (eds) *Parentesco y Matrimonio en los Andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.





POBLACIÓN SOCIO LABORAL DEL TABACO JUJEÑO. LA VULNERABILIDAD EN EL DESARROLLO AGRARIO LOCAL

MARISEL ARRUETA

Antropóloga Social de la FHyCS. Dra en Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Jujuy - Argentina.
arruetapm@gmail.com*

RESUMEN

Desde el modelo de desarrollo agrario tabacalero instalado hace más de medio siglo en el territorio jujeño, este trabajo pone en discusión la persistencia de la desigualdad estructural e indigencia social como procesos locales cada vez más visibles en el espacio productivo.

El análisis vincula el modelo de desarrollo agrario tabacalero y, en consecuencia, el crecimiento de la segregación social de la población en el proceso y participación en la economía de mercado, problemas latentes observados durante el trabajo de campo, y resultantes de fuentes primarias (entrevistas en profundidad a distintos actores de la cadena productiva: productores, asalariados, e industriales).

A esto último, se le agrega una reflexión particular en relación a las cuestiones locales conocidas desde el trabajo en territorio y con la mirada puesta en la problemática territorial.

Palabras clave: Antropología, Desarrollo, Población vulnerable, Territorio tabacalero.

Fecha de Recepción: 06 de septiembre de 2016 - Fecha de Aceptación: 03 de marzo de 2017

*Artículo realizado en abril 2016, como síntesis de resultados obtenidos de mi investigación doctoral "TERRITORIO Y DESARROLLO TABACALERO. Una mirada antropológica crítica de las hegemonías y desigualdades sociales en el desarrollo agrario" durante los años 2011-2016.

***WORKING POPULATION OF JUJUY'S TOBACCO.
VULNERABILITY IN LOCAL AGRARIAN DEVELOPMENT***

ABSTRACT

From the model of agrarian development that was established more than half a century ago in the territory of Jujuy, this paper discusses the persistence of structural inequality and social indigence as local processes increasingly visible in the productive space.

The analysis links the tobacco agricultural development model and, consequently, the growth of the social segregation of the population in the process and participation in the market economy, latent problems observed during field work, and resulting from primary sources (interviews in depth to different actors of the productive chain: producers, salaried, and industrial).

To the latter, we add a particular reflection on the local issues known from the work in the territory and looking at the territorial problems.

Keywords: Anthropology, Development, Vulnerable population, Tobacco territory.



INTRODUCCIÓN

La actividad tabacalera jujeña en la actualidad se encuentra en un momento de amplitud del mercado local con desarrollo exógeno, debido a la globalización económica, cultural y tecnológica de las relaciones que la definen como complejo agroindustrial.

La estructuración de las relaciones locales y transnacionales con proyección al desarrollo del espacio rural ha suscitado la transformación económica del territorio desde viejas formas productivas hasta nuevos modelos empresariales con organización social y relaciones más complejas entre los actores tabacaleros de la provincia de Jujuy. Procesos intrínsecos al nuevo modelo que caracteriza al territorio tabacalero como un territorio totalizador de las relaciones productivas, lo que equivale a decir las relaciones de poder económico-estatales que accionan en cada espacio organizado.

Esta lógica espacial es parte integrante del accionar desigual del desarrollo local que prevé el emplazamiento de una gran industria económica productiva, demandante de puestos de trabajo con alternativas de crecimiento en un mercado global. La reorganización productiva sigue los mismos alcances del viejo esquema de bases terratenientes, donde la fuerza de trabajo se reproduce sobre las mismas lógicas de valorización y explotación de la mano de obra.

Tras el modelo de desarrollo agrícola territorial vigente en los Valles Templados en el departamento de El Carmen, se pone en discusión la persistencia de la desigualdad estructural e indigencia social como procesos locales cada vez más visibles en el espacio productivo.

Se hace hincapié en la franja social vulnerada de la economía: mujeres asalariadas y niños, trabajadores de origen boliviano y pequeños productores; porque predominan bajo ciertas circunstancias de valorización de sus condiciones laborales como mujer, migrante boliviano y peón, que viabilizan la estigmatización y explotación laboral por la condición de género, étnica y capacidad productiva.

Para alcanzar los objetivos en el análisis, como metodología se aplicaron entrevistas en interrelación en los lugares de vida y trabajo de los hombres y mujeres del tabaco, técnica cualitativa empleada para caracterizar los actores e identificar en situaciones concretas los pro-

blemas sociales subyacentes al desarrollo económico en la zona tabacalera.

EL DESARROLLO AGRARIO LOCAL DOMINANTE

En primer lugar, resulta necesario partir de un concepto clave del desarrollo, la *globalización*, que se define como: “un proceso de mutua destrucción ecológica con incrementos importantes en las desigualdades sociales y territoriales; que transforma el escenario de actuación de los diferentes espacios territoriales” (CARPIO; 2001).

El departamento El Carmen - Provincia de Jujuy, donde está ubicada la agroindustria de tabaco, es un gran subsistema de producción y circulación ganadera y agrícola-industrial –tabaco, poroto, maíz, stevia y caña de azúcar, frutas y hortalizas–.

Las zonas de Perico, El Carmen y Monterrico corresponden al área agrícola del departamento, donde la actividad económica más importante es la producción e industrialización de tabaco Virginia. Dentro de su jurisdicción conviven espacios rurales productivos (fincas) con asentamientos urbanos (barrios, e instituciones públicas, privadas).

Desde mediados del siglo pasado se promovió la expansión y unificación de la actividad agrícola en un nuevo patrón productivo, promovido por la amplitud del mercado internacional con aumento progresivo en la demanda de materia prima tabaco, la inversión privada directa, la centralización de la propiedad de la tierra, la extensión de las relaciones político-institucionales e implementación de políticas públicas orientadas a la industrialización de las capacidades territoriales, y estimuladas a la exportación.

Los niveles de competitividad entre actores fueron en aumento a medida que se constituía como la única alternativa laboral y de vida vigente. Si fraccionamos en múltiples efectos las causas de su desarrollo notamos cómo:

1) los grupos poblacionales cambiaron su estructura productivo-cultural “tradicional” en una nueva forma de producción, por ejemplo, de productores de frutas y hortalizas, o comerciantes a productores de tabaco; 2) emergieron nuevos actores económicos y categorías empresariales con niveles más altos de competitividad; 3) el perfil de las



trayectorias laborales de sus habitantes se ajustó al trabajo dependiente del tabaco –asalariados temporarios–; 4) el modelo de desarrollo tabacalero determinó la identidad cultural de la población; 5) se produjo un debilitamiento de la acción colectiva y nuevas configuraciones identitarias, y sobre todo; 6) la reproducción de los mecanismos de explotación de la fuerza de trabajo y exclusión social ha sido un continuo en el fortalecimiento del nuevo capitalismo en la zona con deterioro en la distribución de los ingresos.

En términos generales, la complejidad socioeconómica en el desarrollo local ha logrado el crecimiento económico pretendido, en desmedro de la calidad de vida de sus protagonistas, con menor diversificación y mayor fragilidad en términos ambientales, menor capacidad de innovación, y escasas alternativas laborales.

Un relevamiento del territorio, permitió alcanzar un conocimiento *in situ* del desarrollo económico local y los condicionantes para el desenvolvimiento equitativo. En el área territorial se halló:

- Aumento de estratos sociales vulnerables: Trabajadores de fincas con salario en forma de jornal. Mujeres solas a cargo de niños como proveedoras económicas y de atención doméstica simultáneamente. Trabajadores temporarios y migrantes limítrofes bolivianos no registrados. Pequeños productores de tabaco con poca capacidad de capitalización.
- Trabajo informal e insalubre en fincas, con asentamiento estacional en condiciones precarias de habitabilidad.
- Deterioro en la salud de trabajadores de fincas por exposición sin protección a agroquímicos y otros agregados a la planta de tabaco.
- Proliferación de asentamientos urbanos, con repoblación rural excluida, con generación de empleos temporarios y no formales (ventas ambulantes, feriantes, servicios domésticos) en pésimas condiciones de habitabilidad, ubicados fuera de los espacios productivos.
- Migración laboral hacia la ciudad de San Salvador de Jujuy, en muchos casos la migración resultó ser definitiva.
- Disminución de las unidades pequeñas de producción de tabaco y de otros cultivos por ausencia de políticas públicas de sostenimiento local.

En general, los actores sociales han sufrido una participación nula

al cambio agrario, la productividad comercial ha quedado sectorizada por una minoría de poder estatal y económica, lo que exacerbó el crecimiento de la inequidad social en el territorio urbano y rural, la visibilización de la pobreza alrededor del sistema productivo, y proliferación de asentamiento humano en áreas marginales donde se reproducen los grupos social y culturalmente diferenciados.

Bajo esas circunstancias pasaron a ser los asalariados: mujeres y niños, trabajadores bolivianos; y pequeños tabacaleros “la población excluida y diferenciada” (ESCOBAR; 2010) del sector, y la que me encargaré de detallar a continuación sobre el conjunto de las relaciones del mercado y en su configuración histórica.

LA MUJER TABACALERA

La participación de la mujer en el mundo rural del siglo XIX estuvo asociada a un rol fundamentalmente familiar, atendiendo las necesidades del grupo doméstico y el cuidado del hogar. Su colaboración laboral se remitía a acompañar al hombre/marido en las tareas del campo, quien era el principal sostén de la economía familiar. De este modo, la vida de las familias rurales y su identidad se construía en un espacio en el que confluían producción y consumo, donde la mujer cumplía un rol subordinado en derechos y decisiones impuestas por una imagen de poder masculina. Este modelo de organización familiar traspasaba los sectores de familias tipo tradicionales. A partir de la crisis económica y social que se instala en la Argentina desde comienzos de los años '80, la relación trabajo-familia se fue transformando de manera radical, poniendo en cuestión modelos de funcionamiento establecidos como “naturales” durante mucho tiempo entre las sociedades rurales. (VAZQUEZ; 2008)

Cambios que hicieron que la mujer rural –en similitud con el mundo urbano– esté presente en todos los sistemas de producción como agricultora asalariada, comerciante, productora/empresaria sin abandonar su relación de madre y jefa de familia en la unidad doméstica.

En la producción tabacalera nos topamos ante un sector sumamente patriarcal en las formas de organización y gestión de la economía debido a que, esta agricultura con perfil industrial,



tradicionalmente ha estado conducida por hombres dominantes de los sectores político y económico de Jujuy, manteniendo una trayectoria varonil en todas las actividades que componen la cadena de valor del tabaco.

Para QUINTANA (2009) lo que se ha modificado en la estructura de estos actores son sus: "...atributos de sociedad tradicional a una comercial con nuevos valores, tales como el éxito económico medido por su situación patrimonial, desplazando su posición en el prestigio y el origen familiar..."; no así su liderazgo patrimonial netamente masculino que se extiende desde la tenencia de la tierra, hasta las instituciones de gestión –la Cooperativa de Productores y la Cámara de Tabaco– que son lideradas eminentemente por hombres:

En el Departamento El Carmen, zona tabacalera por excelencia, el modelo hegemónico, basado en las ideas de masculinidad y poder, se consolida como un sistema político y económico violento que atraviesa a todas las instituciones sociales y repercute en el estado social de las mujeres, deviene de la organización jerárquica tradicional del sistema de haciendas. En esta organización social, la mujer asume un rol netamente subordinado y el individualismo masculino es acentuado. (VAZQUEZ; 2008)

En ese sentido la cuestión de género en el tabaco se ve subyugada exclusivamente por un prototipo: Productor/hombre – asalariado/masculino. A la mujer tabacalera, asalariada y doméstica, en cambio, se le adjudica un lugar carente de decisiones y manejo de la economía, subordinando su responsabilidad al sustento del hogar.

En el caso de unidades pequeñas de producción que organizan y dividen socialmente el trabajo, la mujer es una productora secundaria (anteponiendo la figura del marido como productor). Triplica su rol: es fuerza de trabajo familiar en la actividad agrícola, controla las asalaradas en las cintas, clasificación y desflora, y ejerce su rol doméstico en cuidado de hijos y hogar.

No asume autoridades ni decisiones fuera del ámbito productivo-reproductivo; a diferencia del marido e hijos varones que participan

de las capacitaciones e informaciones que les brindan las instituciones agrícolas para el mejoramiento de su producción. En otras palabras, el conocimiento técnico y operativo de la mujer es subestimado por el otro género, así lo hacía saber un productor:

“...es que las reuniones que hacemos en la cooperativa van todos hombres y no está bien visto que vaya una mujer, es así..., en la casa mejor, no se enojen ustedes, pero ¿me va a decir que no es así?” (Productor medio, 47 años)

De tal modo que el cuerpo de una mujer, pequeña productora o asalariada, se encuentra íntimamente ligado, en los términos de BORDIEU (2000), “...a una división socialmente construida entre los sexos que contiene una total afirmación de legitimidad”:

“Es lo que más sabemos hacer, porque no hay más nada, se me fue la vida acá” (asalariada, 53 años)

“Ya nos acostumbramos a vivir así” (productora, 65 años)

“No es difícil clasificar, esto solo lo podemos hacer las mujeres...” (Asalariada, 21 años)

“A mí me gusta clasificar porque una vez que le agarras la mano ya lo haces rápido y sin perderte...te pagan más así” (asalariada, 30 años)

Es decir que la relación subordinación–poder se manifiesta en su corporeidad femenina, capacitada para ciertas labores. Así el proceso de producción clasifica los cuerpos según la trayectoria de sus prácticas, le adjudica una cualidad en sintonía con su género: Hombres, fuertes, sacrificados/Mujeres, ágiles, artesanales. El cuerpo de la obrera se ajusta a los atributos emanados de las relaciones sexistas sociales y laborales, las que reproducen las condiciones de su propia producción. (ARRUETA; 2017)

TRABAJADORES, MIGRANTES BOLIVIANOS

La historicidad de mano de obra migrante boliviana en el mercado



departamental –con trayectoria en la movilidad– se correlaciona con la cuestión étnica-laboral contemporánea y el perfil transnacional de los procesos migratorios actuales; un movimiento vinculado a las cambiantes condiciones del capitalismo global. (BENENCIA; 2005)

En la actualidad, aunque los desplazamientos limítrofes han disminuido relativamente por el proceso de cambio, referido al valor de la moneda nacional con peso boliviano, el ingreso de oferentes de trabajo de origen andino con contratos temporales no cesó.

Los asalariados bolivianos retoman cada año a las mismas fincas, atraídos por experiencias laborales, relaciones de afinidad con el patrón, o recomendaciones de otros compatriotas. Esta reversibilidad en la movilidad laboral ha dejado en la historia de esta economía una impronta identitaria-cultural y organización de trabajo re-valorada desde la sobre explotación étnica. Como lo señalado por CARDOSO DE OLIVEIRA (2007), “sobreexplotación, que relaciona etnia y clase”.

Con la disminución de ingresos de migrantes temporales al tabaco se expuso entre las patronales la estigmatización directa y manifiesta en los discursos de desarrollo local:

“Evidentemente el cambio a nosotros no nos favorece en nada porque estamos perdiendo muchos de los golondrinas que antes venían y trabajaban con nosotros... como ahora cobran planes [los argentinos] no quieren trabajar más de la cuenta, se meten en medio de las plantas y no hacen bien su trabajo. En cambio, el boliviano vos le das... uhh le gana, ellos si saben trabajar, están acostumbrados a trabajar así, lo que le des te hacen, no hablan, ¿no?, pero hacen más que los de acá, son ágiles, duros y todo (...) casi siempre hay bolivianos acá pero ya no le conviene, no es tonto se da cuenta que no le conviene, que nuestra planta ya no vale para ellos, pero les gusta...” (Productor grande, 56 años)

“Están acostumbrados a trabajar por miserias, no es por nada, pero están acostumbrados a vivir así.” (Productor grande, 68 años)

“Si no fuese por los bolivianos nosotros no hacemos

nada..." (Productor grande, 60 años)

"Les cuesta hablar... como están así ilegalmente, sin DNI tienen miedo..." (Productor chico, 38 años)

"...uhh todo boliviano es Perico, lleno de boliviano estamos, todo Perico es Bolivia ya..." (Asalariada local, 58 años)

El componente poblacional boliviano al igual que otros grupos étnicos originarios (andino– amazónicos) ha sido parte de una historia de opresión primero, por parte de la hegemonía del sistema de poder colonial y luego desde los poderes de las empresas económicas: los ingenios, las tabacaleras, las minas, que para su funcionamiento requerían una cantidad de mano de obra barata en los medios de producción, generando mayores ganancias a través de la explotación extraeconómica de la mano de obra.

En este sentido los trabajadores bolivianos constituyen una población históricamente vulnerada por las razones mencionadas y además porque en Jujuy "lo boliviano" se presenta con elementos culturales y discursivos que reproducen la discriminación y el prejuicio a la identidad andina, en una provincia que es frontera con el país de Bolivia.

LOS PEQUEÑOS PRODUCTORES

Si bien el modelo agropecuario implementado en los Valles Templados jujeño no responde a una matriz productiva con predominio de Agricultura Familiar (AF), al interior de la estructura su constitución en la mayoría de las ecorregiones como en gran parte de los complejos productivos provinciales es determinante (PROINDER; 2002).

En el tabaco habida cuenta de la naturaleza social de los grupos, los pequeños productores se autodefinen y son categorizados por los productores grandes en los términos de una explotación Agrícola Familiar: "aquella en la que se verifica el trabajo directo del productor y la existencia de trabajo familiar... pero también se acepta la posibilidad de que se contrate hasta dos trabajadores remunerados permanentes." (SCHEINKERMAN; 2009)

Definición que ratifica la existencia de agriculturas familiares en esta



economía, a la vez que reconoce la re-producción y re-adequación de los grupos a los estándares de consumo y producción de un mercado impuesto. Si comparamos estas conductas con las formas de producir que tenían los primeros agricultores experimentales del siglo, notamos que los comportamientos se fueron modificando a medida que la demanda del mercado fue siendo cada vez más ambiciosa y sus tradiciones prácticas se fueron adecuando a la reconversión cultural del tabaco en el territorio, como cultivo viable y progresivo.

En el tiempo, la complejidad en las relaciones de este mercado ha logrado establecer entre sus actores un ordenamiento y organización de la producción y comercialización trabajando sobre el comportamiento del productor; pero lo que no ha logrado alcanzar es la homogeneización de sus capacidades productivas.

La presencia de unidades de pequeña escala que producen y comercializan en su estructura constituye el problema actual a los esquemas de esta agroindustria que versa en eliminar todo condicionante social y cultural de trabajo.

Esto significa, desde condiciones desarrollistas, dejar atrás la visión productiva del pequeño productor, desde la manera de pensar y organizar materialmente su economía, lo que ubica al pequeño en un problema para su reproducción de vida.

Al analizar la estructura tabacalera, los pequeños productores de tabaco asumen una relación directa con la producción, en cuanto control y trabajo en la tierra; también constituyen la fuerza de trabajo de su producción. Éstos poseen algún poder económico sobre los medios de producción, la fuerza de trabajo, pero no logran el mismo poder en las relaciones económicas del mercado, simplemente, porque sus condiciones concretas de reproducción se fijan en relación a la propiedad de los medios (el valor de la tierra, en este sentido sería la cantidad de hectáreas de producción de tabaco).

Un productor de 3 a 5 hectáreas al poseer y controlar los medios de producción, la fuerza productiva, incluso su propia fuerza, lo hace dueño de la producción, pero si lo comparamos con uno que posee 400 hectáreas, el poder de este último es absoluto.

En los términos de SHEJTMAN (1980), estaríamos en presencia de una economía campesina, donde la familia constituye la unidad ele-

mental de producción y consumo; pero la conformación histórica del proceso económico del tabaco en la zona no permite definir la pequeña agricultura como tal, sino como unidades capitalizadas orientadas al incremento de ganancias para el ascenso económico en la escala productiva, lo que los lleva a desarrollar estrategias para su continuidad, no solo medidas para la satisfacción de necesidades de subsistencia y consumo, sino para la reproducción social de la unidad económica de producción.

En este sentido el uso de trabajo familiar y la división del trabajo permite el sostenimiento de sus condiciones de vida y existencia como tal en el proceso económico local, vale decir como unidades capitalizadas, porque de otro modo tenderían a desaparecer.

Durante el proceso primario, las unidades pequeñas asumen la organización social de las tareas, si bien todos cumplen la función de propietarios de los medios (el padre asume el control de todo el proceso productivo y de comercialización, la madre regula el trabajo con las hijas, el hijo mayor administra la finca, etc.) todos y cada uno en gran medida fijan el valor de la producción.

En esta división manufacturera del trabajo se da una cooperación de género particular; no obstante, sus ventajas dependen principalmente, no de esta forma particular, sino de la fuerza general de la cooperación (HARNECKER; 1973).

Con la venta de tabaco (en fardos, es decir, una vez que las hojas han sido cosechadas, preparadas, clasificadas, y seleccionadas), el productor negocia su medio productivo ante organismos privados (La Cooperativa, Massalín Particulares y Nobleza Picardo). Este procedimiento es exclusivamente masculino.

La negociación, en apariencia, se mide por el modo en que las hojas se presentan en el mercado (en base a color, tamaño, olor, cantidad y calidad). En esencia, lo que se esconde detrás del intercambio del objeto es la condición material de quien vende la mercancía (MARX; 1975).

Durante la comercialización se ponen en juego la jerarquía de los sujetos/productores. La negociación pasa a ser el medio, el vínculo disociado de las relaciones de cooperación. Se transforma en un "enfrentamiento" de intereses que dejan al descubierto las desventajas



económicas de los productores de pequeña escala.

Los siguientes relatos sustentan el enfrentamiento en esta etapa, donde el intercambio adquiere la característica de intercambios políticos y simbólicos entre grupos dominantes y subalternos (mayoritarios y minoritarios):

“Los grandes siempre tienen las ventajas que cuando ellos van a entregar tabaco a ellos le compran re bien por lo que son, en cambio a nosotros, yo te digo por experiencia [aclara el entrevistado], yo iba a entregar tabaco y a los grandes ni lo miraban ni abrían los fardos pasan y pasan los fardos así nomás, y vos que sos chiquito llevas tu carga en acoplado chico y te lo abren entero, te lo revisan para ver qué clase tiene...eso siempre fue así...” (Pequeño productor, 38 años)

“El que hace 200 hectáreas siempre va a tener más poder económico que el que hace 5, 10 que son los productores chiquitos...si vos a una hectárea la haces producir 2000 kilos salís hecho y ese es el problema con algunos productores chicos, que no producen...” (Productor grande, 54 años)

El pequeño productor en la actualidad se encuentra indefenso ante la lógica de un productor grande. Las capacidades de negocios de este último no solo es producir tabaco, respaldado por otros capitales que sostienen su “buen vivir”, sino también proyectar una visión de empresario con conocimientos y manejo de la cadena productiva, como de las relaciones políticas y económicas que debe de tejer para mantener su lugar “exitoso” en la producción, una estructura de “trabajo” de la que el pequeño no consigue apoderarse.

Por su parte los productores chicos conservan su único capital social financiero –la familia, la cultura de trabajo familiar y la cooperación social– relaciones que no bastan para subsistir en el mercado.

En general, estos son los procesos que afectan la estabilidad de los agentes productivos como tal, las características que determinan su debilidad en el ciclo del capital.

SOBRE LAS ADVERSIDADES DEL DESARROLLO, EL ROL DE LA ANTROPOLOGÍA

Analizando la población tabacalera jujeña, micro situadamente en la economía globalizada, doy cuenta del futuro ambivalente, no del producto tabaco en sí mismo, sino del productor y mucho más del peón, que dependen exclusivamente de su valor en el mercado y perpetuación del cultivo en la tierra del "patrón".

A través de la experiencia en territorio he sido testigo del impacto y los cambios culturales que han sacudido la vida e historia de sus habitantes, pero una vez detectado, en lo cotidiano las experiencias de vida de los actores sociales, sus problemáticas territoriales y haberlas comprendido en su profundidad histórica, el estudio conduce necesariamente a una reflexión del campo antropológico en este contexto de desarrollo que opera adversamente sobre la población requerida para su funcionamiento.

La etnografía y sus instrumentos cualitativos de investigación de lo social y cultural supondrían ser el campo resultante a las preguntas y respuestas que buscamos. La antropología es consciente de la epistemología de su conocimiento y ha actuado de tal forma, cuestionando las relaciones sociales de pobreza, que ha alcanzado una visión crítica de las posturas de desarrollo y para el desarrollo. De tal suerte que hoy en día el debate se centra en la validez de un "progreso" con dimensiones de aplicabilidad práctica, donde el antropólogo es uno de los agentes de cambio primordiales al participar con las personas que trabaja ("que estudia"), forjándose así responsabilidades sociales que van más allá de las propias del claustro académico o de la investigación. (HERRERA; 2005)

Siguiendo este razonamiento, coincido que es posible que los antropólogos pueden revertir y reorientar las prácticas del desarrollo, y de eso depende la capacidad del científico social, en la participación en el campo crítico, aplicado, multidisciplinario, y con una perspectiva de observar y construir el problema de lo social en territorios donde el desarrollo con sus defectos ya ha sido ejecutado y concretado.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUETA, M. (2017). *Confesiones de mujeres. El abordaje de la Antropología en contextos problemáticos*. En Antropolocales. Estudios de antropología en Jujuy (209-236). Jujuy: EDIUNJU.

BENENCIA, R. (2005). *Redes sociales de migrantes limítrofes: Lazos fuertes y lazos débiles en la conformación*. 1-6-2017, de Asociación Argentina de especialistas de estudios del trabajo ASET. Recuperado de: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/15011.pdf>

BOLOGNA, E. (2004). *Espacios de Vínculos y Espacios de Movilidad: La reversibilidad en las etapas de las corrientes migratorias*. 25-6-2017, de I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP. Recuperado de: http://www.alapop.org/alap/images/PDF/ALAP2004_229.pdf

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Traducido por Joaquín Jordá. España: Anagrama.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: Clásicos y Contemporáneos en Antropología.

CARPIO, M. (2001). *Desarrollo Local en los espacios rurales*. Polis, 2, pp1-14

ESCOBAR, A. (2010). *Antropología y Desarrollo*. La Habana. Centro Nacional de Superación para la Cultura.

HARNECKER, M. (1973). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.

HERRERA, F. (2005). *Reseña de "Antropología, desarrollo y el desafío posmoderno"* de Katy Gardner y David Lewis. Convergencia. Ciencias Sociales. Disponible, 12, 407-412.

MARX, K. (1975). *El Capital. Crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.

PROINDER. Dirección de Desarrollo Agropecuario, (2002). *Los pequeños productores en la República Argentina. Importancia en la producción agropecuaria y en el empleo en base al Censo Nacional Agropecuario*. Argentina.

PROYECTO FAO (2003). *Manejo sustentable de ecosistemas forestales de la cuenca Los Pericos. Manantiales*. Informe Diagnostico. Provincia de Jujuy. Argentina.

QUINTANA, H. (2009). *Un estudio sobre el Subdesarrollo en Jujuy-Teoría Económica Regional*. Jujuy. EDIUNJU.

SCHEINKERMAN DE OBSCHATKO, E. (2009). *Las explotaciones agropecuarias familiares en la República Argentina. Un análisis a partir de los datos del Censo Nacional Agropecuario 2002*. PROINDER, Series Estudios e Investigaciones, 23, pp1-66. 26-05-2017, De Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación Base de datos.

SHEJTMAN, A. (1980). *Economía campesina: lógica interna, articulación y persistencia*. CEPAL, 11, 121-140.

VAZQUEZ, L. (2008). *Re-pensando la división sexual del trabajo familiar. Aspectos teóricos y empíricos para la interpretación de los modelos de familia en el noroeste argentino*. Trabajo y Sociedad Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas. 10, 1-9.



RADIOGRAFÍA DEL ACTOR CONSTITUYENTE LATINOAMERICANO

JUAN FACUNDO BESSON

Abogado

Miembro del Centro de estudios e investigaciones Sociales, Políticas y Jurídicas "Renato Treves" de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario - UNR

[jfacundob@gmail.com*](mailto:jfacundob@gmail.com)

RESUMEN

El derecho es un producto social monopolizado y elaborado por los operadores jurídicos. En occidente, el pueblo, bajo el Estado de Derecho, se mantuvo ajeno a la objetivación y la interpretación del mundo jurídico, no obstante su condición de beneficiario. No es inocente este *modus operandi*, ya que el derecho escrito y los tribunales de justicia sirven al proyecto hegemónico de un sector, como enfatizaba el filósofo Carlos Cossio. En razón de esto surge una alternativa desde el "pensamiento situado", un derecho propuesto desde el pueblo latinoamericano, que comienza a redefinir desde su singularidad un nuevo y propio enfoque constitucional.

Palabras clave: Actor constituyente, Constitución, Latinoamérica, Poder constituyente.

Fecha de Recepción: 13 de marzo de 2017 - Fecha de Aceptación: 27 de abril de 2017

*Marzo de 2017

RADIOGRAPHY OF THE LATIN AMERICAN CONSTITUENT ACTOR

ABSTRACT

The law is a social product monopolized and elaborated by legal operators. In the west, the people, under the rule of law, remained oblivious to the objectification and interpretation of the legal world, despite their status as recipients. This *modus operandi* is not innocent, since written law and the courts of justice serve the hegemonic project of a sector, as emphasized by the iusphilosopher Carlos Cossio. Because of this, an alternative comes from "situated thinking", a right proposed by the LatinAmerican people, which begins to redefine from its singularity a new and constitutional approach.

Keywords: Constituent actor, Constitution, Latin America, Constituent power.



PENSAR SITUADO Y HERMENÉUTICA CONSTITUCIONAL

La epistemología latinoamericana ha llamado al “pensar situado” como la asunción crítica, hermenéutica y axiológica del punto de vista desde donde se habla y piensa. En este sentido, la situacionalidad del pensar es una toma de posición que se asume ante un horizonte de desafíos: es elegir el punto desde donde se mira, el *topos* o *locus* de nuestro discurso, y especificarlo axiológicamente con las opciones valorativas que disciernen las alternativas en juego. La explicitación de ese punto de vista hermenéutico y valorativo forma parte de la rigurosidad del pensar, tanto por la honestidad intelectual como por las exigencias epistémicas de respetar modos y caminos de la disciplina que se ejercita, aún para dejarlos indisciplinariamente de lado. Teniendo en cuenta este punto de partida, se vuelve imprescindible en al ámbito académico el contexto de enunciación –desde dónde se escribe, quién lo hace y qué objetivos persigue– el cual desempeña un rol destacado en el proceso de construcción del conocimiento y de las teorías que pretenden explicar los fenómenos sociales, históricos, políticos, jurídicos, económicos e internacionales en un espacio y en un tiempo determinados.

José Martí exponía la necesidad de poder desarrollar en los márgenes del pensamiento latinoamericano una reflexión propia y diferencial con respecto a las lógicas de producción de los países centrales. Para Martí las figuras de la política y las categorías de lo social se volverían mestizas al aplicarse al continente americano. Si el pensamiento quisiera sostenerse en su propia esencia debería transfigurarse, debería corresponderse con la realidad de fondo del continente. En caso contrario quedaría sumergido en una falsa erudición, escindida de la naturaleza propiamente autóctona: el libro importado, en su inoperancia, ajenidad y artificialidad, sería vencido por el hombre natural. De acuerdo con esta lectura, de nada serviría guiarse por leyes heredadas de otras civilizaciones, si estas no se ajustasen a

la singularidad americana, si no se tornasen sabia vital y vivificante del desenvolvimiento de los pueblos. (WILLIAMS; 2015)

Ante lo precedentemente glosado surge la pregunta ¿es posible pensar en una teoría jurídica latinoamericana? Y en especial ¿es posible en una teoría y hermenéutica constitucional latinoamericana? En este sentido, Carlos Carcova nos proporciona un argumento a fin de comenzar con la elaboración de una posible respuesta, señala el iusfilósofo que:

...las teorías tradicionales no han hecho más que “naturalizar” y con ello transformar en universal lo que resulta ser sólo un particularismo hegemónico, por lo general asociado a una visión eurocéntrica del mundo. Estos estudios destacan que los textos son fenómenos sociales y por ello contextuales e históricos, creados y leídos (es decir, interpretados) en un cierto tiempo y lugar. La construcción del sentido no es monopolizable, y la realidad social se constituye como múltiple y diversa. Cada expresión de esa realidad resulta, entonces, igualmente necesaria para entender la interacción humana. (CARCOVA; 2015)

Es a partir de la denominada modernidad, donde la regla de juego básica de organización del orden social pasó a ser el derecho. En consecuencia, el conocimiento del derecho, cada vez más opaco, más problemático y complejo, atribuye a quienes de él disponen, los juristas, los hombres de leyes, un poder diferenciado respecto de los legos, de aquellos que actúan las reglas como imposición, como costumbre, como hábito.

En atención a lo expresado previamente se observa que la Constitución no presenta un significado unívoco, sino múltiples acepciones y usos, dispares a lo largo del tiempo y del espacio. No obstante, encontramos que durante el siglo XX hubo, al menos, un acuerdo básico: hablar de Constitución es hablar de Constitución de Estado. Para un



análisis decimonónico, la clave estaba en descubrir la naturaleza de la norma jurídica, como elemento aislado, en su identificación con el derecho, con los albores del siglo XX se comienza a percibir que, más que desde la norma, habrá que definir el derecho como conjunto de normas integrado en un todo, pleno y coherente de sentido; un todo que no puede verse como algo estático, sino como un sistema dinámico, en permanente evolución y transformación.

PODER Y SUJETO CONSTITUYENTE

En general, las constituciones se dictan para constituir naciones o para introducir cambios sustanciales en los objetivos, en la organización o en las formas de funcionamiento existentes; es decir, para institucionalizar las revoluciones o contra-revoluciones, que a su vez resultan de las relaciones de poder vigentes en cada país.

En orden a lo glosado, manifiesta Barra Ruatta que toda Constitución es, en rigor, una explicitación discursiva de políticas de la verdad en pugna. Es por ello, que más allá del rigor y potestad jurídica con que se pretende trascendentalizar a las constituciones políticas de los Estados, todo plexo normativo constitucional expresa verdades formuladas en medio de variados campos de antagonismo y tensión. Agrega expresamente:

La Constitución es el lugar donde la verdad política pretende manifestarse, donde la palabra dice la verdad de subjetividades políticas que pugnan por organizar la realidad desde sus peculiares supuestos cosmovisionales, ideológicos, culturales. Aunque la constitución pretende ser un nicho normativo que acoge a los diversos actores políticos de un espacio político nacional, y, por lo tanto, asume modalidades discursivas que revelan la intención de superar los antagonismos y disensos, su análisis hermenéutico revela la presencia de aquella verdad política que ha sido capaz de volverse hegemónica en el proceso constituyente. (BARRA RUATTA; 2010)

De acuerdo a lo referido: ¿cómo definimos al poder constituyente? ¿Qué rol juega en el acto de creación constitucional? En primer término, observamos que hay un consenso en los "Manuales" en señalar que el poder constituyente es la facultad que tiene el pueblo de constituir la sociedad civil (o Estado) dándose para ello una organización política y jurídica. Desde una posición dogmática, Linares Quintana señala que

ese poder constituyente, singular y extraordinario, esa facultad soberana del pueblo en darse su ordenamiento jurídico político fundamental, es ejercido por una comunidad carente de Constitución para dictarse la primera de ellas. (LINARES QUINTANA; 1987).

Estamos aquí frente al ejercicio del poder constituyente originario. En el mismo sentido, cuando la comunidad ya tiene una Constitución, la facultad que le permite su reforma, modificación o revisión, ya sea en forma total o parcial cuando lo crea necesario, es el ejercicio de su poder constituyente derivado.

Desde la perspectiva del acto constituyente, el soberano es aquel que hace la Constitución y establece un nuevo orden político y jurídico. Aquél es el sujeto constituyente. Por esa razón, el soberano es quien determina la forma constitucional, la identidad jurídica y política, y la estructura gubernamental de una comunidad en su totalidad. Es preciso señalar, de acuerdo a lo ya argumentado, que el poder constituyente observa dos momentos, el fundacional y el reformador. Dichas etapas coinciden en que son capaces de constituir u organizar el sistema político estatal, difiriendo en tiempo y competencias, teniendo siempre en miras que le brindan un marco de principios y reglas para el poder constituido: el acto de gobernar.

El concepto de soberanía como acto creativo y fundador del sujeto constituyente se aleja de la noción tradicional del término. Primero, porque mientras en la formulación tradicional el énfasis se hace en el momento de coerción, que a menudo ocurre dentro de un orden establecido (represivo), en esta versión alternativa, el hincapié se hace en el momento de la creación original de un nuevo orden (productivo).



En este caso, la modalidad de soberanía está expresada en sus poderes instituyentes para establecer nuevos sistemas de leyes fundamentales, instaurar nuevos órdenes políticos y dar vida a nuevas constituciones. El sujeto constituyente no es una fuerza represiva, sino una agencia productiva. En segundo lugar, el soberano ya no es un gobernante absoluto sino un legislador fundador: la misión del soberano no es ejercer el poder, sino diseñar las normas legales y las reglas de procedimiento superiores que regularán el ejercicio del poder. Finalmente, en lugar de destacar el poder discrecional de un mandato superior que emana desde arriba, la noción de soberano constituyente redirige nuestra atención hacia las fuentes subyacentes de la realidad instituida localizada abajo.

En este sentido, Carl Schmitt enseña que sólo conoce como constitución legítima a la que descansa en el poder constituyente del pueblo. El razonamiento del pensador alemán apunta al origen colectivo de las leyes constitucionales.

En un régimen democrático, la legitimidad de las normas y las instituciones fundamentales depende de cuán incluyente sea la participación de los ciudadanos durante el momento extraordinario y excepcional de la creación constitucional. (SCHMITT; 2009)

DIVERGENCIAS EN TORNO AL SUJETO CONSTITUYENTE LATINOAMERICANO

El hombre americano, según Zagari, debe comprenderse en el encuentro entre las etnias indígenas y las que provienen del tronco europeo-occidental. Este encuentro configura una simbólica propia y una etimología novedosa de nuestro verbo ser o estar.

En esa imbricación o mestizaje se encuentra el pueblo en acto, sujeto-sujetado por el devenir de las generaciones y del suelo en el que están siendo. Paradoja de un encuentro de culturas: una, la "occidental" que se quiso –y se quiere– universal y unívoca y que se arroga su exclusividad-exclu-

yente de detentar el bien, la verdad y la belleza; la(s) otra(s) seminales, arraigadas al suelo, dando significaciones y valores a la tierra, a los elementos, a la materialidad que hace del suelo, geocultura. (ZAGARI; 2015)

En este sentido, se debe comprender que las manifestaciones de la cultura latinoamericana son todas por su propia condición, mestizas. No se trata exclusivamente de un mestizaje étnico o racial sino de ver que la condición de existencia de una lengua, de un discurso, de una manera de pensar, es siempre en América Latina, mestizado. Se es mestizo en América aunque no se lleve una sola gota de sangre india o una sola gota de sangre "blanca". Enfatiza Zagari que esta condición nos hace mestizos tanto a los pueblos originarios que todavía sobreviven en la tierra americana como a los hijos y nietos de los europeos que llegaron a estas tierras. El mestizaje no es biológico sino cultural y por lo tanto ético. Es pueblo. Se trata de acceder a la categoría de mestizaje que reconoce una fecha mítica en 1492 y que ha devenido un signo en la cultura americana. En síntesis, la propuesta de pensar la cultura latinoamericana es la de comprender el mestizaje como una virtud, y comprender también que en ese mestizaje se juega otra visión del mundo. Como categoría cultural, el mestizaje no es solamente una mezcla de ideas y de etnias, sino que se encuentra en el origen de una visión propia de las cosas. Y como tal, produce un efecto sobre las diversas manifestaciones intelectuales, políticas, jurídicas, artísticas y literarias propias. El pensador mexicano José Vasconcelos, en consonancia con lo argumentado y dándole un valor agregado, destaca:

El destino ha querido que las razas que viven en la América Latina no se mantengan separadas, sino que junten aun sus sangres. De esta mezcla ha surgido el mestizo de indio y blanco, el mulato de negro y blanco, y estas mezclas no son más que la levadura de una estirpe humana que tendrá que reemplazar a todas las razas conocidas hasta la fecha. (VASCONCELOS; 1958)



Hurgando en la tradición constitucional argentina y latinoamericana se puede citar la visión antropológica que da Alberdi en su obra "Bases", la cual significó no sólo una guía para la sanción de la primera Constitución escrita argentina, sino el discurso de la oligarquía para batallar al sujeto heredero de la tradición hispanoamericana. En la mencionada obra enfatiza que en América todo lo que no es europeo, es bárbaro. Dicha perspectiva hoy pervive en las capas de muchos intelectuales y de sectores medios, la cumbre de una pirámide étnica diseñada por el pensamiento del llamado progreso, estaría ocupada por Gran Bretaña que, para citado jurista, es el pueblo civilizador por excelencia, porque conoce la libertad y el progreso material como ninguno. Por eso afirmó, en su momento, que la inmigración ha de provenir de los países europeos no católicos, cuya experiencia en el librepensamiento, la industria y el comercio son parte de su concepción civilizatoria. En este orden, expresaba textualmente:

Con tres millones de indígenas, cristianos y católicos, no realizaríais la república ciertamente. No la realizaríais tampoco con cuatro millones de españoles peninsulares, porque el español puro es incapaz de realizarla allá o acá. Si hemos de componer nuestra población para nuestro sistema de gobierno, si ha de sernos más posible hacer la población para el sistema proclamado que el sistema para la población, es necesario fomentar en nuestro suelo la población anglosajona. Ella está identificada con el vapor, el comercio y la libertad, y no será imposible radicar estas cosas entre nosotros sin la cooperación activa de esa raza de progreso y de civilización. (ALBERDI; 1965)

Alberdi predicaba el exterminio de la progenie hispanoamericana y su sustitución por el hombre rubio del Norte, vigoroso y civilizador. No estaba en sus planes la incorporación paulatina de la corriente inmigratoria europea, sino algo mucho más radical, la desaparición de nuestra población terrícola y su substitución por una extranjera, entre la que corresponde suponer excluida, a la española, fautora de nuestra

irremisible inclinación a la molicie y a la vida contemplativa. Por lo demás, tampoco lo conmueve la heroica resistencia de Rosas, ante la agresión extranjera y lo desconcierta la férvida adhesión de San Martín a la causa de la Patria lejana.

¿Cómo se expresaba el sujeto constituyente de Alberdi? Desde una perspectiva institucional, en primer término podemos observar que nuestra Constitución Nacional se reconoce federal, sin embargo, el poder ejercido durante muchos momentos del siglo emancipatorio y también del posterior, por quienes representaron la ideología liberal-unitaria, desmentía la letra de la carta magna. Alberdi, junto con muchos otros librepensadores, entendía que la gran contradicción argentina pasaba por lo que llamaron civilización/barbarie. La civilización representada fundamentalmente por la Europa anglosajona, y la barbarie representada por la Europa atrasada (la hispano-latina) y por los indios y nativos de nuestro suelo. En resumen, la preocupación de Alberdi era por la gobernabilidad o ingobernabilidad de un Estado que estaba diseñado pero que carecía de nación. Afirmó que nuestro pueblo es ingobernable y díscolo si solamente es hijo de una España intoleroante y del atrasado nativo, inepto para el ejercicio republicano y democrático. En este sentido, llega a tanto su ímpetu repoblador y civilizatorio, que proyecta un esquema constitucional, con un status que coloca al extranjero en una situación tan privilegiada con relación al nacional, donde según Rosa:

Las garantías individuales tenían por objeto cuidar al hombre extranjero y al capital de afuera; y no era posible que quedaran a merced de gobiernos que podrían tener la ventaja de aplicarlas a favor de los criollos, o sacudirse, como Rosas, en alguna crisis de exaltación nacionalista. (ROSA; 1955)

NEOCONSTITUCIONALISMO Y NEOCONSTITUCIONALISMO LATINOAMERICANO

La segunda mitad del siglo XX en Europa marca el tránsito del Estado de derecho legal al Estado de derecho constitucional. Bajo esta nueva



configuración estadual va tomando forma teórica la corriente neoconstitucionalista, que según Vigo tiene por rasgos centrales los siguientes ejes:

...a) el derecho deja de ser un conjunto sistemático de normas autoritativas para comprender valores y principios disponibles para las respuestas jurídicas de los operadores; b) la epistemología jurídica se ve problematizada, en tanto ya no se defiende un saber meramente descriptivo y sistematizador sino que se reclama prescripción y valoración; c) la aplicación deja de asimilarse a decisión irracional o volitiva o de fácil desentrañamiento de la solución contenida en la norma, para requerir de la razón práctica ponderaciones y argumentos que la validen o justifiquen; d) el derecho en mayor o en menor medida se judicializa, superando la distinción entre creación y aplicación; e) la validez de las normas, incluidas las legales, se amplía a los contenidos, especialmente constitucionales, que potencian el papel del Poder Judicial; f) se reconoce una juridicidad indisponible o limitadora del derecho que ponen las autoridades; y g) la distinción tajante entre derecho y moral se fractura, y el jurista debe enfrentar exigencias de moral crítica. (VIGO; 2013)

Agrega el mencionado jurista que el neoconstitucionalismo encierra el riesgo de un nuevo dogmatismo en tanto afirma –explícita o implícitamente– que todo lo dispuesto por el constituyente es intrínseca y necesariamente bueno o justo, o mejor aún, replica las exigencias incluidas en la exegética “presunción del legislador racional”, pero ahora respecto del texto constitucional, y en consecuencia concluye que todo lo dispuesto por el constituyente es claro, coherente, justo, útil, completo, etc.

Durante los últimos 30 años, Latinoamérica ha sufrido constantes e importantes cambios jurídicos y sociales. Procesos constituyentes en países como: Nicaragua en 1987, Brasil en 1988, Colombia en 1991, Paraguay en 1992, Perú en 1993, Argentina en 1994, aunado a refor-

mas a textos constitucionales ya existentes como en Costa Rica, México y Chile, son los ejemplos de la aceptación del neoconstitucionalismo en América Latina.

Estos cambios constitucionales trajeron aparejadas nuevas concepciones de los derechos fundamentales y nuevas expectativas recíprocas entre gobernados y gobernantes, de tal manera que la legitimación de las autoridades y de las políticas públicas de un Estado depende en gran medida de los derechos fundamentales y de los medios de garantía de protección que a ellos reconozcan y ofrezcan.

Asimismo, las nuevas constituciones presentan la incorporación con fuerza vinculante del derecho internacional de los derechos humanos, como punto de partida y piso mínimo que debe adoptar cada Estado en su ordenamiento interno, ya que los jueces nacionales amplían los estándares internacionales de derechos humanos a través de figuras como el bloque de constitucionalidad y el control de convencionalidad.

En Latinoamérica empezó a gestarse desde 1999, a partir de la Constitución Bolivariana de Venezuela, un nuevo constitucionalismo que daba cuenta de las particularidades culturales. En este mismo carril, Ecuador y Bolivia emprenderían sus propios procesos constituyentes. En orden a lo argumentado, Viciano Pastor y Martínez Dalmau señalan:

...el nuevo constitucionalismo latinoamericano es un constitucionalismo sin padres. Nadie, salvo el pueblo, puede sentirse progenitor de la Constitución, por la genuina dinámica participativa y legitimadora que acompaña a los procesos constituyentes. (VICIANO PASTOR, MARTÍNEZ DALMAU; 2010).

Es importante aquí enfatizar que la participación popular fue esencial y nunca antes vista.

En virtud de lo señalado, es imperioso destacar que en la evolución constitucional latinoamericana se encuentra la cuestión de la necesidad de la Constitución real. Los grandes cambios constitucionales analizados se relacionan directamente con las necesidades de las sociedades, con sus circunstancias culturales, y con el grado de percepción que



estas sociedades posean sobre las posibilidades del cambio de sus condiciones de vida que, en general, en Latinoamérica no cumplen con las expectativas esperadas en los tiempos que transcurren.

El nuevo constitucionalismo latinoamericano surge de movimientos cívicos combinados con propuestas políticas adoptadas por los pueblos, en escenarios de alta conflictividad social y política. En efecto, la reivindicación del poder constituyente que está planteando el nuevo constitucionalismo latinoamericano vuelve a formas primeras de ejercicio de este poder, propias del constitucionalismo revolucionario. A medida que el poder constituyente marca sus diferencias con el constituido, con todo lo que ello conlleva de replanteamiento de conceptos como el de legitimidad o representación, cada uno se refugia en su naturaleza: el poder constituido en la institucionalidad y el orden de prelación inalterable, y el poder constituyente en la legitimidad primera y la creación.

En su fase creativa el nuevo constitucionalismo latinoamericano, considera que las Constituciones tradicionales, en buena medida clásicas, de América Latina, en general prefirieron conservar la búsqueda de soluciones externas a problemas internos sin un previo estudio de los efectos de la importación, y en vez de promover un verdadero debate republicano entre el pueblo, continuaron como fruto de elites formadas en universidades extranjeras, que preferían una adaptación de mecanismos constitucionales que habían sido pensados para países y sociedades diferentes a la reflexión sincera de las soluciones que podrían ser eficaces y apropiadas para sus propios entornos. La dudosa efectividad real de este constitucionalismo adaptado –que, por otro lado, era de prever– de muchas de las Constituciones latinoamericanas tradicionales ha incidido en una visión nominalista de sus textos, fácilmente mutados tanto formal como materialmente.

CONCLUSIONES

La importancia de las manifestaciones constituyentes ha implicado la recuperación de la doctrina democrática del poder constituyente y su revitalización práctica. Cuando en Europa parece olvidado que es el pueblo el soberano y de donde deriva la legitimidad constitucional,



en América Latina se recuperan los procesos políticos transformadores a través de asambleas constituyentes reales, es decir, aquellas que son activadas directamente por el pueblo en pleno uso de su soberanía; y sus propuestas transformadoras implican proyectos que, en conjunto, constituyen un nuevo paradigma no sólo para el constitucionalismo como corriente política liberadora y democratizadora, sino para las Constituciones como principal fruto de aquél.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERDI, J. B. (1965). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires. Ed. Bensaçon.

BARRA RUATTA, A. (2010). El poder constituyente en la constitución boliviana. Acerca de la posibilidad de una teoría de la revolución inserta en un plexo normativo-institucional. *Otros Logos*. Revista de estudios críticos, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad, Universidad Nacional del Comahue, pp.1-78. Argentina.

CARCOVA, C. M. (2015). *Derecho y globalización – elementos para una teoría jurídica situada*. En DEL PERCIO, E. (Comp.), *Dialogo Latinoamericano, Apertura Argentina*, (pp.53-61). Buenos Aires: Ed. Octubre

LINARES QUINTANA, S. (1987). *Tratado de la ciencia del derecho constitucional argentino y comparado*. Parte general. Buenos Aires: Plus Ultra.

ROSA, J. M. (1955). *Nos los representantes del pueblo – historia del Congreso de Santa Fe y de la Constitución de 1853*. Buenos Aires: Ed. Theoría.

SCHMITT, C. (2009). *Teología Política*. Madrid: Ed. Trotta.

VASCONCELOS, J. (1958). *Obras completas*, tomo 3. México: Libreros Mexicanos Unidos.

VICIANO PASTOR, R. y MARTÍNEZ DALMAU, R. (2010). *Los procesos constituyentes latinoamericanos y el nuevo paradigma constitucional*. IUS. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.*, núm. 25. Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A. C., Puebla, México, pp. 7-29

VIGO, R. L. (2013). *Constitucionalización y neoconstitucionalismo: algunos riesgos y algunas prevenciones*. Primer Congreso Iberoamericano. XXVIII Jornadas Argentinas de Filosofía Jurídica y Social. Argentina: Ed. INFOJUS, pp. 490-507

WILLIAMS, R. (2015). *Unidad latinoamericana y continentalismo: para una teoría del gobierno y una filosofía política de la Patria Grande*. En DEL PERCIO, E. (Comp.), *Dialogo Latinoamericano, Apertura Argentina* (pp.117-139). Buenos Aires, Argentina: Ed. Octubre.

ZAGARI, A. M. (2015). *El pueblo como construcción geocultural en Gunter Rodolfo Kusch*. En DEL PERCIO, E. (Comp.), *Dialogo Latinoamericano, Apertura Argentina* (pp.91-105). Buenos Aires, Argentina: Ed. Octubre.



"TULPO, PIRI, AMACHORRA, ESCAPALAPI Y... PIZZA" CONOCIMIENTOS, PRÁCTICAS Y ACTITUDES EN LOS CAMBIOS DE HÁBITOS ALIMENTARIOS EN COMUNIDADES ORIGINARIAS: EL CASO DE LA COMUNIDAD KOLLA DE RÍO BLANQUITO

IGNACIO BEJARANO

ROCÍO PRIETO

Unidad de Investigación en Antropología Biológica (UIAB).

FHyCS-UNJu

bejarano699@yahoo.com.ar*

RESUMEN

En los conocimientos, prácticas y actitudes hacia los cambios en los hábitos alimentarios convergen dos grandes dimensiones. Una dimensión correspondería a lo cognitivo que sintetiza el mundo simbólico y otra correspondería a una material que corresponde a sus prácticas. El objetivo del presente artículo intenta describir y analizar los cambios ocurridos en los hábitos alimentarios de la Comunidad Kolla de Río Blanquito de Santa Cruz del Departamento de Orán. La investigación se realiza desde un paradigma interpretativo, enmarcada en un diseño descriptivo prospectivo de corte transversal. Los datos proceden de entrevistas en profundidad. Los resultados muestran que los hábitos alimentarios se producen y reproducen socialmente siendo construcciones sociales que se han ido modificando a través del tiempo, tanto en la elaboración de las comidas como en los ingredientes que las componen. Las prácticas alimentarias tradicionales están en íntima relación con los conocimientos y actitudes presentes en la comunidad y son caracterizadas como "productos tradicionales", "productos típicos" o "productos de la tierra" y ciertos conjuntos de elaboraciones designadas como "platos típicos" o "platos regionales" también son fruto de esa construcción social y conforman un patrimonio "activo" vinculado a un territorio en tanto constituye un complejo modificable por la acción continua de apropiaciones, intercambios, adaptaciones, nuevas preferencias alimentarias y prácticas de consumo

Fecha de Recepción: 13 de marzo de 2016 - Fecha de Aceptación: 27 de abril de 2017

*Marzo de 2015



e interpelaciones de la dimensión identitaria.

Palabras clave: Hábitos alimentarios, comunidad originaria, conocimientos, prácticas y actitudes.

***"TULPO, PIRI, AMACHORRA, ESCALAPI AND... PIZZA"
KNOWLEDGE, PRACTICES AND ATTITUDES IN THE CHANGES OF
EATING HABITS IN NATIVE COMMUNITIES: THE CASE OF THE
KOLLA COMMUNITY OF RÍO BLANQUITO***

ABSTRACT

In the knowledge, practices and attitudes towards the changes in the alimentary habits converge two great dimensions. One dimension would correspond to a cognitive dimension that synthesizes the symbolic world and another would correspond to a material that corresponds to its practices. The objective of this article is to describe and analyze the changes that occurred in the eating habits of the Kolla Community of Río Blanquito de Santa Cruz in the Oran Department. The research is carried out from an interpretative paradigm, framed in a descriptive prospective cross-sectional design. The data come from in-depth interviews. The results show that the food habits are produced and reproduced socially being social constructions that have been modified over time, in the elaboration of the meals as in the ingredients that compose them. Traditional food practices are intimately related to the knowledge and attitudes present in the community and are characterized as "traditional products", "typical products" or "products of the earth" and certain sets of elaborations designated as "typical dishes" or "regional dishes" are also the result of this social construction and constitute an "active" heritage linked to a territory as it constitutes a modifiable complex by the continuous action of appropriations, exchanges, adaptations, new food preferences and consumption practices and questioning of the dimension identity.

Keywords: Eating habits, native community, knowledge, practices and attitudes



INTRODUCCIÓN

A través del reconocimiento de las diferencias y similitudes culturales es posible comprender las percepciones involucradas en los patrones alimentarios y en sus prácticas (GEERZ; 1998, PARK; 2000, ALARCON ET AL.; 2003). En esta mirada de las prácticas alimentarias convergen dos grandes dimensiones, que a decir de Handwerker (2000) y Geertz (1998), una correspondería a lo cognitivo que sintetiza el mundo simbólico de las personas, sus pensamientos, conocimientos y creencias adquiridas a través del aprendizaje, lo que podría llamarse el mundo de la conceptualización o de lo abstracto; y una dimensión material, que corresponde a cómo lo simbólico se manifiesta en conductas, prácticas, artefactos culturales y normas de relación social entre las personas.

En el contexto de las prácticas alimentarias, estas dos dimensiones de la cultura, la cognitiva y material se articulan en un modelo que otorga consistencia a cómo los actores culturales se explican el fenómeno de sus prácticas o procedimientos con que se enfrentan los procesos de recuperación y mantención de sus prácticas ancestrales. Normalmente, los elementos cognitivos y prácticos difieren en función de las diversas historias sociales y culturales de cada uno, del contexto en que ocurre el proceso de socialización de la cultura alimentaria y del contenido propio de la cultura.

En este marco de situación, el tema de la pertinencia cultural es un fenómeno que trasciende lo exclusivamente étnico pues implica valorar la diversidad biológica, cultural y social del ser humano como un factor importante. El respeto a esta diversidad tiene una larga trayectoria en países cuyas altas tasas de inmigración han generado contextos de gran diversidad étnica y cultural; situación que exige desarrollar estrategias que faciliten el rescate de las prácticas alimentarias tradicionales (ALARCÓN ET AL.; 2001).

En este caso en particular, para el rescate de las prácticas alimentarias tradicionales nos basaremos en la Teoría de Acción Razonada – TAR– (FISHBEIN Y AIZEN; 1975) la cual constituye un constructo teórico relacionado a las motivaciones de los individuos para realizar comportamientos específicos. La teoría incluye medidas de actitudes y percep-

ciones normativas que determinan intenciones de comportamiento.

Las intenciones de comportamiento a su vez, influyen sobre el comportamiento. La actitud está determinada por las creencias o conocimientos del individuo sobre los resultados que se obtendrían al adoptar un comportamiento. Se considera que los factores sociodemográficos y contextuales operan como mediadores de los constructos del modelo y no en forma independiente. La TAR ha sido utilizada extensivamente para comprender comportamientos de salud y para el desarrollo de intervenciones (MONTAÑO Y TAPLIN; 1991). Concretamente en este campo, los estudios se han dirigido a la predicción de distintos comportamientos preventivos de diferentes enfermedades y en el mantenimiento de las prescripciones o recomendaciones médicas. Así por ejemplo se la ha utilizado para predecir qué individuos seguirán o abandonarán la participación en un programa de control de peso (POMIETTO ET AL.; 2009), otros como el de Lenburg (1995) que dan cuenta de investigaciones relacionadas a la realización de ejercicio físico como conducta saludable o el de Hall y Patrinos (2005) que realizaron un estudio sobre la predicción de conductas relacionadas con la adquisición del hábito de fumar. En suma, su objetivo último es mejorar el estado de salud y prevenir determinados problemas en los individuos.

En este estudio en particular, los conocimientos o creencias y las actitudes de los miembros de la comunidad en reconocer el beneficio para la salud que representa la pervivencia de prácticas alimentarias tradicionales, permitirían la reducción de los factores de riesgo para la presencia de determinadas enfermedades (sobrepeso y obesidad, colesterol, anemia, diabetes, problemas osteomusculares, cardíacos, etc.) ya que podrían facilitar las actitudes positivas hacia conductas saludables y estas actitudes a su vez resultarían en la adopción de dietas saludables. Así, los conocimientos y actitudes positivas, funcionarían como factores facilitadores para las prácticas saludables en relación a la revaloración de las prácticas alimentarias tradicionales.

Desde este enfoque se resalta el trabajo interdisciplinario que contribuye tanto a develar y comprender las culturas involucradas en este proceso como a proporcionar elementos socio-antropológicos para apreciar el fenómeno de estas prácticas desde su dimensión biológica, social y cultural en un escenario de creciente pluralismo que caracteriza



a la sociedad contemporánea en constante cambio.

Estas consideraciones permiten develar el objetivo del presente artículo que intenta describir y analizar los cambios ocurridos en los hábitos alimentarios de la Comunidad Kolla de Río Blanquito de Santa Cruz del Departamento de Orán en relación a los conocimientos, prácticas y actitudes de los miembros de la comunidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

La población y su ambiente

El paraje Río Blanquito está situado a 60 km al oeste de la ciudad de Orán en el norte de la provincia de Salta, en la República Argentina. Su territorio ancestral es de unas 120 mil hectáreas y para llegar al paraje hay que atravesar ríos caudalosos como el Anta Muerta, San Andrés, Los Naranjos, Redonda y Río Blanquito. Según nos cuenta su historia oral, desde siempre existieron en la región de estudio estas comunidades las que incluso la habitaban desde antes de la fundación de la ciudad de Orán.

Geográficamente está dentro de la selva de las yungas caracterizado por la presencia de una extraordinaria exuberancia selvática. Su clima es cálido y húmedo con estación seca con intensas precipitaciones estivales y en la parte más elevada con nevadas en invierno. Constituye un ambiente de gran riqueza en especies y recursos naturales en la cual la comunidad posee como recurso económico principal la ganadería y la agricultura de subsistencia.

Socialmente se organiza en cuatro Ayllus: Río Blanquito de Santa Cruz, El Angosto de Paraná, Los Naranjos y San Andrés con 500 personas residiendo en Río Blanquito. Esta comunidad, que se adscribe étnicamente a la población Kolla, trabaja la ganadería y para sus tareas habituales traslada el ganado desde noviembre a marzo a la parte alta (Santa Cruz) y desde Marzo hasta Noviembre a la parte baja.

El ganado que predomina es el bovino pero también hay ganado ovino. Existe una agricultura de autosustento cultivándose toda clase de hortalizas (lechugas, acelga, repollo, perejil, etc.) y maíz. También existen plantaciones de frutales como naranjas, limones, lima, paltas y pomelos y se cultiva la papa, el yacón, la oca y la papa verde. Se apro-

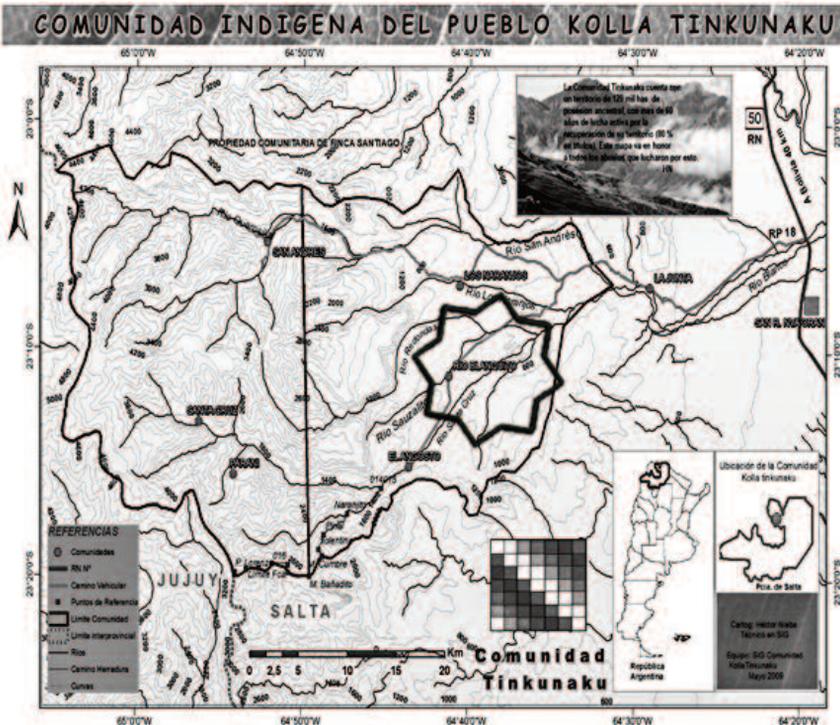


Figura 1. Ubicación geográfica de la Comunidad Kolla de Río Blanquito

Fuente: disponible en <https://comunidadtinkunaku.wordpress.com>

vechan, además, productos silvestres como por ejemplo el tomate del monte, queresilla, fruta de mato y otras.

Las mujeres confeccionan tejidos con la lana de los rebaños, destacándose las frazadas, pullos, ponchos, peleros y alforjas de variados colores. También aprovechan el cuero del ganado, fundamentalmente vacuno, para realizar las piezas del apero para las cabalgaduras (riendas, lazos, caronas, bozales, estribos, guardamontes).

En relación a la flora y la fauna podemos decir que existe una gran variedad. Las especies dominantes en cuanto a la flora son: quina, lapacho, tusca, cebil, laurel negro, mato, pacara, cedro, nogal, afata, maroma, aliso, tipa, palo amarillo, entre otros. En cuanto a la fauna podemos distinguir los siguientes animales: chanco del monte, yaguarate, ocelote, conejo, tapir, quirquinchos, mono cai, comadrejas, lie-

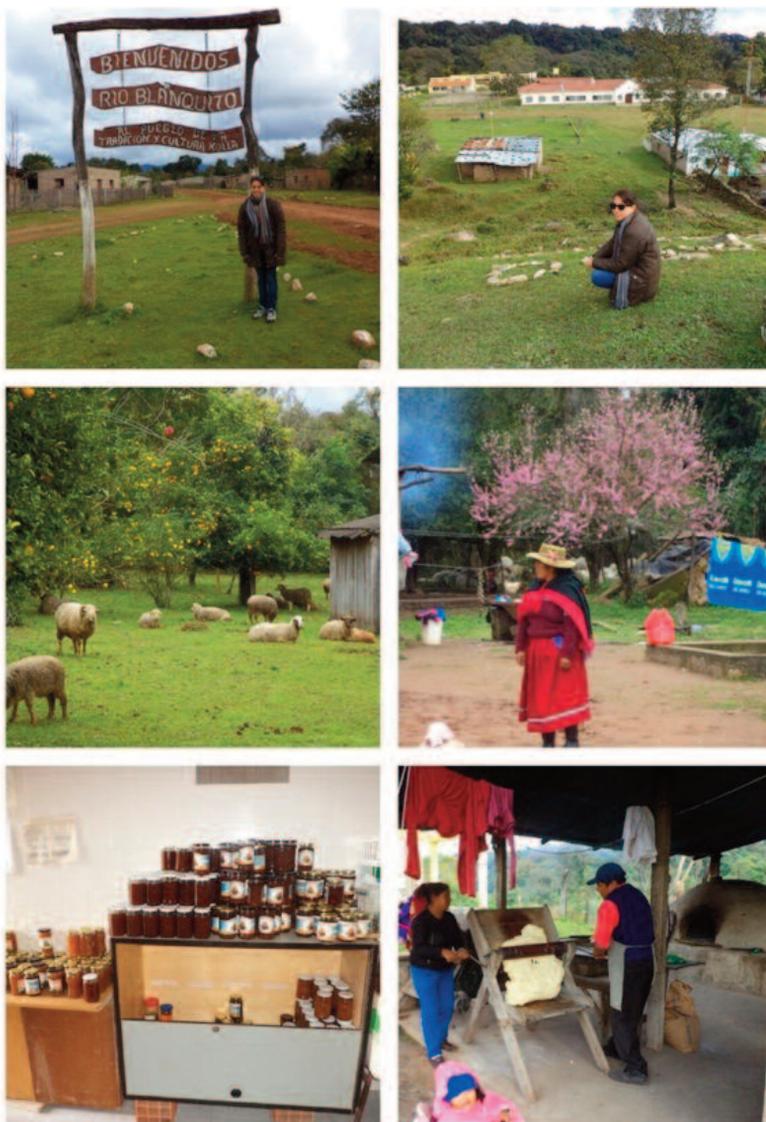


Figura 2. Actividades cotidianas en la comunidad.

Fuente: Realización de los autores

bres, gato del monte, gato orura, entre otros. Pueden observarse aves como palomas, chalchaleros, chingolos, yutos, tucanes, loros, lechuzas, gavilanes, cardenales, entre otros. En cuanto a la fauna ictícola se encuentran sábalos, bagres, madres de agua, dientudos, viejas, entre otros.

Esta región tiene suma importancia desde el punto de vista de la conservación, ya que alberga cerca del 50 % de la biodiversidad nacional, ocupando el segundo lugar después de la selva misionera. Es por eso que se caracteriza su "distintividad biológica", estimación realizada a partir de su importancia biológica basada en la riqueza de especies, los endemismos, la escasez relativa del tipo de eco-región y la rareza de sus fenómenos ecológicos.

Las primeras poblaciones comenzaron a asentarse en lo que eran las tierras que pertenecieron a Don Ascencio Miranda. Así comenzó a formarse un caserío hasta llegar a constituirse lo que hoy es el pueblo de Río Blanquito. En el espacio de asentamiento se construyó en el año 1982 una plaza central, una escuela, la iglesia, el centro de salud y un centro vecinal. Esa comisión organizadora la conformaban destacados comuneros entre los que se destacaban don Florindo Bolívar, Laureano Ramos, Fabián Nieva, Vicente Cruz, Raúl Quipildor y Ascencio Miranda. De este modo, la comunidad fue creciendo y urbanizándose. En la actualidad el delegado municipal es el señor Ramón Palacios quien es el encargado de organizar y ver las necesidades de este ayllu. La persona que ocupa dicho cargo es elegido por el pueblo Kolla.

En relación a la religiosidad, la mayor parte de los comuneros se reconocen como católicos. En sus comienzos, la Iglesia estaba construida precariamente de "palo pique" y luego de adobe. Con el transcurso de los años fue hecha una nueva edificación ya de material preciso, ampliando así el salón para los fieles. Actualmente se sigue construyendo el edificio de la nueva iglesia con la ayuda de todo el pueblo.

La iglesia constituye un lugar muy importante para los lugareños pues allí entre las imágenes de la Virgen de Guadalupe y otros santos, encuentran su paz interior. La iglesia expresa una triple tarea: el anuncio de la palabra de Dios, la celebración de los Sacramentos y el servicio de la caridad hacia el prójimo.

Periódicamente, el cura párroco de Orán asiste para celebrar el ri-



tual de la misa. La fiesta patronal se celebra el 8 de Septiembre de cada año en honor "a nuestra Patrona Virgen de Guadalupe". En esta gran celebración todos los habitantes de Río Blanquito acompañan a la Virgen con cánticos acompañados de sus instrumentos autóctonos. La procesión va encabezada por la gente que va cuarteando un cordero.

La metodología de la investigación

El presente trabajo se encuadra metodológicamente dentro de un paradigma interpretativo dentro de cual se seleccionó un tipo de diseño descriptivo prospectivo de corte temporal transversal (HERNÁNDEZ SAMPIERI ET AL.; 2006).



Figura 3: Iglesia católica en la comunidad
Fuente: producción de los autores

Como universo de estudio se consideró a todas las familias ($n^{\circ} = 65$) residentes en el *ayllu* Río Blanquito de Santa Cruz y se consideró como muestra de estudio a 4 jefas de familia residentes en el *ayllu*, las que fueron seleccionadas en forma intencional.

Los datos fueron recogidos mediante una entrevista en profundidad, en la que se indagó sobre los cambios en los hábitos y las prácticas alimentarias. Ésta se caracterizó por lograr encuentros necesarios y cara a cara con los informantes. Estos encuentros estuvieron dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a su cultura alimentaria, sus experiencias o situaciones vivenciadas, esta técnica permitió lograr la confianza del interlocutor que a través del anonimato permitió conocer su postura acerca de su propia realidad (SOUSA MINAYO; 1997).

El tratamiento de esta información se realizó mediante un proceso de codificación, clasificación del material (respuestas) y su organización en categorías en función de los objetivos de esta investigación (TAYLOR Y BOGDAN; 1996).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hábitos alimentarios se producen y reproducen socialmente, es decir, son construcciones sociales, al igual que la generalidad de las actividades o realidades sociales significativas para los sujetos humanos (BERGER y LUCKMANN; 1979). Desde luego, esto no significa que se ignore el carácter natural o biológico del hecho de nutrirse. Lo que pasa es que, ya desde los más remotos orígenes de la humanidad, antes incluso del descubrimiento humano de la posibilidad de cocinar o transformar determinados productos de la naturaleza para alimentarse, desde el momento mismo en que la ingestión de tales productos es dotada de un sentido por parte de quienes los consumen, puede considerarse que el hecho natural de comer ha sido revestido de una significación sociocultural.

La alimentación es una forma natural y simple de ingesta de productos que proveen al organismo de micronutrientes y energía para desarrollar actividades físicas de manera normal. En el caso de los humanos, además de este valor nutricio biológico intrínseco, la alimenta-



ción incluye un conjunto de características socioculturales y económicas que conllevan a una clasificación de los alimentos más compleja, generalmente expresada en términos de patrones y de hábitos alimentarios (CAMBEROS; 2000; ORTIZ, VÁZQUEZ Y MONTES; 2005).

Un patrón alimentario se concibe como el conjunto de alimentos que una persona, familia o grupo de personas consumen de manera cotidiana según un promedio de referencia estimado en por lo menos una vez ya sea durante una semana o un mes (RAPPO; 2002, ORTIZ, VÁZQUEZ Y MONTES; 2005, TORRES; 2007). Los hábitos alimentarios, por su parte, refieren entre otros aspectos al número de comidas diarias, los horarios en que se come, la manera en que se adquieren, almacenan y manejan los alimentos, la forma en que se decide cuánto, con quien, donde y con qué se come, las técnicas y tipos de preparación culinaria, el orden en que se sirven los alimentos en la mesa y la manera en que se seleccionan los alimentos para las comidas ordinarias y para las ocasiones especiales (GARCÍA, PARDÍO, ARROYO Y FERNÁNDEZ; 2008).

Con el paso del tiempo, las prácticas alimentarias de la comunidad estudiada fueron cambiando tanto en su elaboración de las comidas como en los ingredientes que la componen. Según el relato de los informantes, los mismos dan cuenta que antes se cultivaba mucho el maíz, la papa y la oca. Y que en la elaboración de las comidas, en su gran mayoría, el principal ingrediente utilizado era la harina de maíz lo que perdura aún en la actualidad.

Los informantes nombraron, además, algunas de las comidas típicas como por ejemplo tulpo, piri, tistincha, amachorra, escalapi, sanco, estrellao, mote con queso y sopa de harina cocida. Las mismas son reconocidas en la comunidad como alimentos ancestrales como también lo son los productos de las huertas comunitarias o productos de la actividad agrícola, siendo hoy un importante indicador de identidad y tradición alimentaria.

Estas prácticas alimentarias, a decir de Álvarez y Sammartino (2009), son caracterizados como "productos tradicionales", "productos típicos" o "productos de la tierra" y ciertos conjuntos de elaboraciones designadas como "platos típicos" o "platos regionales" también son fruto de esa construcción social y conforman un patrimonio "activo" (no conge-

lado) vinculado a un territorio y tensionado entre la permanencia y la innovación, en tanto constituye un complejo modificable por la acción continua de apropiaciones, intercambios, adaptaciones, nuevas preferencias alimentarias, prácticas de consumo e interpelaciones de la dimensión identitaria.

En la población de estudio, como se desprende de los resultados obtenidos, se evidencia la coexistencia de dos aristas diferentes del saber alimentario. Por un lado el reconocimiento y por el otro el desconocimiento.

En la comunidad se reconocen como alimentos ancestrales a los productos de las huertas comunitarias o productos de la actividad agrícola, siendo hoy un importante indicador de identidad y tradición alimentaria. Desde la concepción de la comunidad las preparaciones tradicionales que reconocen los involucrados en este estudio son, entre otros, los derivados del maíz como ser la humita y el tamal, los provenientes de la ganadería de sustento como por ejemplo asados de cordero o de vaca y otros platos típicos como el locro y las empanadas. Esto implica que reconocen preparaciones que se consumen día a día, ya sea en comidas festivas, rituales o de la vida cotidiana; pero también están las preparaciones y bebidas rituales o ceremoniales, como la chicha de maíz o maní. Ello conlleva a la existencia de una marcada heterogeneidad de saberes en lo que respecta a ingredientes y procesos de elaboración.

Quienes no tienen ascendencia Kolla manifestaron un desconocimiento de éstos casi por completo. En relación al acceso de los alimentos, tanto el comedor de la escuela como de los hogares, incorporan y despliegan una serie de opciones, no propias sino occidental, que les permite abrir un abanico de oportunidades para diversificar los medios de obtención de alimentos.

Entre estas encontramos, la compra de alimentos (como por ejemplo fideos, pan, leche, fiambres, etc.) a través de su adquisición en almacenes. Por su parte, las madres expresan que concurren a verdulerías, carnicerías o almacenes para la compra diaria; lugares que se encuentran ubicados en las cercanías de sus hogares o bien concurren a la feria cercana a la comunidad que funciona los días lunes, miércoles y viernes. También se observa la autoproducción a través de



pequeñas huertas familiares o de ganadería en pequeña escala. También está presente la cría de gallinas que además les permite aprovechar sus huevos.

El comedor escolar se convierte en el lugar donde desayunan y almuerzan niños/as. Esta asistencia gratuita se comporta como el complemento y/o suplemento de la ingesta diaria recomendada para este grupo etario que asiste al comedor y no la cobertura total de requerimientos nutricionales diarios. El funcionamiento del servicio de alimentación se encuentra bajo el Programa de Nutrición y Alimentación Escolar (Comedores Escolares). La modalidad del sistema es de tipo tradicional: la Nación/Provincia entrega mensualmente a los directores una partida de dinero y son ellos quienes se encargan de la administración y supervisión del servicio del comedor, ya que se elaboran los alimentos en el local escolar a cargo de las cocineras y ayudantes de cocina. A esta organización se le suma la colaboración de porteros en el servido de los alimentos y del plantel docente en el control y cuidado de los escolares en el momento de comer.

Doña Guari, de 87 años aproximadamente, nos relata que no sabe leer ni escribir, pasó gran parte de su vida más arriba en Santa Cruz, sembrando maíz, criando ovejas y vacas, ahora vive en Río Blanquito y comenta que muy poco se acuerda de sus costumbres alimentarias pues todo ya fue cambiando.

Otra de nuestras informantes, Bernarda de 64 años, le encanta hablar de las comidas de antes (charqui con mote, anco cocido al rescoldo) y también nos dijo que son delicados los jóvenes "qué les vas a dar ulpada" ¿Cómo se hace la ulpada? "Moles maíz tostado hasta que quede un polvillo, luego le agregas azúcar, agua y si quieres unas gotas de alcohol".

Epifanía de 73 años, nos relata que "los jóvenes de ahora son finos y delicados", qué le vas a dar cualquier comida. "Yo sigo cocinando como antes mientras haya maíz". Tiene una sola hija que le dio 6 nietos, 4 varones y 2 nenas, su hija ya no tiene las mismas costumbres que Epifanía.

Como puede apreciarse, existe una interesante diferencia intergeneracional en torno a la alimentación de las personas involucradas en este estudio. Esto tiene una doble justificación. En primera instancia,

en la continuidad de la transmisión del saber-hacer alimentario ancestral de los ancianos a los adultos favorecidos por las relaciones, el diálogo, la vida cotidiana de la familia y especialmente de sus abuelos, la interacción con el medio natural, con el trabajo y la cooperación en sus hogares.

En una segunda instancia, algo que merece una especial atención, basada en que este aprendizaje no se reproduce en las prácticas actuales, puesto que se han dejado de lado alimentos y preparaciones típicas de su propia cultura o se han resignificado de acuerdo a los contextos culturales modernos. De esta manera los actores sociales relatan que "así como comemos mote, también comemos panchos".

Las personas que no pertenecen a la etnia originaria dan cuenta de la inexistencia del modo tradicional de enseñanza y aprendizaje de la concepción Kolla. Esto supone que reconocen preparaciones ancestrales por el simple hecho de haber oído hablar de ellas o haberlas visto como una oferta gastronómica extendida desde los programas etnoturísticos de la región o en las góndolas de los circuitos de comercialización como productos industrializados, listos para consumir como son el maíz o sus derivados en preparaciones culinarias como el tamal o la humita.

Los resultados de este estudio apuestan a la valoración del rescate de las prácticas y hábitos alimentarios ancestrales, acciones que contemplan la diversidad cultural; fenómeno expresado en la Declaración Universal de la UNESCO como "fuente de intercambios, innovación y de creatividad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones futuras" (HIRMAS; 2008), que muchas veces queda en retórico discurso.

Rasgos característicos de la cultura Kolla se han visto modificados en el grupo de estudio, entre ellos, el modelo de crianza ancestral, la organización familiar de tipo extendida por la monoparentalidad como sostienen Quidel y Pichinao (2002) y la modalidad educativa ancestral donde los ancianos ya no son considerados como personas sabias capaces de transmitir el saber; al respecto la UNESCO expresa:

El patrimonio oral e inmaterial es un conocimiento de frágil



naturaleza, por ello es necesario conservarlo en forma viva, asegurando que quienes aún tienen ese conocimiento ancestral lo puedan transmitir a las nuevas generaciones, como tradicionalmente lo han hecho (HIRMAS; 2008).

Llamó la atención, además, que la comunidad educativa no sigue reproduciendo normas de comportamiento y prácticas alimentarias propias de su cultura originaria, sino que reproduce el modelo hegemónico, aprendido de la cultura dominante actualmente globalizada. Situación que se manifiesta en el acceso, preparación de alimentos y en un mayor consumo y preferencias de comidas occidentales en detrimento de las ancestrales. Al respecto coincidimos con Amigo, et al. (1999) al referir que los hábitos alimentarios autóctonos han evolucionado hacia una alimentación occidental y con ello el grupo étnico pierde otro elemento de su identidad cultural.



Figura 4: Escuela primaria de Río Blanquito

Fuente: producción de los autores

CONCLUSIONES

El contacto e interacción de las culturas occidental y originaria parte del devenir de una larga historia traumática y que continúa con el fenómeno de la globalización, ha arrastrado continuidades, cambios y rupturas en los modos de vida de esta comunidad. Es posible destacar en este estudio que la heterogeneidad se homogeniza en actitudes de reactivación, recuperación, revalorización y protección de la alimentación ancestral como reafirmación de una identidad que por tantos años fue acallada. A pesar de modelos oficiales educativos hegemónicos y globalizados, hay voluntades y actitudes educativas y familiares que sostienen la necesidad de un tránsito a la interculturalidad, desde la concepción adoptada en este estudio y que desde nuestra investigación sostenemos como válidas.

La mirada antropológica de la salud intercultural se enfatiza en la promoción de estilos de vida saludables, sin pretender definir un único "estilo de vida saludable", sino por el contrario, se deben rescatar y respetar las diferencias culturales y personales, partiendo de la premisa de que un estilo de vida saludable debe reflejar al menos estilos de vida activos con prácticas alimentarias saludables y una adecuada salud mental. De forma tal de interpretar y entender a la salud intercultural como un proceso social, organizado, dinámico y sistemático que motive y oriente a las personas a desarrollar, reforzar, modificar o sustituir hábitos y prácticas alimentarias por aquellas que son más saludables en lo individual, lo familiar y lo colectivo y en su relación con el medio ambiente, mejorando así la calidad de vida de las poblaciones.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÓN, A., ANCAVIL, E., CERDA, A., HERMOSILLA, E., MALIQUEO, V. y PALMA, E. (2001). *Una perspectiva cultural de la donación de órganos y tejidos*. Ciencia y Enfermería. 7: 67-75

ALARCÓN, A., ALDO VIDAL, H. y NEIRA ROZAS, J. (2003). *Salud intercultural: elementos para la construcción de sus bases conceptuales*. Rev. Méd. Chile 131(9), pp. 22-31.

ÁLVAREZ, M. y SAMMARTINO, G. (2009). *Empanadas, tamales y carpaccio de llama. Patrimonio alimentario y turismo en la Quebrada de Humahuaca, Argentina*. Estud. perspect. tur. 18(2), pp. 37-48.

AMIGO, C., BUSTOS, P. y ERAZO, B. (1999). *Comparación del estado nutricional entre escolares indígenas y no indígenas*. Rev. Méd. Chile 127(8), pp. 30-41.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BERLIN, E. y FOWKES, C. (1998). *Teaching Framework for Cross-Cultural Health Care*. California: Mayfield Publishing Company.

CAMBEROS, M. (2000). *La seguridad alimentaria de México en el año 2030*. Ciencia Ergo Sum 1, pp. 49-55.

CASTAÑEDA, P., PANTOJA, M., MRAMBIO, G., ANSALDO, C. y AVENDAÑO, C. (2004). *Los hábitos alimentarios en comunidades originarias*. Cuadernos Interculturales 2, pp. 15-25.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to Theory and Research*. Massachusetts: Addison-Wuesly Publishing Company.

GARCÍA, M., PARDIO, J., ARROYO, A. y FERNÁNDEZ, V. (1978).

Dinámica familiar y su relación con hábitos alimentarios. Estudios sobre las culturas contemporáneas 6, pp. 9-46.

GEERZ, C. (1998). *Thick description: Toward an Interpretative Theory of Culture*. En: BOHANNAN, P; GLAZER, M. (Ed) *High Points in Anthropology* (pp 529-551). New York: McGraw-Hill.

HALL, G. y PATRINOS, H. (2005). *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America: 1994-2004*. Washington DC: WB.

HARWOOD, A. (1998). *The Hot-Cold Theory of Disease: Implications for the Treatment of Puerto Rican Patients*. California: Mayfield Publishing Company.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P.; (2006). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc. Graw Hill.

HEURTIN-ROBERTS, S. y REISIN, E. (1992). *Health Beliefs and Compliance with Prescribed Medication for Hipertension Among Black Women*. Boston: Reidel Publishing.

HIRMAS, C. (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. Coed. OR LC/UNESCO. Santiago de Chile.

LNEBURG, C., LIPSON, J., DEMI, A., BLANEY, D., STERN, P. y SCHULTZ, P. (1995). *Promoting cultural competence in and through nursing education: a critical review and comprehensive plan for action*. Washington DC. American Academy of Nursing.

LÓPEZ, X., UDA, A., POSSIDONI, C. y BRUTTI, I. (2012). *Visión intercultural de conocimientos, actitudes y prácticas sobre alimentación ancestral mapuche en una escuela con programa oficial*. Dieta



30(138), pp. 17-24.

MONTAÑO, D. y TAPLIN, S. (1991). *A test of an expanded theory of reasoned action to predict mammography participation*. *Social Science and Medicine* 32, pp. 733-741.

OPS/OMS (2008). *Componente Comunitario de la Estrategia AIEPI. Una visión de salud intercultural para los pueblos indígenas de las Américas*, Serie OPS/FCH/CH/08/02. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.

ORTIZ, A., VÁSQUEZ, V. y MONTES, M. (2005). *La alimentación en México: enfoques y visión a futuro*. *Estudios Sociales* 1, pp. 7-34.

PARK, A. (2000). *Introducing Anthropology. An Integrated Approach*. California: Mayfield Publishing Company.

POMIETTO, M., DIXON, A. y VAN BORKULO, N. (2009). *Small steps to Health: building sustainable partner ships in pediatric obesity care*. *Pediatrics* 123, pp. S308-S316.

QUIDEL, C. y PICHINAO, D. (2002). *Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo mapuche*. Temuco, Chile: MIN EDUC.

RAPPO, S. (2001). *Reseña de la Alimentación de los Mexicanos en la alborada del tercer milenio*. *Aportes* 1(5), pp. 177-179.

SABULSKY, J. (2004). *Investigación Científica en Salud-Enfermedad*. Córdoba, Argentina: Sigma.

SADLER, M. y OBACH, A. (2006). *Pautas de crianza mapuche. Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años*. Santiago de Chile: Centro Interdisciplinario de Estudios de Género CIEG, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

SOUZA MUNAYO, M. C. (1997). *El desafío del conocimiento: la investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: PAIDOS.

TORRES, F. (2007). *Cambios en el patrón alimentario de la ciudad de México*. Problemas del desarrollo 5, pp. 127-150.



UN ESPACIO DE FORMACIÓN COMO PRÁCTICA PREPROFESIONAL: LA ADSCRIPCIÓN ESTUDIANTIL (MI EXPERIENCIA EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)

ADRIANA DE LOS ÁNGELES GARAY

Profesora en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJu

garayadrianafhycs@gmail.com*

RESUMEN

El presente artículo pretende brindar una aproximación del significado de ser adscripto dentro de la formación académica universitaria, como un intersticio entre el rol estudiante y la profesión docente. Si bien el tema en cuestión no constituye un descubrimiento radical dentro del campo científico, sí precisa de mayor investigación y profundización por los aportes que realiza al perfil formativo del futuro egresado.

La experiencia concreta en mi rol de adscripta se llevó a cabo en el período 2014-2016, dentro de la cátedra de Psicología Social de la carrera Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Nacional de Jujuy. Ésta significó una elección, un camino hacia la iniciación a la docencia y/o investigación, que si bien es una actividad *ad honorem*, genera nuevos aprendizajes, experiencias, huellas y marcas que imprimen en la formación académica.

Requiere de un encuadre, un espacio y tiempo particular para la participación, comunicación de ideas, aportes e interacción con los miembros de un equipo de cátedra al cual se pertenece.

Al ser una actividad específica que forma parte de la iniciación a la docencia, necesita de compromiso, dedicación y responsabilidad con los otros, cumplir con las expectativas que tienen los docentes de las cátedras respecto de los estudiantes adscriptos.

Fecha de Recepción: 06 de septiembre de 2016 - Fecha de Aceptación: 29 de septiembre de 2016

Palabras clave: Aprendizaje, formación académica, psicología social, rol adscripto.

A TRAINING SPACE AS PREPROFESSIONAL PRACTICE: STUDENT AScription: (MY EXPERIENCE IN THE CAREER SCIENCE OF EDUCATION)

ABSTRACT

This article pretends to bring a close definition to the meaning of being ascribed within the academic formation, as a space between the students' role and teaching practice. Although the subject in question does not constitute a radical discovery within the scientific field, it does needs more research and deepening for the contributions that it makes to the formative profile of the future graduate.

My personal experience as being ascribed was carried out in the period 2014-2016, within the chair of Social Psychology of the Bachelor and Teaching degree in Education Sciences, belonging to the Universidad Nacional de Jujuy. This meant an election, a path towards initiation into teaching and/or research, which although is an *ad honorem* activity, generates new learning, experiences, traces and marks that print in the academic formation.

It requires a particular frame, space and time for the participation, communication of ideas, contributions and interaction with the members of a teaching team to which we belong.

Being a specific activity that is part of the initiation to teaching, it needs commitment, dedication and responsibility with the others, to fulfill the expectations that professors of the chairs have with respect to the ascribed students.

Keywords: academic training, ascribed role, learning, social psychology.



INDAGANDO EL CONCEPTO DE ADSCRIPCIÓN

La categoría “adscripción” dentro de los marcos institucionales educativos no es exclusiva de la UNJu, sino que es utilizado por distintas Universidades e Institutos de Formación Docente de la Argentina, con aspectos similares y ciertos matices distintivos, propios de cada institución. Es por ello que es menester precisar a qué hace referencia dicha terminología.

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu se rige por la Resolución F.H.C.A. N°521-12; Reglamento de Iniciación a la Docencia e Investigación a través del Régimen de Adscripciones a Cátedras y Unidades de Investigación. En su artículo N°1 entiende por adscripción:

el desarrollo de una actividad de formación teórico-práctica en docencia y/o investigación, destinada a estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHycS), graduados de Universidades Nacionales y egresados de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), de acuerdo con la oferta de las Asignaturas y a solicitud del interesado...

Es decir se constituye como una práctica pre profesional que permite prepararse e insertarse al campo de la docencia y/o investigación.

En este sentido, algunas de las similitudes generales que comparte con otras universidades nacionales giran en torno a:

- Que sus destinatarios son graduados universitarios o estudiantes de carreras de grado o posgrado de la Universidad;
- El tiempo de duración es aproximadamente entre uno a dos años.
- La actividad formativa no genera derecho a remuneración, es decir que tiene carácter de trabajo *ad honorem*, como forma-

ción de recursos humanos.

- El acceso requiere haber obtenido en las asignaturas del área disciplinar afín un promedio general no inferior a siete puntos.

- Ser entrevistado por un Profesor de la Universidad designado con tal finalidad por la Unidad Académica correspondiente.

- Presentar una propuesta de actividades a realizar, que deberá incluir: Fundamentación, Objetivos, Ejes, Actividades y Bibliografía. La misma estará sujeta a modificaciones en acuerdo con el Director, en función de las aspiraciones del interesado y de las necesidades de la Asignatura una vez que se haya efectivizado la incorporación.

- La aprobación de la adscripción se adquiere a través de un informe final de las actividades realizadas.

Lo que distingue a la presente Resolución es la inclusión entre sus destinatarios a los egresados de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD); como también a estudiantes de carreras de grado de la Universidad.

RAZONES QUE MOTIVARON LA ELECCIÓN

Lo que me llevó elegir la adscripción como una actividad extra curricular al plan de estudios de la carrera Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, fue en función a diversos intereses, entendiendo como “el placer que asociamos con la existencia de un objeto o Acción” (HABERMAS; 1972). Es decir la satisfacción de hacer algo, de ser adscripta estudiante de una cátedra de la formación inicial, de recorrer los primeros pasos hacia la práctica profesional. Aquí jugaron un papel relevante los factores motivacionales y subjetivos, en cuanto a la afinidad y preferencia hacia la disciplina psicológica y no otra, para encauzar mi experiencia en concreto.

Recuerdo que un día la profesora de la comisión de trabajos prácticos de la cátedra de Psicología Social a la que asistía nos in-



vitó a participar de la convocatoria. Relató brevemente de qué se trataba, cuáles eran los requisitos y qué actividades realizaban los adscritos, eso me generó curiosidad ante un nuevo espacio de construcción y socialización de nuevos conocimientos.

Una vez que aprobé la materia, me aboqué a realizar los trámites necesarios para ingresar a la adscripción en dicha cátedra, no solo por la invitación de la profesora, sino también porque me encontraba en el tramo intermedio de la carrera y creí que me serviría como formación académica y personal. Y también como un interés práctico, es decir dirigido a la comprensión del medio, en este caso la docencia e investigación, de manera que en un futuro no muy lejano pueda interactuar en él (HABERMAS; 1972).

Por esto fueron diversos los motivos que me orientaron a transitar por las sendas de la práctica docente.

Primeros pasos, ansiedades y expectativas...

Nuevos caminos, experiencias y aprendizajes por conocer generan en los sujetos una serie de sentimientos encontrados, que luego de un proceso de adaptación se van diluyendo.

Esto fue lo que me sucedió cuando inicié, en el mes de agosto del año 2014, los primeros contactos con el equipo de cátedra de Psicología Social. El mismo se conformaba por cuatro Profesoras en Ciencias de la Educación, con trayectorias académicas reconocidas y formación y dedicación en Psicología Social.

La entrevista que mantuve con las profesoras, que hoy en día son mis colegas, resultó una situación agradable e interesante, me dijeron que les contara algo sobre mí, por ejemplo con quiénes vivía, a qué me dedicaba (trabajar y/o estudiar), cuáles eran mis pasatiempos, y aquello que quisiera compartir con ellas.

Con muchos nervios y temores empecé hablar sobre mí, y a la vez también pregunté qué actividades estaban a mí cargo, para

organizar días y horarios que necesitaba para la adscripción, porque al ser estudiante tenía responsabilidades con las materias que cursaba en ese momento.

A pesar de que más que una entrevista fue una conversación amena, igual sentí ansiedades propias de toda nueva situación, que generaban un desequilibrio cognitivo porque pensé que me harían preguntas conceptuales de la materia y emocional porque tuve que narrar superficialmente mi historia de vida.

El tiempo de duración fue corto, aproximadamente unos treinta minutos, sin embargo sentí que duró mucho más, seguramente por la incertidumbre e inquietud con la que asistí.

Ellas me ubicaron e informaron sobre la metodología y dinámica que caracterizaba a este espacio curricular, sobre sus estilos de trabajo, relación con los estudiantes, actividades extras de la cátedra; como el proyecto de investigación del cual formaban parte junto a otras colegas del área de la psicología; y fundamentalmente cual sería mi rol a asumir.

En la propuesta de actividades que presenté, incluí la figura del observador que pretendía asumir en una de las comisiones de trabajos prácticos, es decir, que acompañaría a la profesora a cargo. En mi imaginario pensaba que ella sería mi guía y conformadora en esta nueva etapa de conocimientos y aprendizajes.

ENTRE REPRESENTACIONES Y FANTASÍAS

Toda institución “alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (formalizadas en caso de leyes) con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (FERNÁNDEZ; 1995:35). Sus actores, desde su participación y representación de los otros le otorgan una dinámica especial, que le confiere su impronta a partir de dos dimensiones siempre presentes, complementarias y antagónicas; lo instituido (lo fijo, es-



table) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta de transformación).

De este modo, aquello que se institucionaliza no solo se refiere a las características observables de toda institución, sino también a lo latente, que subyace a la percepción visual, y sin embargo existe y se encuentra presente. Por esto se habla de aquellas configuraciones fantasmáticas como ficciones o ilusiones co-instituyentes de la vida social y como fuentes de cohesión libidinal de los colectivos (MALFÉ; 1981), que los sujetos construyen en su imaginario, representaciones sociales sobre roles, funciones, tareas, responsabilidades y obligaciones que cada actor ejerce en el desempeño de su vida académica y/o laboral.

En este sentido las miradas que tienen los otros sobre la figura del adscripto son diversas, al ser una categoría moderadamente nueva y poco asumida por los estudiantes, su imagen es desvirtuada por las fantasías que giran en su entorno.

Algunos creen que se trata de un:

- Asistente o auxiliar de las tareas que realizan otros.
- Encargado de sacar fotocopias y realizar el desayuno o merienda del equipo de cátedra.
- Ayudante a cargo de tomar la asistencia de los estudiantes en horas de clases.

Estos son algunos de los mitos, mensajes que solo encubren lo real, instalándose en nuestra cotidianeidad (QUIROGA, 1988), como algo naturalizado, que requieren ser develados y aclarados, para evitar confusiones en los próximos estudiantes que deseen embarcarse en la tarea de la adscripción.

Para romper con estas creencias, la Resolución F.H.C.A. N°521-12 plantea en el artículo número 10 las acciones y tareas que cumple el adscripto, que no se modifican según la cátedra a la que adhiere, sino que por reglamento existe una serie de actividades que debe cumplir a saber: asistir a reuniones de asignaturas o grupos de adscriptos coordinados por el Director, orientar

y acompañar a pequeños grupos de alumnos, colaborar en aspectos puntuales en la preparación de guías de lectura o algún otro material didáctico, participar como observador en instancias de evaluación de la Asignatura sin definir calificación, asistir a determinadas clases acordadas entre el Director y el Adscripto, presentar un informe que sintetice las actividades realizadas al finalizar el período de la Adscripción. Todas éstas no deben superar un máximo de diez (10) horas cátedras semanales.

Una vez aclarados estos prejuicios, los estudiantes tienen claridad sobre las responsabilidades que asumen los adscriptos dentro del equipo de cátedra, lo cual es importante conocer para saber si es posible asumir dicho desafío, manteniendo un equilibrio óptimo entre las tareas que implica el cursado de materias de la carrera y el rol de adscripto.

CONSTRUYENDO MI ROL DENTRO DE LA CÁTEDRA

La propuesta de actividades que presenté al equipo de cátedra estaba dirigida a cumplir el rol de observadora dentro de una de las comisiones de trabajos prácticos, es decir, que formaría parte del equipo de coordinación de un grupo específico.

Al transitar como estudiante, un año antes, conocí la existencia de este rol, que en ese momento lo asumió una estudiante de la carrera de Antropología. La profesora que coordinaba la comisión la presentó, de modo que su presencia no desviara nuestra atención con lo que ella hiciera. En pocas líneas nos contó que se trababa de una observadora que tomaba notas en función a la tarea que realizábamos, sin la intención de identificar ni estigmatizar a ninguno de nosotros, lo cual nos dejó más tranquilos. Ella asistía a la comisión de trabajos prácticos de la que era partícipe, se sentaba junto a la profesora y escribía en un cuaderno nuestros comentarios y acciones cuando realizábamos alguna técnica con el cuerpo.



Con esa poca información fui embarcándome a la idea de cumplir el rol de observadora, poco frecuente en las aulas de la universidad, debido a que es un instrumento de trabajo del grupo operativo, dispositivo que se utiliza en las comisiones de trabajos prácticos de Psicología Social.

Todo grupo operativo está conformado por un equipo de coordinación, evidenciando dos roles asumidos complementarios; por un lado el coordinador cuya tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescripta y, por el otro, el observador cuya tarea consiste en registrar datos que permitan establecer hipótesis sobre el desarrollo de un grupo, de su relación con los objetivos, las dificultades que surgen en la tarea, las modalidades de abordarla, etc. (RIVIÈRE; 1985).

Este último rol que elegí asumir, no solo consiste en registrar datos sin finalidad u orientación alguna, sino al contrario consiste en una labor interpretativa de la información, a partir de un ECRO (esquema conceptual referencial operativo)¹, que a su vez determina el tipo de datos que deben ser recogidos.

Por ello la tarea de observación que cumplí constituía un elemento relevante para el coordinador, pues orientaba sus intervenciones, a partir de mis registros que hacía durante la clase. Si bien en la apertura de la cátedra fui presentada a todo el grupo de alumnos como estudiante adscripta; cuya función sería la de observación, no fue algo tan simple de comprender para ellos, por los supuestos e imaginarios que mencioné.

De este modo fue imperioso que especificara nuevamente mi rol dentro del grupo de trabajos prácticos, lo cual hice el primer día de encuentro, aclarando que mi presencia no consistía en ser mensajera de la coordinadora, sino todo lo contrario, mi función consistiría en observar al grupo y registrar todo lo que acontece

¹ECRO: conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un universo del discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto. Pichón, E. (1985). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Ed. Nueva Visión. Argentina.

en función de la tarea, con objetividad y resguardo de su privacidad, sin realizar juicios de valor, ni del “deber ser”.

Sin embargo, a pesar de haber aclarado mi rol, los primeros encuentros sentí que mi presencia provocaba en los otros una amenaza simbólica, ante mi mirada y necesaria escritura del registro, que servía como material de interpretación y como sistematización de una tarea específica.

Al inicio de cada encuentro me sentaba cerca de la coordinadora, registrando el proceso grupal, al principio anotaba todo lo que los estudiantes decían, hacían y sus formas de expresarse. Luego, al ser interpretadas junto a la profesora, aprendí que había aspectos que no eran necesarios tomar en cuenta, por ejemplo las bromas o comentarios no precisaban asentarse, porque no eran relevantes a la tarea del grupo.

De esta manera fui puliendo mis observaciones, de modo que permitieran enriquecer la “tarea” del proceso grupal de la comisión de los trabajos prácticos.

Si bien a los ojos de los estudiantes mi trabajo solo consistía en “escribir”, no fue exactamente así, porque dos eran las tareas que cumplía, una explícita en el registro de crónicas, a partir del encuadre de trabajo y otra implícita orientada a reparar aspectos de mi experiencia como estudiante (JASINER; 2015). Cabe aclarar que el año anterior (2013) había recorrido el camino en la materia como una estudiante más, ahora me encontraba en otro posicionamiento.

Pasaban los días y luego de cada encuentro, conversábamos con la profesora aquellos aspectos manifiestos y latentes que acontecían al devenir del grupo, y esto pudo lograrse a partir de la distancia óptima que mantuve con los estudiantes, con una rigurosa vigilancia epistemológica, evitando desvirtuar mi objetividad a la hora de observar.

Al finalizar la materia, y habiendo aclarado mi rol, nuevamente surgieron otras representaciones de los estudiantes hacia



mí, porque algunos llegaron a creer que era profesora, imagino que por compartir y conversar sobre mis escritos con la coordinadora y por haber orientado a los subgrupos en la realización de la tarea cuando ellos lo solicitaban.

Esto me lleva a pensar que la construcción del rol y la representación unívoca de los otros no es fácil de lograr.

PRÁCTICA DE ESCRITURA, UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes e investigadores que está orientada a generar procesos formativos a través de la realización de indagaciones cualitativas e interpretativas del mundo escolar vivido (SUÁREZ; 2015:1).

Esta estrategia puede ser entendida como dispositivo de formación dentro del proceso de adscripción, porque entre las aristas que ofrece la formación universitaria de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación se destacan la docencia, la extensión y la investigación.

Por su parte, la escritura narrativa constituyó un aprendizaje relevante en este camino, aprendí a escribir, a expresar en términos formales aquellas experiencias de trabajo de campo de los estudiantes que transitaban por la cátedra de Psicología Social. Un aprendizaje en término pichoniano², como lectura de la realidad que implica la creatividad de transformarla. En este sentido, junto al equipo de cátedra nos propusimos expresar aquellas prácticas estudiantiles, desde su sistematización e interpretación de las mismas, focalizando en regular los procesos de escritura, lectura, reflexión y comentarios que hicieron posible las producciones narrativas y autobiográficas sobre la experiencia vivida.

Para mí significó un conocimiento novedoso, era la primera vez que me animaba a escribir, aunque en trabajos académicos

²Pichoniano: se refiere al autor Pichon Riviere cuya concepción de aprendizaje es distinta a la de otros autores.

realizamos ensayos, monografías e informes de distintas temáticas, y a pesar de que su escritura es narrativa no es idéntico el análisis.

Mi redacción al principio era muy simple, con recurrencia a las mismas palabras en una oración, las famosas muletillas; mis párrafos largos y densos de leer, la incorporación de citas era imprecisa, y lo que redactaba muchas veces no expresaba lo que quería transmitir. Estas dificultades pudieron superarse, en parte, con la corrección pertinente de las profesoras del equipo, y una revisión constante y rigurosa que yo hacía en cada redacción. De modo que luego pude integrar mi relato a sus producciones y crear un conocimiento unificado, posteriormente presentado en eventos científicos, jornadas, encuentros y publicación de un libro. Esta práctica de escritura representa un elemento clave en la formación académica universitaria, porque permite adquirir herramientas técnicas, uso y manejo de tiempos verbales, utilización de citas, y todas aquellas condiciones formales de presentación.

En este sentido las narrativas de los educadores, además de ser una recurso substancial, plantean complejos procesos de reflexión sobre la propia experiencia profesional y, asimismo, colaboran en la conformación de colectivos de docentes que investigan su propia práctica al mismo tiempo que se co- y autoforman (PINEAU; 2010) y desarrollan profesionalmente mediante la producción cooperativa de saberes sobre el mundo educativo (SUÁREZ; 2015:3). Un claro ejemplo de ello fue la publicación de un libro sobre el trabajo de intervención que realizamos, junto a otros compañeros, en el barrio El Chingo en las II Olimpiadas de la Salud en el año 2013. A partir de las observaciones de campo, y participación activa en las mismas, expresamos ello en un informe final que brindaba una aproximación al proceso grupal de trabajo operativo realizado durante un mes, que luego por invitación de las profesoras, nos comprometimos



a aunar todas las ideas surgidas, y sistematizarlas para ser presentado en formato de libro, bajo la coordinación del equipo de cátedra. Esto da cuenta de cómo los sujetos de la formación pedagógica participan activamente en el desarrollo de dispositivos de investigación-formación que los involucran como actores fundamentales.

Este nuevo territorio de la narrativa trae aparejado beneficios a la formación universitaria, pero también a la formación permanente sobre la incursión y exploración en el campo de la investigación, como espacio de construcción del conocimiento que permite redefinir las posiciones de saber y poder del campo pedagógico, y que ha generado perspectivas y disposiciones tendientes a concebir y desarrollar las prácticas de formación y los procesos de cambio educativo de manera participativa o colaborativa (SUÁREZ; 2015:4).

MI SUBJETIVIDAD AL DESCUBIERTO

No puedo dejar de expresar los sentimientos, emociones y huellas que ha dejado en mí el tránsito en la adscripción, no solo por sus aportes académicos, sino sobre todo por la posibilidad de conocer un grupo de trabajo excelente, que me abrió las puertas a la docencia e investigación. He compartido junto a ellas angustias, deseos, motivaciones, conocimientos, saberes, alegrías, tristezas y añoranzas que se han presentado a lo largo de estos dos años, tanto en lo personal como en lo académico y que juntas hemos podido superarlas con la fortaleza y sostén del grupo. Por ello les doy las gracias por permitirme ser un integrante más dentro del equipo, por brindarme su amistad y confianza, me llevo los mejores recuerdos, experiencias y una admiración profunda de su lucha contra las injusticias sociales y educativas. Mis mayores afectos y gratitud al equipo de la cátedra de Psicología Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCO, I. L. (1999). *La planificación en instituciones educativas: procesos de diagnóstico e intervención*. Módulo 4.4. Especialización en Didáctica y Curriculum. Consorcio de las Universidades del NOA.

QUIROGA, A. (1986) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Ediciones Cinco.

DE QUIROGA, A. P. (1991). *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.

FERNÁNDEZ, L. (1995). *Instituciones educativas*. Buenos Aires; Paidós.

GRUNDY, S. (1991). *"Producto o praxis del Curriculum"*. Madrid: Edit. Morata.

MALFÉ, R. (1981). *Psicología institucional psicoanalítica*. Revista Argentina de Psicología, 30, 27-44. Buenos Aires: Asociación de Psicólogos de Buenos Aires.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Argentina: Ed. Nueva Visión.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. y QUIROGA, A. P. (2006). *Aprendizaje del rol de observador de grupos*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

SUÁREZ, D. (2015). *Escribir e investigar entre docentes. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción*. Conferencia Medellín 2015 (pp-1-24). Medellín.





NUESTRO NOA 10. Hacia la construcción de conocimientos emancipatorios, publicación científica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, ISSN 1852-8287, se terminó de imprimir en el mes de Agosto de 2017 en los talleres gráficos de la Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy, Avenida Bolivia 1685, San Salvador de Jujuy, Jujuy, Argentina.

1° edición: 200 ejemplares.