

12 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 262 - Planta Baja - (4600) San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.

Correo electrónico: nuestroaafhycs@gmail.com



UNJu
Universidad
Nacional de Jujuy



ISSN IMPRESO 1852-8287

ISSN ONLINE 2591-6645

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Impreso en la editorial universitaria EDIUNJu

San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina

Abril 2019





AUTORIDADES

DECANO

DR. JULIO CÉSAR ARRUETA

VICEDECANO

LIC. IGNACIO FELIPE BEJARANO

SECRETARIA ACADÉMICA

ESP. LUISA EDITH CHECA

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

C.P.N. MIGUEL ÁNGEL LASQUERA

SECRETARIA DE EXTENSIÓN

MG. NATALIA FÁTIMA RÍOS

SECRETARIO DE POSGRADO

DR. CARLOS GONZÁLEZ PÉREZ



DIRECTOR

DR. RICARDO GREGORIO SLAVUTSKY

FHyCS - UNJu

EDITOR RESPONSABLE

LIC. HÉCTOR FEDERICO RODA

FHyCS - UNJu

COMITÉ EDITORIAL

DR. DANIEL ENRIQUE YEPEZ

CONICET

DR. CARLOS SALTOR

UNT

DR. FÉLIX RUBEN AGÜERO

CONICET

DRA. ILDA BEATRIZ GARRIDO

UNT

DR. JUAN PABLO FERREIRO

UNJU

DRA. ELENA BELLI

UNJU

COMITÉ DE REDACCIÓN Y DISEÑO

LIC. JULIETA NOCETI

FHyCS - UNJu

ÍNDICE

Del canon literario juvenil a la creación adolescente
HILDA GRACIELA PAZOS

15 - 28

"Entre la ciudad y la estepa". El viaje como transición entre lo civilizado y lo salvaje en la literatura mesopotámica y egipcia
FACUNDO EZEQUIEL MUR

29 - 50

Methol Ferré: la construcción del ideario latinoamericano
JUAN FACUNDO BESSON

51 - 75

Pensar la Educación para la Salud desde el enfoque de promoción de la salud
PATRICIO ALEJANDRO CENTURIÓN

77 - 87

Regreso a la selva. La metodología aplicada a la revitalización de "El Sendero Guaraní"

ENRIQUE NORMANDO CRUZ, GRIT KIRSTIN KOELTZSCH, FLORA ELSA CRUZ, REINALDO ANDRÉS MIRANDA, VIRGINIA OTILIA ALAVAR Y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ

89 - 106

Sobre creencia y razón: la marcha de Dios sobre el mundo a partir de un relato

DAIANA C. BOBBONI Y SANTIAGO HIDALGO MARTÍNEZ

107 - 127

Una parodia irónica: *Diario de la guerra del cerdo* de Adolfo Bioy Casares

MARTA SUSANA DOMÍNGUEZ

129 - 143

Vinculación social, arqueología forense y procesos de memorias: un balance desde Tucumán (Argentina, 2013-2017)

VÍCTOR ATALIVA, ALDO GERÓNIMO, ALEJANDRO LEIVA, RUY DIEGO ZURITA, LUCIANO R. MOLINA, GEMA HUETAGOYENA, RICARDO F. SRUR, JULIA LUND Y SERGIO CANO

145 - 165

INDEX

From youth literary canon to young teen's creation
HILDA GRACIELA PAZOS

15 - 28

"Between city and steppe". The journey as transition
between the civilized and the savage in mesopotamian
and egyptian literature

FACUNDO EZEQUIEL MUR

29 - 50

Methol Ferré: the building of the Latin American ideal
JUAN FACUNDO BESSON

51 - 75

Thinking the health education from the health promotion
approach

PATRICIO ALEJANDRO CENTURIÓN

77 - 87

Return to the jungle. The applied methodology to
revitalize "El Sendero Guaraní"

**ENRIQUE NORMANDO, CRUZ GRIT KIRSTIN
KOELTZSCH, FLORA ELSA CRUZ, REINALDO ANDRÉS
MIRANDA, VIRGINIA OTILIA ALAVAR Y JUAN CARLOS
RODRÍGUEZ**

89 - 106

About believe and reason: the march of God over the
world from a story

DAIANA C. BOBBONI Y SANTIAGO HIDALGO MARTÍNEZ

107 - 127

An ironic parody: *Diario de la guerra del cerdo* by Adolfo
Bioy Casares

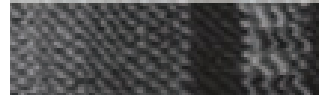
MARTA SUSANA DOMÍNGUEZ

129 - 143

Social bonding, forensic archaeology and memory processes:
an overview from Tucumán (Argentina, 2013-2017)

**VÍCTOR ATALIVA, ALDO GERÓNIMO, ALEJANDRO
LEIVA, RUY DIEGO ZURITA, LUCIANO R. MOLINA,
GEMA HUETAGOYENA, RICARDO F. SRUR, JULIA LUND
Y SERGIO CANO**

145 - 165



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.

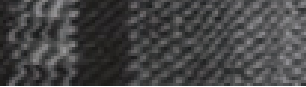
Los trabajos deben ser originales e inéditos, por lo que los autores se deben comprometer a no enviar estos a otras publicaciones mientras se encuentren bajo la consideración del Comité Editorial. Los artículos serán sometidos al proceso de arbitraje de doble ciego.

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 izquierdo. Se deben incluir cuatro (4) palabras clave 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, con negrita y sin subrayado, en el margen izquierdo. Los títulos secundarios deben estar en mayúscula/minúsculas, con 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 40 palabras con énfasis en el texto deben ir dentro del cuerpo, con comillas dobles y, al final y entre paréntesis, colocar el nombre del autor, el año de publicación y la página de la que se extrae la cita. Si la cita tuviera comillas en su interior, se usarán comillas simples.

Ejemplo: Una definición clásica de cultura podría ser "el proceso de desarrollar y ennoblecer las facultades humanas, proceso que se facilita por la asimilación de obras eruditas y artísticas vinculadas con el carácter progresista de la modernidad" (Marafioti, 2005, p. 26).

Las citas con menos de 40 palabras que pongan énfasis en el autor, deben ir en el cuerpo del texto, con comillas. El año de publicación se coloca al lado del nombre del autor entre paréntesis y al final de la cita se coloca, entre paréntesis, el número de página de la que se extrae la cita. Si la cita tuviera comillas en su interior, se usarán comillas simples.

Ejemplo: Citando a Marafioti (2005), "Tres términos aparecen en relación y forman un triángulo conflictivo, aunque al mismo tiempo revelador del estado de situación de la reflexión contemporánea: naturaleza, cultura y sociedad" (p.19).

Las citas con más de 40 palabras, ya sean con énfasis en el texto o el en autor, deben ir en párrafo aparte con sangría izquierda y derecha de un centímetro, sin comillas, dejando una línea blanca entre el párrafo anterior y el siguiente. En las citas con énfasis en el autor se pondrá entre paréntesis el año de publicación luego del nombre y, al final de la cita, entre paréntesis también, las páginas de donde se extrajo lo citado. En las citas con énfasis en el texto, se pondrá al final, entre paréntesis, el apellido del autor, año de publicación y página de la que se extrae la cita.



Ejemplo de énfasis en el autor:
Tal como expone Marafioti (2005):

El estructuralismo resalta el carácter de totalidad e interdependencia de los elementos que conforman la estructura de los fenómenos sociales. Los elementos forman un todo en virtud de sus relaciones mutuas, se buscan las relaciones entre términos que tienen un valor de posición en el conjunto, y es esta articulación la que los hace significativos. (p. 37)

Ejemplo de énfasis en el texto:
Entonces, una división de dos tipos de sociedades sería

El primer tipo son las sociedades "amorfas", que carecen de una organización política y que incluyen desde las hordas nómadas de parientes consanguíneos hasta grupos establecidos en asentamientos urbanos. El segundo tipo se caracteriza por la organización política o Estado, que aparece en las ciudades antiguas y culmina en las grandes naciones contemporáneas. (Marafioti, 2005, p. 38)

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. En color blanco y negro.

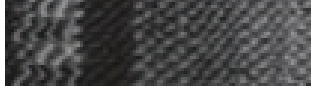
10. Las referencias bibliográficas deberán ir al final del texto y estar ordenadas alfabéticamente, sin sangría ni viñetas, respetando el sistema APA. Ejemplos:

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 Mondragón, H. (ed.). *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios*. Cali, Valle del Cauca: Sello Editorial Javeriano. (pp. 53-62)

Libros con editor (ed.) o compilador (comp.):
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), pp. 1-8.

Artículos en actas:
Rojas, C., y Vera, N. (Agosto de 2013). ABMS (Automatic BLAST for Massive Sequencing). En H. Castillo (Presidencia), *2° Congreso Colombiano de Biología Computacional y Bioinformática CCBCOL*. Congreso llevado a cabo en Manizales, Colombia

Tesis de grado, maestrías o doctorales:
Aponte, L. & Cardona, C. (2009). *Educación ambiental y evaluación de la densidad poblacional para la conservación de los cóndores reintroducidos en el Parque Nacional Natural Los Nevados y su zona amortiguadora* (tesis de grado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.



EDITORIAL

Este año, 2019, se cumplen 70 años del Decreto N° 29.337 de Supresión de Aranceles Universitarios firmado por el Presidente Juan Domingo Perón el 22 de noviembre de 1949.

Como muchos otros derechos sancionados en los diez años del gobierno del primer peronismo, la gratuidad de la enseñanza universitaria permaneció, pero muchos intelectuales y comunicadores omitieron mencionar su origen como una conquista del campo popular. En el 2007, el Congreso declaró al 22 de noviembre como día de la Gratuidad Universitaria.

Personalmente, no soy adicto a las efemérides. Los valores o gestas heroicas que simbolizan se defienden día a día. Es cierto también que las identidades grupales o nacionales son invenciones que se concretan en base a grandes olvidos y algunos recuerdos. Iluminando sólo ciertos aspectos de la realidad, y oscureciendo otros.

Sin embargo, la educación universitaria pública, gratuita, laica, con sistema de concursos, con gobiernos elegidos democráticamente es uno de los valores diferenciales que construyó la lucha del pueblo argentino, y es una de sus marcas.

Con esto no queremos ocultar las deficiencias de nuestro sistema universitario: los altos índices de abandono, las condiciones edilicias, los medios tecnológicos, los salarios docentes y los escasos recursos para la investigación.

Por eso la publicación de revistas científicas es un modo de reivindicar un aspecto de la argentinidad, un modo de seguir sosteniendo el carácter emancipador de la producción de conocimientos con y para todas y todos, y también para recordar que su base está en aquellos que con sus "alpargatas" deshilachadas sostienen a sus hijos para que puedan vivir en un mundo más justo y equitativo.

Dr. Ricardo Slavutsky

Vicerrector de la Universidad Nacional de Jujuy





DEL CANON LITERARIO JUVENIL A LA CREACIÓN ADOLESCENTE

HILDA GRACIELA PAZOS
Profesora de Castellano, Literatura y Latín.
Licenciada en Psicología.
Especialista en nuevas infancias y juventudes
Especialista Superior Docente en Educación y TIC
Especialista Superior Docente en Alfabetización Inicial
ISFD N° 39 , ISFD y T N° 77 de Vicente López
ISFD N° 51 de Pilar
graciela.pazos@gmail.com*

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad considerar la elección de un canon literario juvenil adecuado, que permita al adolescente disfrutar de la Literatura y constituirse en un lector autónomo y un escritor competente.

Se mencionan en él criterios de conformación del canon literario propuestos por los lineamientos curriculares de la Provincia de Buenos Aires y de la NES de Lengua y Literatura de la Ciudad de Buenos Aires y experiencias de escritura a partir de propuestas alternativas superadoras realizadas con éxito en el Colegio Larroque de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Escuela Media N° 7 "Roberto Arlt" de Tortuguitas, Provincia de Buenos Aires, implementando el uso de TIC para un proyecto de periodismo escolar.

Palabras clave: Escritura, Lectura, Literatura, Periodismo.

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2018 - Fecha de aceptación: 05 de octubre de 2018

*Marzo de 2017

FROM YOUTH LITERARY CANON TO YOUNG TEEN'S CREATION

ABSTRACT

This paper aims to consider the choice of a proper youth literary canon, allowing adolescents to enjoy literature and become stand-alone readers and competent writers.

In this work are considered criteria of formation of the literary canon with curriculum guidelines employed in Buenos Aires city and province, and writing experiences based on improved and alternative proposals made with success in College Larroque of Buenos Aires city and in middle school "Roberto Arlt" from Tortuguitas, Buenos Aires.

A school journalism project was developed with the use of information and communication technologies by both secondary schools.

Keywords: Journalism, Literature, Reading, Writing.

¿Cómo se determina el canon literario en las escuelas?

El canon literario juvenil en la actualidad se encuentra encarado desde los diseños curriculares de manera prescriptiva, ya que se sugieren obras y autores que abordan las distintas cosmovisiones o que se consideran significativos para la tradición cultural.

Si abordamos el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires se observa que:

Para cada año se propone un recorte del corpus siempre perteneciente a la literatura española, latinoamericana y argentina. De esta manera, el docente deberá remitirse a ese corpus, donde predomina un grupo de visiones o cosmovisiones vinculadas entre sí y que funcionan a modo de recorte de los textos del año. (Bracchi, 2010, pp. 13-14)

Se especifica claramente qué cosmovisiones se deben abordar en cada año, por ejemplo en 4º año deben predominar las cosmovisiones míticas, fabulosas, épicas y trágicas; mientras que en 5º año se da lugar a las realistas, fantásticas y maravillosas; y en 6º año se consideran las cómicas, paródicas, alegóricas y de experimentación, sugi-



riéndose "seleccionar obras que estén relacionadas entre sí, en tanto presentan una mirada, una aproximación interpretativa particular del mundo" (Bracchi, 2010, p. 14).

En el caso del diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de Lengua y Literatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se plantea:

Para cada año se presenta un corpus de lecturas sugeridas, con el fin de colaborar con el docente en la ardua tarea de selección y en la no menos compleja definición de los que pueden ser considerados textos significativos para la tradición cultural. Se incluyen en este corpus textos "clásicos", que ya forman parte del patrimonio cultural de la humanidad, y otros de autores contemporáneos destacados que han abordado los temas o géneros seleccionados como ejemplos, o que pertenecen a las corrientes, generaciones o movimientos presentados. (Azar, 2015, p. 315)

Si bien la finalidad en ambos casos es que el alumno lea textos literarios de relevante valor cultural incluidos en un corpus establecido, el docente deberá decidir cuáles son los textos más pertinentes para que los alumnos lean, considerando no sólo el anexo de autores sugeridos sino también las posibilidades que el texto les brinda para desarrollar sus competencias como lectores autónomos y escritores creativos. "El momento de selección de los textos siempre supone la puesta en escena de manera más o menos explícita de representaciones, teorías y problemas acerca de la literatura, la lectura y los lectores" (Bajour, 2010, p. 2).

¿Qué criterios se tienen en cuenta a la hora de elegir?

Generalmente ocurre que las decisiones emanadas en la selección del canon vigente responden a:

• *Intereses de la política educativa:* Un autor es reconocido por su valor literario en una época y desestimado o prohibido en otra de acuerdo con la ideología que se vierte en su obra.

El matiz ideológico (...) se acentúa en el discurso de la literatura cuando el lenguaje es utilizado para crear con

él y a través de él un efecto estético: los creadores saben que se significa tanto en lo que se dice como en lo que se calla, y en cómo se dice y en el espacio riesgoso de lo que se sugiere. (Leiza de Almada, 2005, p. 121)

La estructuración del canon, que implica una selección también impregnada ideológicamente, es confeccionada por especialistas que no siempre tienen experiencia en la tarea áulica con estudiantes del nivel, lo que en ocasiones dificulta –a pesar de sus vastos conocimientos académicos en literatura juvenil– que tengan en cuenta las problemáticas e intereses del público lector destinatario.

Explica Susana Itzcovich, profesora de Letras y antologista dedicada a la Literatura Infantil y Juvenil, los criterios que se manejan en la selección del canon literario en el ámbito escolar:

Dentro del circuito comercial "escolar" las antologías se gestionan de acuerdo con ciertos criterios canónicos o alternativos. Si analizamos las que se basan en criterios canónicos, la antología funciona pedagógicamente en relación con ciertas necesidades curriculares de la educación oficial (...). El criterio alternativo vendría a fortalecer como respuesta dialéctica al criterio dominante: proponer una antología opuesta y polémica, contra la mirada hegemónica. (Itzcovich, 2005, p. 105)

•*Necesidades pedagógicas*: La literatura sirve para mostrar un momento histórico, o la evolución de un género o un movimiento literario. Esto hace que en algunos casos los alumnos se resistan a leer textos del canon literario propuesto por pertenecer a contextos sociohistóricos que desconocen y que les resultan difíciles de comprender por su vocabulario y estructuración.

Describe con claridad esta subordinación de lo literario a la necesidad pedagógica Cecilia Bajour (2009), señalando su posición al respecto:

Diversas experiencias demuestran que la búsqueda de criterios de selección suele obtener como respuesta un esquema o grilla con variables diversas desde las cuales entrar a considerar y elegir los textos. Muchas veces esas entradas desestiman la centralidad de lo estético y



se proponen clasificaciones y tipologías que ubican en un segundo plano lo literario y lo artístico, como son las que tienen que ver con la enseñanza de valores, para dar un ejemplo muy conocido de demandas extraliterarias. O que si tienen en cuenta lo literario, rápidamente le encuentran la vuelta para encerrarlo en esquemas que no toleran la incertidumbre, las zonas híbridas, los límites difusos. Ese posicionamiento ante la selección, además de ser reduccionista presupone una mirada sobre la lectura en la que la teoría (más precisamente, unos usos "aplicacionistas" de ella) la precede para condicionarla. Entonces unos criterios predeterminados operan como punto de partida para ver si los textos se adaptan o no a esquemas digeridos de antemano. Los textos literarios, mirados así pierden además su singularidad, su "personalidad propia" que se disuelve en la aplanadora clasificatoria que tiende a homogeneizar todo. (p. 2)

También en ocasiones se emplea el canon literario para abordar temáticas como la Educación Sexual que según las nuevas disposiciones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires es contenido transversal de todas las asignaturas.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que "El texto literario resulta desvirtuado cuando se lo aborda como texto didáctico, tratando de hacer prevalecer la función referencial del lenguaje sobre la función poética..." (Pizarro, 2008, p. 32).

Aunque si consideramos que la literatura juvenil surge de la necesidad social y escolar de que los jóvenes se sientan atraídos por la lectura, confirmamos la misión pedagógica de la Literatura, sin que esto implique subordinarla a otros intereses.

¿Qué otra variable se podría tener en cuenta?

• *Interés de los alumnos*: Esta variable es la que más hay que explorar y trabajar. Existen alumnos a quienes les gusta leer y comentar las obras que leen, que generalmente no se encuentran incluidas en el canon escolar, y a los que debiéramos facilitar un espacio para que hablen sobre los textos leídos para poder incentivar a sus compañeros a que también ellos se acerquen a la obra literaria. Es importante

considerar el aspecto de socialización de la lectura para propiciar la formación de nuevos lectores, ya que "el acto de lectura radica en la conversación sobre los libros que leemos" (Bajour, 2009, p. 2) y que "Una lectura sin limitaciones, voraz e indiscriminada es la tierra fértil de la que finalmente brotarán el criterio y el gusto" (Chambers, 2006, p. 1).

Juan Villoro, reconocido escritor mejicano comenta que descubrir el placer de la lectura lo llevó de manera simultánea a la escritura.

Para el docente surge el desafío de interesar al joven estudiante en un canon literario, cuyo abordaje presenta escollos y dificultades debido a que la lectura de textos por su vocabulario, temática o estructuración resultan difíciles de comprender para un joven habituado a leer con otros códigos (mensaje de texto, chat).

En estudios realizados sobre calidad educativa se presentó el problema de alumnos con dificultades en la comprensión de lo que leen. "Los docentes enfrentamos en nuestra tarea diaria un serio problema: muchos de nuestros alumnos leen pero no comprenden. Es decir no alcanzan grados de comprensión lectora suficientes para el nivel educacional en que se encuentran" (Cubo de Severino, 2008 p. 15).

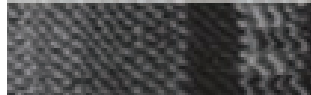
Una oportunidad de revertir esta problemática es proponer un canon literario que facilite por sus características el interés del alumno y sus posibilidades de interpretación de lo leído, implementando las estrategias adecuadas.

¿Cómo lograr el acercamiento a la literatura del joven, como lector y productor de creaciones literarias?

En una época en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se hallan al alcance de la mayoría de los estudiantes, en la que existen plataformas virtuales que permiten la expresión de diferentes modos y con distintos medios y software libres que posibilitan el trabajo colaborativo es esperable que estos nuevos aportes se incorporen para facilitar la difusión del canon literario y la producción adolescente.

Es deseable que el canon literario "considere la elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones" (Bajour, 2009, p. 3) para lograr que se potencien en el joven lector las estrategias discursivas que le permitan el abordaje de la creación literaria.

Es conveniente considerar en la selección de obras, aquellas que



conferen protagonismo al adolescente, considerándolo no sólo en sus problemáticas y sus contextos sino también como sujeto productor de creación literaria, ya que en cada texto leído hay una recreación que se produce en la lectura. Daniel Goldin reconoce que en las prácticas culturales de lectura, los jóvenes se apropian de las creaciones y las recrean.

Es importante abordar la intertextualidad donde se produce el diálogo entre textos en un entrecruzamiento discursivo enriquecedor que permite reconocer aportes en nuevas creaciones, tributos y reconocimientos y relacionarla con lo que en las nuevas tecnologías asociaríamos con el hipervínculo, donde un texto nos remite a otro que permite ampliarlo en una sucesión casi infinita.

Los efectos de significación –de significación creativa sobre todo– no se producen solamente entre el diálogo polifónico de la palabra literaria propia con la palabra literaria (o no) ajena, los efectos de la significación se originan también a causa de las relaciones dialógicas (interdiscursivas) que se entablan entre la palabra y la imagen o entre las cadencias de la palabra y las cadencias de la música, entre la literatura y el cine, entre la literatura y la vida. (Sánchez Corral, 2005, p. 190-191)

Un ejemplo de esta intertextualidad lo ofrece *Graffiti Ninja* de Osvaldo Aguirre y Eduardo González donde hay referencias a *El Eternauta* de Héctor Oesterheld, una historieta argentina.

Otro libro donde se pone en evidencia esta polifonía es *La ley del amor* de la escritora mejicana Laura Esquivel considerada una novela multimedia, que consta de un cd con distintos géneros musicales, que deben oírse en determinada parte de la lectura y viendo ciertas imágenes que ilustran la obra.

La obra de un autor relevante puede ser el disparador para que el alumno produzca su propia creación literaria, lograda en talleres de escritura propiciados en la clase de Literatura. Es por este motivo que la elaboración de un canon literario adecuado es imprescindible y debe realizarse teniendo en cuenta el interés de los estudiantes.

Incorporo algunas de las apreciaciones que expresé en mi ponencia "Curso de apoyo al nivel medio y polimodal. Otro escenario para las prácticas de lectura y escritura". El canon debe tener:

1. Material de lectura interesante, con una presentación atractiva y de fácil acceso para el alumno (...)
2. La selección de cuentos cortos (...) facilita el entrecruzamiento de textos con cuentos más extensos o las novelas permitiendo la oportunidad de una intertextualidad reflexiva y el desarrollo del pensamiento crítico.
3. Las propuestas de producción escrita individual y en equipos facilita la oportunidad del intercambio de opiniones y puntos de vista que enriquecen el conocimiento y la producción textual (...). (Pazos, 2007, p. 781)

La especialista en Literatura Infantil y Juvenil, Victoria Fernández, luego de relevar la opinión de numerosos colegas informa como obstáculo para la tarea de configuración del canon iberoamericano el desconocimiento de obras y autores y la falta de un intercambio fluido entre países para la selección de títulos con un análisis a fondo de cada obra propuesta. Plantea además una revisión de los criterios de selección de obras que se manejan hasta el momento, dado que el libro, la lectura y su recepción están cambiando en la actualidad.

Con respecto a las temáticas abordadas en la novela juvenil Duarte y Leiza de Almada las reúnen en tres grandes grupos: *el misterio a descubrir, la cultura adolescente y las innovadoras*.

En estas novelas que intentan responder al policial de aventuras o al policial de enigma, se evidencia la adecuación del género a los lectores empíricos, ya que el papel de investigador o el detective clásico suele corresponder a la pareja o al grupo adolescente. (Duarte y Leiza de Almada, 2007, p. 103)

Podríamos incluir en esta clase las novelas *Pesadilla para hackers* y *El enigma de París* de Pablo de Santis, *Un crimen secundario* y *El alma al diablo* de Marcelo Birmajer, *Heredera de un secreto* de Elisa Roldán entre otras.

Otro de los temas que se reiteran es el de la cultura adolescente: "Encontramos en estos textos la fuerte presencia de relaciones entre chicos y chicas, la amistad abordada de muy diferentes maneras, las relaciones amorosas de noviecitos que viven conflictos mínimos y el grupo como protagonista" (Duarte y Leiza de Almada, 2007, p. 103).



Como novelas que se incorporan con esta temática predominante tenemos las de la escritora Alma Maritano *Vaqueros y trenzas, El visitante, En el Sur, Cruzar la calle* donde vemos evolucionar un grupo de estudiantes rosarinos, desde el comienzo de su adolescencia hasta su juventud, con sus relaciones de amor y desencuentro en una República Argentina contextualizada en época de saqueos y crisis.

El escritor peruano Mario Vargas Llosa muestra la vida de los jóvenes cadetes en la escuela militar Leoncio Prado en su novela *La ciudad y los perros* y las situaciones de un grupo de amigos en el Colegio Champagnat de Miraflores en la novela corta *Los cachorros* pero en este caso se trata de un universo predominantemente masculino.

En cuanto a los temas innovadores aparecen enmarcados en contextos muy diferentes abordados desde el realismo, el género fantástico, la ciencia ficción. En ellos observamos relaciones familiares complejas, padres separados, enfermedades como el sida, problemas como la discapacidad, la muerte o la sexualidad. (Duarte y Leiza de Almada, 2007, p. 104)

Podemos citar como ejemplos de esta clase *El almacén de las palabras terribles* de Elia Barceló, que habla del valor de la palabra en la constitución del vínculo con los seres que amamos, *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana, que trata el tema del sida, *Presagio de Carnaval* de Liliana Bodoc que aborda temas como la discriminación, el sometimiento y la anorexia, *Cruzar la noche* y *La casa M* de Alicia Barberis que encara el tema de los desaparecidos durante la última dictadura militar y *Un tren a Cartagena* de Sandra Matiasevich en el que se pone en evidencia el tema de la violencia familiar y las adicciones.

Hay numerosas experiencias donde, a partir de la lectura, se propicia la creación literaria adolescente y entre ellas una digna de tener en cuenta es la propuesta por APOA (Asociación de Poetas Argentinos) que todos los años realiza las Olimpiadas Nacionales de Poesía que convoca a jóvenes escritores de establecimientos educativos de todo el país, que muestren su creatividad. Además se realiza la lectura de poemas de reconocidos autores nacionales y cada alumno puede llevar un poema de su autor preferido para leer. Se capacita a los docentes en actividades de taller literario y se efectúan proyecciones

de videoarte, como una forma posible de abordaje de la creación literaria, incluyendo las nuevas tecnologías.

Como experiencias realizadas a partir del canon literario en el Colegio Larroque de la Ciudad de Buenos Aires, desde el 2008 hasta el 2012, surgieron, a partir de la lectura de poesía, producciones escritas interesantes utilizando palabras de los poemas de los distintos autores trabajados o completando los espacios lacunares en los versos que tenían palabras de inicio, también los alumnos lograron interesantes producciones de recreación y comentario crítico de novelas leídas que incluimos en la Revista Digital Infolarroque, que se pueden ver en la Décima Edición. Tienen como lectura la novela *El juramento de los Centenera* de Lydia Carreras de Sosa. Por un lado, hay una recreación de la novela cambiando el desenlace que se encuentra en la sección Literatura y por otro, un comentario sobre la obra y se halla en Opinión.

En el año 2009, un grupo de alumnas del mismo colegio decidió interpretar una versión adaptada de *Temptié* de Ricardo Halac que han filmado y se puede ver en la Novena edición de Infolarroque con los comentarios de sus protagonistas sobre la realización.

En la Escuela Media N° 7, como medio de difusión de la literatura juvenil y la creación adolescente existe Multimedia Convivencia que se inició en el 2006 con la revista digital y que desde el 2008 consta de la revista digital con las secciones *Libros* donde los estudiantes realizan comentarios de las obras leídas y entrevistas a escritores y *Arte y palabra* donde muestran sus creaciones literarias, la revista gráfica con producciones literarias de los alumnos y la Radio Convivencia donde realizan radioteatros, entrevistas a escritores o leen sus creaciones literarias. Desde el año 2015 continúa la revista gráfica en una edición anual y Radio Convivencia.

CONCLUSIONES SOBRE LECTURA Y PRODUCCIÓN ADOLESCENTE

La función del docente en la clase de Literatura es ser un mediador entre el libro y el alumno, permitiendo que este se convierta en un lector autónomo, es decir construya significados a partir de la lectura con el aporte de sus conocimientos previos. "Para quienes son mediadores entre los lectores y los textos es enriquecedor pensar como lectura este momento, el de la charla sobre lo leído, el intercambio acerca de los sentidos que despliega en nosotros un texto." (Bajour, 2009, p. 2).



No debemos olvidar que en el proceso de construir el sentido de un texto literario se incluyen simultáneamente la dimensión social y la subjetiva.

El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura (Colomer, 2001, p. 3).

La lectura cualquiera sea el tipo de texto abordado permite que el sujeto se apropie del lenguaje como autor y propicia que pueda generar creativamente sus propias producciones literarias, facilita la posibilidad de un aprendizaje significativo donde su intercambio con el medio resulta enriquecedor.

Considero que la lectura de obras literarias de autores de reconocida trayectoria mejora las posibilidades de expresión y la producción escrita. Esto nos hace reflexionar como docentes, en la enorme responsabilidad que tenemos en nuestras clases de Literatura de brindar la posibilidad a los alumnos de acercarse a textos que les permitan no solo el deleite de la lectura sino la oportunidad de lograr un estilo adecuado de escritura para comunicar la información obtenida y la reflexión crítica sobre lo leído (Pazos, 2017, p. 277).

Coincido con Liliana Bodoc en su afirmación: "El arte que me gusta es el que trabaja sobre la matriz simbólica a la que está aferrado el sujeto" (Bodoc, 2012, p. 1). Por eso intento desde mis clases de Literatura con adolescentes incentivar las posibilidades de creación literaria, donde el alumno pasa de ser un lector autónomo a ser el creador de sus producciones, que pueden incluir poemas, comentarios, narraciones, guiones teatrales y diversos tipos textuales.

En la actualidad el alumno cuenta con las tecnologías de la información y la comunicación que le posibilitan un acceso privilegiado al canon literario y valiosos recursos para producir creativamente distintos tipos discursivos, es por ello que como aporte a la Literatura debemos conocer y emplear en nuestras clases distintos recursos tecnológicos que posibiliten al alumnado un acercamiento al texto literario y una recreación de este mediante programas multimedia como Audiotextos, Historias Narradas, BookTube entre otros.

En una experiencia realizada en Chile se menciona el video-foro.

El video-foro es una moderna y potente estrategia de aprendizaje que al poner en común las experiencias y

saberes del grupo; suma y amalgama aspectos insospechados de una obra indagatoria, generando renovados acercamientos al mundo que se oculta en sus entrañas. (Benavente, 2006, p. 257)

Este recurso podría emplearse como acercamiento a la obra literaria comparando su versión fílmica con el texto escrito o para subir versiones audiovisuales realizadas por los alumnos sobre las obras en la plataforma educativa con la posibilidad de habilitar foros para comentarios y opiniones.

Concluyo este artículo con un fragmento del testimonio de una alumna de 5° Año, publicado en el blog Convivencia con el título "La lectura y la escritura en la vida":

Como escritora y lectora empedernida, (...) quiero poder expresarme sobre lo que son para mí ambas cosas. Para mí la lectura es una forma que tengo de alimentar mi mente y alma, algo que practico para escapar un poco de la realidad que me agobia y sumergirme en un mundo imaginario y fantástico, un mundo que sólo un buen libro me puede ofrecer, un mundo en el que soy feliz gracias al poder de mi mente e imaginación; El mundo de la lectura. Ahora, la escritura, veamos... la escritura, para mí, es una forma de expresar lo que pienso e invitar a los demás al mundo que creo escribiendo. Cuando escribo, gran parte de las veces que lo hago no es en borrador, porque sólo dejo que fluya mi imaginación, dejo que mi alma guíe a mi mano al escribir. Me aventuro en mi propio mundo, en mi propia fantasía, en mi propio sueño y más que nada en mi propio yo. (Gentile Borelli, 2014, p. 4)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Revista Imaginaria*, (282).

Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Revista Imaginaria*, (253).



Benavente, D. (2006). Artes de la comunicación y aprendizajes. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial Flacso Osde. Bs. As.

Bodoc, L. (2012). *Lo mío es escribir*. Publicación digital Ecodías

Canella, R., Albarello, F. y Tsuji, T. (2008). *Periodismo escolar en Internet: del aula al ciberespacio*. Buenos Aires: La Crujía.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Lectura y vida*. XXII(1).

Cubo de Severino, L. (2008). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Chambers, A. (2006). Aidan Chambers en Imaginaria. *Revista Imaginaria*, (189).

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2010). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura; coordinado por Claudia Bracchi.

Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2015). Ciclo orientado del bachillerato, formación general / dirigido por Gabriela Azar.

Duarte, M. y Leiza de Almada, M. (2007). Entre espejos y laberintos. El mundo de la novela juvenil. *Acta del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires.

Fernández, V. (2010). Hacia un canon iberoamericano de LIJ. *Actas del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*. Santiago de Chile.

Gentile Borelli, D. (2014). La lectura y la escritura en la vida. *Literatura de Convivencia Revista digital de la Escuela Roberto Arlt*.

Goldin, D. (2010). Para celebrar la Independencia. Una aproximación al campo de la LIJ en Iberoamérica al comenzar el Siglo XXI. *Actas del*

Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. Santiago de Chile

Itzcovich, S. (2005). Para qué sirven las antologías. Lo autorizado y lo silenciado. En *Encuentros 15 años del Ce. Pro. Pa. Lij. Las antologías. Su uso en el ámbito escolar y extraescolar.* Neuquén, Argentina: Manuscritos Libros.

Leiza de Almada, M. (2005) "La ideología y la creación de mundos ficcionales". En *Encuentros 15 años del Ce. Pro. Pa. Lij. Graciela Cabal: la palabra dicha, la palabra silenciada.* Neuquén, Argentina: Manuscritos Libros.

Pazos, H. G. (2007). Curso de apoyo al nivel medio y polimodal. Otro escenario para las prácticas de Lectura y Escritura. *Acta del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Buenos Aires.

Pazos, H. G. (2017). Literatura y Periodismo. Una pareja con historia en la práctica de la lectura y escritura. *Revista Jornaler@s* (3). Publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. pp. 272-280.

Pizarro, C. (2008). *En la búsqueda del lector infinito. Una nueva estética de la literatura infantil en la formación docente.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Sánchez Corral, L. (2005). Desde el laberinto del texto a las aplicaciones didácticas. En *Encuentros 15 años del Ce. Pro. Pa. Lij. El placer del laberinto: Lectura intertextual y competencia literaria.* Neuquén, Argentina: Manuscritos Libros

Spiner, E. (2009). *Taller de lectura en el aula: Cómo crear lectores autónomos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Villoro, J. (2010). La utilidad del deseo. *Actas del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil.* Santiago de Chile



"ENTRE LA CIUDAD Y LA ESTEPA". EL VIAJE COMO TRANSICIÓN ENTRE LO CIVILIZADO Y LO SALVAJE EN LA LITERATURA MESOPOTÁMICA Y EGIPCIA

FACUNDO EZEQUIEL MUR
Profesor en Letras (FHyCS-UNJu)
facundomur@hotmail.com*

RESUMEN

La visión acerca de lo civilizado y lo salvaje es tan antigua como la historia misma. Desde el nacimiento de las primeras ciudades, se han generado paradigmas y procedimientos para determinar lo que se entiende por civilización.

El presente ensayo se propone dar cuenta de ello abordando el pensamiento de dos de las más antiguas culturas, la mesopotámica y la egipcia; y para ello se acudirá al estudio comparativo de dos de sus obras fundamentales: *La Epopeya de Gilgamesh y Sinuhé*.

Hallar en tales obras las marcas que el poeta o el narrador han dejado para la posteridad será de gran ayuda para comprender, en el pensamiento antiguo, los procesos de conformación de lo urbano y de lo bárbarico.

Palabras clave: Egipto, literatura, Mesopotamia, viaje.

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2018 - Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2018

*El presente trabajo fue realizado a finales del año 2016 y principios del 2017 en razón del curso de posgrado "Historia, Literatura y Sociedad en el Cercano Oriente Antiguo" dictado por los Drs. Marcelo Campagno y Diego Barreyra Fracaroli en la Universidad Nacional de Salta.



**"BETWEEN CITY AND STEPPE" THE JOURNEY AS TRANSITION
BETWEEN THE CIVILIZED AND THE SAVAGE IN MESOPOTAMIAN
AND EGYPTIAN LITERATURE**

ABSTRACT

The perception about what is civilized and what is savage is as ancient as history itself. Since the birth of the first cities, in order to determine what is meant by civilization, paradigms and procedures have been created to approach and comprehend the concept.

This essay aims to clarify the concept of civilization by addressing two of the oldest cultures: Mesopotamia and Egypt. It will do so by comparing two fundamental works: *The Epic of Gilgamesh* and *Sinuhé*.

Looking at the marks that the poet/narrator have left in their works will be of great help to understand the development of the urban and the barbaric in ancient thought.

Keywords: Egypt, literature, Mesopotamia, journey.



El Cercano Oriente Antiguo fue cuna de grandes civilizaciones: Mesopotamia y Egipto. Ambas enclavadas en lo que se conoce famosamente como la media luna fértil, un extenso territorio apto para la caza, la recolección, la crianza de animales y la siembra de cosechas abundantes. Todo ello gracias a dos fenómenos hídricos que bañan ambos territorios, por un lado el Nilo, y por el otro el Éufrates y el Tigris. Ríos estos que, junto a la geografía del lugar, moldearan la forma de ver el mundo tanto de los mesopotámicos como de los egipcios. Una de esas formas de visión del mundo es acerca de lo que es y lo que no es civilizado. Tal idea, a qué dudarlo, surgió con la vida sedentaria propia de poblaciones agrícolas, el desarrollo de proto-urbanizaciones y una incipiente idea de vínculo. Ser o no ser, más allá del dilema shakespeariano, estuvo desde antiguo emparentada a la idea de pertenecer o de no-pertenecer, y por lo tanto de formar o no formar parte de un núcleo convergente, ya sea religioso, cultural, económico, etc.; un ejemplo claro de ello era el prejuicio lingüístico-civilizadorio que los griegos tenían acerca de su lengua, designando despectivamente como *βάρβαρος* a aquellos que no la hablaban y que para el oído griego sólo hacían sonidos similares a *bar, bar, bar*.

En ese sentido, la representación "soy porque pertenezco" se cristalizó y profundizó con la formación de la *ciudad*, no sólo en razón de su materialidad arquitectónica (urbe), sino especialmente por aquello que luego los romanos habrían de entender como *civitas* (es decir, ciudadanía, ejercicio de derechos políticos y de poder; y que podríamos entender como legítima pertenencia).

En la antigua Mesopotamia y más tarde en el Egipto antiguo, la imagen social acerca de lo perteneciente a la Ciudad-Estado, en la primera, y del Reino, en el caso del segundo, se vieron reflejadas en producciones literarias que dieron cuenta de la idea acerca de lo que significa civilizarse y lo que significa barbarizarse o alejarse de la civilización. Esas obras son: *El Poema de Gilgamesh* y el relato de *Sinuhé*, las cuales hemos de analizar en el presente trabajo.

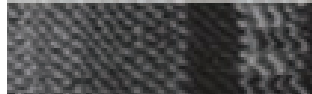
Utilizando el método literario comparativo y siempre en consonancia con una mirada sociocultural de la literatura, se buscará detectar en ambas obras las marcas, símbolos y representaciones que la literatura mesopotámica y la literatura egipcia destacaban sobre lo civilizado y lo salvaje, y de ese modo poder comprender a través de la relación literatura-historia el pensamiento mesopotámico y egipcio acerca de dicha temática.

EL VIAJE DE ENKIDÚ, EL SALVAJE¹:

Creado por la diosa madre, la Gran Aruru, a pedido de Anu y con propósito de oponerse a Gilgamesh el tirano, Enkidú fue un *lullu*, un *hombre primordial*, un salvaje de nacimiento, quien cual meteorito, metáfora esta que en el Poema de Gilgamesh refiere a la fortaleza y a la integridad, fue arrojado a la estepa desde lo alto.

Llamado en otras partes del *Poema* "primogenitura de la montaña" o "nacido en la estepa", su porte era la representación de lo salvaje, asimilable a la figura de Sumuqan, el dios de los animales:

¹ La historia de Enkidú está inserta en la de Gilgamesh, héroe principal de la epopeya, rey de Uruk, semidivino, quien en un inicio es un tirano y a quien, en respuesta a las súplicas del pueblo, los dioses deciden enviar un émulo en fuerza para que lo derrote. Así, la diosa Aruru la grande crea a Enkidú, mitad humano, mitad animal, quien es arrojado en forma de meteorito en la estepa, donde vive con los animales hasta que es llevado a la ciudad por la hieródula Shámhat para concretar su destino. Ya en Uruk, y para impedir a Gilgamesh exigir a una desposada el derecho real de prima noctis o de pernada, se traba con él en una lucha descomunal. Finalizada la contienda, consciente ahora el rey de sus excesos y sabiéndose ambos iguales, inician una fraterna amistad. Con el tiempo, y en razón de la apatía de Enkidú ante la inacción de la ciudad, deciden emprender una aventura que otorgue al rey Gilgamesh una fama inmortal. Para ello dirigen sus pasos hacia el Bosque de los Cedros a matar a Húwawa o Húmbaba, el monstruo de los siete fulgores que lo protege, talar los árboles y enviar la preciada madera río abajo hacia Uruk. Lograda la hazaña, y al ver el porte de Gilgamesh, Ishtar la diosa del amor y de la guerra decide seducirlo. Pero éste la rechaza de forma abrupta recordándole a la diosa su temperamento caprichoso y mortal para cualquiera que decida entablar amores con ella. Tal desmesura lleva a Ishtar a pedir a su padre Anu (dios del Cielo) que envíe un Toro para destruir a Gilgamesh y a Uruk. Anu envía al Toro Celestial, pero este es vencido y desmembrado por ambos amigos. Ante tal proeza, Enkidú en un raptó de soberbia decide arrancar al Toro una de sus patas y arrojársela a Ishtar a la cara diciéndole que de ser por él también ella hubiera tenido el mismo destino que la bestia. Es así, que luego de un festín celebratorio, Enkidú en un sueño vislumbra la deliberación y la decisión de los dioses de castigarlo con una muerte prematura por sus excesos. Dicha muerte se realiza en forma de enfermedad y determina el fin de Enkidú en la epopeya. Sin embargo, la muerte del amigo, casi hermano, moviliza a Gilgamesh a ver un símil de su propia muerte, y por lo tanto a buscar desesperadamente la verdadera inmortalidad, para lo cual decide ir hasta el fin del mundo para hallar a Utanapishtí el inmortal, único sobreviviente del Diluvio y salvador de la raza humana, para que le cuente el secreto de su inmortalidad. La *Epopeya de Gilgamesh* tuvo su origen oral sumerio cerca del 2650 a. de C. luego de la muerte del rey y su posterior divinización. Desde el 2330 al 2000 a. de C., se empezarán a poner por escrito en tablillas de barro y en escritura cuneiforme, aunque ya en lengua semita (acadia), las distintas leyendas sumerias que sobre el héroe se habían creado. Entre el 1750 y 1600 a. de C. nace lo que se conoce hoy como la *Versión Antigua o Babilónica* de la Epopeya en la cual se da a las distintas leyendas una línea argumental inicial y se transmite en múltiples versiones. Finalmente hacia el 1000 a. de C. en plena expansión asiria se crea la *Versión Ninivita* de la Epopeya, una reescritura del poema realizada por el exorcista Sinleke'unnenni y que logra difundirse por toda Mesopotamia. El último fragmento encontrado de la Epopeya remonta al 250 a. de C.



No sabe de gente, ni de países.
 No lleva por vestido
 [sino su piel,] cual Sumuqan.

Con las gacelas
 tasca la hierba.
 Con la manada se echa a beber
 en el estanque,
 Y con las bestias, en el agua,
 alegría su corazón. (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 54)

El ámbito de desplazamiento de Enkidú era la estepa, desde el campo abierto hasta los cotos de caza cercanos a las zonas pastoriles, donde en las grandes aguadas convergían las bestias salvajes, las manadas, y por lo tanto los cazadores tendían allí sus trampas. Uno de los cuales, al encuentro con Enkidú, lo nombra como "el venido de la montaña", es decir un *extranjero*, un *foráneo*:

El cazador tomó la palabra y dijo,
 dirigiéndose *a su padre*²:
 "Padre, *cierto* hombre
 ha venido de la montaña [...]
 [...] Merodea por la estepa
 constantemente. (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 26)

Tales extranjeros, "hombres que no conocen los cereales, no conocen la casa ni la ciudad" (Lara Peinado, 1989, p. 99), eran los que provenían desde las llanuras del oeste o desde las montañas del noreste.

² Aclaración: En esta y en las subsiguientes citas extraídas del *Poema de Gilgamesh* ha de tenerse en cuenta que, a excepción de los puntos suspensivos, las palabras o elementos encerrados entre paréntesis cuadrados o resaltados en cursiva no pertenecen a quien escribe el presente ensayo, sino que son originales del texto citado, el cual es una traducción que en el año 2006 publicara Jorge Silva Castillo.

La razón de que el traductor las colocara radica principalmente en dos motivos: 1°) por el mal estado de conservación del *Poema*, ya que con frecuencia su soporte físico (tablillas de barro) presenta ausencia de palabras, versos o pasajes completos; y 2°) por el proceder del traductor, quien para poder brindar al lector una versión acabada, elige como método subsanar lagunas recurriendo a distintas fuentes del *Poema*, las cuales a veces difieren entre sí estética, temporal e, inclusive, civilizatoriamente. Y es, en ese sentido, que para poder distinguirlas efectúa cambios diacrítico-tipográficos.

Sin embargo, aunque en su figura es asimilado a los *lullubitas* y *qutu* por un lado, y por otro a los *amorritas*³, hombres salvajes que merodeaban, se infiltraban y atacaban Mesopotamia⁴, la queja del cazador nace en razón de uno de los rasgos principales de Enkidú, su inocencia y su bondad, puesto que guiado por el cuidado hacia los suyos, los animales, destruye las trampas del cazador o las vuelve inofensivas.

Así, el prototipo del hombre salvaje y bondadoso, aunque poderoso a la vez, surge en el poema, para ser cambiado, transformado, o socializado (socialización) a través del recorrido que hará desde los campos salvajes, por los cotos de caza, las zonas de labrantíos y finalmente a la ciudad de Uruk de la mano de Shámhat, la hieródula. Su viaje, desde la estepa a la ciudad, no es otro que el proceso del pasaje de la "inocencia animal" a la "conciencia mundana" propia de una vida de ciudad, la cual se manifestará en Enkidú hasta en un modo físico y corporal, al pasar de la fuerza y vigor animal a la depresión urbana, hija de la inacción.

En ese sentido, tal estado de inocencia parece remitirnos al estado edénico del Génesis bíblico, más aún si se advierte que Edén proviene de la palabra sumeria *edin*, *estepa* (o *şeru* en lengua acadia), es decir el lugar de lo bárbarico, de lo incivilizado, de lo salvaje⁵. Término que se opone a *tierra de regadío* o cultivable (*gan* en sumerio o *eqlu* en acadio), es decir lo sedentario, lo urbano o lo civilizatorio⁶.

³ Cf. Lara Peinado, F. (1989). *La civilización sumeria*. Madrid. pp. 79 y ss.

⁴ Así lo evidencia el episodio mítico del *Matrimonio de Martu*:

[...]¡Aquel que es nómada y enemigo de [...]

Que [...] los templos de los dioses [...];

Revoluciona [...];

Se viste con pieles de carnero (?) [...];

Vive en una tienda de campaña, bajo el viento y la lluvia [...];

No ofrece sacrificios (?);

[Nómada] armado de la estepa;

Allí desentierra las trufas; no sabe "doblar la rodilla" (?);

Come la carne cruda;

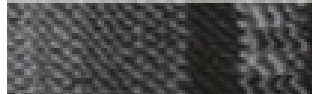
Vive la vida sin (tener) una casa,

Y, cuando muere, no es enterrado según los ritos! [...]"

Cf.: Bottero, J. y Kramer, S. N. (2004). *Cuando los dioses hacían de hombres. Mitología mesopotámica*. Madrid. p. 446.

⁵ Cf. *The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago*, S, 16. pp. 138 y ss.

⁶ Cf. *Ibid*, E, 4. pp. 249 y ss.



Dicho Edén geográfico del cual proviene Enkidú es a su vez en el *Poema* el Edén metafórico de la inocencia animal, aquella que no conoce la *actividad sexual como goce*, sino como mera reproducción. Y es en ese sentido que el padre del cazador, también experto en poner trampas, pone a Enkidú la más infalible de todas, el cuerpo de la hieródula Shámhat; estrategia ésta que también compartirá Gilgamesh, rey de Uruk:

Ve, cazador, lleva contigo
a la hieródula Shámhat.
Cuando él vaya a beber
con la manada al estanque,
que se quite ella sus vestidos
y le muestre sus formas.
Al verla, él
se arrojará sobre ella.
Lo rehuirá entonces la manada
que con él creció en la estepa.
(*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 58)

Shámhat, es decir *šamḫatu*, *prostituta o mujer conectada al templo* y que a su vez deviene de *šamāḫū*, de *extraordinaria belleza*, pero también *exuberante, abundante*⁷, es la prostituta sagrada, aquella que en épocas festivas realizaba el *ἱερός γάμος*, es decir el *matrimonio sagrado* con el rey.

En ese sentido, no es forzada la participación de Shámhat en el proceso de inserción en la vida social que debe experimentar Enkidú, sino por el contrario, muy acorde por un lado con la concepción mesopotámica de que el sexo, como goce, es propio de los humanos frente a la mera cópula animal, y por otro, con los ritos de iniciación que los jóvenes mesopotámicos debían atravesar en la adquisición de la madurez. En este caso, será Shámhat la conexión inicial de Enkidú con la civilización.

Shamhat dejó caer su velo,
le mostró su sexo.
El gozó su posesión.

⁷ CAD, Š Part I, 17. pp. 288 a 290.

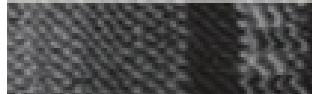
Ella no temió,
 gozó su virilidad.
 Ella se desvistió.
 Él se echó sobre ella.
 Ejerció ella con el salvaje
 su oficio de hembra.
 Él se prodigó en caricias,
 le hizo el amor.
 ¡Seis días y siete noches,
 excitado Enkidú,
 se derramó en Shámhat
 hasta que se hubo
 saciado de gozarla! (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 60)

El extenso tiempo de goce sexual llevó a Enkidú a perder parte de su fuerza animal, debilitando su cuerpo.

Por medio de una sencilla y a la vez muy efectiva estrategia, el poeta nos muestra que Enkidú ha dejado de ser un semi-animal, con sólo la mención de una acción corporal que, ahora como hombre, ya no puede realizar:

Se volvió [entonces] él
 hacia su manada,
 [pero] al ver a Enkidú
 huían las gacelas.
 Las bestias de la estepa
 se apartaban de él.
 Se lanzó Enkidú,
 [pero] su cuerpo no le respondió:
 Inmóviles quedaron sus rodillas
 mientras huía la manada.
 Debilitado, Enkidú
 no corría ya como antes.
 Pero había madurado y logrado
 una vasta inteligencia. (*Poema de Gilgamesh*, 2006, pp. 60-61)

Sin embargo el mero goce sexual no es suficiente como herramienta civilizadora, y en ese sentido creo que es importante poner atención sobre un aspecto fundamental que el *Poema* nos marca: la



palabra. Esa forma de acicalamiento mental que el hombre ha desarrollado en su evolución y que, desde el punto de vista de la antropología, ha sido fundamental para el desarrollo de las relaciones sociales. Una herramienta que sin duda posee una fuerte impronta en los humanos, pues posee la capacidad de herir o de curar, de humillar o de enaltecer. Y es este último sentido el que tienen las primeras palabras que hacia Enkidú dirige la hieródula, quien de pronto ha dejado de ser una herramienta del goce sexual para convertirse, a través del lenguaje, en mentora y guía de Enkidú:

La hieródula se dirigió
a Enkidú
"¡Eres hermoso, Enkidú,
pareces un dios!"
¿Por qué con las bestias
has de correr por el campo?
Anda, deja que te lleve
a Uruk-el-Redil, [...]
[...] Mientras ella le hablaba,
él se convencía.
(*Poema de Gilgamesh*, 2006, pp. 61-62)

Igualmente, a través de la palabra, Shámhat da cuenta a Enkidú sobre la vida civilizada:

Ve Enkidú,
al corazón de Uruk-el-Redil,
donde los jóvenes
se ciñen con estolas.
[Donde] cada día
es día de fiesta,
donde retumban sin cesar
los tamboriles.
[Donde] las prostitutas
realzan sus formas,
engalanan sus encantos
y, con su algarabía,
sacan del lecho nocturno
a los notables.

¡Bah, Enkidú,
 qué sabes de la vida!
 Te conduciré a Gilgamesh,
 un hombre que la goza. (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 63)

Otra marca civilizatoria que es posible observar en el pensamiento mesopotámico a través del viaje de Enkidú, es aquella que nos muestra que la salida de la inocencia supone la cobertura de la desnudez, es decir la *vestimenta*. ¿Acaso en el relato bíblico, tras perder la inocencia por comer el fruto prohibido (evidente alusión metafórica al goce sexual), no fue el cuerpo de Eva lo primero que Adán notó al perder ambos la lámina de luz que los recubría?⁸

Cubrir la desnudez con vestimentas supone la existencia de un *otro*, aquel por quien uno se cubre, pero también supone la confección, la hechura, el trabajo de la materia prima, la civilización⁹:

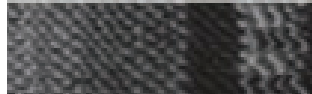
Se quitó ella sus vestidos.
 Con uno cubrió a Enkidú.
 Con otro
 ella misma se cubrió.
 (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 69)

Cubierto Enkidú con el vestido de la Hieródula, fue ingresado en otra de las marcas civilizatorias desde el punto de vista mesopotámico: la *comida*. El pan y la cerveza son fruto de la elaboración humana, a diferencia del agua o de la leche que brotan de la naturaleza. Ser hombre en la concepción mesopotámica suponía comer pan y beber cerveza. En ese sentido, antes de su ingreso a la ciudad de Uruk, Enkidú es incorporado, por medio de la comida, al más primigenio de los grupos sociales, el de los pastores semovientes de la pradera. Es en la ronda dentro de la tienda, donde Enkidú aprende a compartir los alimentos y a disfrutar las bebidas elaboradas:

Sólo leche de animales
 solía él mamar.

⁸ Génesis 3,7: "Then the eyes of both were opened, and they knew that they were naked; and they sewed fig leaves together and made loincloths for themselves". The New Oxford Annotated Bible. New Revised Standard Version with Apocrypha, 4th edition. 2010. p. 15.

⁹ Haciendo de la sastrería, según el relato bíblico, la profesión más antigua del mundo, a desmedro de la prostitución.



Pusieron pan frente a él.
Él lo veía extrañado.
Lo examinaba.
Porque no sabía Enkidú
de pan para comer,
ni de cerveza para beber.
¡No lo había aprendido! (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 69)

Impulsado por la hieródula a beber y a comer, Enkidú sació su hambre con pan y calmó su sed con ¡siete jarras de cerveza!, luego de lo cual, nuevamente, y siempre a través del cuerpo de Enkidú, el poeta nos muestra los efectos que la cultura tiene sobre los hombres:

Se sintió ligero. Cantaba.
Su corazón rebosaba de alegría.
Su cara irradiaba. (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 70)

La quinta marca que es posible hallar en la travesía de Enkidú es *el baño y la unción*. El lavado del cuerpo y la unción con aceites, cuya extracción y elaboración supone en sí mismo un anclaje civilizatorio:

Enjuagó con agua
el vello de su cuerpo.
Se ungió con aceites [perfumados]
parecía ya un hombre.
(*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 70)

El proceso de *animal a hombre* que Enkidú fue realizando de la mano de Shámhat generó en él la idea de pertenencia al ámbito humano y no ya al de las bestias, lo cual tuvo como efecto, por un lado, la *oposición al mundo animal* y por lo tanto la confrontación con aquellos animales que alguna vez fueron parte de su manada, y por otro, *la defensa de los hombres*, de los cuáles forma parte él ahora:

Se puso un vestido.
Se veía como un novio.
Tomó sus armas,
combatió a los leones.
Podían ya descansar de noche los pastores.

Atacó a los lobos,
 ahuyentó a los leones...
 Podían ya dormir los jefes de pastores.
 Era Enkidú su protector
 ¡Hombre vigilante,
 guerrero único!
 (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 70)

El viaje de Enkidú hacia Uruk-el-Redil fue de la misma extensión que realizó la hieródula en su búsqueda, de alrededor de tres días, y que en tiempo de marcha humana configura unos 80 o 90 kilómetros. En ese transcurso, en su relación con Shámhat, en su vínculo con los cazadores y los pastores es que Enkidú alcanzó la madurez y la inteligencia que debe poseer todo hombre para su *participación en la vida política de la Ciudad-Estado*. Es en Uruk-las-Plazas, donde Enkidú termina su incorporación a la vida ciudadana, al oponerse, cumpliendo así con su destino, a la tiranía de Gilgamesh. Hecho por el cual es aceptado, más allá de su semblante cuasi-animal, por la población y luego por el mismo rey Gilgamesh:

En el centro de Uruk-las-Plazas
 Se juntaba la gente en torno suyo.
 Se detenía él en una calle
 De Uruk-las-Plazas
 Y se congregaba la gente alrededor.
 Se decía de él: [...]
 [...] ¡Es ése el hombre que ahí donde nació
 Comía hierba fresca
 Y mamaba
 La leche de las bestias!
 Que haya en Uruk ritos previstos
 Y purificación de varones,
 Al compás del lushanu
 Para el varón de la apariencia altiva!
 (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 72)

Avanzada la narración, pareciera querer decirnos el poeta, al menos en esta parte de la obra, que a toda acción corresponde una reacción igual o mayor, puesto que cumplido su destino (oponerse a



Gilgamesh) y devolver el equilibrio a Uruk, Enkidú sufre, nuevamente en su cuerpo, las consecuencias propias de la *inacción que conlleva la vida urbana y sedentaria*, al caer en lo que parece ser una depresión¹⁰:

Gilgamesh se volvió hacia él
y así habló a Enkidú: [...]
 "[¿Por qué] estás abatido?"

Enkidú tomó la palabra
y habló así a Gilgamesh:
"¡Los lamentos, amigo mío,
paralizan mis músculos;
suelos mis brazos,
mi fuerza disminuye!" (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 75)

La respuesta a tal estado de ánimo será la acción. Encarando ambos la expedición al *Bosque de los Cedros*, la consecuente destrucción de Humbaba y, luego, la inmolación del *Toro Celeste*, enviado por Anu a pedido de la airada Ishtar. Victoria ésta última cara a Enkidú, puesto que, como castigo a tal afrenta, los dioses decretarán su muerte.

Quizás desde el punto de vista mesopotámico, y que también es una fuerte marca civilizatoria, no haya bien que importe más a un hombre que el *recibir las exequias fúnebres*¹¹, lo cual supone indispensablemente el proceso del *entierro*, ya que son los animales los que mueren y yacen a campo abierto a merced de las alimañas.

¿Acaso no es este el acto de piedad que Humbaba dijo tener hacia Enkidú, cuando aún éste merodeaba con las manadas cerca del Bosque de los Cedros?

¿No hubiera podido yo secuestrarte,
matarte entre los matorrales,
a la entrada del bosque?

¹⁰ Si bien este término pareciera pecar de un ejercicio anacrónico por quien escribe, cabe recordar que es el utilizado en expresa referencia al estado de ánimo de Enkidú por estudiosos como Jorge Silva Castillo (2006, p. 24) y Jean Bottero (2015, p. 82), todo lo cual nos parece acertado ya que los efectos de la civilización humana sobre la psique no nacieron con la psicología, sino que esta de aquellos.

¹¹ Función primordial que posee la XII tablilla anexada al Poema de Gilgamesh y extraída del poema *Gilgamesh* y el *Árbol de Huluppu*.

Hubiera podido dar tu carne a comer
a las aves chillonas del bosque,
a las águilas, a los buitres. (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 99)

Sin embargo, nada significaba eso para Enkidú el salvaje, puesto que, parafraseando a Jorge Luis Borges, todos los animales son eternos, ya que desconocen la muerte. Pero tampoco para Enkidú el héroe, quien junto a Gilgamesh su amigo y hermano, había derrotado al horror de Húbaba e inconsciente desafiaba a los dioses. Es ante el decreto definitivo de su muerte, y más que nada en virtud del proceso civilizatorio que realizó junto a Shámhat, que Enkidú adquiere la consciencia de muerte y de su carácter irrevocable. Todo lo cual genera en él dos reacciones ante la muerte que terminarán de conformarlo como hombre.

La primera es de carácter psicológico, *el miedo y la desesperación ante la muerte*, lo cual explica su odio y las maldiciones hacia el cazador y hacia Shámhat, la hieródula, aquellos que lo transformaron en el hombre que es y que ahora debe morir.

Oídas tales maldiciones que en su plegaria Enkidú elevara hacia Shamash, dios semita del sol, éste le reprocha su ingratitud para con aquellos que tanto hicieron por él:

¿Por qué maldices, Enkidú,
a Shámhat, la hieródula,
que te hizo comer el pan
destinado a los dioses
y te hizo beber la cerveza
destinada a los reyes,
te revistió con vestidos
como un príncipe
y te consiguió por compañero
al soberbio Gilgamesh?
(*Poema de Gilgamesh*, 2006, pp. 122-123)

La segunda reacción es de carácter cultural y religioso, propia de la civilización mesopotámica: *el consuelo de las exequias fúnebres* frente al abismo.

A través de la palabra del dios Shamash, Enkidú finalmente advierte (revelando así el carácter pedagógico del *Poema de Gilgamesh*) el bien que ha significado su transformación de animal a hombre, el valor de



su inserción en la sociedad, y más que nada la hermandad que ha obtenido de Gilgamesh, rey de Uruk, gracias al cual habrá de recibir grandes honras fúnebres que harán más placentera su vida en el más allá:

Ahora, Gilgamesh,
 como hermano mayor,
 te hará reposar
 en un gran lecho.
 En lecho preparado con cariño
 te hará reposar.
 Te hará descansar
 en la morada de la paz,
 en una morada a su izquierda.
 Los consejeros del reino
 besarán tus pies.
 Al pueblo, antes gozoso,
 le hará observar el duelo.
 Después, por ti, él mismo
 se deshará el peinado
 y, vestido con la piel de un león,
 errará por la estepa" (*Poema de Gilgamesh*, 2006, p. 123)

EL VIAJE DE SINUHÉ, EL CIVILIZADO:

El relato egipcio de *Sinuhé* es el inverso del relato mesopotámico de Enkidú. Es la narración de aquel que deja la vida civilizada, desde la visión egipcia, y huye hacia la estepa, donde habitan los salvajes, los beduinos, aquellos que representan el caos frente al orden del Estado egipcio.

Ante el rumor del asesinato del faraón Amenemhat I, la huida de Sinuhé por el Delta del Nilo hacia el este, al país de los cananeos en Siria-Palestina, nos muestra el pasaje del ámbito urbano (al cual pertenece Sinuhé, pero que debe rodear para no ser advertido), a las tierras de cultivo, hasta llegar a las murallas, límite arquitectónico del ámbito civilizado, luego del cual se halla el desierto. "Tomé dirección río abajo y alcancé las Murallas del gobernante (en Wadi Tumilat), construidas para detener a los nómadas, para aplastar a los que merodean por las dunas." (*Sinuhé*, Galán, 2000, p. 82).

Es en ese momento donde la vida inclemente del desierto muestra sus efectos sobre el cuerpo de Sinuhé: "Cuando me detuve en el

área de Kemuer, un ataque de sed me sobrevino. Estaba deshidratado, mi garganta reseca. Me dije a mí mismo, 'esto es el sabor de la muerte'" (*Sinuhé*, Galán, 2000, p. 82).

A punto de morir, Sinuhé se encuentra con un caminante de la arena, un nómada, un pastor que lleva su ganado y que le da a beber agua y luego cocina para él leche. Ambos símbolos, el agua y la leche, bebida de los animales, marcan, a través de la *comida*, la introducción de Sinuhé en la vida de la estepa.

Por otro lado, también es una marca de la vida pastoril la *organización política* en la que Sinuhé es inserto. La *tribu cananea* suponía una organización encabezada por el líder tribal que a su vez formaba parte de un consejo de tribus, diferente a la organización política del Estado egipcio donde la supremacía la poseía únicamente el faraón, dios en la tierra.

Una tercera marca de inserción en la vida salvaje de los nómades cananeos que es posible hallar en el texto es la *vinculación parental*, la cual Sinuhé contrajo al casarse con la hija mayor del jefe tribal, Amunen≈i.

En otro pasaje, surgen como marcas simbólicas el *vergel cananeo* y la *comida* propia de las tribus de la zona y que es ajena al modo de alimentación egipcia a la que Sinuhé está acostumbrado:

Era una buena tierra, se llamaba Iraru, no existía otra igual. Había higos en ella y uvas también; era más rica en vino que en agua. Su miel era abundante, su aceite cuantioso; todo tipo de frutas tenían sus árboles. Había cebada allí y también escanda, los diversos tipos de ganado no tenían límite. Mucho fue lo que me llegó por amor a mí, habiéndome nombrado gobernante de una tribu de entre las de su tierra. Se hacían alimentos para mí a diario y vino cada día, carne asada, pato a la brasa, además de cabrito. Cazaban y pescaban para mí, además de lo que mis perros (me) traían. Se preparaban abundantes dulces y todo tipo de leche cocinada. (*Sinuhé*, Galán, 2000, p. 87)

Una quinta marca que es posible advertir en el relato es, por un lado, la *vivienda* propia de las sociedades pastoriles de Siria y Palestina: la *tienda*, y por otro la *forma de posesión material*: el *ganado*. "Un cam-

¹² La repetición de la preposición de se debe a un error en el texto original, al estar citado íntegro, se ha decidido no corregirlo.



peón de de¹² Retenu vino a mi tienda para retarme. [...] Me dijo que pelearía conmigo, pretendía despojarme. Planeaba capturar y llevarse mi ganado bajo el consejo de su tribu." (*Sinuhé*, Galán, 2000, p. 88)

Finalmente, si bien Sinuhé pudo amoldarse a su nueva vida y prosperar, su deseo era regresar a Egipto para pasar sus últimos días en la vida de Palacio, pero sobre todo rehuir a la *forma de entierro y al ritual funerario cananeo*, marcas ésta de barbarie que sobre los nómades tenían los egipcios, para quienes el deseo de trascendencia sólo podía ser obtenido a través del ritual egipcio.

Es en ese sentido, el dar cuenta de un alto grado pedagógico sobre el ritual del entierro, que la conclusión del relato cierra con la concesión que le es otorgada por Sesostris:

Cuando hayas regresado a Egipto, verás la Residencia donde creciste, besarás la tierra a sus puertas, te reunirás con los cortesanos.

Ya has comenzado la madurez, has perdido la virilidad, has pensado en el día del enterramiento y de obtener la veneración. Un lecho se te ha asignado, con aceites y vendajes de la mano de (la diosa) Tait. Una procesión ha sido organizada para ti el día de (tu) entierro: la caja es de oro y la máscara de lapislázuli, el cielo (estará representado) sobre ti cuando estés en una capilla portátil y bueyes llevándote y cantores al frente. La danza-*muu* será realizada a la puerta de tu tumba, las ofrendas preceptivas serán pronunciadas para ti, se sacrificará en tu altar. Tus pilares estarán elaborados con piedra caliza, en medio de los príncipes. No mueras en el extranjero, que no te entierren los cananeos, que no te envuelvan en una piel de carnero haciendo de sarcófago. Esto es mucho para quien ha pateado la tierra. Piensa en tu cuerpo y ven. (*Sinuhé*, Galán, 2000, p. 91)

Y es en ese regreso donde reaparecen las marcas de la vida civilizada desde el punto de vista egipcio:

Este humilde servidor partió hacia el sur. Me detuve en el Camino de Horus. El comandante, a cargo allí de la guardia, envió a un comisionado para informar. Entonces, su

majestad hizo venir a un eficiente supervisor de campesinos de palacio acompañado de barcos cargados con presentes del rey para los nómadas que vinieron cuidándome hasta el Camino de Horus. Llamé a cada uno por su nombre. Todos los criados estaban en sus puestos cuando había comenzado a izarse la vela; se amasaba y se colaba (cerveza) a mi lado, hasta que alcancé el pueblo de Ichitauy. (*Sinuhé*, Galán, 2000, p. 93)

El regreso de Sinuhé supuso el retorno a la vida urbana y palaciega. Las comitivas, la arquitectura, la decoración ritual, los súbditos, la vida cortesana, los salones de audiencias, los pabellones y el faraón. Pero también otros símbolos de la vida urbana: las puertas, las casas, los sirvientes, el baño y las esponjas, los objetos preciosos de palacio, las telas de lino real, la mirra, los ungüentos mejor elaborados, los afeites y los peinados. Todo lo cual termina el proceso de transición a la vida beduina de la estepa y del desierto que Sinuhé debió afrontar:

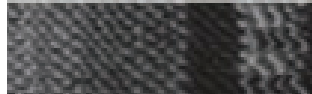
Entregué mi atavío de extranjero y ropas de beduino, y me vestí con lino, me ungué con el mejor aceite, dormí sobre una cama. Di la arena a quienes vivían en ella, el aceite de palma a los que se untaban con él. (*Sinuhé*, Galán, 2000, p. 95)

A MODO DE CIERRE

La lectura de obras como el *Poema de Gilgamesh* y *Sinuhé*, las mayores representantes de la literatura mesopotámica y de la literatura egipcia, supone advertir el valor y la importancia que la vida urbana, esto es la civilización, tuvo para las poblaciones de las dos culturas más antiguas del Cercano Oriente.

Frente a un mundo desconocido, que constantemente amenazaba con romper el orden que estos enclaves arquitectónicos brindaban, la creación literaria es reflejo de ese valor que la cultura supone. A través de marcas que el poeta deja a la posteridad, llegan a nosotros los elementos que posibilitan saber qué era y qué no era ser civilizado.

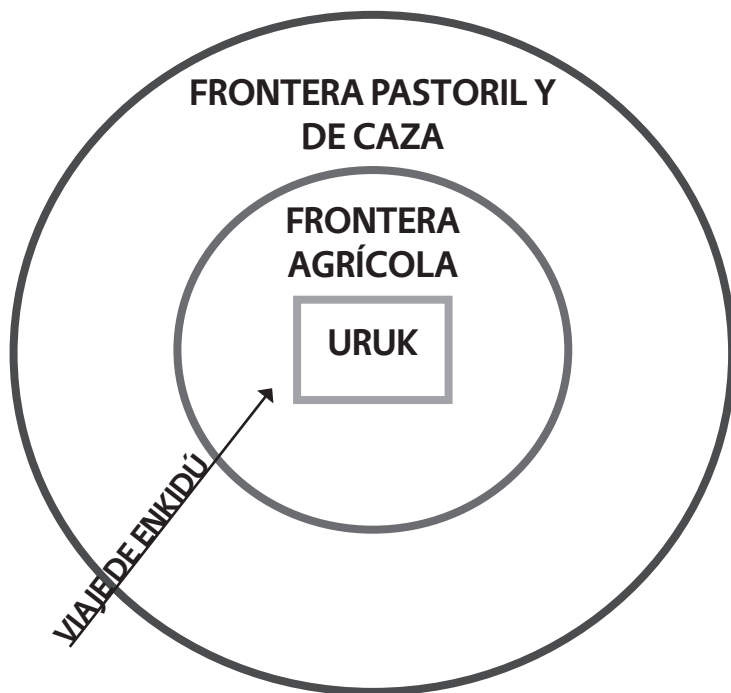
Como hemos podido advertir las marcas en el viaje de Enkidú fueron valorativamente, desde el punto de vista mesopotámico, de grado creciente: 1°) la actividad sexual como goce, 2°) la palabra, 3°) la vestimenta, 4°) la comida, 5°) el baño y la unción, 6°) la oposición



al mundo animal y la defensa de los hombres, 7°) la participación de la vida política de la Ciudad-Estado, 8°) la inacción que conlleva la vida urbana y sedentaria, y finalmente, 9°) el entierro y la recepción de exequias fúnebres.

Así, como muestra el esquema siguiente, tales marcas de civilización, siempre desde el marco ideológico del poeta, surgen a medida que Enkidú se acerca a la Ciudad-Estado, a Uruk-las-Plazas:

ESQUEMA DEL VIAJE DE ENKIDÚ



**ÁMBITO DE LO SALVAJE
(ESTEPA/DESIERTO)
MOTAÑA**

En contraposición al viaje de Enkidú, el relato de Sinuhé traza una salida del ámbito civilizatorio egipcio, en virtud de la cual emergen progresivamente los símbolos de la barbarie, los cuales también se muestran, como en Enkidú, en grado creciente a medida que Sinuhé ingresa en la sociedad cananea, sólo que en este caso se tornan insostenibles para el personaje al final de la obra, especialmente en lo que se refiere a las exequias fúnebres: 1° la comida (leche y agua), 2° la organización política cananea (tribu pastoril), 3° el vínculo parental, 4° el vergel cananeo, 5° la vivienda (tienda), 6° la posesión material (ganado), y finalmente, 7° el entierro y el ritual funerario cananeo.

Así, en el relato de Sinuhé el alejamiento del Estado egipcio supone la desaparición de las marcas de civilización, siempre desde la concepción ideológica del poeta, y emergen, a medida que el héroe avanza, las marcas de aquello que los egipcios consideraban bárbarico:

ESQUEMA DEL VIAJE DE ENKIDÚ





Finalmente, ambas obras, como producto social que son, enmarcan el reflejo de una ideología determinada.

En el caso de *Sinuhé: la imposibilidad de asimilar otra cultura ajena a la egipcia*. Puesto que si bien el contacto con tribus cananeas era frecuente a través del Delta del Nilo, donde los nómadas llevaban su ganado a beber agua y pastar, el aislamiento geográfico de Egipto, supo convertirlo en una especie de monolito cultural. Reflejo de ello es la imposibilidad de saber, en *Sinuhé*, más allá del nombre del jefe tribal cananeo, Amunen \approx i, aliado egipcio, y las ciudades de Biblos y Qedem, datos acerca de la esposa de Sinuhé o de sus hijos, sino que la mayor parte del relato se centra en resaltar las acciones del héroe, como texto autobiográfico que es, así como enaltecer la figura del faraón Sesostris I, razón por la cual se tiene a este relato como un texto de propaganda política de mucha y muy extensa influencia.

En el caso del *Poema de Gilgamesh*, la ideología que enmarca es: *la importancia y el valor de pertenecer a la sociedad mesopotámica*, la cual, por sus características geográficas y culturales, ha sido una sociedad dúctil a las influencias de aquellos pueblos que consideraban bárbaricos (representados en este caso por Enkidú) y que a la larga se veían atrapados por la belleza y la grandeza de sus ciudades, y cuyo mayor ejemplo fueron los mismos acadios, de origen semita oriental, que tras invadir territorio sumerio supieron hacer suyas muchas de las invenciones de los "cabezas negras": cosmogonías, antropogonías, mitologías, ritos diversos, prácticas arquitectónicas, artísticas o culturales, la más insigne de todas ellas: la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2004). *The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago*. (Sixth Printing) Illinois: Oriental Institute.

Anónimo. (2006). *Gilgamesh o la angustia por la muerte (poema babilónico)*. Trad. de J. Silva Castillo. México D.F.: Ed. de El Colegio de México.

Anónimo. (2015). *La Epopeya de Gilgamesh. El gran hombre que no quería morir*. Trad. de Jean Bottero. Madrid: Akal Ediciones.

Bottero, J. y Kramer, S. N. (2004). *Cuando los dioses hacían de hom-*

bres. Mitología mesopotámica. Madrid: Akal Ediciones.

Coogan, M. D. (ed.), et al. (2010). *The New Oxford Annotated Bible. New Revised Standard Version with Apocrypha*, 4th ed. London: Oxford University Press.

Galán, J. M. (2000). *Cuatro Viajes en la Literatura del Antiguo Egipto.* Madrid: CSIC

Lara Peinado, F. (1998). "Nada sabe de comer el pan". El trasfondo no urbano en el *Poema de Gilgamesh*. *Isimu: Revista sobre Oriente Próximo y Egipto en la antigüedad*, 1. pp. 111-125.

Lara Peinado, F. (1989). *La civilización sumeria.* Madrid: Historia 16.



METHOL FERRÉ: LA CONSTRUCCIÓN DEL IDEARIO LATINOAMERICANO

JUAN FACUNDO BESSON

Abogado

Centro de estudios e investigaciones Sociales,
Políticas y Jurídicas "Renato Treves"

Facultad de Derecho

Universidad Nacional de Rosario

jfacundob@gmail.com*

RESUMEN

En el recorrido de este homenaje al pensamiento de Methol Ferré, el lector se va a encontrar con un primer segmento histórico donde se pone de manifiesto el origen de nuestra ecúmene latinoamericana de raíz luso-castellana y las vicisitudes por las que atraviesa hasta la desunión y las nuevas esperanzas de unidad que llegan a partir de la generación del 900. En segundo término se realiza un abordaje del proceso de integración con el Segundo ABC y la aparición de la categoría del Estado Continental Industrial como elemento vertebral en las teorizaciones de Alberto Methol Ferré, al punto de ser el objetivo al que tiene que arribar el Mercosur. En último término y a modo de conclusión dejo planteado un conjunto de interrogantes para trabajar, los mismos pivotean sobre la situación que atraviesa el mencionado bloque regional hacia adentro y los efectos que el sistema y orden internacional irradia sobre este.

Palabras clave: Alberto Methol Ferré, Estado Continental Industrial, Integración latinoamericana, núcleo básico de irradiación.

Fecha de recepción: 8 de febrero de 2018 - Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2018

* 30 de Noviembre de 2017

METHOL FERRÉ: THE BUILDING OF THE LATIN AMERICAN IDEAL**ABSTRACT**

Across this tribute to Methol Ferré's thought the reader will find a first historical segment where the origin of our Latin American continent of Portuguese and Spanish is exposed and the vicissitudes that crosses upon the disunity and the new hopes of unity that come from the *generación del 900*. Secondly, the process of integration with the second ABC and the creation of the Continental Industrial State category is analyzed as a backbone in the theories of Alberto Methol Ferré, considering it as the objective to which the Mercosur has to arrive. Ultimately and by way of conclusion, I expose a set of questions to work, they pivot on the situation that the aforementioned regional block goes through and the effects that the system and international order radiates on it.

Keywords: Alberto Methol Ferré, basic nucleus of irradiation, Continental Industrial State, Latin American integration.



SEMBLANZA A MODO DE INTRODUCCIÓN

Alberto Methol Ferré (Montevideo, 31 de marzo de 1929 – 15 de noviembre de 2009) fue un intelectual, escritor, periodista, docente, historiador, filósofo y teólogo "argentino oriental", como se definía a sí mismo. Fundó en el año 1955 la revista Nexo (1955-1958; 1983-1989), al calor de la integración sudamericana. Fue un hombre de pensamiento y de acción: un intelectual-político como él mismo señalaba. Fue un gran educador de la Patria Grande y un hombre involucrado con el Estado uruguayo en las temáticas de integración. Para aquellos que valoramos la envergadura de sus ideas en torno a la integración regional lamentamos que la Academia y gran parte de la intelectualidad sudamericana hace oído sordo o esquiva el gran aporte de este notable pensador.

Sin lugar a dudas Alberto Methol Ferré o "Tucho" como era más comúnmente conocido, fue un pensador completo y complejo –no por tener una escritura criptica– sino por su forma de atravesar y dimensionar las diferentes situaciones problemáticas que investigaba, enseñaba y militaba.

Encontramos que la raíz de su nacionalismo latinoamericano tiene un origen determinante en las figuras de Luis Alberto de Herrera y Eduardo Víctor Haedo. Al primero lo frecuentó y del segundo fue su secretario, y través de ellos, con su militancia joven en el Partido Nacional, desarrolló una base política centrada en la solidaridad Hispanoamericana Continental. En los núcleos Herreristas se entronca ya desde muy joven con las lecturas de las obras de Víctor Raúl Haya de la Torre, primer teórico de los movimientos nacionales populares en América Latina (y fundador de la Alianza Popular Revolucionaria Americana-APRA), y con el cuestionamiento y rechazo a los intentos de instalar bases norteamericanas en el Uruguay.

Alberto Methol Ferré siempre decía que antes de hablar de la integración de América Latina, debemos comprender los motivos de su desintegración. Si entendemos las causas y razones por las cuales América Latina se desintegró, seguramente pondremos las bases para vislumbrar las exigencias más candentes con el objetivo de realizar su integración actual. Es así como la cultura latinoamericana, el pueblo latinoamericano requiere para su autoconciencia gestar también su "conciencia geopolítica". Dejar de sentir sólo sus fragmentos, y también "totalizarse". Unirse, y la unidad como realización práctica,

comienza en la cabeza, en la inteligencia (Methol Ferré, 1994). Para liberar a América Latina hay que conocerla, tener una perspectiva de ella no abstracta, sino "aterrizada", "situada".

LATINOAMÉRICA EN LA HISTORIA UNIVERSAL SEGÚN METHOL FERRÉ

Para realizar un abordaje completo sobre el fenómeno de la integración latinoamericana desde la perspectiva de Alberto Methol Ferré, es preciso bucear en la enorme cantidad de artículos, conferencias y libros de su autoría. El profuso legado en la mencionada materia que nos dejó el pensador argentino-oriental atraviesa una atenta lectura histórica. Consideraba que dicha disciplina era vertebral y esencial para trazar el horizonte de Nación Latinoamericana. Creo que por esa razón el historiador argentino Jorge Abelardo Ramos le pediría prologar su obra "La Nación Inconclusa" allá por los años noventa.

Es Alberto Methol Ferré quien inaugura una forma particular de concebir y sistematizar categorías, un marco epistemológico y criteriologías que marcaron la historia política latinoamericana en materia de integración y hasta se podría considerar como el padre de la corriente historiográfica rioplatense que nos habilita a problematizar el pasado y el devenir de nuestra América mestiza.

Habida cuenta de lo señalado, si tuviéramos que sistematizar cronológicamente los diferentes sucesos históricos que marcaron la historia latinoamericana desde la perspectiva de Alberto Methol Ferré, en primer lugar nos encontramos con lo que él denominaba "el proceso de globalización autoconsciente luso-castellana", pasando luego al período de quiebre del bloque histórico hispano-portugués y el fenómeno independentista con la consecuente conformación de las Polis Oligárquicas y el dominio británico para llegar al siglo XX con la aparición de la generación 900 y la influencia que ese sector intelectual ejerció en un grupo de dirigentes de los llamados movimientos nacional-populares hasta llegar, en último término, a la corriente cepalina de base economicista y desarrollista con el argentino Raúl Prébisch a la cabeza.

La Globalización autoconsciente luso-castellana

La política mundial en sentido global no se inicia con la Paz de Westfalia y la consecuente creación de los Estados nacionales, sino



con las grandes expansiones geográficas y comerciales del siglo xv y con el corrimiento hacia el Atlántico como eje geoeconómico mundial desplazando para siempre al mar Mediterráneo.

Desde el siglo xvi al siglo xviii va surgiendo un nuevo mundo, un nuevo pueblo, unificado en conjunto de lo que hoy se llama América Latina, que es hijo de la primera irrupción de la unificación mundial encabezada por el primer imperio mundial, el imperio hispánico, que con sus dos rostros: el de España y el de Portugal, configura la primera gran potencia mundial en la historia. Y en ese proceso gestan América Latina.

Tanto Castilla como Portugal son dos polos de una misma cultura, entonces hay que comprender la tensión y la dinámica de los dos polos. Por el contrario, la América indígena no era un mundo unificado. Era una inmensa cantidad de mundos, con multiplicidad lingüística, con dos zonas integradas, la del Imperio Azteca y la del Imperio Inca que estaban lejos de una capacidad unificadora para un equivalente del Imperio hispánico –españoles y portugueses– (Methol Ferré, 1990).

Es con esta nueva configuración histórica que se llega a la conclusión de que América nació de unificar la enorme dispersión del mundo indígena, pues no había ninguna unidad antes. El pueblo nuevo que es América Latina tiene cinco siglos de formación, integrado por mestizos, indios, blancos y negros, con distintas proporciones y grados de integración por zonas. En este sentido agrega Methol Ferré:

...el "pan-latinismo" de Francia, que se sentía heredera de España y Portugal, nos dejó finalmente el nombre de América Latina, acuñado por aquel gran luchador de la causa de la "Unión Latinoamericana" que fue el católico colombiano José María Torres Caicedo. La obra del uruguayo Arturo Ardao "Génesis de la idea y el nombre de América Latina" ha esclarecido definitivamente esta cuestión. (Methol Ferré, 1984b; 38)

En síntesis, América Latina nace con el mutuo descubrimiento y la nación se va conformando a través del mestizaje, de la lengua común, de la historia común y del catolicismo popular. Por supuesto una unidad en la diversidad, en la pluralidad, con matices, pero con grandes fecundidades.

Habida cuenta de lo señalado aparece como único antecedente de política latinoamericana en América del Sur, en este período, el

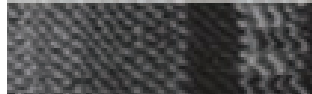
lapso de la monarquía de los Habsburgo de 1580 a 1640 donde por 60 años hubo un solo rey para toda la América Latina o hispano-lusitana. Cuestión que es acallada o tergiversada en las Academias e Institutos de historia. Más allá de esa realidad, Alberto Methol Ferré en una patriada militante corre el velo y en contra de las voces oficiales señala en muchos de sus artículos y conferencias un antecedente decimonónico de necesario estudio que es el libro "Historia de la civilización Ibérica" de 1877 del historiador Oliveira Martins, donde desarrolla una historia unificada de España y Portugal, dando cuenta de los dos polos que pertenecen a una misma cultura. En resumen, lo que nos deja este retazo de nuestra historia es la necesidad de rehacer el nuevo horizonte que nos comprenda a los hispanos-parlantes y a los luso-parlantes, con la consecuente exigencia de rehacer la visión de nuestras raíces.

Arando en el mar: "la independencia y la atomización caminan de la mano"

Con el quiebre del bloque histórico luso-castellano, el Imperio Británico vio la posibilidad para dar el zarpazo en la América Ibérica, lo cual dio el resultado esperado por la potencia anglosajona que ya se consolidaba para ser el Estado Nación Industrial hegemónico. A partir de los procesos de independencia digitados por el séquito de agentes fieles a la Corona y el aprovechamiento de la mencionada coyuntura es que la América castellana estalló en múltiples estados semicoloniales¹ o como los denomina Methol Ferré –Polis Oligárquicas²–. En cambio, Brasil (heredero del polo portugués) mantuvo su unidad.

¹ Es un término acuñado por Spranger que tomó Jorge Abelardo Ramos por primera vez en su libro "Crisis y resurrección de la literatura argentina" del año 1954. Diría el autor argentino: "...en las semicolonias, que gozan de un estatus político independiente decorado por la ficción jurídica, aquella 'colonización pedagógica' se revela esencial, pues no dispone de otra fuerza para asegurar la perpetuación del dominio imperialista, y ya es sabido que las ideas, en cierto grado de su evolución, se truecan en fuerza material. De este hecho nace la tremenda importancia de un estudio circunstanciado de la cultura argentina o pseudoargentina, forjada por un signo de dictadura espiritual oligárquica..." (Jauretche, 1968, pp. 144-145).

² Señala Alberto Methol Ferré, sobre la Polis Oligárquicas: "La independencia de América Latina del Imperio Hispánico (no el caso de Portugal y Brasil) fue su atomización en una veintena de repúblicas. La Independencia rompió una unidad en una multiplicidad. Fue una disgregación. Cada ciudad importante formó su país. Por eso, desde Unamuno a Toynbee se ha comparado a la América Latina republicana con el drama del separatismo de las ciudades (polis) griegas, que las dejó finalmente impotentes ante los poderes extranjeros. Es una analogía histórica útil, que no se puede entender, es obvio, de modo unívoco, literal. Nuestras



El proceso de independencia de los territorios hispanoamericanos terminó en una atomización gigantesca. Hubo una descomposición en el imperio que resultó en un conjunto de polis oligárquicas: "estados-ciudad" que dominaban gigantescos espacios casi vacíos. Desde "ciudades-puerto", o ciudades interiores ligadas íntimamente a un puerto. Porque América Latina nace fundamentalmente desde los bordes, desde el océano. De esta forma América Latina se convierte en la hija de la primera globalización mundial auto-consciente a la que se hizo referencia en el punto precedente.

El proceso de desunión e independencia traería desazón en los hombres que la habían protagonizado. En este sentido, el Libertador Simón Bolívar acabaría diciendo en sus últimos días: "hemos arado en el mar, hemos perdido todo, menos la independencia". O sea: hemos perdido las condiciones para ser independientes, por la separación. No comenzó la independencia como lucha por la separación, sino que el fracaso de la independencia fue el fracaso de los libertadores en no lograr mantener la integración anterior, dándole nuevo sentido. Digamos, un solo ámbito se convirtió en una veintena de "ámbitos" (Methol Ferré, 2007).

Es el mismo Simón Bolívar el que afirma que no sólo España era incapaz de ser metropolitana, sino que la América española llegaba a la independencia súbitamente, antes de estar madura. Se pregunta y nos preguntamos con Alberto Methol Ferré ¿qué puede significar para Bolívar "estar preparada" para la independencia? ¿Por qué quedamos en la "orfandad", insertos sobre nuestro destino futuro y amenazados por la anarquía? Indica Methol Ferré al respecto:

La respuesta es muy sencilla: porque América Latina carecía de "poderes intrínsecos" que la mantuvieran unida. Carecía de constelaciones de poderes internos que aseguraran la unidad latinoamericana. Al no haberlos, la disgregación era inevitable. América Latina llegaba a la inde-

'polis oligárquicas' no tuvieron por cierto nada que se pareciera al esplendor griego. Tienen su especificidad histórica propia y única. En la descomposición del Imperio Hispánico en los albores del siglo XIX se formaron nuestras polis oligárquicas, cada una controlando su comarca, mayor o menor, y ligadas íntimamente con el Imperio Británico. En el Imperio Hispánico hubo ciudades y oligarquías, pero no 'polis oligárquicas' como unidad política y geopolítica. Polis oligárquica dice muy sintéticamente la unidad del Estado y el espacio acotado por una ciudad. Dice también Polis 'liberal'. El liberalismo fue la ideología del Imperio Británico victorioso y victoriano. En distintos grados y formas, también fue la ideología básica de nuestros 'patriados'" (Methol Ferré, 1984c).

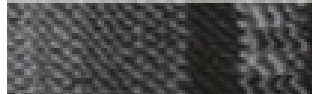
pendencia, no por madurez interna (o sea capacidad por sí de alcanzar su unidad interna, como por ejemplo acaeció con la independencia de las colonias inglesas americanas, que formaron luego los Estados Unidos) sino por colapso del antiguo poder metropolitano. América Latina carecía de centro metropolitano interno, carecía de "poderes intrínsecos". Lo dice Bolívar expresamente. Así, el criterio de Bolívar para medir la madurez o inmadurez histórica de América Latina es bien preciso. (Methol Ferré, 1990)

Se agrega a lo anteriormente señalado que tanto José de San Martín como Simón Bolívar no hicieron política latinoamericana por las circunstancias históricas, es decir, no incluían en sus perspectivas unificadoras a Brasil. Se perdió con los libertadores y tantos otros de esa generación frustrada de la primera independencia la visión totalizadora, y sólo quedaron los fragmentos dispersos y el sabor del fracaso.

De la mencionada fragmentación se pasó al estado de descomposición de una multitud de Estados Parroquiales –como los denominaba Methol Ferré–, a los cuales la enajenación colonial hace creer que son Estados Nacionales. Que los Estados Parroquiales se sienten "nacionales" es la más profunda alienación colonialista.

Es así como en ese siglo XIX signado por la fragmentación del Imperio luso-castellano y el nacimiento de las Polis Oligárquicas insertas en el mercado mundial como productoras de materias primas para alimentar a las naciones industriales europeas aparece allá por mitad del mencionado siglo la figura del controvertido Juan Bautista Alberdi, en su rol de primer rioplatense en discernir la dinámica "centro-periferia" entre las sociedades industriales (entonces Gran Bretaña y Francia en Europa) y las preindustriales. También anunció posteriormente en su obra "El Crimen de la Guerra" de 1870 el inexorable pasaje de la multitud de pequeños y medianos Estados a un nuevo orden de "Estados Continentales", cuyo concierto se encaminaría a su vez hacia la culminación de un "Pueblo-Mundo", como una especie de Estado Federal Mundial.

Es Alberto Methol Ferré quien rescata esta faceta del pensamiento de Juan Bautista Alberdi, de quien enfatiza que fue un pensador que no perdió nunca de vista su ligazón con América Latina, y menos aún con América del Sur. De esto queda el testimonio notable de su tesis de graduación universitaria "Memorias sobre la Conveniencia



y Objeto de un Congreso General Americano" de 1844. Agrega el argentino-oriental que desde la "Separación", Alberdi no perdió de vista la Integración. La mencionada tesis la escribió en momentos en que el presidente chileno Bulnes convocaba a un Congreso General de Plenipotenciarios americanos, al que ya había adherido Brasil, la Confederación Argentina de Juan Manuel de Rosas, Perú, Bolivia, Ecuador, Nueva Granada, México. Agrega Methol Ferré:

Se trataba para Alberdi de un programa de una futura existencia continental, un orden y asociación continental. Era ante todo una lucha contra la pobreza, la despoblación y el atraso de nuestros países, de los desiertos sin ruta, de la recomposición geográfica, de la unión comercial, uniformidad de la moneda, de política bancaria y crédito público, reválida de títulos universitarios, programas de colonización, etc. Alberdi se inspiraba en el *Zollverein* alemán, que fue la base en el siglo XIX de la creación unificada de Alemania. Pero la asamblea convocada no se realizó. Los Congresos hispanoamericanos terminaron su itinerario, luego del de Bolívar en 1826, con el de Lima (1847), Santiago de Chile (1856) y Lima (1864). No se reunieron más, y a fines del siglo XIX (1889) comenzaron a ser Panamericanos, con la hegemonía naciente de los Estados Unidos. (Methol Ferré, 2004a)

Lamentablemente, dicho periodo corto e intenso de tiempo de la Emancipación fue una tensión incesante entre Separación e Integración. Venció la Separación. Fue un proceso creciente e inexorable desde la segunda mitad del siglo XIX, ensimismado cada vez más en historias "nacionales" aparte. Luego de la Guerra de la Triple Alianza y del Pacífico, la Separación se asentó definitivamente. Solo importaban las cuestiones de cada uno en su casa. Europa y Estados Unidos se hicieron vecinos de ultramar y los vecinos latinoamericanos cayeron en el olvido.

El proceso de "latinoamericanización" del siglo XX: De la irrupción de la generación del 900 al desarrollismo cepalino

A fin de realizar una exposición ordenada, Alberto Methol Ferré señala que en el siglo XX el proceso de "latinoamericanización" de nues-

tra autoconsciencia histórica tuvo tres fases principales. La primera es la reconocida generación del 900, con el uruguayo Rodó, el argentino Manuel Ugarte, el peruano García Calderón, el venezolano Blanco Fombona, el brasilero Oliveira Lima, el mexicano Carlos Pereira y el nicaraguense Ruben Darío, entre otros. Cabe destacar que esta primera gran generación latinoamericanista se compenetró hondamente con hombres de la generación del 98 española, en especial con Miguel de Unamuno, que tuvo auténtica participación en esa toma de conciencia latinoamericana de las dos primeras décadas del siglo. Esto se enlaza con el IV Centenario del descubrimiento de América (1892) y abarca desde Castelar, Menéndez y Pelayo y Juan Valera hasta Leopoldo Alas, Altamira y Maeztu (Methol Ferré, 1988).

Se puede considerar que la generación del 900 es la primera en América Latina que empieza a repensar la unidad continental. Estos pensadores advirtieron la emergencia del poder de los Estados Unidos. Y llegan a la conclusión de que las patrias chicas y enanas del sur no iban a ser nada si no se unían. Y entonces afirman que había que pasar de los "Estados Desunidos del Sur" a los "Estados Unidos del Sur". Y ésa es la tarea que propone esa generación, en que por primera vez se repone –contemporáneamente a Ratzel– una política continental latinoamericana, para superar lo que para ellos era el enanismo de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Venezuela, etc. (Methol Ferré, 2002).

Quien coloca la piedra fundacional es el oriental José Enrique Rodó con el "Ariel", publicado en 1900. Esta obra para Methol Ferré significó la condensación epocal sin parangón, que trajo consigo una inmediata repercusión en la disgregada América Latina, ya que con Rodó el enfoque de Unidad comienza a comprender a Brasil. Expresamente lo formulará así:

...no necesitamos llamarnos latinoamericanos para levantarnos a un nombre general que nos comprenda a todos: podemos llamarnos iberoamericanos nietos de la heroica y civilizadora raza que sólo políticamente se ha fragmentado en dos naciones europeas; y aun podríamos ir más allá y decir que el mismo nombre de hispanoamericanos conviene también a Brasil. (Methol Ferré, 1988)



Se agrega a esta primera visión histórica totalizante de América Latina la pluma del argentino Manuel Ugarte con su obra *El porvenir de la América española* de 1910, el venezolano Blanco Fombona con *La evolución política y social de Hispanoamérica* de 1911, el peruano García Calderón con *Las democracias latinas de América* de 1912 y *La creación de un continente* de 1913, así como la polifacética y vasta obra del mexicano Carlos Pereyra hasta los años veinte. Asimismo, se puede citar la primera visión geopolítica global del español Carlos Badiá Malagrida, seguidor de Ratzel, con su obra: *El factor geográfico en la política sudamericana* de 1919. En síntesis, es la generación del 900 la primera generación propiamente latinoamericana desde los tiempos de la Independencia. Es desde el pensamiento que volvieron a vincularse nicaragüenses, venezolanos, uruguayos, argentinos, bolivianos, etc., y vuelven a plantearse la cuestión de la "unidad latinoamericana".

Luego nos encontramos con un segundo período, que es el que encontramos en el segmento de entreguerras mundiales. Aquí ya no son sólo intelectuales (ensayistas, historiadores, literatos) sino también "políticos" dentro de los que se encuentra Víctor Raúl Haya de La Torre como el más notable exponente. Esta fase congrega además figuras como el mexicano José Vasconcelos, los peruanos Víctor A. Bélaunde y Luis A. Sánchez, el dominicano Enríquez Ureña, el venezolano Picón Salas, los argentinos Alfredo Palacios y José Ingenieros y la chilena Gabriela Mistral, entre otros.

Es con el APRA de Víctor Raúl Haya de la Torre cuando se realiza la primera teorización general para superar las "polis oligárquicas" de América Latina. El pensador peruano considera necesario romper con estos Estados-ciudad que controlaban espacios gigantescos agro-exportadores, pero no industriales. No obstante, la idea que guiará a Víctor Raúl Haya de la Torre residiría en la necesidad de reconstituir la unidad de la América indohispánica. Solamente a partir de la integración continental sería posible proyectar un horizonte colectivo antiimperialista, signado por la autonomía de los pueblos, el crecimiento económico y la equidad social. En este sentido, Haya sería quien, por primera vez en la evolución de las ideas latinoamericanas, propondría la conformación de un partido político policlasista de base continental como herramienta indispensable en la tarea reunificadora de Indoamérica. Cabe destacar que no sería solamente un movimiento exclusivamente ideológico, sino que también se constituiría, desde su facticidad política, en el primer partido de masas que

le otorgaría un carácter de importancia a la cuestión de la unidad continental (Gullo, 2013).

En este período aparecen también las figuras de Getulio Vargas y Juan Domingo Perón y Carlos Ibañez, que por la envergadura de su pensamiento y acción van a ser tratados con especial atención más adelante.

En último término nos encontramos con una tercera fase, posterior a la Segunda Guerra Mundial, que llega a nuestros días. Aquí hay novedades de distinta índole. Junto a una culminación de la literatura latinoamericana, consagrada en su "boom mundial", se produce una singular incorporación a la "latinoamericanización": los contadores, economistas y sociólogos. América Latina dejaba de ser principalmente rural, se urbanizaba vertiginosamente, luchaba por la industrialización. En este orden aparecen un enjambre creciente de institutos de diversos propósitos en toda América Latina.

El símbolo latinoamericano más expresivo de la nueva situación fue ese privilegiado lugar de encuentro y trabajo intelectual que fue la CEPAL de Raúl Prebisch. Es de esta nueva estirpe intelectual que provino el impulso de brasileros y argentinos formados en ese clima común para dar la primera configuración al Mercosur (Methol Ferré, 1993). Señala Methol Ferré en orden a lo señalado:

Basta decir que esta tercera fase es recién plenamente latinoamericana, ya que integra en la enumeración de sus protagonistas tanto a brasileros como a hispanoamericanos. Esto es algo sin precedentes. No haremos enumeraciones imposibles, alcanza mencionar cómo Helio Jaguaribe, Darcy Ribeiro y Fernando Cardoso son esta fase tanto como los mexicanos Octavio Paz y Zea o el argentino Jorge A. Ramos. (Methol Ferré, 1993, p. 26)

Es en la década del sesenta, desde la matriz desarrollista de la CEPAL de Prebisch cuando se intenta organizar la industrialización latinoamericana, lo cual tuvo repercusión en los primeros esfuerzos regionalistas del Mercado Centroamericano (1960) y la Alalc (1960). Luego el intento retórico de Mercado Común Latinoamericano (1967) y el Pacto Andino (1969). Ésta fue la primera oleada regionalista, emprendimientos gubernamentales de integración comercial y aún más ambiciosos. Pero quedó empantanada. Fue asunto de expertos y funcionarios, excesivamente economicista. No era fácil



comenzar realmente una tarea tan nueva. Quien tuvo entonces más sentido histórico de lo que se planteaba fue el chileno Felipe Herrera, que ya había actuado con Ibáñez en el intento anterior del Nuevo ABC. Para Herrera el mundo actual está en el pasaje de los estados nación a los estados continentales a través de los regionalismos.

NÚCLEO BÁSICO DE AGLUTINACIÓN: ARGENTINA Y BRASIL – DEL PROYECTO ABC AL MERCOSUR

Es preciso en este apartado partir del siguiente interrogante: ¿la Unidad puede partir de cualquier parte del mapa? ¿Es lo mismo para la Unidad partir del nexo entre Brasil y México, por ejemplo? Alberto Methol Ferré señalaba que si bien el país hispanoamericano con mayor potencialidad y desarrollo económico de lengua castellana es México, es propiamente la gran frontera latinoamericana con Estados Unidos. El gran antemural defensivo de América Latina. Pero está excéntrico del conjunto latinoamericano. No puede ser, por su posición geopolítica, el centro decisivo de la unificación latinoamericana. Puede contribuir, pero no puede ser el principal eje dinamizador. A pesar de ser el país hispanoamericano más poderoso. Su poder lo hace frontera fecunda, pero no ser punto de partida de la integración (Methol Ferré, 1990).

Nuestra política latinoamericana sólo existe si hay estrategia, es decir, si sabemos cuál es el camino principal y cuáles los secundarios. Si yo no tengo idea nítida de cuál es el fundamental o principal, el resultado sin lugar a dudas es el fracaso sin más. A modo de ejemplo, si España, Italia y Portugal se unen no hay Unión Europea, no hay nada. Pero si se unen Alemania y Francia, esa es la Unión Europea desde el nacimiento. Porque son los dos países que hundieron a Europa en dos guerras, son los únicos capaces por su índole y, de hecho, la alianza franco-alemana es la inventora de la Unión Europea (Methol Ferré, 1990).

Si nos situamos en Latinoamérica, en especial en América del Sur, nos encontramos con la importancia que cobra la Cuenca del Plata para la Unidad, que, si bien ha sido el punto más conflictivo entre Brasil y los hispanoamericanos desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, hoy se trasmuta aquella zona de conflicto en base de integración para Argentina y Brasil. Esta es la alianza estratégica que Perón en sus escritos llamaba "el núcleo básico de irradiación". Si logramos articular Brasil y Argentina, ahí generamos la unidad de América del Sur, esa es la Unión Sudamericana.

Es con Juan Domingo Perón cuando se comienza a plantear la unidad de América del Sur, para luego, si hay éxito, pasar a América Latina. Por eso continuamente usa "Sudamérica" y "Conferencia Sudamericana". Su pensamiento eje es que hay sólo un camino principal para la unidad Sudamericana, que es la alianza argentino-brasileña. ¿Y por qué no pensar la unidad desde el frente norte de Brasil? Con el "ala norte" que integran Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú. Si tomamos ese camino, el proceso sería inevitablemente lento ya que la inexistencia de "fronteras vivientes" y las enormes extensiones casi vacías entre Brasil y dichos países serían el gran obstáculo. Para que eso se articule con vigor, pasarán todavía tres o cuatro décadas, y de políticas muy firmes y consistentes.

Siguiendo este razonar, si por otro lado pensamos a la alianza de Brasil con Uruguay o con Paraguay o con Bolivia sería como anexión, no una alianza. La alianza de Brasil con países pequeños sudamericanos sólo tiene significación imperial. Alianza sólo podía empezar y ser con la Argentina, que tenía una entidad suficiente como para asumir una representación de lo más fuerte y poderoso de lo hispanoamericano. Sólo es latinoamericana la conjugación de sus dos rostros principales constitutivos: el rostro luso-mestizo y el rostro castellano-mestizo. Sólo la unidad e interacción interna de los dos rostros es "latinoamericana" en sentido estricto. Cuando decimos "mestizo", incluimos lo indio y lo negro. Puede entenderse también incluido el sello francés del Quebec y de Haití en América Latina. Pero no son tan ponderables y decisivos como la conjugación hispanoamericana/brasileña, que acaece originariamente en América del Sur. Sin América del Sur, no hay América Latina efectiva.

En los hechos, Juan Domingo Perón fue el primero en entender, cuando emprendió con Vargas e Ibáñez el Nuevo ABC (Argentina, Brasil, Chile), que la unidad de América del Sur no podía ser comenzada por una sola potencia, sino por dos. Y por eso definió su alianza como "el núcleo básico de aglutinación" en su artículo "Conferencias continentales" del 20 de diciembre de 1951, pidiendo al embajador Lusardo que enviara a Getulio Vargas el siguiente mensaje: "La unidad comienza por la unión y ésta por la unificación de un núcleo básico de aglutinación" (Barrios, 2008). Y agregaba refiriéndose a la necesidad de un nuevo ABC:

Ni Argentina, ni Brasil, ni Chile aisladas pueden soñar con la unidad económica indispensable para enfrentar un des-



tino de grandeza. Unidas forman, sin embargo, la más formidable unidad a caballo sobre los dos océanos de la civilización moderna. Así podrán intentar desde aquí la unidad latinoamericana con una base operativa polifacética con inicial impulso indetenible. (Barrios, 2008)

Si bien es clara la idea de Perón con respecto al proyecto ABC y la alianza primaria con Brasil para emprender una nueva política latinoamericana, es con la categoría de Comunidad Organizada donde propone una cosmovisión no sólo argentina sino también sudamericana, ya que se posiciona enfrente de los dos Estados Continentales Industriales de ese momento, uno encabezado por la democracia liberal de Estados Unidos y el otro por el comunismo de la Unión Soviética.

En primer lugar, la diferencia con el liberalismo, Juan Domingo Perón la veía en el peligro de la proliferación de un individualismo amoral, egoísta y contrario a la evolución del ser humano y por su parte, en el comunismo, que si bien lo reconocía como respuesta a la explotación capitalista, lo criticaba entendiendo que el colectivismo soviético creaba un Estado omnipotente que anulaba al individuo, clausurando la posibilidad de un horizonte de justicia social.

El mismo Perón haría hincapié en que la integración de los mercados no podía realizarse si no había previamente integración de los pueblos. Esta sentencia surge ante la crisis materialista del siglo xx, donde se alejaba y posponía lo espiritual y se formaban ciudadanos, por momentos egoístas, por momentos insectificados en una sociedad gobernada en bloque de manera autoritaria. En este sentido la Comunidad Organizada se proyecta en el sentido de que la humanidad marcha evolucionando hacia horizontes de mayor agregación social. En el pensamiento de Perón se hace presente una interpretación que reconoce un avance histórico permanente del género humano hacia formas asociativas superiores. Fases integradoras que se reconocen como signos sucesivos los cuales, a su vez, religan el desenvolvimiento histórico. De acuerdo a esta hermenéutica de la historia y a la vinculación entre la comprensión comunitaria del peronismo y la idea de un pensamiento de la integración continental, debemos sostener que dicha forma de asumir lo colectivo si bien debía mostrarse como una expresión de la vida nacional, también debía constituirse como modelo tercerista para el resto de los pueblos del mundo y, en especial, ser pensada en comunicación con el ser-en-común latinoamericano (Williams, 2015).

Siguiendo las tramas del pensamiento de Perón se puede sostener que cualquier proyecto de integración sudamericana que pretenda alcanzar rango histórico no deberá perder de vista la centralidad del enfoque comunitario. Las iniciativas que contemplen únicamente aspectos parciales correrán el peligro de quedar incompletas, de ser solamente un sucedáneo de fragmentación. El sostén principal, el anclaje ontológico de la unidad reside en la plenificación de la perspectiva comunitaria que es la que proporciona la mirada del todo: lo económico, lo cultural, lo social, lo político, entendidos desde su procedencia originaria (Williams, 2015).

Si bien la categoría de Comunidad Organizada en Juan Domingo Perón era esencial para la cosmovisión que proponía, la comunidad requiere necesariamente de un gobierno, a quien debe serle concedida la autoridad por todos los miembros, que es en quienes reside la capacidad de delegarla. Es así como el ser-en-común necesita de su entorno inmediato y mediato para su realización. Es en la relación con los otros cuando es plenamente hombre. El derecho a pertenecer a una comunidad organizada implica el de pertenecer tal como es, con sus diferencias y semejanzas con los demás miembros. Y ello constituye también una obligación: son sus diferencias de cualquier naturaleza las que más enriquecen a la comunidad y, en consecuencia, está obligado moralmente a aportarlas en la interacción social. Por ello el escenario de la realización del hombre es la Comunidad Organizada y su participación en ella es mucho más compleja y decisiva para la plenitud de su vida que su participación en el Estado como miembro y en el mercado como productor de bienes, comerciante, trabajador o consumidor. La persona, cada persona, diversa y única, en su cualidad esencial de ser social, sin amputaciones, debe subordinar todos y cada uno de los elementos de toda forma de Estado.

Es preciso, antes de continuar con el desarrollo, realizar una digresión en torno a esto que denominamos Estado Continental Industrial. Pero previo a ingresar en dicha categoría esencial para el pensamiento de Alberto Methol Ferré, es necesario partir de los "Estados Nación industriales" que tuvieron su origen en el siglo XVI, y que son definidos por el maestro oriental como aquellos sujetos políticos que en un territorio determinado lograron la capacidad de generar un sistema de alfabetización universal, revolución industrial, moneda unificadora, capacidad impositiva, seguridad interna y externa. Son Estados que lograron una capacidad de soberanía, no desde un exclusivismo jurídico formal sino desde su capacidad de autonomía. A



modo de ejemplo se pueden citar los siguientes Estados Nación industriales: Inglaterra, con la revolución de Cromwell en 1549 y culminando con la revolución gloriosa de 1688; Francia, con la revolución francesa de 1789; Italia, con el duque de Saboya y Garibaldi en el Piamonte, 1870; Alemania, con Prusia bajo la dirección de los junkers con Bismarck; Japón, primer Estado Nación industrial extra europeo con la revolución Meiji, con Mutso Hito.

Es hacia finales del siglo XIX, específicamente 1898, en la guerra hispanoamericana en torno a Cuba cuando nace el primer Estado continental industrial de la historia superador del Estado Nación industrial: los Estados Unidos de Norteamérica. Un poder continental que suma cinco dimensiones: industrial, científica tecnológica, militar, cultural y política.

Es a partir del mencionado dato histórico que Alberto Methol Ferré parte de la lectura de Weiger, sumada a la política continentalista del Nuevo ABC de Perón, a la tradición del hispanoamericanismo de San Martín, Bolívar y Artigas, y al latinoamericanismo de Manuel Ugarte para crear el concepto de Estado Continental Industrial. Esta categoría política es entonces un concepto núcleo inventado y teorizado, que si bien recurre para la sustentación teórica a otros autores como Federico Ratzel y a la perspectiva de Estado Nación Industrial de Ernest Gellner en su obra "Naciones y Nacionalismos", es una categoría propia de Alberto Methol Ferré. No quedándose sólo en la mera descripción de cómo Estados Unidos se convertía en el primer Estado Continental Industrial, va más allá y da las características constitutivas de estos Estados, a saber: impulso estatal (burocracia), industria (ciencia-tecnología), educación común (alfabetización, cultura común, idioma común, nación, democratización) y empresas que compiten en el mercado (Perrotta y Martínez Larrechea, 2014).

Desde Europa, Federico Ratzel había anunciado que el paradigma de los Estados Nación Industriales (del tipo de Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia, Japón) había terminado y en consecuencia comenzaba a irrumpir en la escena el paradigma de los Estados que eran capaces de determinar el rumbo de la historia: los Estados Continentales Industriales. El pensador alemán veía cómo Europa dejaba de ser centro, siendo la única salvación una Unión Europea. Agrega Ratzel que, además de Estados Unidos, el otro Estado Continental era Rusia, si era capaz de acelerar su industrialización. Así, Ratzel vislumbró la lógica del siglo XX con su lucha bipolar de dos Estados Continentales Industriales y el fin de la hegemonía europea (Methol Ferré, 2004b).

Esta irrupción del paradigma nuevo de los Estados Unidos fue el que provocó la resurrección en nuestros Estados-Ciudad antiguos y agroexportadores de la "Patria Grande" latinoamericana como posibilidad de salir del coro. La portavoz fue la generación del 900 que supo desde entonces que las necesidades reales de la "nueva modernización" se movían con tres exigencias inseparables: Democracia, Industrialización e Integración.

Juan Domingo Perón como un político intelectual tomó sin lugar a dudas ese razonamiento de Ratzel, las elaboraciones de la generación del 900, el aporte de FORJA y la experiencia varguista de los años 30, que había producido una irrupción de un nacional populismo industrializador en Brasil. De esta forma en 1951 el General Perón ya responde inequívocamente que el modelo de sustitución de importaciones necesitaba una ampliación gigantesca del mercado interno, relativamente amparada por una nueva unión aduanera para que, logrando economías de escalas, pudiera alcanzarse una verdadera competitividad. Por eso su respuesta es el Nuevo ABC.

A esta política económica le agregaba un elemento esencial que era "la necesidad de los pueblos" sin el cual esta política queda en la súper estructura de las cancillerías, el intercambio de notas y cositas que no llegan a las raíces del mundo real que es la vida cotidiana. Era necesario insertarlo en el pueblo. Es en el año 1953 cuando Juan Domingo Perón, en el Colegio Militar, le explica a los altos mandos el intento de hacer un nuevo ABC, entre Argentina, Brasil y Chile, (Vargas, Ibañez y Perón). Dicho discurso fue acusado por la prensa infame como un intento de "imperialismo argentino".

Como Ratzel ve a las potencias europeas obsoletas ante Estados Unidos, la generación del 900, en Latinoamérica, observa una análoga situación y consecuentemente considera la necesidad del resurgimiento del imperativo bolivariano de la Patria Grande. Esto deja ver las raíces del continentalismo de Perón, que une las dos tradiciones. Esta visión permite unificar el escenario mundial y sus desafíos más radicalmente que hasta ahora en el pensamiento político vigente.

Es Perón el primero que indica un camino a seguir, el primero que transforma eso en una política sudamericana. Porque si no hay discernimiento de lo principal y lo secundario, es decir, si no se descubre y propone el camino principal de acceso a lo que se busca, distinguiéndolo de los caminos secundarios –que puedan auxiliar al camino principal pero que no conducen a realizar lo que se propone–



entonces se marcha a los tumbos. El camino constituye el alma de la realización del destino. Ese es el salto que logra dar Perón. Él dice: el camino fundamental para los Estados Unidos de América del Sur es el entendimiento de la Argentina con Brasil y con Chile, para generar un poder bioceánico (Methol Ferré, 2002).

En consecuencia, señala Alberto Methol Ferré que la importancia del análisis geográfico de la política y el análisis político de la geografía han sido las herramientas que las grandes potencias han utilizado para estudiar con profundidad la dimensión espacio-tiempo. En este sentido se reconoce que "...por mediación del saber de las grandes geopolíticas, es que los Estados pequeños pueden elaborar las propias" (Methol Ferré, 2009). Al adoptar esta postura y recapitular sobre los primeros geopolíticos (provenientes de Inglaterra, Alemania y Estados Unidos), su esquema de pensamiento permitirá comprender la posición que ocupa América Latina en el espacio-tiempo mundial en función de la lectura de las potencias imperiales y en el marco de la visualización de tres etapas de globalización, rescatando como elemento de síntesis la noción de "Estado-Continental".

Si bien fue Juan Domingo Perón quien sistematizó teóricamente y llevó adelante una política, existió un movimiento integrado por estadistas como Luis Alberto de Herrera y hombres de acción e indagación como Arturo Jauretche, Abelardo Ramos, Helio Jaguaribe, Darcy Ribeiro y Vivian Trías entre otros. Y es imposible olvidar el legado del pensamiento latinoamericano abierto por la generación del 900, recapitulando sobre Rubén Darío y Rodó, Ugarte, Haya de la Torre, Mella, Mariátegui, etc. (Perrotta y Martínez Larrechea, 2014).

Alberto Methol Ferré ve la necesidad de "integración" entre nuestros países sudamericanos, y en especial del Mercosur, ya que implica el nacimiento de una nueva historia sudamericana, que genera justamente el movimiento inverso al proceso de fragmentación de la Independencia de nuestros Estados resultantes en el primer tercio del siglo XIX y que se consolida en su último tercio (Methol Ferré, 2004).

Se pregunta Methol Ferré, ¿cómo definir esa tarea? Respondemos de modo sencillo e inmediato: se trata de "hispanoamericanizar" a Brasil hacia las raíces y de "abrasilerarnos" a su vez nosotros igualmente. Sin este doble y profundo proceso sólo habría integración de mercaderes y de empresarios, pero no de pueblos. La integración de los pueblos como también lo señalaba Juan Domingo Perón implica una primacía de una "política de la cultura", compromete todos los niveles de la en-

señanza primaria, secundaria y universitaria; el teatro y la televisión; artistas, periodistas, filósofos, teólogos y científicos. Compromete la revisión de todo lo que hacemos, pues es un nuevo horizonte histórico que nos exige una adecuación total. Los ya viejos y caducos marcos de los Estados latinoamericanos separados deben ser repensados totalmente, recreados. La revolución cultural es insubordinación cultural, diría Marcelo Gullo, una revolución educacional, es también una aceleración de todos los intercambios. Incluye, por supuesto, la revisión de la historia latinoamericana, no ya desde la perspectiva exclusiva de cada Estado, sino del conjunto de América Latina. En este sentido la Iglesia no puede estar ausente de todo esto, por el contrario, le cabe un papel protagónico, de iniciativa, de empuje, ya que ella es un organismo extendido unitariamente por todo el conjunto de América Latina.

Es así como un Mercado Común comienza a pensarse desde distintas dimensiones, un desafío a la "identidad" de la sociedad involucrada. Es decir, a un plural conjunto de "identidades" entrelazadas, económicas y sociales, culturales y nacionales. Implica una transformación interna mutua donde la convivencia e interpenetración creciente de dos o más pueblos va más allá del "mercado", de los mercaderes, de los empresarios. En última instancia, el éxito, el bullicio, la vida del mercado es un pueblo, una convergencia de pueblos, una radical comunicación de cultura, de culturas. El Mercado Común es de suyo mucho más que Mercado Común. Si sólo fuera Mercado Común, sería un fracaso, no podría ser realmente ni mercado. No puede pensarse un Mercado Común en términos exclusivamente económicos. Sería la más frágil superficialidad. Un Mercado Común nos pone de frente a nuestro destino como pueblos. Nos aboca a una profunda revolución cultural. En rigor, implica un "re-nacimiento" de nuestros pueblos (Methol Ferré, 1993).

Muchos van a pensar que por los actores en escena y los aires neoliberales que respiramos en Sudamérica, el Mercosur era un elemento de los Estados Unidos o bien un esquema que iba a la derrota segura, no obstante, es aquí donde se produce el cortocircuito fundamental: Argentina-Brasil. Solamente igualado al cortocircuito en Europa entre Alemania y Francia. El Mercosur con los dos elementos básicos de América Latina: el brasileño y el hispanoamericano contiene ya virtualmente a todos: desde México hasta Tierra del Fuego, aunque no sea efectivamente la totalidad física de América Latina. Y eso por una razón muy sencilla: porque la gran isla continental de América del Sur es la más consistente e importante potencialidad de



América Latina. El destino de América Latina sólo se decide en América del Sur. En este sentido el Pacto Andino es hispanoamericano, en tanto el Mercosur es latinoamericano. Pero no hay destino solo hispanoamericano, sino latinoamericano. Eso ya lo percibía a mediados del siglo XIX Torres Caicedo, sucesor intelectual de Bolívar, que acuñará la expresión "América Latina", para incluir a Brasil. Y Brasil es sudamericano. Esto acrecienta lo decisivo de América del Sur. Y explica que América del Sur sea ya América Latina (Methol Ferré, 1997).

¿Cuáles son los pasos que tiene que seguir el Mercosur? Methol Ferré energicamente enfatizaba que:

Si el Mercosur no apunta al Estado Confederado primero, y Federal más lejanamente, no podrá alcanzar su estatura. Sólo el horizonte paradigmático de los Estados Unidos de América del Sur da sentido a la dinámica del Mercosur. Este es su sentido político necesario, pero todavía no visible a las gentes. Aunque venga de lo más profundo de nuestra historia. Por eso se hace hora de empezar a llamar a las cosas por su nombre. (...) Sólo así podremos acercarnos a la participación en el Concierto de Potencias que organizará los modos de globalización durante el siglo XXI. De lo contrario, sólo seremos aptos para lo habitual: solo quedarán voces para el coro. (Methol Ferré, 1997)

A MODO DE CONCLUSIÓN: LOS INTERROGANTES SOBRE LOS QUE HAY TRABAJAR

Hoy nos encontramos que los debates sobre la actualidad del Mercosur y las reflexiones sobre su futuro, sobre los posibles caminos a transitar, adquieren mayor intensidad y necesidad a partir de dos realidades de consideración: una que proviene de afuera, es decir, las transformaciones sistémicas que conlleva un cambio de época; la otra es interna, las diferencias profundas que han surgido en el bloque y que están revelando que el problema no es ya, únicamente, qué alcance le imprimimos a la integración sino si la integración así como está caminando vale la pena.

Nos encontramos que, si no tenemos efectivos centros de poder internos, sólo habrá dependencias a centros de poder externos a América Latina. La perenne deuda externa será nuestro destino. Si

la integración es verdaderamente nuestro asunto y no simulación superficial, la pregunta que nos debemos formular todos es: ¿cuáles son los "centros de poder" reales, capaces de impulsar el núcleo de aglutinación para una mayor agregación y por ende la unificación de América Latina? Esta es la pregunta política capital para pensar estrategias globales realmente posibles. En suma: si América Latina es incapaz de gestar y articular grandes centros de poder internos, no habrá América Latina. Si esta premisa no la tenemos clara, es que no queremos pensar con seriedad nada.

Cuando los países de América del Sur sintieron la necesidad de repensar el "conjunto" como cuestión vital, sus ópticas tuvieron que superar la dificultad de trascender lo fragmentario y local. Hoy la situación del Mercosur con la llegada de gobiernos que sirven a las estructuras hegemónicas de poder mundial regresan a la etapa de abandono de los impulsos generales de la industrialización, la constitución de grandes mercados internos, y cualquier apuesta a un "regionalismo" competitivo, independiente y autónomo.

Estamos asistiendo al nacimiento de un nuevo "orden" multipolar que abarca círculos culturales y en el que, por primera vez, la política mundial se desoccidentaliza y es multicivilizacional, y cuyo eje geoeconómico es el Asia - Pacífico.

En este marco estamos ante la presencia de la tensión entre globalización y desglobalización y en particular de un nuevo Regionalismo del siglo XXI (representado en los mega-acuerdos comerciales, su importancia geoestratégica y sus consecuencias jurídico-políticas en la actual realidad mundial/regional) y, asimismo, al Brexit que se manifiesta como fenómeno des-integrador en el marco europeo. A su vez, la estrategia de seguridad de los EEUU cambia y pasa por contener a China y Corea del Norte y controlar lo que el geopolítico Mackinder llamó isla mundial (Eurasia). En este contexto toman importancia los fenómenos como el terrorismo, el narcotráfico y los llamados "golpes blandos o institucionales" o *lawfare* que vivimos en Honduras, Paraguay y el más reciente caso de Brasil. Este marco nos arroja datos imprescindibles para introducirnos en el estudio de la actual crisis interna del Mercosur con el caso de Venezuela, los acercamientos a la Alianza del Pacífico y la actual negociación con la Unión Europea y China.

En este panorama el Estado clásico ha entrado en una crisis irreversible en la globalización y solo algunos Estados salen a flote, los Estados continentales, aunque no se los señale explícitamente de esa manera



son los únicos que poseen poder y siguen siendo los principales actores del sistema mundial, y de alguna manera se alejan del paradigma de la interdependencia compleja pura. En este sentido, si el Mercosur en la medida que se transforme en un Estado Continental o Estado Región, es decir que supere la matriz economicista a través de mecanismos de institucionalidad basados en acuerdos políticos, educativos, culturales, energéticos, infraestructura, seguridad y defensa, podrá buscar una alternativa a la posibilidad de eludir que algunos de nuestros países sean considerados "Estados fallidos" o "Estados colapsados".

El siglo XXI convoca a la política de los grandes espacios geopolíticos donde se articulan en un bloque lo económico, social, cultural, político, defensa y seguridad. Con una actuante visión nacional-continentalista los puntos vitales geopolíticos para la viabilidad de un Estado Continental son: poder alimentario, agua, energía, renta estratégica (dimensiones cultural, tecnológica, económica y militar). Tenemos todas las posibilidades atento al capital inicial que caracteriza a América del Sur como unidad geopolítica y geoeconómica. Es decir, posee 360 millones de habitantes, cerca del 67% de todo el continente hispanoamericano y el 6% de la población mundial y con integración lingüística dado que casi la totalidad habla castellano y portugués en base a la matriz de la identidad hispano-lusitana. Es excusa suficiente para no quedarse de brazos cruzados (Barrios, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios, M. Á. (2006). América del Sur en la Geopolítica Mundial. *Revista Geosur*. Montevideo, Uruguay: Asociación Latinoamericana de Estudios Geopolíticos e Internacionales, Agosto.

Jauretche, A. M. (1968). *Los Profetas del odio y LA YAPA: colonización pedagógica*. Buenos Aires: A. Peña Lillo.

Gullo, M. (2013). *Haya de la Torre: la lucha por la Patria Grande*. Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús.

____ (2016). Estructuras Hegemonicas. *Geopolíticas.ru*. Recuperado de: <https://www.geopolitica.ru/es/article/estructuras-hegemonicas>

Perrotta, D. y Martínez Larrechea, E. (2014). Alberto Methol Ferré y la

geopolítica de la integración. *Cuadernos sobre Relaciones Internacionales, Regionalismo y Desarrollo*, 9(7). Enero-Junio, Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Methol Ferré, A. (1984a). ¿Por Qué Geopolítica?. *Revista Nexo*. 1(3). Segundo Trimestre. Montevideo, Uruguay

___ (1984b). Una Sinopsis. *Revista Nexo*. 1(3). Segundo Trimestre. Montevideo, Uruguay

___ (1984c). Terceros incluidos y excluidos. *Revista Nexo*. 1(2). Marzo, Montevideo, Uruguay

___ (1988). Desde Puebla los nuevos rumbos de Rodo. *Revista Nexo*, cuarto trimestre, diciembre.

___ (1990). América Latina y sus poderes intrínsecos. *Revista Estudios de Ciencias y Letras*. Universidad Católica del Uruguay. 19. Montevideo, Uruguay.

___ (1993). Una autoconsciencia histórica a la altura del MERCOSUR. *Cuadernos de Marcha*. Tercera época, año VIII(89) Noviembre.

___ (1998). En el siglo XXI sigue la era de los Estados Continentales Industriales. *Diario La Democracia*, Uruguay, 20 de noviembre

___ (2002) América Del Sur: De Los Estados-Ciudad Al Estado Continental Industrial. *Cuadernos del Foro San Martín para la integración de nuestra América* Conferencia, Centro Cultural Hernández Arregui, Buenos Aires, 12 de julio.

___ (2004a). *De la separación a la integración. De Alberdi a Perón y el nuevo ABC*. Conferencia en el Primer Congreso Internacional del Mercosur: "Desde el Mercosur hacia la Patria Grande". Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires, abril, La Plata, República Argentina.

___ (2004b). MERCOSUR: Una nueva lógica histórica, Cooperación COMISEC - Unión Europea, con asistencia técnica de COPCA, junio



____ (2007). *Enanismo o Integración*. Disertación realizada en la Universidad de la República Oriental del Uruguay. Marzo. Seminario Iberoamericano de Estudios Socioeconómicos.

____ (2009). *Los Estados Continentales y el MERCOSUR*. Buenos Aires: Ediciones del Instituto Superior Dr. Arturo Jauretche.

Williams, R. (2015). *Unidad Latinoamericana y Continentalismo: para una teoría del gobierno y una filosofía política de la Patria Grande*. Diálogo latinoamericano: Apertura argentina. pp.117-139.





PENSAR LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD DESDE EL ENFOQUE DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

PATRICIO ALEJANDRO CENTURIÓN

Educador Sanitario

Prof. Adj. Cátedra de Introd. a la Educación para la Salud

Sede San Pedro

FHyCS-UNJu

elcenturion1@hotmail.com*

RESUMEN

Históricamente, la Educación para la Salud (EpS) ha pasado por diferentes enfoques, dependiendo del contexto en el que se ha desarrollado. En la Universidad Nacional de Jujuy, la carrera de Licenciatura en Educación para la Salud y sus egresados recrean una discusión respecto a la impronta disciplinar más apropiada partiendo de los campos de formación (ciencias de la salud, de la educación y de las ciencias sociales). Este "análisis" se plantea como si las dimensiones de la educación, la salud y el entorno social funcionarían como "partes" estancos en una carrera cuyo perfil profesional del egresado tiende al abordaje interdisciplinario de las problemáticas a partir de la concepción integral del sujeto y sus condiciones de vida. Uno de los ejemplos de esta circunstancia es el planteo recurrente del pseudoantagonismo entre Prevención y Promoción, dos aspectos teóricos y metodológicos fundamentales en la disciplina de la educación para la salud. Ante ello, se requiere fortalecer un marco conceptual y procedimental que sustente una visión integral de la disciplina a partir del enfoque de promoción de la salud e intervenciones intersectoriales que permitan generar procesos de investigación en EpS, comunicación dialógica y participación comunitaria en el desarrollo sustentable del bienestar colectivo.

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2018 - Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2018

* Marzo de 2018

Palabras Clave: Educación para la Salud, Intersectorialidad, Promoción de la Salud, Revisión.

THINKING THE HEALTH EDUCATION FROM THE HEALTH PROMOTION APPROACH

ABSTRACT

Historically, education for health (EpS) has gone through different approaches, depending on the context in which has been developed. At the National University of Jujuy, the career of SCl in education for health and its graduates recreate a discussion regarding the imprint discipline most appropriate based on fields of training (Sciences of the health, education and social sciences). This "analysis" is posed as if the dimensions of the education, health and social environment functioned as watertight "parts" in a career whose professional profile of the graduate tends to the interdisciplinary approach of the problems starting from an integral conception of the subject and their living conditions. One of the examples of this circumstance is the recurrent question of the pseudo antagonism between prevention and promotion, two fundamental theoretical and methodological aspects in the discipline of education for health. In response, it is required to strengthen a conceptual and procedural framework that sustains a holistic view of the discipline from the approach of promoting health and intersectoral interventions allowing to generate research on EpS, communication Dialogic and community participation in the sustainable development of collective welfare.

Key words: Health, intersectorality, education health promotion, review



Hablar de Educación para la Salud (EpS) y la definición de esta disciplina resulta algo comprometido en virtud de que han sido numerosos y diversos los significados que se le han dado. Históricamente, la EpS ha pasado por diferentes etapas o enfoques, dependiendo del contexto en el que se ha desarrollado, desde principios del siglo hasta la actualidad. En este sentido, Salleras (1990) distingue dos grandes etapas o periodos en la evolución del concepto y contenido de la EpS, que transcurren paralelamente con los cambios sociopolíticos y con la evolución de la nosología y de los factores de riesgo, obedeciendo cada una de estas etapas a planteamientos epistemológicos que las conforman e incluyendo determinadas concepciones acerca de la educación, del aprendizaje, del hombre y de la salud.

Por su parte, Contreri y Díaz (1988) mencionan que la EpS puede ser concebida de acuerdo con la orientación que se le dé, de tal manera que puede reconocerla como *Disciplina*, como *Proceso* o como *Conducta*. Así, al hablar de la EpS como *disciplina*, se hará referencia a los conocimientos y principios que determinan cómo las personas y los grupos humanos pueden tomar conciencia en cuanto a la salud. Al considerarla un *proceso*, se abordará como un acto de transmisión y fomento del valor salud, que va de quienes tienen la tarea de educar hacia los que son objeto de la acción educativa. En tanto que como *conducta aprendida*, a la EpS se la concibe como la forma en que se comportan y manifiestan las personas hacia la salud y determinan su educación hacia ella.

Antes de continuar el desarrollo de este artículo, se considera oportuno recordar algunas definiciones de Educación para la Salud desde distintas miradas o ámbitos científicos:

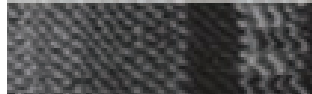
A la Educación para la Salud la podemos definir como acciones educativas basadas en la comunicación asertiva y la vincularidad, que facilitan un proceso dialéctico de transformaciones personales y sociales, generando en el ser humano (integrados con sus entornos sociales y naturales) actitudes y comportamientos que le permitan desarrollar capacidades bio-psico-sociales, tomar decisiones que hacen a su propio estilo de vida y construir proyectos de autosuperación con otros. (Gaggero, 2006)

Educación para la Salud es el proceso de enseñanza aprendizaje esencialmente interdisciplinario, intersectorial, dinámico y participativo, basado en la ciencia, la técnica y el respeto al ser humano, que actúa sobre factores condicionantes tanto personales como sociales con el propósito de contribuir a elevar el nivel de salud y de calidad de vida de los individuos, familias y comunidades mediante el logro de actitudes y comportamientos de salud positivos, conscientes, responsables y solidarios. (Dpto. de EPS – Ministerio de Salud – Argentina, 2008)

La educación para la salud aborda no solamente la transmisión de información, sino también el fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud. La educación para la salud incluye no sólo la información relativa a las condiciones sociales, económicas y ambientales subyacentes que influyen en la salud, sino también la que se refiere a los factores de riesgo y comportamientos de riesgo, además del uso del sistema de asistencia sanitaria. Es decir, la educación para la salud supone comunicación de información y desarrollo de habilidades personales que demuestren la viabilidad política y las posibilidades organizativas de diversas formas de actuación dirigidas a lograr cambios sociales, económicos y ambientales que favorezcan la salud. (Glosario PS – OMS, 1998)

Asimismo, desde la cátedra de Introducción a la Educación para la Salud de la Expansión Académica San Pedro, se viene trabajando sobre la construcción teórica de una conceptualización propia de la EpS; la cual se refiere a continuación.

La Educación para la Salud es una disciplina científica que desarrolla un abordaje intersectorial y participativo favoreciendo la interacción dialéctica y los procesos educativos orientados al desarrollo de un conjunto de capacidades y de habilidades biopsicosociales en los sujetos a partir del análisis de los entornos sociohistóricos de las comunidades. La EpS desde su impronta integral, inclu-



ye la prevención, el empoderamiento y la promoción de estilos de vida que favorezcan las transformaciones socioculturales requeridas para el bienestar y el desarrollo sustentable de la población. (Centurión, 2017)

A partir de las conceptualizaciones mencionadas anteriormente y teniendo en cuenta el ámbito académico de la Universidad Nacional de Jujuy, desde que se creó la Carrera de Educación para la Salud en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Res. C.S. N° 004/92), se viene produciendo una discusión en torno hacia cuál es el campo científico de mayor referencia para esta carrera y especialmente, en relación a cuáles deben ser los objetivos principales que estructuren la trayectoria formativa de los estudiantes a fin de dar respuestas a las necesidades que cada campo disciplinar identifica como prioritarios. En este marco, el diseño curricular de la carrera establece que son tres los campos científicos que sustentan el trayecto formativo: el campo de las ciencias de la salud, el campo de las ciencias de la educación y el campo de las ciencias sociales. A su vez, cada uno de ellos dan lugar a diversas asignaturas que conforman un núcleo teórico-metodológico que, más allá de los contenidos mínimos obligatorios establecidos por el diseño curricular, incorporan un conjunto de ejes temáticos que parten del ámbito formativo de los docentes y cuya selección, es realizada desde esa mirada disciplinar que poseen sobre la educación para la salud y las incumbencias profesionales que se debieran promover en los egresados.

En reiteradas ocasiones este confluir de pareceres generó diversas discusiones en relación a un conjunto de elementos de cada uno de los tres campos científicos que sustentan dicha disciplina (salud, educación y lo social) e inclusive, dio lugar a cuestionamientos recurrentes sobre si la Educación para la Salud es una disciplina científica, es una tecnología o es una estrategia más del enfoque de Promoción de la Salud. Para ser más preciso, en lo últimos 20 años cada Equipo de Cátedra ha tratado de generar un conjunto de contenidos teórico-prácticos y de experiencias de intervención comunitaria, que posibiliten a los estudiantes definir y re-definir permanentemente (debiera ser así) su perfil como futuro profesional de la educación para la salud. Sin embargo en este proceso de interacción académica-profesional, los diferentes docentes han transmitido su visión de la carrera y del egresado a partir de su propia formación de base y

partiendo de los supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que sustentan su praxis profesional y también su rol docente.

Desde este planteo, en las distintas asignaturas y/o seminarios se viene trabajando en pro de la construcción de un rol profesional del Licenciado en Educación para la Salud que, en mayor o menor medida, seguramente será determinado por la representación social de cada docente en función del campo disciplinar de pertenencia; es decir, si proviene del campo de las ciencias de la educación, de las ciencias de la salud o de las ciencias sociales. Esta afirmación no debe ser interpretada como un factor negativo en la formación académica de los estudiantes, puesto que las diferentes visiones disciplinares acerca de la carrera debiera representar una verdadera posibilidad de enriquecimiento en la trayectoria formativa, tanto en lo teórico como en la aplicación práctica de los ejes conceptuales a la hora de diseñar metodología de abordaje en el ámbito socio-comunitario desde la disciplina científica de la educación para la salud.

Seguramente que esta última situación ha determinado que los estudiantes y los egresados de la carrera, tanto Educadores Sanitarios como Lic. en Educación para la Salud, incorporen como propios algunos de esos elementos en el análisis respecto al marco disciplinar de su carrera, su trayecto formativo, el perfil profesional, las incumbencias, etc. Como egresado de la UNJu, la reflexión mayor gira en torno a la posición consciente o inconsciente (lo cual dificulta la discusión) que lleva a muchos colegas de educación para la salud a reproducir ciertas tensiones sobre la carrera, sus campos teóricos y su ámbito de acción profesional. Este "análisis" generalmente se plantea como si las dimensiones de la educación, la salud y el entorno social funcionaran como "partes" estancos en una carrera que según el perfil profesional del egresado debiera tender al abordaje interdisciplinario de las problemáticas a partir de la concepción integral del sujeto y sus estilos de vida. Todas estas situaciones expresadas parecieran no tener mayores consecuencias o incidencias en las elecciones que se hacen respecto del concepto de educación para la salud y la praxis profesional del Lic. en Educación para la Salud, sin embargo según donde se encuentren cada uno de los estudiantes y los egresados de la carrera, distintas representaciones surgen desde y en el entorno disciplinar específico, algunas de las cuales pueden reflejarse en las siguientes afirmaciones cotidianas del ámbito laboral de la EpS:



Aun se hace demasiada prevención, el modelo médico hegemónico que tanto se combate, es lo que sustenta la praxis de muchos colegas, incluso lo que realizo desde mi labor...
Educador Sanitario, personal de Salud Publica de Jujuy.

El concepto de sujeto que uno tiene es importantísimo, de allí la posibilidad de intervenir de manera más integral. Hoy lo social es lo que debe mover las formas de planificar las actividades.
Estudiante avanzado de la Lic. en Educación para la Salud.

Si todo es Promoción de la Salud, me suena a que lo único que se busca es mayor responsabilidad de las comunidades y menos acción del Estado respecto de las obligaciones que tiene para con la población. Hay que tener mucho cuidado de no ser cómplice de los gobiernos que se desentienden de sus deberes.
Lic. en Educ. para la Salud, profesional novel.

Si uno pudiera tomar como ejemplo una de las circunstancias que usualmente representa una "división" dentro del campo disciplinario de la educación para la salud, tal vez el caso del planteo recurrente del antagonismo entre Prevención y Promoción sea uno de los testimonios más importantes donde se reflejan los cuestionamientos, las fragmentaciones y las contradicciones propias de toda profesión que busca recrearse ante los nuevos escenarios de desarrollo laboral. Para poder plantear un análisis un poco más profundo de esta última realidad, se considera necesario describir el escenario respecto de los términos más utilizados dentro de la formación teórica y metodológica de los estudiantes de Educación para la Salud de la Universidad Nacional de Jujuy: Prevención y Promoción.

El término "prevenir" tiene significado de "preparar; llegar antes de; disponer de manera que evite el daño, impedir que se realice" (Ferreira, 1986). De este modo, las acciones preventivas en salud debieran ser interpretadas como intervenciones orientadas a evitar la aparición de enfermedades específicas, reduciendo su incidencia y predominancia en las poblaciones. Es decir que los proyectos de prevención y de educación en salud se estructuran mediante la divulgación de información científica y de recomendaciones normativas de cambio de hábitos.

"Promover" tiene el significado de dar impulso a: fomentar, originar, generar (Ferreira, 1986). Se puede referir que en el ámbito de la salud, de manera más amplia que prevención, la promoción de la salud representa un conjunto de actividades que buscan fortalecer la salud y el bienestar de las comunidades más allá de un factor de riesgo o enfermedad determinada. Las estrategias de promoción de la salud enfatizan la transformación de las condiciones de vida y de trabajo que inciden en las problemáticas socio-sanitarias, por ello requiere de un abordaje intersectorial.

Se podría afirmar que en esto último se asienta la radical y, al mismo tiempo, pequeña diferencia entre "prevención" y "promoción" en el ámbito de la salud. Radical porque implica cambios profundos en la forma de articular y utilizar el conocimiento en la formulación y operacionalización de las prácticas de salud, lo cual solo puede ocurrir verdaderamente por medio de la transformación de la concepción del mundo, integrando las dimensiones ambiental, social, política, económica y de comportamientos, más allá de la biología y la medicina. Pequeña porque las prácticas en promoción, de la misma forma que la prevención, usan el conocimiento científico, se valen de los conceptos clásicos que orientan la producción de conocimiento específico en salud (enfermedad, riesgo y transmisión) cuya racionalidad es la misma que la del discurso preventivo (Czeresnia, Machado de Freitas, 2006).

La idea de promoción se refiere al fortalecimiento de la capacidad individual y colectiva para lidiar con la multiplicidad de los condicionantes de la salud. Promoción en ese sentido, va más allá de una aplicación, técnica y normativa, aceptándose que no basta conocer el funcionamiento de las enfermedades y encontrar mecanismos para su control. Esa concepción se refiere al fortalecimiento de la salud por medio de la construcción de la capacidad de elección, así como a la utilización del conocimiento con el discernimiento de considerar las diferencias y singularidades de las situaciones problemáticas. Ante estos posicionamientos teóricos respecto de la prevención de enfermedades y/o factores de riesgo para la salud y en relación a la promoción de la participación comunitaria, el empoderamiento de las comunidades y el desarrollo sustentable, surge la necesidad de plantear una ruptura ideológica y metodológica con aquellas intervenciones en educación para la salud que "exigen" una declamación disciplinar *a priori* sin tener en cuenta las problemáticas o escenarios socio-sanitarios que deberá abordar, lo cual en reiteradas ocasiones



significa una valoración peyorativa de una sobre otra, como si fueran "recetas" objetivas que permiten transformaciones de las condiciones de vida de la sociedad, los comportamientos colectivos y el ejercicio del derecho a la salud en este nuevo milenio.

Sin pretender reformular el marco conceptual y/o lo metodológico de la Educación para la Salud, desde la Cátedra de Introducción a la Educación para la Salud de la Expansión Académica San Pedro se busca generar nuevos espacios de análisis y de revisión disciplinar, partiendo desde las experiencias docentes y del trabajo en equipo junto a otros profesionales de la Educación para la Salud en la planificación, implementación y evaluación de acciones de extensión universitaria y/o intervención comunitaria. En este sentido, el desarrollo profesional y la inserción progresiva de los profesionales de la educación para la salud en instituciones públicas y privadas ha posibilitado discutir con mayor profundidad sobre los aspectos mencionados anteriormente, partiendo de la especificidad de la formación y las experiencias concretas en el campo laboral, sea este del ámbito de la Educación, de la Salud Pública o del área Social-comunitaria.

Ante la actualización progresiva de los profesionales de Educación para la Salud en los últimos 15 años y a partir de la evolución de su praxis, uno pudiera encontrar mejores recursos de interacción frente a los desafíos cada vez más complejos que se presentan en los distintos ámbitos de inserción laboral del profesional de la educación para la salud. Se plantea la necesidad de equilibrar, de armonizar la impronta específica de la educación para la salud en los ámbitos académicos y/o laborales donde se desenvuelven los profesionales de esta disciplina, es decir, promover una posición superadora de la discusión estéril sobre cuál es el "verdadero" campo de la educación para la salud, si es el campo de la salud, el campo de la educación o el campo de lo social. Así por ejemplo, una situación determinada puede requerir una impronta preventiva en donde algunos criterios teórico-metodológicos propios del campo de la salud puedan tener mayor incidencia inicial, sin embargo la visión integral del abordaje del Lic. en Educación para la Salud exigirá incluir ejes elementales de educación y de las ciencias sociales.

Lo que se propone es transformar la "mirada" fragmentaria de la educación para la salud, ese tipo de visión que casi siempre deriva en posiciones antagónicas entre aspectos centrales como *Prevención* o *Promoción; salud* o *educación*; ya que pareciera que en ocasiones se olvida de que todas estas variables (junto a otras más) suelen confor-

mar escenarios de un mismo proceso o problemática socio-sanitaria. En este sentido, se considera de vital importancia el fortalecimiento de un marco conceptual y procedimental que sustente una visión integral de la disciplina a partir del enfoque de promoción de la salud como una política pública que debe ampliarse a todas las políticas de los estados. Esta expresión disciplinar de la EpS debiera profundizar las intervenciones que impliquen la utilización de la investigación participativa y la generación de espacios de organización ciudadana de las comunidades, de modo tal de ir dejando de lado las explicaciones individualistas respecto a los procesos de salud y a las acciones educativas de abordaje de los mismos. La premisa está centrada en la posibilidad de enfatizar los procesos de análisis e intervención en las complejidades de los colectivos sociales, desde una perspectiva donde las prácticas educativas generen aprendizajes significativos en los sujetos para que sean protagonistas activos en los cambios de sus entornos o contextos sociales.

El propósito elemental es poder fortalecer una impronta integral, participativa e inclusiva en todos los ámbitos de abordaje o campos donde se lleve a cabo la praxis profesional de la educación para la salud. La posibilidad de que lo egresados puedan utilizar los criterios de intersectorialidad e intervención comunitaria desde el enfoque de Promoción de la Salud, representa una oportunidad para que las características de esta política de salud y las competencias disciplinares específicas del Lic. en Educación para la Salud, resulten el marco de referencia a la hora de evaluar la necesidades, los indicadores u otras variables que intervienen en las problemáticas socio-sanitarias y en su abordaje. Esto posibilitará una interacción más sustentable con la población de modo tal que se puedan favorecer el desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para que las transformaciones positivas para la salud perduren en el tiempo. En un siglo XXI en donde los escenarios sociales cada día son más cambiantes y complejos, tal vez esto último sea uno de los desafíos más importantes de la educación para la salud como disciplina científica y de los educadores para la salud como profesionales expertos en esta disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Contreri C. y Díaz, O. (1988). Programas de promoción y educación para la salud en el Estado de Veracruz. Veracruz. México. Psicología y Salud. Centro de Estudios Psicológicos, Universidad Veracruzana, Xalapa, pp. 25-30



Czeresnia, D., Machado de Freitas, C. (2006). *Promoción de la Salud: conceptos, reflexiones, tendencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Ferreira, A. B. H. (1986) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Río de Janeiro: Nova Fronteira.

Gaggero, D. (2006). La Educación para la Salud: marco disciplinar y estrategia. Apuntes de Catedra. FH y CS, Unju.

Mora Y Araujo, M. D. (2008) Módulo La Educación para la Salud. Un Enfoque Integral. Departamento de Educación para la Salud. Ministerio de Salud de la Nación. Buenos Aires: Argentina.

OMS (1998). *Glosario de Promoción de la Salud*. División de Promoción, Educación y Comunicación para la Salud. Ginebra.

Perea Quesada, R. (2004). *Educación para la Salud (Reto de nuestro tiempo)*. Madrid: España. Ed. Díaz de Santos, S.A.

Salleras L. (1990). *Educación Sanitaria. Principios. Métodos. Aplicaciones*. Madrid. España. Edit. Díaz de Santos, S.A.

Torres, I.A., Beltran, F.J., Barrientos, C. y otros. (2008). "La Investigación en Educación para la Salud: Retos y Perspectivas. *Revista Médica de la Universidad Veracruzana*. 8(1). pp. 45-55.





REGRESO A LA SELVA. LA METODOLOGÍA APLICADA A LA REVITALIZACIÓN DE "EL SENDERO GUARANÍ"

ENRIQUE NORMANDO CRUZ,
GRIT KIRSTIN KOELTZSCH,
FLORA ELSA CRUZ,
REINALDO ANDRÉS MIRANDA,
VIRGINIA OTILIA ALAVAR Y
JUAN CARLOS RODRÍGUEZ

Centro de Estudios Indígenas y Coloniales
Unidad de investigación de la FHyCS, UNJu
enriquecruz@conicet.gov.ar*

RESUMEN

El artículo presenta la metodología utilizada para analizar el circuito turístico que la comunidad guaraní *Kuarasi Oë ou* de Jujuy ha diseñado dentro del Parque Nacional Calilegüa (Argentina). Desde un enfoque interdisciplinar de historia, antropología y patrimonio, se describe el proceso de elaboración del circuito turístico en conjunto con la comunidad originaria, y se plantean cuestiones a tener en cuenta para producir desarrollos significativos que respeten la diversidad étnica, ecológica y cultural.

Palabras clave: guaraníes, historia, Jujuy, turismo.

***RETURN TO THE JUNGLE. THE APPLIED METHODOLOGY
TO REVITALIZE "EL SENDERO GUARANÍ"***

ABSTRACT

This article presents the methodology used to analyze the tourist circuit designed by the guaraní community *Kuarasi Oë ou* of Jujuy

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2018 - Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2018

* Marzo de 2018

within the *Parque Nacional Calilegüa* (Argentina). From an interdisciplinary approach of history, anthropology and heritage, the researchers describe the process of working out the tourist circuit together with the native community, and they set out issues to consider in order to produce a significant development, which respect the ethnic, ecological and cultural diversity.

Key words: guaraníes, history, Jujuy, tourism.



"En la medida que las demandas y reclamos de los guaraníes, (y todos los pueblos originarios), no sean reconocidas y respetadas como diferentes y referentes de una cultura propia y se respeten sus expresiones, se continuarán reproduciéndose las condiciones sociales y materiales de desigualdad" (Jerez, 201, p. 116)

CONTEXTO

Este artículo describe el diseño y la implementación de una metodología para desarrollar un proyecto de extensión universitaria en conjunto con una comunidad originaria. Se trata del proyecto titulado: "Revitalización de 'El Sendero Guaraní' (Libertador General San Martín, Ledesma, Jujuy)", que fue presentado al "Concurso de proyectos de extensión universitaria (convocatoria 2014-2015: Diversidad, bienestar y desarrollo social) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy" (resolución FHCA 618/14).

Este proyecto de extensión fue concursado y está avalado por resolución FH N° D-555/15, se desarrolló desde la Unidad de investigación de la FH y CS de la UNJu, Centro de Estudios Indígenas y Coloniales (CEIC), en el periodo octubre de 2015 a octubre de 2016. Es dirigido por el Dr. y Mg. Enrique Normando Cruz y está integrado por estudiantes y graduados de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, y cuenta con el trabajo de estudiantes de las Tecnicaturas Indígenas del Instituto de Educación Superior "*Campinta Guasu Gloria Pérez*" sede Calilegua (Jujuy). De manera especial se reconoció que para un óptimo desarrollo científico técnico y una significativa producción social, se debía contar con la participación de la comunidad, por lo que se convocó desde el diseño del proyecto hasta su ejecución, a miembros activos de la Comunidad Guaraní *Kuarasi Oë ou* de la ciudad de Libertador General San Martín en la provincia de Jujuy, Argentina.



Imagen 1. Equipo de trabajo y guías guaraníes (fotografía del proyecto ESG)

INTRODUCCIÓN

Las comunidades guaraní al Este de la provincia de Jujuy (Argentina), desde hace más de veinte años experimentan una re-emergencia étnica que se articula con reivindicaciones relacionadas con la demanda de territorio, salud, trabajo, educación (Jerez, 2011), planes sociales, apoyo y capacitación para proyectos relacionados al turismo. Así, hombres y mujeres que debido a diversos factores socio históricos, no se definían en el pasado reciente necesariamente como indígenas, reflexionan hoy sobre su identidad e historia étnica, y se afirman como agentes de cambio, a veces en estructuras modernas y con relación con el pasado histórico de base comunitaria, en un proceso acelerado en el siglo XXI por el marco legal estatal (Gutiérrez Guerrero, 2015, p. 166) proactivo a la reidentificación comunitaria originaria de finales del siglo XX.



Teniendo en cuenta esto, el trabajo con una de las construcciones comunitarias de este colectivo se ha detectado como relevante para realizar una intervención de extensión universitaria, se trata de "El Sendero Guaraní" (ESG), un circuito cultural y turístico que se encuentra ubicado y constituido como tal dentro del Parque Nacional Calilegua. El que se brinda de parte de la comunidad guaraní a la comunidad local del departamento Ledesma, Jujuy, Argentina y al turismo internacional, como un circuito turístico construido por el propio pueblo originario. Así el proyecto de extensión del que trata este artículo, se ha propuesto estudiarlo en conjunto con los guaraníes que son también los guías empíricos, para diseñar, publicar y distribuir un folleto de recorrido y conocimiento de ESG, como insumo elaborado endógenamente para mejorar las prácticas turísticas en el marco del respeto y consideración a los pueblos originarios. En este artículo se presentan los aspectos metodológicos considerados a la hora de realizar la intervención en conjunto con la comunidad, y el balance provisorio que resulta de su aplicación hasta el momento.

DESARROLLO

Lo primero que se ha tenido en cuenta metodológicamente para realizar el estudio y el posterior diseño del folleto en conjunto con la comunidad, es la apelación a diversos enfoques y epistemes disciplinares e interdisciplinares de las Humanidades y Ciencias Sociales. El primero es desde la etnohistoria, la sociología y las ciencias políticas, que han reconocido que las comunidades guaraníes tienen la particularidad de una notable capacidad de adaptación y diálogo en términos casi paralelos –lo que incide en cierta actitud de resistencia y hasta de guerra abierta–, con alteridades que en muchos casos históricos los han querido conquistar desde los tiempos de la pre conquista hispana (Saignes, 2007) hasta el período colonial (Cruz y Soler, 2018), y que en la actualidad del siglo xx y xxi los colocan en una situación de subalternidad (Rivera Cusicanqui y Barragán, 1997), tales como la estructura capitalista asociada al estado moderno argentino desarrollada en la provincia de Jujuy desde fines del siglo xix y con plenitud a partir de la segunda mitad del siglo xx (Stumpo, 1992). Una evidencia de esto son las actuales acciones de empoderamiento dirigencial acaecidas desde finales del último siglo:

Las organizaciones políticas de los guaraníes, tanto a nivel comunidad como pueblo, son organizaciones con fuerte influencia de componentes políticos contemporáneos, de fuera de su grupo cultural de referencia, que fueron ajustadas a las mismas comunidades para poder formar parte de la estructura política estatal y gozar de los beneficios brindados por el Estado Nacional. A la vez es importante resaltar que las prácticas políticas responden a prácticas de ancestralidad que supieron adaptarse a la cultura política local por motivos de supervivencia. (Gutiérrez Guerrero, 2015, p. 167)



Imagen 2. El *karakarapepo* símbolo de la cosmovisión guaraní (fotografía proyecto ESG).



El segundo enfoque se realizó desde la aproximación epistémica de la corriente de la etnoecología, porque ella reconoce la sistematización del conocimiento tradicional revalorizando la sabiduría del campesino y de los pueblos originarios. Esto se ha tenido en cuenta porque se trata de estudiar en conjunto con la comunidad un circuito turístico que se caracteriza, entre otras cosas, por ser un espacio de tipo étnico y ecológico.

De esta manera, el circuito y los fundamentos de ESG que elaboraron los miembros activos de la comunidad guaraní *Kuarasi Oë ou* como guías empíricos de ESG en el Parque Nacional Calilegua, entre ellos, Osvaldo Nova, Nora Condori, Joel Condori, Pablo Centeno y la *Mburuvicha* Flora Cruz, se analizaron a partir de la perspectiva que Toledo llama "conciencia de especie" (Toledo, 2003, p.17), en la que hace hincapié en el hecho de que las personas (*homo sapiens*) no existen de manera aislada de las otras especie, sino que su existencia está ligada al resto de los seres vivos que integran el hábitat planetario, y es más, tiene una profunda conexión con el planeta. Es en este marco que se considera importante tener presente este vínculo del ser humano, ya que en el mundo actual bajo el sistema económico capitalista existe una fuerte mercantilización en todos los sentidos, la cual tiene como consecuencia una desvinculación del hombre con la naturaleza en general, mientras en las comunidades originarias todavía se conserva esta importante conexión con su ambiente.

Esta perspectiva se reconoce como pertinente para la problemática de estudiar y elaborar un instrumento que sirva para reforzar el empoderamiento de una comunidad originaria, y a la vez, está en línea con la antropología como ciencia social al reconocer dos cuestiones fundamentales: por un lado, la aplicación del conocimiento antropológico a problemas prácticos, y por el otro, la inclusión de problemas ambientales que deben ser considerados, entendidos y reflejados en cambios de políticas concretas (Milton, 1996).

En síntesis, y en relación específica con la variedad de flora y fauna que tiene ESG, nos resulta útil esta identificación y utilización de la etnoecología, porque propone la inclusión de la población nativa del lugar y una investigación que parta de la terminología originaria. Utilizándose, en este caso, un esquema de clasificación de taxonomías, lo que según la autora Fowler (1979) "tiene por efecto probar que existe una relación sistemática entre la terminología nativa del entorno y su conceptualización" (p. 238).



Imagen 3 y 4. Flora y fauna de ESG (fotografía proyecto ESG).



La tercera perspectiva disciplinar que se ha tenido en cuenta para la evaluación de los contenidos y diseño de ESG es la historia. Esto porque el trabajo de estudio en conjunto con la comunidad se realizó apelando, entre otras fuentes, al registro oral etnográfico.

De esta manera, se ha evaluado que cuando hay que realizar un trabajo de registro histórico del conocimiento "indígena", en este caso sobre ESG, se debe considerar una posición historiográfica que sostenga la validez del "relato popular", definido como una narrativa que, junto con moldes reconocibles, exhibe una frescura y una capacidad de cambio mayor que la narrativa escrita (Santamaría, 2010, p. 11).

La apelación al relato popular como fuente de la historia, complementa muy bien las fuentes escritas documentales que fueron siempre elaboradas desde la otredad. De esta manera se puede dar cuenta de manera acabada de la memoria de ESG que el pueblo guaraní desarrolló a lo largo de su historia, una historia de adaptación estratégica al cambio histórico con una vocación de integración al mundo global (inca, indiano y moderno republicano y capitalista de los siglos xx y xxi) (Santamaría, 2011).

Así se realizó un registro de la información histórica que tuviera en cuenta la memoria social de la comunidad a partir de los relatos orales. Recopilación de información histórica sobre ESG por medio de los relatos populares, que no pretende fosilizar el conocimiento histórico del pueblo guaraní, sino ponerlo en evidencia científica, para cotejarlo con otras formas de conocimiento y transmisión de información histórica: la documental escrita y la del registro e interpretación arqueológica.

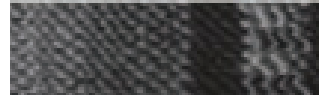


Imagen 5. Guiado empírico/profesional por relatos (fotografía proyecto ESG).

Finalmente, por el tipo de producto que la comunidad ha elaborado: un circuito turístico, se ha determinado el concurso del área de los estudios sociales sobre patrimonio y turismo, que ha destacado que cuando surge una oferta de turismo en comunidades indígenas, influyen cambios en la actividad turística como así también la creciente visibilidad de los pueblos indígenas en la lucha por el reconocimiento de sus derechos (Sánchez, 2005; Chambers, 2000). Lo que en el caso regional del Noroeste Argentino (NOA) ha dado lugar a planteos concretos de las propias comunidades indígenas que están llevando adelante emprendimientos turísticos de base étnica comunitaria. Por ejemplo, las propuestas planteadas en el Foro de Turismo Indígena desarrollado en Salta en el año 2004, que planteó los siguientes aspectos a tener en cuenta a la hora de considerar desarrollos turísticos de base étnica:

- Fomentar el constante debate inter y entre comunidades como así también con grupos externos considerando dimensiones fundamentales como son la identidad, el patrimonio, la tierra, la cultura, entre otros.
- Propiciar un turismo respetuoso, que acepte la diversidad cultural, siendo fundamental la decisión colectiva de la comunidad sobre qué mostrar al turista y preservar y que se respeten sus tiempos.
- Establecer que es fundamental brindar la posibilidad que los propios indígenas sean quienes hablen de su cultura y en caso de querer hacerlo alguien externo, realizar un trabajo conjunto y articulado con los miembros de la comunidad.
- Promover un turismo que en base a las necesidades y deseos de la propia comunidad, esté orientado al logro del desarrollo comunitario, abarcando el crecimiento socioeconómico y el aumento de mecanismos de participación ciudadana y comunitaria (Arias, 2016).

Teniendo en cuenta esto planteos disciplinares se han elaborado el protocolo de trabajo y los instrumentos de registro que se presentan en el anexo del artículo. Privilegiándose en el relevamiento etnográfico, los relatos de los protagonistas, los que son conceptualizados como elementos importantes del relato popular del pueblo guaraní, fuente imprescindible para reconocer la identidad, el pro-



ceso histórico, y la taxonomía etnoecológica. Un relato que muestra toda esta plétora de elementos combinados es el siguiente:

La comunidad Ava Guaraní antes de iniciar el recorrido por las ocho paradas de la selva o monte *Kaa iya* la *Mburuvicha* solicita permiso a la naturaleza (*yerure* rogativa ancestral en idioma guaraní), la que considera como la proveedora de todos los recursos que necesitan para vivir, es un ser espiritual capaz de hacer el bien y el mal, la ceremonia consiste en invitar chicha (kágui), vino, cigarrillos, hojas de coca, para que ella le permita realizar todas las actividades que tiene programado realizar en la selva, que consistiría básicamente en trueque, "yo lo doy y ella a cambio me provee" (frutos, carne, pescado, etc.), participan todos los presentes, una vez concluida, recién inicia el recorrido del sendero guaraní.

Poseen un símbolo (bandera) de color rojo y verde, el primero significa la sangre derramada de los ancestros guaraní por el territorio, el segundo el color de la selva/naturaleza (monte), además se indicó que a la bandera le falta el color marrón justamente por la falta de la tierra que no poseen.

El *arete guasu* representa la cultura, el tigre es el guaraní, mientras que el toro es el español, ambos combaten en una ceremonia, no debe dejarse vencer el tigre, porque si ocurre así el futuro será nefasto, siempre debe triunfar.

Se añora la tierra que le fue usurpada, la *Mburuvicha* Flora nos explicó que el hombre debió vestirse de mujer en el pasado para poder defender a las mujeres de las violación de los *karai* (hombres blancos). De igual modo ocurrió cuando los Incas quisieron ingresar al territorio, cosa que no fue posible.

La selva es la proveedora de los recursos, allí están todos los árboles como el cebil, urundel y otros, ellos son espíritus, ahí está depositada la sabiduría, a ellos se les debe respeto, si se hace con respeto puede curar los males del hombre, al absorber las malas energías y recuperar la sanidad. En la práctica consiste en abrazar un árbol y este le curará la enfermedad que padece el hombre.

La selva es el lugar que por excelencia les corresponde heredado de sus antepasados, la ciudad no les permite su rea-

lización personal, por esa razón es necesario volver a ella, regularmente "se siente el llamado de la selva", a ella se le cuentan todos sus problemas, sus tristezas, de allí se sale totalmente renovado, para proseguir la vida en la ciudad, que la entienden como ajena a la idiosincrasia de los guaraníes. No admiten otra denominación para su cultura que la de guaraní, las otras son construcciones hechas por los europeos durante la conquista o bien más adelante por el hombre blanco que vivió por la región, pero con un sentido estigmatizante. (*Mburuvicha* Flora Cruz)

BALANCE PROVISORIO

El objetivo de este artículo fue presentar el proceso de identificación, uso y discusión de la metodología interdisciplinar de trabajo con "El Sendero Guaraní", necesaria de tener en cuenta a la hora de diseñar en conjunto con la comunidad guaraní *Kuarasi Oë ou*, instrumentos como folletos de difusión y divulgación para avanzar en un tipo de turismo que respete la historia y la identidad originaria.

Al respecto, y como parte de un balance provisorio, se puede plantear que la comunidad guaraní *Kuarasi Oë ou* mantiene viva su concepción de la relación hombre y mujer/naturaleza, y de que todos pertenecen a ella. Las visiones espirituales tienen una fuerte vinculación con la naturaleza en un todo del tipo cosmogonal: "*Tape Ñande Kaáguasurupi, Guaranireta Yayekuaka ñandereko rupi*" (Sendero nuestra selva, Cosmovisión del pueblo guaraní).

Para esta comunidad, el monte (*Kaa iya*) no es propiedad individual como en la visión de propiedad privada occidental, sino que el monte pertenece a todos, y se debe mantener el respeto a la naturaleza, lo que se expresa en costumbres como la de "pedir permiso" que realizaron los guías empíricos guaraníes cuando iniciaron el recorrido de ESG.

También se ha determinado que los originarios tienen un amplio conocimiento del entorno natural, sobre todo de las especies vegetales para diversos usos: alimenticios, medicinales, artesanías (Belli y Slavutsky, 2012), o leña como combustible. De ello da cuenta el registro

... la cuarta parada *SAMOU* "palo borracho" un árbol sagrado, con su tronco se confeccionaban las máscaras, se utilizaba su resina como diluyente de pintura y su flor



Imagen 6. El monte (fotografía proyecto ESG).

para curar, pero muy importante es el recuerdo de su utilización en la guerra contra los colonos ya que servía como escondite, hoy se dice que en ellos aún perduran las almas de los guerreros. (*Mburuvicha* Flora Cruz)

Otro aspecto relevante determinado en el análisis, es que los saberes y el conocimiento se transmiten oralmente de generación en generación dentro de la comunidad, con especial importancia de

parte de las mujeres. Lo que quedó en evidencia por el papel preponderante que en el guiado empírico y profesionalizado tuvo una mujer, algo que reconfirmó una impresión elaborada en el recorrido y en la consulta de estudios realizados por la propia comunidad al inicio del proyecto en el trabajo de diagnóstico para la formulación del proyecto, cuando se realizaron reuniones preliminares entre miembros del equipo y dos personas importantes de la comunidad: Flora Cruz, *Campinta Guasu* (Capitana Grande) y Nora Condori, miembro de la comunidad *Kuarasi Oë ou*. Procesos étnicos de empoderamiento femenino también fueron registrados en otros estudios regionales sobre comunidades chane de la provincia de Salta (Koeltzsch, 2018).



Imagen 7. Las mujeres guaraníes (fotografía proyecto ESG).

Finalmente, se ha detectado que la comunidad guaraní *Kuarasi Oë ou* mantiene el conocimiento de su lengua guaraní, y de ello da cuenta que todos los carteles de las paradas de ESG están como textos bilingües, en castellano y guaraní. Esto significa no solamente una mera traducción del vocabulario, sino que a través de la terminología, se transmiten y mantienen sus conceptos culturales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, V. (2016). *Rumbo al Norte. El turismo en comunidades indígenas de la Argentina*. Salta: Purmamarka ediciones.

Belli, E. y Slavutsky, R. (2012). La fuerza de las máscaras en el mundo contemporáneo. *PACARINA Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, pp. 58-76.

Cruz, E. N. y Soler Lizarazo, L. C. (2018). Abastecimiento de alimentos a los fuertes coloniales de Valdivia (Chile) y Ledesma (Argentina) a finales del siglo XVIII. *RIVAR*, 5(14), 180-200.

Chambers, E. (2000). *Native Tours. The Anthropology of Travel and Tourism*. Illinois: Waveland Press, Inc. Long Grove.

Fowler, C. (1979). Etnoecología. En Hardesty, D. (ed.). *Antropología Ecológica*. Barcelona: Bellaterra. pp. 215-138.

Gutiérrez Guerrero, E. G. (2015). *La Organización Política de los Guaraníes de Jujuy y la Reforma de la Constitución Nacional (1984-2010)*. Tesis de Maestría inédita. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.

Jerez, O. (2011). Los guaraníes y los procesos de vinculación: trabajo y educación. Una mirada sobre la situación de los guaraníes de San Pedro de Jujuy. En Cruz, E. N. (ed.). *Historia y etnicidad en las Yungas de la Argentina*. Salta: Purmamarka ediciones.

Koeltzsch, G. K. (2018). Patrimonio biocultural en el Noroeste Argentino. Saberes ancestrales, originarios y femeninos de la comunidad Chané de Tuyunti. *Revista Interdisciplinaria de Literatura e Ecocrítica*, en prensa.

Milton, K. (1996). *Ecologías: antropología, cultura y entorno*. Consultado en: http://www.universidadur.edu.uy/retema/archivos/Antropologia_Cultura_Entonno_Milton_K.pdf

Ortiz, G. (2014). La vida en el valle de San Francisco hace 2000 años. En Jerez, O. (comp.). *San Pedro de Jujuy. Diversidad, espacio y tiempo*. Salta: Purmamarka ediciones.

Rivera Cusicanqui, S. y Barragán, R. (comp.). (1997). *Debates postcoloniales. Una introducción a los estudios de la sulbalternidad*. La Paz: Historia. Aruwiyiri. SEPHIS.

Saignes, T. (2007). *Historia del pueblo chiriguano*. La Paz: IFEA-Plural editores.
Sánchez, D. (2005). *La inclusión al indígena al mundo actual: lo que debemos entender*. En: www.quechuanetwork.org/noticias

Santamaría, D. J. (2010). *El retorno de Evemero. Los contenidos historiográficos del relato popular*. Jujuy: Purmamarka ediciones.

____ (2011). *Cambio e identidad entre los guaraníes del ramal jujeño*. Salta: Purmamarka ediciones.

Toledo, V. M, (2003). *Ecología, Espiritualidad y Conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. Puebla: Universidad Iberoamericana.

Stumpo, G. (1992). Un modelo de crecimiento para pocos. El proceso de desarrollo de Jujuy entre 1960 y 1985. En Isla, A. (comp.). *Sociedad y articulación en las tierras altas jujeñas. Crisis terminal de un modelo de desarrollo*. Buenos Aires: Proyecto ECIRA. pp. 41-114.



ANEXO

Protocolo de diagnóstico histórico de ESG

1. Datos

- Título: Protocolo de diagnóstico histórico de ESG.
- Objetivo: Diagnosticar el conocimiento histórico
- Responsables: (integrantes del equipo)
- Periodo: 24/11 diagnóstico. Análisis e interpretación del 25/11/2015 al 25/2/2016.
- Código identificación: H

1. Trabajo (de extensión) diagnóstico histórico de ESG para investigar y capacitar.

1.1 Perspectiva teórico/profesional (describir la perspectiva teórica o profesional que se tiene y que da lugar a la elaboración de los instrumentos: entre 150 y 300 palabras).

1.2 Descripción de la realidad (identificar, precisar y describir los elementos que se observaran y describirán)

A) Disciplina: la historia, el significado del cambio.

B) Identificación: significado del sentido de la vida y significado de los caminos.

C) Aplicación: la creación cultural, el cambio y los caminos.

1.3 Instrumentos

A) Instrumento para el diagnóstico

Formulario de entrevista:

a. Datos del entrevistado

b. ¿Quiénes son ustedes?

c. ¿Qué es la historia?

d. ¿Qué es la vida, y para que se vive?

e. ¿Dónde y cómo se vive?

f. ¿Construyen algo para vivir?

g. ¿Qué son los caminos, senderos y demás cosas, son similares o distintos?

h. ¿Para qué son los senderos?

Formulario de denominaciones:

Nombre en castellano	Nombre en lengua nativa
Personas	Kia Nunga
Historia	Arakaegue
Vida	Tekove
Cultura	Ñande Reko
Trabajo	Mbarav+k+
Caminos	Tape
Sendero	Taperaü (camino angostito) dice que aquí van también tape

Formulario de Datos:

Caminos y senderos	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Construcción			
Actores			
Género			
Autoridad			
Función			
Conocimiento			
Cultura			



SOBRE CREENCIA Y RAZÓN: LA MARCHA DEL DIOS SOBRE EL MUNDO A PARTIR DE UN RELATO

DAIANA C. BOBBONI,
Estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua
y Literatura. Instituto de Formación Docente N°29 Graciela Gil.
Merlo, Buenos Aires.

Integrante de la Cátedra Abierta Intercultural
de la Universidad Nacional de Luján.
dcbobboni@gmail.com

SANTIAGO M. HIDALGO MARTÍNEZ
Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la
Educación. Universidad Nacional de Luján (UNLu). Buenos Aires.
Integrante de la Cátedra Abierta Intercultural
de la Universidad Nacional de Luján.
santiagohidalgo123@hotmail.com*

RESUMEN

Desde un relato en donde un niño enfrenta sus miedos mediante el rezo, se ha de reflexionar sobre la creencia y la razón, la religión y la ciencia. ¿Qué es acaso lo verdadero? La oración como *la marcha del dios sobre el mundo* (Kusch, 2009) lo ayuda a afrontar lo caótico que se le presenta bajo la incertidumbre y el temor, y así poder conciliar el sueño. En el siguiente trabajo nos proponemos establecer un diálogo con las concepciones acerca de la creencia, la razón y lo sagrado en la cultura occidental y en la cultura indígena y popular. Recuperaremos los aportes de Nietzsche en relación a la crítica que realiza sobre la religión y la ciencia, considerando que esta última se inviste falsamente de supuesta neutralidad y objetividad, pero adoptando al fin el mismo carácter que el de la religión.

En conclusión, ahondaremos en la obra del filósofo Rodolfo Kusch, con la intención de pensar el entramado de los universos simbólicos

Fecha de recepción: 10 de agosto de 2018 - Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2018

* Octubre de 2017

que sustentan los modos de vivir, y el lugar que ocupan la creencia y lo sagrado en nuestra cotidianeidad sin más.

Palabras clave: Ciencia, Creencia, Pensamiento indígena y popular, Ritual.

ABOUT BELIEF AND REASON: THE MARCH OF GOD OVER THE WORLD FROM A STORY

ABSTRACT

From a story where a child faces his fears through prayer, we will reflect about belief and reason, religion and science. What is, perhaps, the true? The prayer as the march of god over the world (Kusch, 2009) helps him to face the chaotic that shows under uncertainly and fear, and thus to be able to sleep. In the following work we propose to establish a dialogue with the various conceptions about belief, reason and the sacred in Western-culture, and in the popular indigenous culture. We will recover the contributions of Nietzsche in relation to the critic he makes about religion and science, considering that the latest is falsely invested with supposed neutrality and objectivity, but finally adopting the same character as that of religion.

In conclusion we will delve into the work of Rodolfo Kusch, with the intention of thinking about the framework of the symbolic universes, that sustain the ways of living, and the place that belief and sacred occupy in our daily life.

Keywords: Science, Belief, Indigenous and popular thinking, Ritual.



UN RELATO

Casi todas las noches, cuando se hacía la hora de ir a dormir, él rezaba.

Tenía seis o siete años. U ocho, nueve o diez. Hasta los veinte, quizás. Dormía solo y la oscuridad lo asustaba.

No era que imaginaba monstruos o se aterrorizaba por la llegada de algún personaje de terror del momento. Era otra cosa. Era otro *monstruo*.

Por un lado, era la soledad: en compañía se sentía más fuerte, pero solo, no tenía en quién apoyarse. Sin embargo, lo que más miedo le daba era el no saber qué hay del otro lado y que, por ello, se daba también la posibilidad de que algo nefasto e inexpresable podría aparecer una vez que todo se oscurecía, una vez que cerraba los ojos.

Los sentidos se agudizaban: escuchaba más, escuchaba al viento, escuchaba ruidos e imaginaba mucho. El ver lo protegía, por ello, cuando no aguantaba el terror se veía casi obligado a abrir los ojos. Él sabía que la visión no desaparecería al monstruo, sin embargo lo preparaba ante cualquier cosa. No ver era una tortura.

Sus padres eran cristianos. Por eso desde chico creció creyendo en el evangelio, en Jesús hijo de Dios, en el mismo Dios y en la Virgen. Sus padres, cuando él tenía miedo, le recordaban incesantemente que, como todos los niños, había de tener un ángel protector. Solo bastaba invocarlo cuando se lo requería: *Ángel de la guarda, dulce compañía, no me dejes solo ni de noche ni de día*.

Nunca él vio un ángel, pero ante el terror –concreta situación límite que se le presentaba como adrenalina, paranoia casi nihilista y desesperanzadora– no hacía falta verlo. No hacía falta que se demuestre ante él ya que, ante la desesperación, se volvía verdad cuando se lo requería. Y todas las noches él rezaba. Tampoco importaba si realmente existía. ¿Qué es la verdad? ¿Existe? Preguntas que por las noches casi nunca aparecieron. Donde la razón no alcanza aparece lo que no es razonable.

A su edad, en esos momentos, no conocía abstracta ni precisamente, la diferencia entre fe, creencia y ciencia. Y tampoco importaba. Solo cerraba los ojos, rezaba a su ángel y, si no alcanzaba con ello, también le rezaba a Dios y a la Virgen. Y casi siempre él se dormía.

No sabía si sus monstruos existían. Pero si así ocurriera, su ángel lo cuidaría. No había posibilidad de que otra cosa pasara. Y tampoco importaba.

SOBRE RELIGIÓN Y CIENCIA

Usualmente, frente a la pregunta sobre qué es la verdad, se nos aparece la dicotomía *ciencia-religión*. Tanto la ciencia como la religión resultan ser dos sujetos que pronuncian *la* verdad y se enfrentan debido a la supuesta incompatibilidad entre sus fundamentos: la razón versus la fe. Dicotomía supone exclusividad y exclusión, por ello, en tanto se afirma lo uno se niega lo otro.

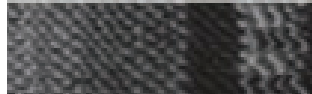
Ciencia y religión se subjetivan en cuanto se disputan *la* verdad, pero ambas actúan a su vez como sistemas de conocimientos y como conjunto de creencias. Por otro lado, ciencia y religión, si bien excluyentes, son absorbidas por el pueblo¹ y *deformadas* como itinerario para la vida aplicando (muchas veces de manera inconsciente) tanto la fe o la razón según la situación lo requiera. Esto se da porque el pueblo simboliza al concepto: tanto ciencia como religión se fagocitan (Kusch, 2009) construyendo un universo simbólico que vuelve más habitable el mundo (Kusch, 2000).

Sin embargo, el carácter dicotómico se continúa pronunciando y predomina a la hora de la discusión conceptual: esa "historia universal" en donde Descartes pone a un lado la fe para permitirse dudar en pos de encontrar una certeza y en donde la Ilustración le declaró la guerra a la religiosidad. La guerra entre la ciencia y la religión (en primer término, cristiana, no obstante y como explicamos anteriormente, todo lo que no es ciencia es la negación de la ciencia y, de esta forma, no solo la cristiana sino toda religión se le opondría) se encuentra vigente. Así, la razón se enfrenta a lo irracional y la fe a la herejía, y la verdad oscila entre aquella y esta.

Siguiendo la "historia universal", bajo el advenimiento de la modernidad la ciencia se han posicionado por encima de la religión como sistema de conocimiento hegemónico y garantía de la verdad, aunque esta última continúe teniendo vigencia en el mundo. ¿Cabría pensar la victoria definitiva de una por sobre la otra, la eliminación de una por la otra? ¿Podríamos llegar a pensar en alguna resolución? ¿Qué será del porvenir de esta dicotomía? "El desierto crece", verseaba Nietzsche a finales del siglo XIX en su *Así habló Zaratustra* (Nietzsche, 2007, p. 265).

Pensemos en Nietzsche como crítica desde occidente al propio occidente, un occidente que se presentaba como mundo y como

¹ Entendiendo al pueblo, como lo explica Kusch en *Esbozo de una Antropología filosófica americana*, más allá de la connotación sociológica o económica del término, sino, como símbolo (Kusch, 1978).



espacio de pugna por hegemonía entre la religión y la ciencia. El nihilismo amenazaba tanto a la fe como a la razón, dos modos que si bien se presentaban como opuestos compartían el mismo pecado: creer en la verdad.

Tantos *ateos* han parafraseado su "Dios ha muerto" para derribar los cimientos de la religión. La verdad como adecuación entre lo que se piensa y lo que está en frente ha predominado en la tradición filosófica occidental. De aquí que, para Nietzsche, el cristianismo atenta contra la realidad a la cual se enfrenta el sujeto cognoscente: un mundo ideal fue inventado por el cristianismo, así como las ideas morales del bien y de lo bello, quitándole a la realidad su valor, su sentido y su veracidad. En sus palabras: "La decisión cristiana de considerar que el mundo es feo y malo ha hecho que el mundo sea feo y malo" (Nietzsche, 2007, p. 123). El mundo caótico, en tanto lo que no se es y, de ese modo, lo que trasciende al ser, es lo malo y aquello a lo que hay que temer; de aquí la necesidad de un mundo ideal: "El concepto de 'más allá' del mundo verdadero ha sido inventado para desprestigiar el único mundo que existe; para arrebatarse a nuestra realidad terrenal toda meta, toda razón de ser, toda misión" (Nietzsche, 2001, p. 15). De aquí que Nietzsche califique al religioso como débil. Mientras que conocer constituye una necesidad para el fuerte, el débil necesita, a impulsos de su debilidad, la cobardía o *huida* de la realidad que es el ideal. Por ello, explica el pensador alemán, que al débil no le está permitido conocer: "los decadentes precisan la mentira; ésta es una de sus condiciones previas para conservarse" (Nietzsche, 2001, p. 14). En el relato, ante el miedo a lo desconocido, el niño reza. Pero, según Nietzsche, la oración es debilidad ya que:

La oración fue inventada para esa clase de individuos que son incapaces de pensar alguna vez por sí mismos, que ignoran la santidad del alma o no sienten su desarrollo (...) La religión sólo les pide [a] estos que permanezcan quietos con los ojos, las manos, las piernas y los órganos de todas clases; sólo así tienen la oportunidad de parecer temporalmente embellecidos y... ¡más semejantes al hombre! (Nietzsche, 2007, pp. 122-123)

No obstante, el loco de Turín ha arremetido de igual modo contra la ciencia que en aquél momento (siglo XIX) comenzaba a presentarse

como paradigma hegemónico de conocimiento. Frente a la ciencia *mecanicista*, basada en la idea de causa y efecto, el autor avanza explicando que en la realidad no existen nexos causales ni relación de necesidad ya que, en este plano, el efecto no deviene de la causa ni se rige ninguna ley (Nietzsche, 2001). Así sostiene:

Somos nosotros los únicos que hemos inventado las causas, la sucesión, la reciprocidad, la relatividad, la necesidad, el número, la ley, la libertad, el motivo, la finalidad; y cuando introducimos erróneamente en las cosas este mundo de signos y lo confundimos con ellas como si fuera un 'en sí', seguimos haciendo lo mismo de siempre: obrar de una forma mitológica. (Nietzsche, 2001, p. 113)

En *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* el autor explica al intelecto como un medio para la conservación del individuo. A diferencia de los animales carnívoros a los cuales se les ha servido de afiladas dentaduras, a los individuos débiles y poco robustos se nos ha dotado del intelecto como instrumento para la supervivencia frente a una realidad caótica y contingente que atenta sin cesar contra nuestra existencia. Pero este intelecto, continúa Nietzsche, desarrolla sus fuerzas primordiales en la ficción:

¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal. (Nietzsche, 2005, p. 6)

La ciencia, entonces, también se sostiene por medio de la creencia: se cree en metáforas, por ello, la *verdad* en tanto adecuación con la realidad no existe, ya que el conocimiento mismo está aquí en cuestión. Para Nietzsche, el conocimiento fue *inventado*, es decir, carece de origen y por lo tanto no está inscripto en la naturaleza humana, porque se da como re-



sultado del juego, del enfrentamiento y de la lucha con la realidad. Sobre este punto, Foucault en *La verdad y las formas jurídicas* explica:

A menudo dice Nietzsche que el conocimiento no tiene relaciones de afinidad con el mundo a conocer. Citaré tan solo un texto de *La Gaya Ciencia* (párrafo 109): 'Por su carácter el mundo se parece a un caos eterno; ello no se debe a la ausencia de necesidad, sino a la ausencia de orden, de encadenamiento, de formas, de belleza y de sabiduría'. El mundo no busca en absoluto imitar al hombre, ignora toda ley. Abstengámonos de decir que existen leyes en la naturaleza. El conocimiento ha de luchar contra un mundo sin orden, sin encadenamiento, sin formas, sin belleza, sin sabiduría, sin armonía, sin ley. El conocimiento se relaciona con un mundo como éste y no hay nada en él que lo habilite a conocer ese mundo, ni es natural a la naturaleza ser conocida (Foucault, 1988, p. 9).

De esta forma, conocer no supone de ninguna manera aproximarse al objeto de conocimiento o identificarse con él, sino que significa conservar el objeto a distancia, diferenciarse y romper con él. Más aún, la relación que prima entre el conocimiento y el objeto se construye a partir de impulsos de odio, intenciones de dominación y destrucción:

Solamente en esas relaciones de lucha y poder, en la manera como las cosas entre sí se oponen, en la manera como se odian entre sí los hombres, luchan, procuran dominarse unos a otros, quieren ejercer relaciones de poder unos sobre otros, comprendemos en qué consiste el conocimiento. (Foucault, 1988, p. 11)

Así se derriban los fundamentos de la ciencia, sostenidos en el supuesto de que el conocimiento es adecuación y, por ende, esquematiza, ignora la diferencia e iguala lo no igual: "Por ello el conocimiento es siempre un desconocimiento" (Foucault, 1988, p. 12). He aquí un significado más profundo para su "Dios ha muerto", en contraposición a lo que muchos ateos han sostenido con vaguedad (ateos que han caído en el mismo vicio que los religiosos a los que Nietzsche denuncia, adorando ahora al *Dios ciencia*).

La muerte que proclama Nietzsche es la muerte del "mundo ideal" cristiano (mundo suprasensible) que, a su vez, encuentra su prolongación en el "mundo ideal" científico sostenido en la ficción². Dios ha muerto porque "nosotros lo hemos matado, ustedes y yo" y tal vez seamos nosotros los que tengamos que convertirnos en dioses para resultar dignos de semejante acción (Nietzsche, 2007).

Nietzsche, así, propone abandonar la creencia ya que "¡Sólo podremos aniquilar siendo creadores! Pero no olvidemos tampoco esto: que basta crear nuevos nombres, nuevas valoraciones y verosimilitudes para crear, a la larga, 'cosas' nuevas" (Nietzsche, 2007, p. 68). No existe el ser sino más bien el hacer³, promulga el pensador alemán y justifica la voluntad de poder. Solo lo que crece podrá conservarse y lo que meramente se conserve morirá; se es en el devenir y por ello Nietzsche afirma la creación y fulmina la creencia.

Así, el relato con el cual este trabajo inicia sería diagnosticado por Nietzsche como debilidad: "El grado de fuerza de un individuo (o de debilidad, por decirlo más claramente) se manifiesta en la necesidad que tiene de creer para prosperar, de contar con un elemento 'estable' lo más sólido posible para apoyarse en él" (Nietzsche, 2007, p. 202).

Esta necesidad de un elemento estable, sostiene Nietzsche, también la posee la ciencia con su deseo de formular certezas. A su vez, esta necesidad de un elemento estable les permite a la ciencia y a la religión conservarse. Y todo lo que se conserve morirá.

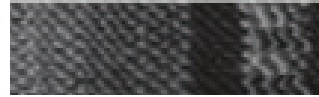
SOBRE CREENCIA Y CREACIÓN

Alejémonos de Nietzsche tan solo para volver al relato y recuperar ciertos puntos que nos darían pautas para pensar sobre la ciencia y la religión, la creencia y la creación de una manera distinta.

² Nietzsche en *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*, en un párrafo titulado "Historia de un error" realiza un trabajo genealógico explicando que el error tiene su origen en Platón y la aparición del mundo suprasensible; en un segundo punto acusa al cristianismo y la justificación del mundo suprasensible a partir de la moral cristiana; en el cuarto lugar denuncia a la ciencia positivista; y por último, sostiene: "6. Hemos eliminado el mundo verdadero: ¿qué mundo ha quedado?, ¿acaso el aparente?... ¡No!, ¡al eliminar el mundo verdadero hemos eliminado también el aparente!

(Mediodía, instante de la sombra más corta, final del error más largo; punto culminante de la humanidad; ¡NCiPIP ZARATHUSTRA>> [comienza Zaraturstra].) (NIETZSCHE, 2001, p. 58).

³ En la *Genealogía de la moral*, el filósofo alemán afirma: "No hay ningún 'ser' detrás del hacer, del actuar, del devenir; 'el agente' ha sido ficticiamente añadido al hacer, el hacer es todo" (Nietzsche, 2001, p. 59)



Algo monstruoso acosa al niño: por un lado, el terror se da al no saber qué es; por el otro, se da en el carácter contingente. Por ello, vemos, también, cómo ha de utilizar dos herramientas para combatir ese miedo: por un lado, la *vista*, la cual utiliza cuando ya no resiste más el miedo y, aunque reconozca que sigue sin resolver el problema, le permite "controlar la situación"; y, por el otro lado, el *rezar* a su ángel. De aquí podemos interpretar que una primera solución se asemeja a la ciencia y la segunda a la religión. Sin embargo, ninguna de las soluciones ha de modificar eso monstruoso que está afuera y lo acosa: la visión lo ayuda cuando no resiste mantener los ojos cerrados, pero su misión es dormirse y para ello necesita cerrar los ojos y aceptar aquello monstruoso que le causa temor. Por su parte, el rezo, aunque para nada combate o niega lo monstruoso, sino que lo afirma y le da entidad, le permite conciliar el sueño: tan solo rezar le ayuda a afrontar el miedo por medio de la creencia.

¿Pero qué significa esto? ¿Que la religión prevalece frente a la ciencia? ¿Que, contrario a Nietzsche, la fortaleza se encuentra en la creencia y no en la creación? ¿O que, en realidad, debemos los seres humanos asumir nuestra condición de cobardes y débiles porque necesitamos creer? ¿Debe el niño afrontar lo monstruoso despojándose de su ángel? ¿Es esto posible? ¿Está la *creencia* escindida de la *creación*? ¿Son acaso opuestas?

Rodolfo Kusch ha dedicado su trabajo y sus obras al pensamiento indígena de los andes y al pensamiento popular para concretar, primero, un encuentro con un pensar auténticamente americano para, al fin, arribar a la pregunta por el pensamiento en general⁴. Así es como ha logrado sistematizar y reflexionar en torno a un pensamiento propio que parta del propio suelo; por ello, Kusch nos servirá de guía para intentar abordar las anteriores preguntas.

En *Creer en cualquier cosa*, el filósofo argentino plantea: "El mundo ha cambiado porque no creemos más en milagros. Y en lo que respecta a la fe, podemos decir en todo caso, que tenemos fe pero en la inteligencia, en el progreso y en la civilización, en suma, en el siglo xx. ¿Por qué?" (Kusch, 2007, p. 551).

Para Kusch no dejamos nunca de tener fe. Creemos, ya sea en Cristo, en Viracocha o en la *ciencia*. Y aquí encontramos un cuestio-

⁴ Kusch ha de afirmar que "El problema de América en materia de filosofía es saber quién es el sujeto del filosofar. Evidentemente el discurso filosófico tiene un solo sujeto y éste será un sujeto cultural. Mejor dicho, la filosofía es el discurso de una cultura que encuentra su sujeto." (Kusch, 2000, p. 11).

namiento, ya que la ciencia argumenta y fundamenta su veracidad a través de la secularización y la objetividad, y se impone bajo un carácter universal y único. De esta forma, oculta o niega su carácter de *dios*. Es más: destruye a Dios (y a lo sagrado en general), pero bajo el criterio de *conocimiento* y *verdad* se instaure así como nuevo dios. De esta forma, un ateo puede ridiculizar la fe y al creyente, sin darse cuenta de que él mismo es poseedor de fe y a su vez es creyente.

Coincide Kusch con Nietzsche en un asunto: se cree porque se tiene miedo. Kusch narra que muchas veces, frente a la confianza en el otro o la fe de alguna promesa, se ha de desconfiar brotando la pregunta de "¿quién me va a hacer creer a mí tal cosa?". Así, creer significaría *caer* en un engaño. Kusch dice al respecto:

Además tenemos una tremenda fobia colectiva al 'macaneo' como referido a una incongruencia o posibilidad de engañar por parte de alguien. Coincide con situaciones en las cuales sólo cabe creer o no y nosotros optamos siempre por no creer. Y agregamos: 'No vamos a creer en cualquier cosa'. Y esa 'cualquier cosa' en cierto modo es el caos. Indudablemente negamos el 'macaneo' precisamente porque tenemos miedo al caos. Evidentemente tenemos miedo no sólo a 'cualquier cosa' sino ante todo a algo determinado que no deberíamos consultar nunca ni enterarnos siquiera (...). (Kusch, 2007, p. 554)

De esta forma, explica Kusch, es que depositamos la fe en la ciencia, porque el progreso y el siglo xx (hoy para nosotros, el siglo xxi) es lo conocido, y ante lo desconocido se opta por creer sin preguntar, se opta por nunca revisar nada por miedo a que se venga encima *cualquier cosa* (Kusch, 2007). Aquí la similitud entre Kusch y Nietzsche: el mundo caótico.

Si bien se asimilan los pensamientos sobre el mundo o la realidad, Kusch hurga en otras fuentes para llegar a este punto: en *América Profunda* encuentra en el indio Santa Cruz Pachacutí la idea del mundo como hervidero espantoso:

El mundo es ajeno y frustrador, porque engendra una ansiedad constante por la cosecha, el temor al granizo, el miedo al cerro que se desploma o al río que arrasa la



casa y el corral. Todo ello supone la indeterminación de no saber nunca qué puede ocurrir. Parece como si todo estuviese expuesto al libre juego de las fuerzas como el agua, el viento, el abismo, el fuego. (Kusch, 2009, pp. 47-48)

Y, lo más importante, aquí encontramos la diferencia con Nietzsche: mientras que el pensador alemán interpreta y resuelve esta relación con el mundo como una relación de odio, confrontación, dominio y poder (separándose así al sujeto del objeto o, más bien, el sujeto enfrentando y conquistando a la naturaleza), Rodolfo Kusch explica que el indígena no concibe tal separación sino que *está* en la naturaleza y, por ello, la relación con el *hervidero espantoso* será otra: la marcha del dios sobre el mundo. Para ello se requiere de una fe que conciba la voluntad de un dios que sea capaz de hermanar el agua que inunda un valle con la tierra que da frutos, pero que puede temblar (Kusch; 2009). De aquí que la fe en Viracocha, como dios que marcha sobre el mundo para equilibrar lo fasto y lo nefasto, sea necesaria en la cosmovisión indígena:

La fe tiene el papel de mantener la unidad de la existencia a través del acontecer diario y de buscar una conciliación humilde del hombre con un ámbito terrorífico y tremendo, donde se desata la ira divina. Se trata de que el cerro imponente sea el hermano y lo sea el río y la tierra y también el cielo con sus relámpagos y sus truenos. Se trata, en fin, de que se humanice el mundo con la plegaria y con el rito y que el mundo sea el organismo viviente que ampara y protege. (Kusch, 2009, p. 48)

En este sentido, la respuesta que el indígena ofrece frente a la *ira divina*⁵ (Kusch, 2009) se da desde el *interior* o desde adentro. Esto nos demuestra, además, otra cosa: la realidad, para el indígena, no es percibida como algo estable y habitada por objetos, sino que "el registro

⁵ Dándole un carácter sagrado al mundo en tanto se presenta como hervidero espantoso. La ira divina, así, se presenta en forma de incendio que destruye la cosecha, de inundación o de rayo. Ahora bien, Kusch describe al espíritu occidental que se lanza a conquistar "el mundo sensible" como "la ira del hombre": en la conquista de América, los pueblos originarios se convirtieron en el objeto del sujeto occidental y la pacha se tornó "patio de los objetos". Concretamente el dominio: el genocidio, la servidumbre, la explotación y la aculturación. La voluntad de poder nietzscheana demostrada en su máxima expresión.

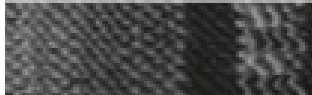
que el indígena hace de la realidad es la afección que ésta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva" (Kusch, 2009, p. 283). Así, se nos presenta otro problema, que consiste en el fenómeno que Kusch denomina como *la mitad del hombre* (Kusch, 2007). Y es que desde la ciencia, la religión y el propio Nietzsche se responde frente al hervidero espantoso en un plano *exterior* o desde afuera:

El mundo se ha hecho así. Si me quiero sentar, pues coloco la silla convenientemente y me siento. Si quiero viajar pues invento el automóvil, y junto unos hierros y unas chapas y lo construyo. Si quiero ir a Marte pues construyo, ya no un automóvil sino un cohete. Yo dispongo del mundo. Si no soy yo, será la fábrica, o si no la humanidad entera. Es la ventaja de quedarse afuera y tener voluntad. Con la voluntad consigo lo que quiero. (Kusch, 2007, pp. 559-560)

De esta manera, niego al mundo como hervidero espantoso, es decir "todo lo que es sucio, tenebroso, o está ocupado por algo, hay que pasarlo a la trastienda. Como si no existiera" (Kusch, 2007, p. 561). Y así desde el pensamiento occidental se enfrenta el problema tan solo desde el plano de afuera a modo de administración de los objetos, negando la realidad que nos afecta interiormente. Es más, ante cualquier desequilibrio interior ha de recurrirse siempre al reparo de alguna falla exterior. Desde la ciencia, administramos los remedios para curar el problema con el objeto; desde Nietzsche, violentamos al objeto por medio del conocimiento.

Dicho de otro modo, entonces, el occidental desea la marcha del dios sobre el mundo y vivir en un mundo menos hostil; pero con todas las garantías del caso. Por ello, conscientemente, se opta por no creer: la creencia no es certeza y sin certezas hay caos y miedo. De aquí el afán de modificar al mundo y negar al hervidero espantoso. Pero así, "al fin de cuentas no hemos resuelto un problema de conocimiento sino un problema de administración" (Kusch, 2009, p. 287) ya que "conocer es abrirse hacia un mundo específico a fin de buscar una compensación a nuestros males, y la acción sólo sirve para construir ese mundo específico y de ningún modo *modificar* al mundo" (Kusch, 2009, p. 286).

Se conoce para buscar la hermandad entre lo fasto y lo nefasto, porque la vida en el mundo como hervidero espantoso se mantiene en constante amenaza. En este sentido, Kusch explica desde la cos-



movisión indígena que la condición del sujeto es siempre pobre, es decir, parte de una condición de invalidez ontológica (Kusch, 1978). Y aquí se hermanan, a su vez, la creencia y la creación: allí donde amenaza la contingencia se crea al dios que marcha sobre el mundo, y para ello se requiere de fe.

El niño del relato había encontrado dos soluciones: la visión y el rezo. Ver le permitía tener control de la situación y hasta aparentaba eliminar el mal que lo atormentaba por la noche. Pero para dormir necesitaba cerrar los ojos. Tan solo con la oración lograba su cometido: ¿no sería acaso su ángel el dios que marcha sobre el mundo?

SOBRE CONCEPTO Y SÍMBOLO

En el relato, frente al caos y el terror, el niño reza para conciliar el sueño. Es decir, se encomienda a la fe y afronta el miedo mediante la creencia. Sin embargo ¿qué pasa con nosotros también, sujetos adultos y "sin miedo" ante las situaciones donde una catástrofe irrumpe en nuestras vidas? Una mala maniobra en la ruta, un terremoto sacudiendo la tierra, una inundación arrasando el barrio, y en nosotros urge el susurro *Dios mío, ayúdame; Pachamama, kusiya, kusiya*. Es decir, nosotros, sujetos adultos, pensantes y sin miedo, frente a una realidad que nos acosa, creemos. Ahora bien, ¿por qué creer?

Retomando lo anteriormente dicho, podemos afirmar que el pensamiento occidental, apoyado en la ciencia, posee un componente altamente cognoscitivo, en tanto su afán es conocer "la verdad" de la realidad: comprenderla cognitivamente. Asimismo dicha realidad está representada, y la forma más desarrollada de representar la realidad en la cultura occidental es el concepto. El concepto reemplaza en un plano ideal a la realidad al punto de convertirse en la misma (Estermann, 2006). Desde el pensamiento occidental, encontramos también que *concepto* se opone a *símbolo* en tanto se lo entiende al primero como lo concreto, lo definible, lo consciente y lo objetivable⁶, mientras que el segundo es entendido como lo mitológico, lo inconsciente, lo irracional, y lo inconfesable.

⁶ Sobran los casos para fundamentar este punto, pero pensamos en Hegel quien sostiene que el ser, lo verdadero, consiste en el aparecer. Y lo que aparece es lo que es: "El producto del pensar, el pensamiento en general, constituye el objeto de la filosofía. El pensamiento se nos aparece, en un principio, como formal, el concepto como pensamiento determinado (como pensamiento definido); la idea es el pensamiento en su totalidad, el pensamiento determinado en sí y por sí. La idea es, en general, lo verdadero, y lo verdadero solamente" (Hegel, 2009, p. 46).

Para el pensamiento indígena y popular⁷, sin embargo, la realidad se representa en forma de símbolos. El símbolo es entendido en términos de totalidad y por ello aglutina lo consciente y lo *inconsciente*, la certeza y lo irracional, lo definible y lo inconfesable. Explica Kusch en *Indios, porteños y dioses* que los símbolos son trozos de nuestra intimidad, ya que provienen de la parte más profunda de nuestra alma y, precisamente, de algo inconfesable (Kusch, 2007). Por ello, desde el pensamiento indígena no existe un afán meramente cognoscitivo, de un saber de cosas, sino que su avidez consiste en la búsqueda de "sentido para vivir".

La realidad se revela en la celebración de la misma, que es más una reproducción que un re-presentación, más un "re-crear" que un "re-pensar". (...) La celebración ("re-creación", "culto") no es menos real que la realidad misma que aquella hace presente, sino más bien al revés. En lo celebrativo, la realidad se hace más intensa y concentrada. El "símbolo" es la presentación de la realidad en forma muy densa, eficaz, y hasta sagrada; no es una mera "re-presentación" cognoscitiva, sino una "presencia vivencial" en forma simbólica. (Estermann, 2006, p. 105)

Siguiendo esta línea, desde el punto de vista del pensamiento occidental, la forma de entender el mundo del indígena suele ser caracterizada como "mágica" o "ingenua"⁸. Para Rodolfo Kusch, caracterizar al pensamiento indígena y popular como mágico, implica relacionarlo con el concepto de *opini3n* (doxa) al estar dicho juicio "desprovisto de rigurosidad científica" (Kusch; 2000). Por el contrario el juicio de la ciencia se basa en una parte del pensamiento en la medida en que delimita objetos, es decir, abarca una parte de la verdad,

⁷ Adoptamos esta idea a partir de los trabajos de Kusch. No siendo nuestra intención ahondar en la explicación y el estudio de estos conceptos, brevemente debemos señalar que este autor entiende que el pueblo comparte ciertas estructuras de pensamiento con los indígenas andinos. De aquí, el conglomerado *pensamiento indígena y popular* que se ubican en un lugar opuesto al pensamiento occidental. Para un mayor abordaje revisar el libro *El pensamiento indígena y popular en América* (2009), escrito por Rodolfo Kusch.

⁸ En el capítulo *Geocultura y desarrollismo*, Kusch sostiene que Freire peca de occidental ya que promulga una educación que se basa en la mutación del ethos cultural: en tanto posean una conciencia mágica y se conciban como parte del mundo, serán oprimidos por el sistema; por ello, es necesario que lleguen a una conciencia crítica y se conciban como transformadores de su propia realidad (Kusch, 2000).



mientras que la *opinión* implica al conjunto de toda la verdad. Mientras que el *símbolo* responde a la totalidad de la representación de la realidad (en tanto conjuga los planos conscientes e inconscientes del ser humano), el *concepto* es solo un fragmento de dicha totalidad (el plano consciente). De esta manera se podría afirmar que el concepto en tanto niega el plano inconsciente (pero se presenta como verdad absoluta) violenta al símbolo (Cullen, 2017).

De esta manera, nos encontramos frente a un *vector intelectual* que nos invita a decidir sobre cosas concretas y prácticas evaluando *cuantitativamente* el carácter conceptual y técnico de las cosas; mientras que el pensamiento indígena/popular 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*. De este modo, en el pensamiento popular la realidad adquiere un carácter simbólico marcado por la emocionalidad y las cosas del mundo serán valoradas *cuantitativamente*, legitimándose o no como substanciales para la propia vida. Para ejemplificar esto, supongamos que en el relato el niño hubiese tenido un amuleto, en este caso podría ser una Cruz, que reforzaría la plegaria que invocó para conjurar sus miedos. Para el occidental dicha cruz sería apenas un objeto, una *cosa* tal vez llamativa, que podría ser utilizada como adorno, como moda, o como mera mercancía destinada a ser intercambiada por algunos pesos. Por el contrario, desde el pensamiento popular, la cruz es la aglutinación de sentidos, que se congrega en el símbolo para efectuar la *expiación* del miedo. En ella se pone en juego el signo de lo sagrado, la fuerza que favorece el ritual, la devoción popular y la leyenda que rige el objeto de culto. Para el niño, la cruz emana una fuerza simbólica que le permite afrontar el temor causado por su monstruo que representa el caos. En otras palabras se opone la *valoración cuantitativa* a ésta última, una *valoración cualitativa*, en tanto la cruz en esta instancia es legitimada como substancial para el *existir* del niño:

La calificación como "magia" o "fetiche" sólo puede darse dentro de una concepción que produce la dicotomía entre lo profano y lo sagrado, entre inteligibilidad e irracionalidad como un hecho indiscutible. La racionalidad andina no es 'mágica' en un sentido técnico de la palabra; el 'objeto' (una concepción eminentemente occi-

dental) no tiene poder salvífico por sí mismo, ni tampoco es netamente "profano". El ser humano no se apodera ("captar", *be-greifen*) de la realidad para su manipulación posterior, sino la realidad se sirve del ser humano para su presencia intensificada. (y a *fortiori*: "salvífica") (Estermann, 2006, pp. 105-106)

En este caso la racionalidad andina de la que habla Joseff Estermann, es el mismo que nosotros venimos llamando, a lo largo de estas páginas, *pensamiento indígena*.

Habíamos dicho que aquello que ayudaba al niño a enfrentar el miedo y conciliar el sueño, además de la plegaria, era la cruz y su fuerza simbólica. Pero entonces ¿qué es aquello que se da en la cruz? ¿De dónde le proviene ese "poder"? ¿dónde termina la cosa y empieza lo otro? Relata Kusch en *Un maestro a orillas del lago Titicaca*:

¿Pero dónde termina la mente de uno y dónde comienzan las cosas? Por ejemplo compro un jarrón porque me gusta. En cierto modo ya pertenece a mi vida. Pero salgo del negocio y se me rompe. Me aflijo. ¿Qué lamento entonces? ¿la simple rotura del jarrón? Esto es lo que digo a todos. Pero en el fondo se ha estrellado contra el suelo un pedazo de mí mismo. Nuestra vida se desparrama misteriosamente entre las cosas. Y, si eso decimos del jarrón, qué no diremos del lago Titicaca. Qué gran pedazo de vida tenemos que desparramar en él para incorporarlo a nuestra alma. (Kusch, 2000, p. 190)

Dice entonces el filósofo que el lago Titicaca, además de ser un fenómeno geográfico, es un símbolo, y lo mismo podríamos decir de la cruz. El símbolo es un pedazo de uno mismo y la cruz encarna al dios que marcha sobre el mundo. De aquí su carácter sagrado: vida y signo van de la mano.

EL MODO DE "ESTAR EN EL MUNDO" DEL INDÍGENA

Hemos dicho que desde el pensamiento popular e indígena se concibe a la realidad de forma simbólica. Ahora veremos más detenidamente cómo es el modo de ser y estar en el mundo desde esta misma



postura. Tal vez uno de los grandes aportes que ha hecho Kusch para pensar desde nuestro lugar es el concepto de "Geocultura" (Kusch, 2000). Dice el autor que el sujeto crea un horizonte simbólico cuando carga de sentido a lo que lo rodea, es decir su realidad, integrando un cosmos o mundo habitable. Esto constituye a la cultura porque es cultivado por el sujeto, produciendo una doble articulación: por un lado, el sujeto se aferra a estos símbolos para lograr la suficiente *habitabilidad* o domicilio existencial, pero al mismo tiempo y de forma inevitable, impregna con tales símbolos su hábitat. De este modo se conforma una unidad, a la que el filósofo denomina *Geocultura*: un contexto firmemente estructurado sobre la intersección de lo geográfico con lo cultural (Kusch, 1978). Por otra parte, a diferencia del pensar occidental, el pensamiento popular concibe su relación con la naturaleza a partir de un "estar" en ella. Aquí *estar* tiene el mismo sentido de "instalación", en tanto el ser se instala en el estar.

Instalarse en un territorio, edificar una morada exige, (...), una decisión vital, tanto para la comunidad entera como para el individuo. Pues se trata de asumir la creación del "mundo" que se ha escogido para habitar. Es preciso, pues, imitar la obra de los dioses, la cosmogonía. No es esto siempre fácil, pues existen también cosmogonías trágicas, sangrientas: imitador de los actos divinos, el hombre debe reiterarlos. Si los dioses han tenido que abatir y despedazar un Monstruo marino o un Ser primordial para poder sacar de él el mundo, el hombre, a su vez, ha de imitarles cuando se construye su mundo, su ciudad o su casa. De ahí la necesidad de sacrificios sangrientos o simbólicos con motivo de las construcciones. (Eliade, 1981, pp. 34-35)

Siguiendo esta afirmación, Eliade terminará afirmando que en la perspectiva de algunas culturas arcaicas todo lo que no era aún "nuestro mundo" tampoco era "mundo" todavía, por lo que para hacer suyo un territorio debía crearlo de nuevo, es decir consagrarlo. Así, "instalarse en un territorio" equivaldría a "consagrarlo":

"Situarse" en un lugar, organizarlo, habitarlo son acciones que presuponen una elección existencial: la elección del Universo que se está dispuesto a asumir al "crearlo". Ahora bien: este "Universo" es siempre una

réplica del universo ejemplar, creado y habitado por los dioses: comparte, según eso, la santidad de la obra de los dioses. (Eliade, 1981, p. 24)

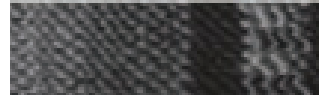
Por ello, lo sagrado para el indígena es todo aquello legitimado por su forma de existir. Al con-sagrar el mundo, lo vuelve sagrado y esto es *crear* el mundo. Casi análogamente, Kusch al hablar de los amautas dice que para ellos no hubo creación del mundo sino conjuración del mismo, y afirma: "El mundo es el caos, y debe ser sometido al orden divino" (Kusch, 2009, p. 89).

En contraposición a lo que sucede con el indígena, que se concibe como un *todo* orgánico con la montaña, la piedra, el río y la lluvia (con el mundo o naturaleza que lo rodea), el occidental convierte el mundo en un "patio de objetos"⁹ es decir, un espacio vacío a ser llenado por meras *cosas* con el fin de modificar el mundo a su comodidad. Sin embargo:

(...) la verdadera estructura del mundo en sí mismo es puro acontecer, de tal modo que todo lo referente a la cosa, no es más que una manera de incrustar la cosidad en un mundo móvil y circunstanciado por el acontecer (...) de un acontecer de lo sagrado que norma en suma el significado del mundo donde, por ejemplo, el uso de un arado depende de un ritual. En un mundo así los objetos no son más que circunstancias sometidas a la presión de lo sagrado. (Kusch, 2000, pp. 225-226)

Desde el pensamiento popular el individuo construye ritualmente su mundo, ordenando el espacio y tornándolo sagrado. Y ese modo de concebir el mundo lo vuelve algo "orgánico, total, diríamos un cosmos-animal [donde] no cabe la distinción entre sus componentes sino que vale ante todo, su equilibrio interno. Lo fasto y nefasto predomina sobre cualquier objeto. De ahí la continuidad del saber en el ritual" (Kusch, 2000, p. 334). De esta manera, volvemos a lo que ya hemos afirmado antes: a diferencia del pensamiento occidental cuyo saber es connotativo, el pensamiento indígena apunta a un saber

⁹ "Con todo esto el hombre pierde la prolongación umbilical con la piedra y el árbol. Ha creado algo que suple al árbol, pero que no es árbol. Como simple sujeto lógico que examina objetos y los crea, quiere ser un hombre puro, pero no es más que medio hombre porque ha perdido su raíz vital y entonces suple la ira de dios, por su propia ira" (Kusch, 2009, p. 152)



para vivir. En este sentido es que ese saber culmina en ritual, entendido éste como aquello que trasciende al sujeto y que busca equilibrar lo fasto y lo nefasto. Ritual es el modo de "(...) buscar la conciliación o el fruto para remediar la oposición (...)" (Kusch, 2000, p. 251). Es la plegaria, pero también la siembra, y el *Dios mío, ayúdame* o el *Pachamama, kusiya*: lo mesiánico que va desde mi recinto sagrado interior hacia el afuera, allí donde se da lo fasto y lo nefasto, para equilibrarlo.

REFLEXIONES FINALES

Optamos partir del relato porque consideramos que todo conocimiento parte de la persona, de un nosotros (lo cual implica *otros*) en cuanto sujetos biográficos atravesados por la interculturalidad (Fornet-Betancourt, 2009). Optamos, entonces, por el relato como punto de partida para la reflexión, la interpretación y la construcción de conocimiento. De esta manera es que la pregunta por la creencia nos interpela: ¿Por qué creer? Nos animamos a contestar: porque si no, no hay sentido y sin sentido no hay vida.

Es más, el carácter problemático de la pregunta, seguramente, parta desde nuestra cosmovisión y resulte tan solo un problema para nosotros y no para el pueblo: la creencia es una extensión de la existencia y, por ello, preguntarse por la creencia es preguntarse por el vivir mismo. Así, la pregunta por el creer podría llegar a carecer de sentido.

El mundo es hostil. En él puede darse la ira divina, o la simple tormenta, el maíz o la maleza, la riqueza o la miseria, y se puede vivir feliz o se puede perder la libertad injustificadamente. Todo es inseguro y no ofrece ningún asidero. Se impone entonces, humanamente, una solución, una respuesta para evitar la inseguridad y hostilidad del mundo. (Kusch, 2009, p. 236)

Kusch encuentra en el pensamiento indígena un camino para arribar en el pensar en general. De aquí que explique que el pensamiento popular se da como *pensamiento seminal* y que opera bajo los principios de fecundación y crecimiento¹⁰. Y como la vida es *siempre*

¹⁰ Relata Kusch sobre el pensamiento seminal: "En todo este mecanismo místico se muestra una forma biológica del pensar como si éste se moviera, no por un principio de causalidad mecánica sino de causalidad por germinación. Se diría que la realidad es interpretada según

pobre dentro de un mundo hostil, es que se hace necesario *crear* el símbolo, es decir, crear al dios que marcha sobre el mundo, al ángel de la guarda o a la cruz para *creer* en ellos. Esto es así "(...) porque el mundo no puede ser motivo de fe y hay que abandonarlo a su suerte para que la cruz o *chacana* –para hablar en términos indígenas– juegue a *maíz* o a *maleza*" (Kusch, 2009, p. 238).

De esta manera, con la con-sagración o la creación del símbolo se crea al mundo. Éste deja de ser caótico y amenazante una vez que el dios marcha sobre el mundo. Y, como dice Kusch, crear el mundo es, en verdad, darle sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cullen, C. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Buenos Aires. Las cuarenta.

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un nuevo mundo*. La Paz. ISEAT.

Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Madrid. Guadamarra / Punto Omega.

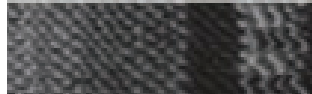
Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México. Consorcio Intercultural.

Foucault, M. (1988). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona. Gedisa.

Hegel, G. (2009). *Introducción a la Historia de la Filosofía*. Buenos Aires. Gradifco.

Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología americana*. Buenos Aires. Castañeda.

el criterio de fecundación o depósito de la semilla en un ámbito propicio, para que se produzca la germinación y, por consiguiente la obtención del fruto. Viracocha es, entonces, la semilla en forma de orden cósmico cuadrangular, que depositada en el mundo o caos da el fruto, el cual, por su parte, es el maíz. (...) Todo el obrar y el sentir indígenas parecen seguir esta inmersión de lo seminal en una totalidad antagónica. De ahí las conjuraciones mágicas o la magia en general, que apunta a que lo seminal se convierta en fruto. En torno de estos tres elementos (semilla, mundo fruto) gira el mecanismo intelectual del indígena" (Kusch, 2009, pp. 103-104).



____ (2000). Geocultura del hombre americano. En Kusch, R. *Obras Completas, Tomo III*. Rosario. Fundación Ross.

____ (2007). Indios, porteños y dioses. En Kusch, R. *Obras Completas, Tomo I*. Rosario. Fundación Ross.

____ (2007). Charlas para vivir en América. En Kusch, R. *Obras Completas, Tomo I*. Rosario. Fundación Ross.

____ (2009). América Profunda. En Kusch, R. *Obras Completas, Tomo II*. Rosario. Fundación Ross.

____ (2009). El pensamiento indígena y popular en América. En Kusch, R. *Obras Completas, Tomo II*. Rosario. Fundación Ross.

____ (2009). La negación en el pensamiento popular. En Kusch, R. *Obras Completas, Tomo II*. Rosario. Fundación Ross.

Nietzsche, F. (2001). *El Espíritu Libre*. Buenos Aires. Longseller.

____ (2001). *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Madrid. Alianza.

____ (2001). *La genealogía de la moral*. Madrid. Alianza.

____ (2005). *Sobre verdad y mentira en el sentido extramoral*. Madrid. Tecnos.

____ (2007). *La Gaya Ciencia*. Buenos Aires. Gradifco.

____ (2007). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires. Gradifco.





UNA PARODIA IRÓNICA: *DIARIO DE LA GUERRA DEL CERDO* DE ADOLFO BIOY CASARES

MARTA SUSANA DOMÍNGUEZ

Dra en Letras

Dpto de Humanidades de la U.N.Sur

mdominguez@uns.edu.ar*

RESUMEN

A partir de los estudios sobre parodia, sátira e ironía que venimos desarrollando con la intención de detenernos en un enfoque de la parodia de género como hipertexto (Genette, 1982) afrontamos un enfoque superador al descubrir la alegoría como un modo literario del que la ironía y la sátira son subespecies (Fletcher, 2002). De esta forma la alegoría confronta en cuanto sistema con el modo mimético (Aristóteles).

Nuestra hipótesis es que *Diario de la guerra del cerdo* (1969) de Adolfo Bioy Casares es una parodia irónica, como subespecie del modo alegoría. Hablamos de una intencionalidad irónica, porque los recursos elusivos de la ironía y el humor evitan la sátira descarnada.

Efectivamente sobre esta narración la primera reseña crítica destacada es la de Echeverría puesto que la define como una alegoría tal vez fantástica (Echeverría, 1970, p. 668), aunque no alcanza a percibir que se trata de una alegoría satírica, de una trágica farsa como inversión o visión del mundo transformado, que es la sátira menipea y menos aún como una parodia irónica. Ha carecido de estudios relevantes desde entonces salvo la esporádica intervención de Navascués que lo describe como la inversión de un *bildungsroman* (architexto) y señala su atmósfera carnavalesca (Navascués, 1995).

La metodología que se emplea es el análisis transtextual, propuesto por Gerard Genette en *Palimpsestes: La littérature au second degré* (1982), que es particularmente adecuada en uno de sus nive-

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2018 - Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2018

* Fecha de realización: 4 de diciembre de 2017

les: la relación del texto con el género y el modo (architextual) con la intención de determinar la parodia (hipertextual).

Después del estudio sobre las parodias satíricas (Dominguez, 2010) y de las exploraciones sobre fantasía e ironía como componentes de la sátira (Domínguez *et al*, 2013) ahora pondremos énfasis en la ironía, con todos sus matices, lo que incluye además de las parodias satíricas, las parodias irónicas, que son una expresión del modo alegórico.

Palabras clave: alegoría, Bioy Casares, ironía, sátira.

AN IRONIC PARODY: *DIARIO DE LA GUERRA DEL CERDO* BY ADOLFO BIOY CASARES

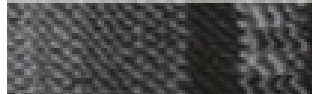
ABSTRACT

The studies of parody, satire and irony that we have developed with the purpose of considering the parody of genre as a hypertext (Genette, 1982) allowed us to gain a deeper approach by discovering that allegory is a literary mode of which irony and satire are subspecies (Fletcher, 2002). Thus, allegory may be opposed to the mimetic mode (Aristóteles).

Our hypothesis is that *Diario de la guerra del cerdo* (1969) written by Adolfo Bioy Casares is an ironic parody, as a subspecies of the allegoric mode. We prefer the designation of "ironic intentionality", given that the elusive resources of irony and humour avoid stark satire.

In fact, the first outstanding critical review of the above mentioned work was made by Echeverría. He defines it as a perhaps fantastic allegory (Echeverría, 1970, p. 668), even though he failed to see that it is a satirical allegory, a tragic farce as an inversion or transformed world view, which is menippean satire, and even less could he consider it as an ironic parody. This narration has not been object of significant studies since this last one, except Navascués' one, who describes it as an inversion of a *bildungsroman* (architext) and points out its carnivalesque atmosphere (Navascués, 1995).

The methodology we apply is the transtextual analysis, proposed by Gerard Genette in *Palimpsestes: La littérature au second degré* (1982), which is particularly adequate on one of its levels: the relationship of the text with the genre and the mode (architextual). Here the focus is to determine the parody (hypertextual).



After our studies about satirical parodies (Dominguez, 2010) or those referred to fantasy and irony as components of satire (Domínguez et al, 2013), we will now delve into irony and all of its aspects, which means not only satirical parodies but ironic parodies as well, which are expressions of the allegorical mode.

Keywords: allegory, Bioy Casares, irony, satire.

ALGO SOBRE *DIARIO DE LA GUERRA DEL CERDO*¹

En primer lugar hay que recordar a grandes rasgos la novela: la historia es simple, presentada a la manera de un diario, pero no de un diario cualquiera sino de un "diario de guerra" con una sola entrada fechada en día y mes –lunes 23, miércoles 25 de junio– aunque sin especificación del año, que cierra después del 1 de julio, con la mención "Pocos días después", como si la indeterminación revelara el fin del diario que coincide con el fin de la guerra. Se elude cuidadosamente la mención del 24 de junio, día de San Juan –a nuestra manera de ver– por las implicancias con lo demoníaco de la fiesta y el hecho de que toda la "guerra" es un descenso al infierno, característico de la sátira menipea (Bajtín, 1983, p. 163).

En ella se narra la persecución y hostigamiento que ejercen grupos de jóvenes contra los viejos, que a veces concluye en su muerte. Es una auténtica masacre más que una guerra, como la ejercida por una dictadura, puesto que es alentada por proclamas que realizan los gobernantes en los medios –radio–, sin que los ancianos perseguidos puedan defenderse, ya que ni ellos ni sus jóvenes hijos lo intentan y la única estrategia de defensa que esgrimen es esconderlos, sin que quede muy claro si es en defensa de sus padres o de ellos mismos, por temor a represalias de los agitadores. En ningún momento –ni los lectores ni el protagonista, Vidal– alcanzan a saber cuál podría ser el motivo de esa violencia. Flota desde el comienzo una suerte de repulsión indiscriminada hacia los ancianos que traduce, con intensidad despiadada, los imaginarios de la sociedad moderna occidental respecto de la vejez, etapa biológica final de la existencia humana, por lo que se la metaforiza como el otoño de la vida.

¹ Este trabajo –totalmente financiado por la Universidad Nacional del Sur– se enmarca en el PGI: "La sátira en la literatura argentina: las parodias irónicas en Jorge L. Borges, Adolfo Bioy Casares, Ezequiel Martínez Estrada y Olga Orozco" (2016-2017), dir. Marta S. Domínguez.

Las alegorías del relato son complejas pues, como todas las alegorías del siglo xx están lejos del sentido unívoco que solían tener en la época medieval. El relato, con un punto de vista fijo, el de Vidal, hombre gris y tímido, habitante de una pensión, quien ha criado solo a su hijo pues su mujer lo ha abandonado hace ya muchos años, nos deja apreciar que el protagonista comparte todos esos estigmas del imaginario sobre la vejez, pues constantemente está observándose para advertir los avances de la decrepitud, como lo expone el episodio, ya al inicio de la novela, de la pérdida de sus dientes; la extracción y la consecuente colocación de una dentadura postiza es experimentada por él no sólo con dolor, sino con humillación. Es casi como un rito de iniciación en la ancianidad.

La sociedad de Vidal se limita a un grupo de amigos –Jimi, Néstor, Dante Rébora, Leandro Rey, Lucio Arévalo– con quienes juega al truco en un café cercano. Cada uno de los integrantes de este grupo se destaca por alguna característica desagradable; completan así un panorama donde los viejos son feos, sucios, avaros, egoístas, aunque se autodenominen, con el tradicional eufemismo coloquial, "los muchachos": "El término muchachos, empleado por ellos, no supone un complicado y subconsciente propósito de pasar por jóvenes, como asegura Isidorito, el hijo de Vidal, sino que obedece a la casualidad de que alguna vez lo fueron" (Bioy Casares, 1969, p. 11). Además, se presentan las mujeres con las que trata que cubren todo el espectro femenino desde el "Soldadote" como apodan a una anciana, hasta Nélida que es una mujer joven y bondadosa con él.

En segundo lugar queremos hacer una breve mención al título *Diario de la guerra del cerdo*, para detenernos en este aspecto paratextual² que apunta al architexto³ en el que pretende inscribirse el relato: el diario de guerra. ¿Será Vidal el protagonista y a la vez tendrá la distancia suficiente para ser el observador de la guerra, el "corresponsal", el que envía día a día las noticias desde el frente de batalla para que

² La architextualidad genérica se construye casi siempre, históricamente, por vía de imitación, y por lo tanto de hipertextualidad. La pertenencia architextual de una obra suele declararse por vía de indicios paratextuales, que son señales de metatexto y el hipertexto, por ejemplo, tiene a menudo valor de comentario. (Cf. Genette; 1989, p. 9).

³ "El objeto de la poética no es el texto considerado en su singularidad [...] sino el architexto o si se prefiere la architextualidad del texto (es casi lo mismo que suele llamarse 'la literariedad de la literatura'), es decir, el conjunto de categorías generales o trascendentes –tipos de discursos, modos de enunciación, géneros literarios, etc.– de los que depende cada texto singular" (Genette, 1989, p. 9).



los otros las lean en los periódicos? ¿Y por qué guerra del cerdo? Los viejos, a los que siempre se los apodó vulgarmente por sus apetencias sexuales "viejos verdes", viejos que no quieren envejecer, se ven ahora calificados de "cerdos", ¿por su promiscuidad y suciedad?

Nos preguntamos: ¿es un diario de guerra real o es una parodia de un diario de guerra por el rebajamiento explícito en el título? Si retomamos las ideas y las objeciones de Genette, podemos constatar en la nueva taxonomía propuesta por la crítica una restricción del término *parodia*, porque la asocia a una función única: la transformación lúdica de un texto anterior. Resta señalar que la noción de hipertextualidad no debe entenderse solamente como la puesta en relación de un texto B (hipertexto) con un texto A (hipotexto), sino también como la relación de un hipertexto y de un género. Genette no propone una clasificación real o nomenclatura de estos diferentes tipos de relación. Sin embargo Jean-Marie Schaeffer (1983, p. 18) confiesa que le resultó interesante descubrir que en todos los niveles transtextuales definidos por Genette sólo en el nivel architextual no había una doble comparación entre textos, lo que lo condujo a considerar que la relación entre el texto y su género es una relación de pertenencia, como se ve claramente en los tipos de discurso y en los modos de enunciación. El architexto sería el texto ideal como modelo de lectura que surge entre conjuntos de hipotextos implícitos y el hipertexto.

En consecuencia la parodia no sería una relación genérica sino que, como está en el mismo nivel de abstracción que las categorías de la genericidad, es una relación textual posible –de todos los tiempos y de todos los lugares– mientras que un género es siempre una configuración histórica concreta y única. Por lo tanto nos encontramos aquí prácticamente con la imposibilidad de pensar la *parodia* sin pensar, por ejemplo, el género biográfico al que pertenecen los diarios, junto a las memorias y las autobiografías incluso las autoficciones que son un subtipo en el siglo xx.

ALEGORÍA

Su concepto

Bien ya se sabe que por su etimología significa "hablar otra cosa". Del griego *allegorein* significa: "hablar figuradamente", deriva de *allos* más *agoreuin*, esto es, hablar en el ágora, por lo tanto es hablar

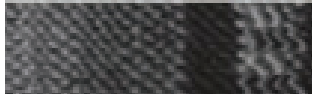
abiertamente pero de *allós*, lo otro, por eso muchas veces también se lo llama inversión. De ahí se ha transformado en una *figura literaria* o tema artístico que pretende representar una idea valiéndose de formas humanas, de animales o de objetos cotidianos.

Por su carácter evocador, se empleó profusamente como recurso en temas religiosos y profanos. En su origen fue la representación de ideas abstractas, por ejemplo, los vicios y virtudes. Floreció en la Edad Media y sobrevivió posteriormente. La alegoría medieval era un enorme y complejo sistema de pensamiento, que se inició con la interpretación de la Biblia, donde a cada parte del Antiguo Testamento debía corresponder una del Nuevo. Así cada sentencia de la Biblia tenía cuatro niveles de significación: literal, alegórico, moral y anagógico. Posteriormente se extendió a toda la literatura seria, clásica y contemporánea.

De este modo Tzvetan Todorov (1977, p. 235) dice que esta implica la existencia de, por lo menos, dos sentidos para las mismas palabras; se nos dice unas veces que el sentido primero debe desaparecer, y otras, que ambos deben permanecer juntos. En segundo lugar, este doble sentido está indicado en la obra explícitamente y no depende de la interpretación pero cuando no podemos atribuir un sentido alegórico a los elementos sobrenaturales de un relato, éste nos remite al sentido literal.

Asimismo se denomina alegoría a un procedimiento retórico de más amplio alcance, en tanto que por él se crea un sistema extenso y subdividido de imágenes metafóricas, que representan un pensamiento más complejo o una experiencia humana real, y en ese sentido puede constituir obras enteras; la alegoría se transforma entonces en un instrumento cognoscitivo y se asocia al razonamiento por analogías o analógico. De allí es que Cvitanovic (1995, p. 8) lo denomina "alegorismo".

Así como nos ha ocurrido con la ironía, que se origina en el lenguaje retórico como *antifrasis* a nivel de la frase, pero está muy lejos de la ironía filosófica; del mismo modo en el caso de la alegoría, esta surge como una figura literaria que pretende sugerir un sentido figurado en el discurso. A través del encadenamiento de metáforas en forma continuada se torna un procedimiento de largo alcance –tal como sucedió en el proceso de expansión de la *antifrasis* en ironía– hasta convertirse en un modo general de expresión y de representación. Allí deberíamos distinguir el tropo *alegoría* como parte mínima, de la *figura* como todo alegórico, no obstante posteriormente se generalizó en la expresión alegoría.



La alegoría como fenómeno no puede circunscribirse a lo literario porque lo trasciende, del mismo modo que ocurre con la sátira porque afecta todo el campo cultural. Podemos considerarla incluso una expresión antropológica por ser un lenguaje semiótico propio del hombre, que se expresa de diferentes maneras y en todas las culturas.

Sus límites son lábiles para Fletcher e incide en la sátira y en la ironía, Cvitanovic (1995, p. 8) rescata las alegorías presentes en las utopías como las de Moro y Campanella que a su vez, en nuestra opinión, son formas hermanas dentro del campo de la sátira (Domínguez, 2010, p. 30).

Una teoría de la alegoría

Para abordar este relato de Bioy Casares como un exponente del modo alegórico en la literatura tenemos que recurrir entonces a la teoría que elabora Fletcher (2002), a partir de los tratados de retórica que todos conocemos y al enfoque de Frye (1991). La teoría de Fletcher, quien se aparta del modo mimético postulado en la poética aristotélica para recurrir a la *diégesis* platónica, coincide con la que postulara Domínguez (2013) confrontándola con la sátira. Ahora bien lo curioso es que Fletcher sostiene durante todo el tratado que la sátira y la ironía son subespecies de la alegoría para concluir en los párrafos finales planteándose la duda sobre si la alegoría realmente es el origen de la sátira y la ironía o si solo es una forma de la sátira, argumento que posteriormente planteara Domínguez (2010) sin haber conocido el tratado de Fletcher. Es en este punto en el que la teoría de Fletcher tambalea porque al final duda si la alegoría pertenece a estos campos o a la inversa. Domínguez ha sostenido que la alegoría tanto como el carácter son formas de la sátira y podemos considerar que probablemente fuera más adecuado estudiar el "modo satírico" o el "modo irónico" del que dependería la alegoría que a la inversa, inclinando la duda final de Fletcher hacia nuestro punto de vista, como desarrollaremos en este artículo.

Un solo aspecto sí queda claro, la alegoría está tan viva hoy como en el Medioevo y en el Renacimiento, pero contemporáneamente la verosimilitud de las historias que se narran absorbe al lector y no le da tiempo de preguntarse por los significados implícitos en la lectura. De este modo la alegoría permanece enmascarada y no es explícita como en los períodos históricos mencionados.

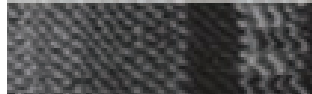
Reconsideremos ahora algunos de los detalles que nos permiten comprender en el siglo XXI que estamos frente a un texto alegórico: puede aparecer la alegoría como personificación o *prosopopeya* que era el sentido primitivo, como ocurría con la corporización de las virtudes y los vicios: de allí que cada uno de los "muchachos" de la barra de Vidal se corresponda con alguno de los pecados capitales: gula, avaricia, lujuria, etc. Nélide con su juventud, su compasión y su amor, –siempre en las novelas de Bioy aparece el amor como eje y como rescate– también es una idealización de la mujer que salva a Isidro al final.

No obstante hay un elemento arquitectónico más importante en la novela que nos permite ubicar este relato dentro del modo alegórico: este siempre se estructura en torno a la batalla o a la peregrinación. Y allí surge la idea de la guerra: el enfrentamiento del bien con el mal; pero también, y especialmente hacia la resolución del conflicto, surge la peregrinación: Vidal buscando a Nélide y a su hijo, tanto como Nélide a su vez buscándolo a él. Una vez más la cosmovisión del siglo XX se presenta en toda crudeza. La alienación de los personajes refleja el conflicto existencial que abate a la sociedad de la época.

La autofiguración del autor en la creación de Isidro y/o Isidoro Vidal con su temor a la vejez –tanto como su proyección en sus amigos, que se convierten en su espejo– sería la caracterización de un "Viejo Verde" como se lo veía en esa época. Ese temor por la vejez de Adolfo Bioy Casares se plasma en el héroe conceptual, en Vidal, por eso hablamos de autofiguración del autor, y la proyección de sus necesidades, deseos y fobias se realiza a través de la creación de los personajes secundarios (Fletcher, 2002, p. 6). Tal vez esta configuración alegórica obscureció el juicio de Ana María Barrenechea, quien le critica a Bioy, según nos recuerda él mismo (Bioy Casares, 2001, p. 222), que sus personajes en esta novela no usen el lenguaje coloquial, en particular las "palabrotas".

Ya Elisa Calabrese (2015) había alertado sobre la existencia de un género en la literatura argentina que ella llama "relato alegórico moderno" y dice que se inicia con la novela de Bioy Casares que hoy estudiamos:

Siempre refiriéndome a nuestra literatura, pienso que en la gran corriente del realismo y todas sus posibles variables habría que agregar una particular forma de narrar, que llamaré relato alegórico moderno para lo cual daré un breve rodeo por uno de los textos menos trabajados



de quien para mí, inaugura esa tradición entre nosotros. Me refiero a Adolfo Bioy Casares y su novela *Diario de la guerra del cerdo*, de 1969. (p. 202)

Nos permitimos disentir con Calabrese puesto que hay otros relatos alegóricos como las *Ficciones* de J. L. Borges, las obras de Ezequiel Martínez Estrada, las de Leopoldo Marechal, las de Eduardo Mallea y muchas otras⁴.

Alegoría política

Desde las primeras páginas, se condensan las significaciones encriptadas por la alegoría, más complejas aún por los matices de la ironía. Veamos este inicio, cuando Vidal echa de menos su aparato de radio porque está descompuesto:

Privado de ese vetusto artefacto, Vidal echaba de menos las cotidianas "charlas de fogón" de un tal Farrell, a quien la opinión señalaba como secreto jefe de los Jóvenes Turcos, movimiento que brilló como una estrella fugaz en nuestra larga noche política. Ante los amigos, que abominaban de Farrell, lo defendía, siquiera con tibieza; [...] reconocía en él y en todos los demagogos el mérito de conferir conciencia de la propia dignidad a millones de parias. (Bioy Casares, 1969, pp. 9-10)

No hace falta demasiada sutileza para reconocer el apellido del que fuera segundo presidente de facto (luego del general Ramírez) del golpe de Estado de 1943; el apodo de "jóvenes turcos" alude a su condición de militares del ala más nacionalista del ejército, fundadora del GOU, gestor de dicho golpe. En la realidad histórica, esos jóvenes turcos fueron también militares nacionalistas cuyos líderes tomaron el poder en Turquía derrocando al sultán, a principios del siglo XX; durante su gobierno, perpetraron el genocidio armenio en el cual se calcula que fueron ultimados un millón y medio de personas. Como se ve, la comparación no puede ser menos halagüeña, pero la

⁴ Un estudio más amplio sobre alegoría con el comentario de las ideas de otros autores (Jolles, 1972; Frye, 1991), incluyendo nuestra propia opinión, compartida con Eduardo Raúl Villarreal Domínguez puede hallarse en (Domínguez et al, 2017, pp. 106 y ss)

alusión a Perón también se deja entrever, no solamente por el plural "todos los demagogos", sino por la implicación del mítico acontecimiento fundacional del peronismo: el 17 de octubre. Se refiere a ese acontecimiento la mención del efecto que la prédica del líder tuvo sobre las clases obreras: "millones de parias" (Calabrese, 2015). Esta es la propia opinión de Bioy Casares sobre todo tipo de dictaduras: "Nombres para la execración: desde Ramírez, Farrell, el señor y la señora, el general Lanusse y tantos otros." (Bioy Casares, 2001, p. 29).

Esta descripción histórica a la que alude el relato se puede complementar con la de la época en la que se publica la obra: 1969, con sus jóvenes insurgentes y las explosiones aisladas cuyo eco se escucha cada tanto. Si asistimos a la conversación que Vidal mantiene con el joven taxista, quien defiende la idea de que el fin justifica los medios, pensaríamos con justicia en otro contexto: el Mayo francés, la emergencia de la nueva izquierda, las vanguardias esclarecidas, políticamente revolucionarias, que dejarán profundas huellas de su paso en la década que está por iniciarse y el ala combativa –formada mayoritariamente por jóvenes– que, conocida con el nombre de la Tendencia, luchaba con el sector más tradicional y conservador del peronismo, aunque no lograran imponer su hegemonía dentro del movimiento.

Así la alegoría se vuelve presente. Lo que concurre a corroborar la actualidad de la sátira (Bajtin, 1983, p. 152). Es entonces una alegoría política porque habla del dictador Farrell y habla de los "Jóvenes Turcos" que igualmente podrían ser: Mussolini y los "camisas negras" o cualquier otro dictador y sus acólitos.

¿En qué momento escribe la novela? ¿En qué época, para contextualizar al escritor que está denunciando? La publica en 1969. Es cierto que en los 60 ya se planteaba el conflicto generacional: recordemos "La nueva ola" y la generación beat, pero aún no habíamos llegado a la generación hippie: posiblemente el arribo de ésta con la libertad sexual es lo que finaliza la guerra porque las mujeres jóvenes, que se han vuelto protagonistas de sus propias vidas, son las que deciden con qué hombres quieren tener relaciones y algunas eligen a los viejos en la novela.

Pero tal vez podemos encontrar en esta novela elementos alegóricos más amplios que la simple lectura política, porque nos recuerda la guerra por antonomasia que es *La Ilíada* pero también su parodia: la *Batracomiomaquia –La guerra de las ranas y los ratones–* aunque en este caso son cerdos y búhos los que se enfrentan, según la óptica del



bando, lo que remite la alegoría al campo antropológico, con un sentido ritual, enfrentando a dos estados de la misma especie: juventud y vejez de la humanidad. Incluso generaliza la polarización del conflicto:

Otra guerra del cerdo, cuya probable ventaja sería la de enterrar en el olvido las enemistades entre jóvenes y viejos, y ¿por qué no?, entre Oriente y Occidente, entre capitalismo y socialismo, derecha e izquierda, sería la de heterosexuales y homosexuales. (Bioy Casares, 2001, p. 264)

MODULACIÓN DEL MODO ALEGÓRICO: IRONÍA O SÁTIRA

Sin embargo no solo es una alegoría política, sino que asimismo es una novela de formación pero invertida: no es el itinerario de un joven que sale a la vida, no es un *bildungsroman*⁵ porque se trata de la vida de un viejo que está aprendiendo a serlo, lo que logra al final. En él ocurre el sacrificio de un inocente que es su hijo que, al llamarlo "¡¡¡Viejo!!!" con la cariñosa expresión argentina para padre, es asesinado por un camionero que lo considera un traidor a los jóvenes. Parece que el sacrificio del hijo pone punto final a la guerra, porque allí, en ese encuentro que pone fin a la búsqueda, el joven se refleja en el anciano y reconoce los lazos: esto conduce al mundo del caos de la guerra al cosmos: a un nuevo mundo, a un nuevo orden, que no se explicita, pero es donde el mundo natural, con la aceptación de los viejos, recupera su ritmo. Veamos entonces atendiendo a las diferencias entre ironía y sátira si estamos frente a un submodo satírico o un submodo irónico.

¿La novela de Bioy Casares tiene sátira? Sí. Los ingredientes de la sátira se visibilizan de este modo en la presentación de los tipos sociales: el "jubilado" y su rol en la sociedad de los años 60 con las dificultades para sobrevivir –el Estado paga la jubilación cuando quiere y muchos deben vivir, por carecer de vivienda propia, en una pensión de mala muerte– además de la escasa atención que les prestan sus familias: el "pequeño propietario" de una panadería; el médico en el

⁵ La novela de formación o novela de aprendizaje es un género literario que retrata la transición de la niñez a la vida adulta. Este término significa literalmente *novela de formación o novela de educación* y fue acuñado por el filólogo Johann Carl Simon Morgenstern en 1819. La temática de esta novela es la evolución y el desarrollo físico, moral, psicológico y social de un personaje, generalmente desde su infancia hasta la madurez. En esta evolución se suelen diferenciar tres etapas: la primera es el aprendizaje de juventud ("Jugendlehre"), la segunda son los años de peregrinación ("Wanderjahre") y por último el perfeccionamiento ("Läuterung").

hospital con el tratamiento que se les da a los enfermos y a los moribundos, etc., etc., por lo tanto hay una denuncia social propia de la sátira, además de su carácter de actualidad (Bajtín, 1983, p. 153).

Simultáneamente tiene la cantidad de fantasía necesaria con la unificación de los tres mundos –superior, inferior y terrestre (Bajtín, 1983, p. 160)– para ser considerada una sátira porque nos encontramos frente a un descenso al infierno: el corresponsal Vidal comienza su diario cuando se inicia el solsticio de invierno que está señalado por el 24 de junio –fiesta de San Juan–, que es una inversión de la Navidad en el solsticio de verano –conmemoración del nacimiento de Jesús–. La vida para esa sociedad se ha transformado en una guerra donde las fuerzas del Bien y del Mal combaten, encarnadas en los jóvenes y los viejos, pero como ocurre tanto en las epidemias como en las guerras finalmente se agotan en sí mismas. El amor de la mujer es el hilo que conduce al protagonista de la oscuridad del infierno a la luz del cielo; Vidal –nuevo Dante– no solo ha incursionado en el infierno, sino que guiado por su propia Beatriz –Nélida– sale una vez terminada la guerra de las tinieblas a la luz.

Pero todos estos elementos satíricos tal vez, aunque están presentes, son superados por una intencionalidad irónica puesto que no se propone una *utopía*⁶ o una forma de renovar esa sociedad, sólo se denuncian los males sin que haya una propuesta superadora; eso nos lleva a pensar que tal vez nos hallamos no solo frente a una *distopía*⁷ sino frente a una parodia irónica, es decir, crítica dentro de los parámetros formulados por Linda Hutcheon quien diferencia entre parodia satírica o ridiculizante y parodia crítica o irónica⁸.

⁶ La ficción utópica o *utopía* se origina en las epopeyas serias que combinaban el viaje con la mitología y las tradiciones históricas. Los viajeros hacían un relato auténtico pero en parte verdadero y en parte falso. La *utopía* es la meta del viaje imaginario: lo esencial es que no es un Paraíso terrenal sino una sociedad ordenada de personas, una ciudad-estado que es la imagen reflejada, invertida o deformada de nuestra propia cultura urbana. Etimológicamente, a pesar de que puede derivar de *eu* –buen– y *topoi* –lugar–, buen lugar, con frecuencia evoluciona de *ou* –no– y *topoi* o 'ninguna parte' que fue el término empleado para designar una isla imaginaria por Thomas Moro en su novela política del mismo nombre, *Utopía* (1516) (Domínguez, 2010, p. 30).

⁷ Otros críticos emplean el término *distopía* para caracterizar a las utopías del siglo xx por su visión negativa, como las de George Orwell, 1984, y la de Aldous Huxley, *Un mundo feliz*. Estas ficciones utópicas, desarrolladas en viajes imaginarios, originan en el siglo xx la fantasía científica o ciencia-ficción.

⁸ Esta es un "[...] 'homenaje' respetuoso y 'puñetazo' irónico a la venerable tradición: esta es la característica de esta especie particular de parodia moderna" (Hutcheon, 1981, p. 467). Hutcheon define la parodia como una modalidad del canon de la intertextualidad y confirma que la



CONCLUSIÓN

Nuevamente, como ha ocurrido con el estudio de los cuentos de Ezequiel Martínez Estrada, estamos frente a un texto travestido (Dominguez, 1996) puesto que puede ser leído desde distintos architextos (Genette, 1989, p. 9): desde la alegoría política, desde la parodia de un *bildungsroman*, desde la parodia de un diario de guerra, e incluso como una novela de tesis debido a su fuerte tono de denuncia como novela política, pero al mismo tiempo es la sátira de una sociedad enferma, tan enferma como la sociedad que describía Camus en *La peste*. Es asimismo una *distopía* –utopía del siglo xx–, la imagen de una utopía distorsionada, de una utopía negativa como las de Orwell⁹.

Ahora bien, en conocimiento de la teoría actual de la sátira, de la que son parte la parodia y la ironía, podemos intentar ajustar la definición de estas novelas que se debaten a veces entre colecciones de cuentos y novela episódica; en otras, entre autobiografías y memorias; y en ocasiones entre novelas confesionales y novelas picarescas o de "aventuras", bajo el rótulo "parodias irónicas": Parodia como hipertexto e irónica por la intencionalidad del autor. Por estas razones podemos afirmar que una lectura más ajustada del texto sería, según nuestro postulado, considerarlo una parodia irónica.

parodia no puede tener como "blanco" nada que no sea un texto o una convención literaria, a diferencia de la sátira, cuyo blanco es extra textual porque su objeto es corregir ciertos vicios e ineptitudes del comportamiento humano ridiculizándolos, y éstos son morales y sociales y no literarios (Hutcheon, 1981, p. 140). La sátira para lograr su intención correctiva debe centrarse en una evaluación negativa –ridícula, burla– para asegurar la eficacia de su ataque. Señala igualmente que, tanto en la parodia moderna o reverencial como en la antigua o peyorativa, apunta siempre a marcar una diferencia entre dos textos, aún allí donde el blanco está desplazado. El concepto de parodia, por oposición a la sátira que definimos como extra textual, se caracteriza entonces por ser hipertextual en el caso de las parodias de género. El subtipo parodia irónica (Schoentjes, 2003, p. 200) a su vez se determina contraponiéndola con la parodia satírica, según la intencionalidad que predomine.

⁹ Ya Bajtín hablaba del *travestimiento* cuando mencionaba los géneros paródico-travestistas. Por su parte Jitrik cuando comenta la definición de *parodia* del *Littré* dice: "El uso de la expresión 'se disfraza' es interesante porque introduce el concepto de travestismo que para muchos caracteriza a la parodia. Es decir: la parodia como una forma de cambiar de sexo" (Jitrik, 1993, p. 14). Para Genette es el cambio del aspecto del texto para aludir a otro género (Genette, 1982, p. 84).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, M. (1983). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bioy Casares, A. (1969). *Diario de la guerra del cerdo*. Buenos Aires: Emecé Editores.

____ (2001). *Descanso de caminantes. Diarios íntimos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Calabrese, E. (2015). "Nuevos y viejos realismos". *Celehis*, 24(29), pp. 199-214.

Cvitanovic D. (1995). *De Berceo a Borges. La alegoría en las letras hispánicas*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Domínguez, M. S. (1996). "La tos y otros entretenimientos: una lectura paródica" en *Actas del Segundo Congreso Internacional sobre vida y obra de Ezequiel Martínez Estrada*. Bahía Blanca: Fundación Ezequiel Martínez Estrada, pp. 36-141.

____ (2010). *Las parodias satíricas de Jorge L. Borges y Adolfo Bioy Casares*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Ediuns).

Domínguez M. S. et al (2013). *Fantasia e ironía en Jorge Luis Borges y Ezequiel Martínez Estrada*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Ediuns).

____ (2017). *Ironía y humor en Jorge L. Borges*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Ediuns).

Fletcher, A. ([1964] 2002). *Alegoría: teoría de un modo simbólico*. Madrid: Ediciones Akal.

Frye, N. ([1957] 1991). *Anatomía de la crítica*. Caracas: Monte Ávila.

Jitrik, N. (1993). "Rehabilitación de la parodia". En Ferro, R. (coord). *La*



parodia en la literatura hispanoamericana. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Jolles, A. (1972). *Las formas simples*. Chile: Editorial Universitaria.

Genette, G. ([1982] 1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Hutcheon, L. (1981). "Ironie, satire, parodie. Une approche pragmatique de l'ironie". *Poétique*, (46), pp.140-155.

Schaeffer, J-M. (1983). "Du texte au genre". *Poétique*, (53), pp. 3-18.

Schoentjes, P. (2003). *La poética de la ironía*. Madrid: Cátedra.

Todorov, T. ([1977] 1991). *Teorías del símbolo*. Caracas: Monte Ávila.





VINCULACIÓN SOCIAL, ARQUEOLOGÍA FORENSE Y PROCESOS DE MEMORIAS: UN BALANCE DESDE TUCUMÁN (ARGENTINA, 2013-2017)

VICTOR ATALIVA

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)
Instituto Superior de Estudios Sociales (UNT-CONICET)
Especialista en Estudios Culturales - Perito Forense
vataliva@ises.org.ar

ALDO GERÓNIMO

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)
Instituto Superior de Estudios Sociales (UNT-CONICET)
Perito Forense
geronimo.aldo@gmail.com

ALEJANDRO LEIVA

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)
Arqueólogo / Perito Forense
pomancillo@yahoo.com

RUY DIEGO ZURITA

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)
Perito Forense
ruy57@hotmail.com

LUCIANO RODRIGO MOLINA

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)
Perito Forense
lucrod78@outlook.com

GEMA G. HUETAGOYENA

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)
Auxiliar Forense
gemaguiomar@hotmail.com

RICARDO F. SUR

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)

Arqueólogo / Perito Forense

rfsrur@yahoo.com

JULIA LUND

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)

Arqueóloga / Perito Forense

julialund13@yahoo.es

SERGIO F. CANO

Colectivo de Arqueología, Memoria
e Identidad de Tucumán (CAMIT)

Arqueólogo / Perito Forense

scano2171@gmail.com*

RESUMEN

Los procesos de memorias, las experiencias periciales forenses que abordan las prácticas sociales genocidas en Tucumán (Argentina) y las estrategias para discutir el presente de ese pasado reciente en distintos ámbitos sociales –en particular, el educativo– conlleva la implementación de distintas estrategias comunicacionales que necesariamente deben ser evaluadas en función de la relevancia de la apropiación crítica –por parte de docentes, alumnos, alumnas, entre otros actores– de los hechos traumáticos del pasado y sus consecuencias.

A partir de una serie de intervenciones realizadas desde el Colectivo de Arqueología, Memoria e Identidad de Tucumán (CAMIT), expone-mos los resultados preliminares de la vinculación social emprendida por nuestro equipo desde el año 2013 hasta mediados de 2017.

Palabras clave: Vinculación social, Arqueología Forense, Tucumán.

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2018 - Fecha de aceptación: 11 de noviembre de 2018

* Fecha de envío: 29 de marzo de 2018



SOCIAL BONDING, FORENSIC ARCHAEOLOGY AND MEMORY PROCESSES: AN OVERVIEW FROM TUCUMÁN (ARGENTINA, 2013-2017)

ABSTRACT

The memory processes, the forensic investigation experiences that address the genocidal social practices in Tucumán (Argentina) and the strategies to discuss the present of that recent past in different social environments –particularly in education– entail the implementation of different communication strategies which must necessarily be evaluated in terms of the relevance of the critical appropriation –by teachers and students, among other actors– of the traumatic events of the past and their consequences.

From a series of interventions carried out by the *CAMIT (Colectivo de Arqueología, Memoria e Identidad de Tucumán)*, we present the preliminary results of the social bonding undertaken by our CAMIT team from 2013 to mid-2017.

Keywords: Social bonding, Forensic archaeology, Tucumán.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años llevamos adelante, desde el Colectivo de Arqueología, Memoria e Identidad de Tucumán, una serie de presentaciones en distintos ámbitos a los fines de exponer los resultados parciales de nuestras investigaciones forenses en el marco de causas por crímenes de lesa humanidad (por ejemplo, los trabajos en el llamado Pozo de Vargas y en el predio militar Compañía de Arsenales Miguel de Azcuénaga, en adelante: Arsenales).

Este texto recoge las experiencias co-generadas con una diversidad de instituciones y actores desde el año 2013 hasta mediados del 2017, etapa en la que priorizamos la vinculación social con el "mundo ferroviario" y el "educativo". Con respecto al primero, la interacción con ferroviarios y familiares de trabajadores desaparecidos e identificados en el Pozo de Vargas y Arsenales posibilitó presentar los aportes de las investigaciones forenses con exposiciones temporales en los Talleres Ferroviarios de Tafí Viejo. Con relación al "mundo educativo", centramos la atención en los niveles Medio y Superior

(terciario y universitario), compartiendo experiencias con docentes, estudiantes y no docentes tanto de Tucumán como de otras provincias. También en este caso –y a partir de 2016– se generaron espacios para el montaje de una exposición itinerante que acompañó las charlas, debates y talleres con docentes, estudiantes secundarios, terciarios y universitarios¹.

15 AÑOS DE ARQUEOLOGÍA FORENSE EN TUCUMÁN (2002-2017). BREVE RESEÑA

Hacia inicios del tercer milenio una serie de equipos de investigación se conformaron en Argentina para abordar las materialidades y consecuencias de las prácticas sociales genocidas (*sensu* Feierstein, 2007). Hasta entonces las intervenciones forenses en el país eran estrictamente llevadas a cabo por el Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF). En Tucumán se generó un primer espacio de investigación a partir del cual se conformaron, unos años después, dos equipos². Desde el año 2009 el Colectivo de Arqueología, Memoria e identidad de Tucumán (en adelante: CAMIT) es el que realiza la pericia forense en el predio Finca de Vargas –integrantes del equipo iniciaron la pericia en el año 2002–, donde se encuentra el denominado Pozo de Vargas (una construcción subterránea de mampostería de unos 3 metros de diámetro).

El Pozo de Vargas es la primera inhumación clandestina registrada en Argentina. En ella recuperamos y se identificaron nominalmente, hasta diciembre de 2017, a 19 mujeres y 88 hombres³. Estas 107 personas fueron secuestradas y desaparecidas durante el Operativo Independencia⁴ y en el primer año de la dictadura cívico-militar que se inicia con el Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. Es decir, el período de secuestro y desaparición de estas 107 personas abarca aproximadamente dos años, desde mediados de 1975 hasta mediados de 1977.

¹ Los conceptos museográficos empleados en este texto se ajustan a la propuesta de Alonso Fernández y García Fernández (2010).

² El Grupo Interdisciplinario de Arqueología y Antropología de Tucumán constituyó el primer equipo forense local y la base a partir de la cual se crearon el CAMIT (en el 2009) y posteriormente el Laboratorio de Investigaciones del Grupo Interdisciplinario de Arqueología y Antropología de Tucumán.

³ Las identificaciones, vía análisis de ADN, son llevadas a cabo por la Iniciativa Latinoamericana para la Identificación de Personas Desaparecidas.

⁴ Denominación asignada a la ocupación de Tucumán –iniciada en febrero de 1975– por parte de las fuerzas armadas y de seguridad.



Aunque no es el objetivo de estas páginas abordar aquellos aspectos técnicos y metodológicos del trabajo del CAMIT en esta inhumación clandestina, cabe destacar que se trata de una intervención forense compleja en un espacio confinado. Esta investigación implica el control y mantenimiento permanente de equipos e infraestructura (elevador/montacargas, mangas de aire, sistema eléctrico y de bombas para deprimir las capas freáticas, etc.) a los fines de generar las condiciones óptimas de trabajo y seguridad para la excavación arqueológica y recuperación de evidencias de las prácticas genocidas a más de 30 metros de profundidad.

La investigación en Arsenales, por su parte, involucró el trabajo de distintos equipos. En nuestro caso, aportamos a la reconstrucción histórica del ex Centro Clandestino de Detención a partir de: a) la fotointerpretación y el análisis documental; b) la prospección, detección y relevamiento de la caminería interna del predio militar; c) las intervenciones arqueológicas en el interior del Galpón N° 9 (uno de los espacios de reclusión de Arsenales); y, d) la reconstrucción virtual de dicho espacio de reclusión. Los resultados de estas investigaciones fueron presentadas en audiencias públicas en los tribunales federales de Tucumán (por ejemplo, el 8/06/2017, en el marco del juicio a una decena de represores en la causa "Operativo Independencia").

Hasta el año 2002, entonces, no se habían realizado en Tucumán intervenciones forenses que tuvieran como fin relevar, indagar y registrar las evidencias materiales de las prácticas genocidas desde una perspectiva donde confluyeran los aportes de las Ciencias Sociales y los testimonios de sobrevivientes y militantes, organismos de Derechos Humanos, familiares y querellantes. A partir de dicho año, el trabajo conjunto entre los especialistas y técnicos del "pasado" (de los ámbitos de la Arqueología, Geociencias, Historia, Antropología, etc.) y los actores que históricamente sustentaron los procesos de Memoria, Verdad y Justicia (querellantes, familiares, militantes, sobrevivientes, entre otros), generó instancias de co-producción de conocimientos y denuncias que se tradujeron –en ocasiones– en nuevas causas con asiento en la Justicia Federal de Tucumán.

VINCULACIÓN SOCIAL: 2013-2017

Ámbito educativo (I): entre pizarrones y cucharines

En tanto objetivos programáticos del CAMIT referidos a la educación Media y Superior, desde el año 2013 nos propusimos: 1) dar a conocer las potencialidades de la Arqueología Forense en causas vinculadas a crímenes de lesa humanidad en Tucumán y los resultados parciales de las investigaciones de nuestro equipo; y, 2) contribuir al conocimiento sobre el pasado reciente local centrandó la atención en el Operativo Independencia (1975), la última dictadura militar (1976-1983) y los procesos de memorias durante el período posgenocida (desde 1983 hasta el presente). En función de estos objetivos implementamos distintas modalidades de interacción (debates, charlas, talleres y –desde el año 2016– el montaje de una exposición itinerante) y presentaciones en una veintena de espacios educativos del Nivel Medio de la Capital tucumana, Tafí Viejo, Mancopa y Tafí del Valle y también de Córdoba, Mendoza, San Juan y Buenos Aires (ocho en total)⁵.

Asimismo, en numerosas oportunidades nos visitaron –en el predio donde se encuentra el Pozo de Vargas– estudiantes y docentes de la secundaria⁶. Estas interacciones posibilitaron a los/as visitantes apreciar *in situ* el trabajo forense, realizar entrevistas al equipo y a familiares de detenidos-desaparecidos (Figura 1), etc., traduciéndose tales experiencias en una diversidad de instancias de comunicación por parte de los/as estudiantes, por ejemplo, en proyectos presentados en Ferias de Ciencias en sus escuelas y a escala provincial.

⁵ Quienes firman este trabajo fueron los que realizaron las presentaciones en Tucumán. En otras provincias: Gerónimo (Mendoza, 2015), Huetagoyena (San Juan, 2016), Andrés Romano (Buenos Aires, 2016), Zurita y Srur (Córdoba, 2016). Agradecemos a funcionarios, estudiantes, docentes, militantes, directivos de: Rectorado y Observatorio de DD.HH. de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Multisectorial por los DD.HH. de Río Cuarto, direcciones de los dos establecimientos visitados, Municipalidad de Río Cuarto y, en la figura de Federico Giuliani, a hombres y mujeres de la CTA-ATE Río Cuarto; las cinco divisiones de 4to. Año del Colegio San Juan Bautista (San Juan); la Escuela 4-023 Molinero A. Tejada de Las Heras (Mendoza); Proyecto "Sembrando Memoria, Verdad y Justicia" (Mendoza); la Escuela de Enseñanza Técnica N° 2 República de Perú de Hurlingham, Municipio de Hurlingham y su Dirección de DD.HH. y la Universidad Nacional de Hurlingham.

⁶ En tanto continúa la pericia, para el ingreso de visitantes mediaron autorizaciones de la Justicia Federal.



Figura 1. Entrevista de alumnas de la Escuela Media de Mancopa a la presidenta de FADETUC, Virginia Sosa, en la Finca de Vargas (06/06/2015).

Entre los años 2014 y 2016 concretamos seis encuentros de formación docente y estudiantil en el Centro de Innovación e Investigación para el Desarrollo Educativo, Productivo y Tecnológico (CIIDEPT) del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, interacción enmarcada en las "Jornadas de Ciencia y Memoria". Tales encuentros se conformaron como espacios de intercambio con docentes, estudiantes (secundarios) y futuros profesores que posibilitaron –a partir de sus preguntas y opiniones– dimensionar las representaciones respecto al trabajo del CAMIT y las prácticas sociales genocidas a una escala local (Figura 2).



Figura 2. "Jornada de Ciencia y Memoria" en el CIIDEPT (13/05/2015).

Es importante señalar que el apoyo de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) en las pericias fue permanente desde sus comienzos. A partir del año 2014 iniciamos una nueva etapa de intercambio y trabajo con la UNT y cuyos destinatarios fueron la población universitaria y la sociedad tucumana en general. En efecto, el Día Internacional de los Derechos Humanos (10 de diciembre) fue conmemorado por la UNT en la Finca de Vargas. Con la presencia del vicerrector José García y miembros del gabinete del Rectorado, FADETUC (Familiares de Detenidos-desaparecidos de Tucumán), organismos de DD.HH., entre otros, se materializó la conmemoración con la plantación de un fresno.

La interacción con algunas Cátedras de la UNT⁷ se ajustaba –más allá de nuestras limitaciones de tiempo por estar abocados a las pericias en Tucumán y en el NEA– a las invitaciones de docentes y al interés de éstos por estar actualizados respecto a las investigaciones y los resultados. También en este caso estudiantes de la UNT pudieron acceder a la Finca de Vargas. A la vez, durante el año 2015 y por gentileza de Walter Soria y Rubén Kotler (del Archivo Histórico de la UNT) y en el marco de la Exposición "Laberintos de la Memoria Universitaria", fuimos invitados a contribuir con dicho Proyecto expositivo.

Durante el "Mes de la Memoria" de 2016 la UNT programó una serie de actividades que comenzaron el 23 de marzo en el MUNT (Museo de la UNT). Acompañada por el vicerrector, J. García –y funcionarios del Rectorado y de las unidades académicas–, la rectora Alicia Bardón dio inicio a la Jornada "Memoria, Verdad y Justicia". En la conmemoración, Marcos Mollerach, Subsecretario de Bienestar Universitario, presentó un avance del Proyecto "Pozo de Vargas. El fondo de la memoria", un documental que expone nuestro trabajo y que se dio a conocer el mismo 24 de marzo, a las 00.30 horas, por Canal 10 de Tucumán.

Con el Área Derechos Humanos –coordinada por Laura Basbus– de la Secretaría de Políticas y Comunicación Institucional de la UNT, durante ese intenso marzo de 2016 co-generamos el Proyecto de Exposición Itinerante "15 años de Arqueología Forense en Tucumán, Argentina". También en este caso asumimos la relevancia de que alumnas/os de los Niveles Medio y Superior, docentes, no docentes, colegas, investigadores/as de la UNT y público en general, accedieran a los resultados de los trabajos forenses realizados por el equipo

⁷ En especial de la Carrera de Arqueología (Facultad de Ciencias Naturales) y de la Facultad de Filosofía y Letras.



(Ataliva et al., 2016)⁸. La exposición itinerante inició su recorrido en el Instituto Técnico (secundaria de la UNT) el 28 de marzo de 2016 y fue montada en distintos espacios educativos de Tucumán (Figura 3).



Figura 3. Exposición Itinerante "15 años de Arqueología Forense en Tucumán, Argentina" en la Escuela Secundaria Congreso de Tucumán (19/05/2016).

⁸ Para este proyecto optamos por la modalidad expositiva móvil e itinerante empleando –como apoyaturas– paneles de lona (denominación comercial, también llamados banners). Junto a las apoyaturas planas verticales (sostenidas con estructuras de caños), también diseñamos una gigantografía a escala 1:1 de una "vista de planta" del Pozo de Vargas (en adelante: PV). El fin de esta apoyatura plana fue marcar el centro de la exposición y, alrededor de ella, ubicar los paneles verticales pero, principalmente, que el observador pudiera dimensionar a escala el PV. El guión está basado en los resultados parciales de las investigaciones en Arsenales (cf. Binder y Ataliva, 2012; Leiva y Molina, 2016; Zurita, 2016) y PV (cf. Ataliva, 2008; Ataliva et al., 2015; Gerónimo, 2015). En los paneles ubicados de un lado se narran los inicios de la intervención forense en la Finca de Vargas hasta el año 2016 (con paneles que abordaban aspectos tales como: el proceso de reconfiguración simbólica del predio; los hombres y mujeres de la UNT identificados hasta marzo de 2016; etc.); del otro lado los paneles exponen los resultados de la investigación del CAMIT en arsenales (la dinámica de funcionamiento de este ex CCD a partir de la fotointerpretación realizada; las características del Galpón N° 9; el trabajo arqueológico en su interior; etc.). Es relevante señalar que una de las particularidades de la intervención forense en el PV es que implica la permanente actualización de la información dado que, en forma paralela, avanza tanto la excavación forense como las identificaciones nominales.

Asimismo, y en el marco de convenios del Área de DD.HH. con otras universidades públicas, la exposición itinerante llegó a la UNLPam (en las V Jornadas Nacionales de Derechos Humanos, 4-6/08/2016, Santa Rosa, La Pampa) y a la UNSE (en la "Semana de la Memoria", marzo de 2017, Santiago del Estero).

Ámbito educativo (II): las representaciones de docentes y estudiantes

En este período también relevamos la mirada que exponen otros actores sobre nuestra práctica arqueológica y los resultados del trabajo forense del CAMIT. A los fines de este texto, mencionamos aquellos proyectos gestionados por docentes y estudiantes y que estimularon: a) la producción de obras para exponer los resultados de sus percepciones e interpretaciones del trabajo forense; y, b) sus construcciones respecto a las prácticas genocidas y los procesos de memoria. Lo que tienen en común estos proyectos es que: 1) resultaron de la iniciativa de actores del ámbito educativo formal y no formal (de Tucumán, Mendoza, Canadá); y, 2) tomaron como referencia el Pozo de Vargas, el trabajo forense del CAMIT y algunos/as de los hombres y mujeres recuperados/as e identificados/as en esta inhumación clandestina, para desarrollar sus investigaciones, exposiciones e interpretaciones del pasado.

Así, durante la conmemoración del "Día Internacional de los Derechos Humanos" del año 2014 en la Finca de Vargas, el Ministerio de Educación local (por intermedio de Tucumán TIC y Conectar Igualdad-Tucumán) expuso sus producciones referidas al trabajo arqueológico forense: una historieta de Cesar Carrizo ("La Memoria Presente", guión y dibujo de su autoría) y otra de Jorge Missart ("Uno +", con textos y dibujos de su autoría y color de Pablo Rojas) (Figura 4). También presentaron tres audio-cuentos (con guión de J. Missart y narrados por Alejandra Jiménez y Gonzalo Véliz), que abordaban –para estudiantes del Nivel Medio y desde los testimonios de sobrevivientes y familiares– el secuestro y desaparición de tres personas.



Figura 4. Historietas en la Finca de Vargas. Josefina Molina observando la exposición. Su padre, Dardo Molina –exvice gobernador– fue identificado en el Pozo de Vargas (10/12/2014).

Finalmente, y en el marco del XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina celebrado en Tucumán (agosto de 2016), se expusieron tres experiencias que involucraban nuestro trabajo (Caride y Molina, 2016; Gómez Cano, 2016; Sena et al., 2016) en la Mesa Redonda "Arqueología forense, prácticas sociales genocidas y memorias"⁹.

Iniciamos esta revisión con el proyecto más cercano al Pozo, desarrollado por docentes y estudiantes de la Escuela Secundaria Lomas de Tafí (ESLT)¹⁰. La escuela y el Pozo, distanciados unos 700 metros, se encuentran en el Departamento Tafí Viejo. Ahora bien, los docentes –y en el marco curricular referido a Historia Reciente de Tucumán– generaron un proyecto que posibilitó que los/as estudiantes investigaran "el papel de la memoria en (...) procesos sociales traumáticos

⁹ Organizada por el CAMIT y coordinada por S. F. Cano y A. Leiva.

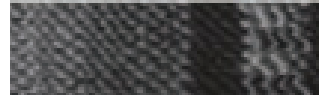
¹⁰ La escuela se encuentra en Lomas de Tafí, el complejo residencial más importante de Tucumán (por la cantidad de viviendas, unas 5.000), inaugurado hacia inicios de la presente década.

con el fin de abordar los derechos humanos, desde una mirada crítica de la educación" (Sena et al., 2016, p. 858), centrando la indagación en el Pozo de Vargas.

Durante dos años compartimos experiencias con estudiantes y docentes, tanto en el establecimiento educativo como en la Finca de Vargas. En el año 2016 los/as alumnos/as expusieron sus trabajos bajo dos modalidades: a) una representación teatral en el mismo establecimiento (Figura 5), a la que asistieron familiares de identificados/as en el Pozo, organismos de DD.HH. y la comunidad educativa en su conjunto (directivos, docentes y familiares de las/os estudiantes); y, b) exposiciones orales para sus pares en el espacio áulico de la ESLT y en el marco del XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina (circunstancia novedosa, dado que expusieron los alumnos/as –junto a los docentes– sus experiencias en el ámbito académico). Tal como enfatizan los docentes, "como parte de los resultados, destacamos la socialización del proyecto a la comunidad educativa; la realización del guión y dramatización con la colaboración e intervención de docentes y preceptores; la participación en ferias científicas de estudiantes secundarios; la divulgación científica del proyecto en Congresos de enseñanza de Historia y la difusión a la comunidad" (Sena et al., 2016, p. 858).



Figura 5. Proyecto "Desterrando el Silencio. La Escuela llega al Pozo de Vargas, 2014". Representación teatral en la Escuela Secundaria Lomas de Tafí (16/09/2015).



Y culminamos esta revisión con el establecimiento escolar más alejado del Pozo de Vargas, el proyecto "Sembrando Memoria" desarrollado en la Escuela N° 4-023 Molinero A. Tejada (Departamento Las Heras, Mendoza). En este caso los/as alumnos/as centraron sus indagaciones en la historia de vida del médico mendocino Rafael Carlos Espeche, detenido-desaparecido en abril de 1976 en Tucumán e identificado en el Pozo de Vargas. Según los docentes, los espacios de interacción generados tanto con Ernesto y Mariano, hijos de Rafael y Mercedes Vega (también detenida-desaparecida), como la propia investigación de los/as estudiantes, posibilitaron "un acercamiento directo a los procesos de memoria en el ámbito familiar, local e institucional" (Caride y Molina, 2016, p. 840). También en este caso pudimos compartir, en el propio establecimiento mendocino, nuestra experiencia forense con la comunidad educativa.

En tanto la contribución de Alejandra Gómez Cano tiene como eje a los trabajadores ferroviarios identificados en el Pozo de Vargas, abordamos su proyecto en el acápite siguiente.

Ámbito ferroviario: entre rieles y conmemoraciones

Durante el período co-generamos distintos proyectos con el "mundo ferroviario". Localizado en la ciudad de Tafí Viejo, al norte de la Capital tucumana, los Talleres Ferroviarios conforman –por su monumentalidad, instalaciones en buen estado y, esencialmente, por su relevancia en el devenir histórico taficeño– un recurso patrimonial, cultural e identitario de gran relevancia local.

Considerado uno de los emplazamientos ferroviarios más importantes de la Argentina y Sudamérica (Ferrari, 2007), en la actualidad al menos dos sectores de los Talleres se encuentran en actividad: por un lado, la empresa estatal Belgrano Cargas realiza reparaciones de vagones en un espacio acotado del gran complejo fabril y con un centenar de trabajadores, entre otras actividades; y por otro, se encuentra un espacio museográfico (que comenzó a gestarse hacia fines de la década de 1990), administrado actualmente por la Asociación Amigos del Museo y Talleres Ferroviarios de Tafí Viejo (en adelante: Asociación AMTF), quienes realizan allí una diversidad de actividades culturales y expositivas, tanto en el Museo y el recientemente creado Salón Miguel Herrera, como así también a cielo abierto (por ejemplo, en la Calle de la Memoria).

Con una importante trayectoria en defensa de la continuidad laboral ferroviaria, Tafi Viejo representa uno de los tantos espacios sociales que fueron sistemáticamente atravesados por la represión desatada por las distintas dictaduras desde 1955 (con la autodenominada Revolución Libertadora) y también por el desmantelamiento posdictadura (particularmente durante las décadas de 1980-1990). Como respuesta al profundo impacto generado por el secuestro-desaparición de ferroviarios durante el Operativo Independencia y los primeros años de la dictadura, desde el 24 de marzo de 2012 la Asociación AMTF conmemora a sus ex trabajadores colocando placas con sus nombres en la Calle de la Memoria (en el interior de los mismos Talleres). Ahora bien, nuestra primera intervención con la Asociación AMTF se remonta al 23 de marzo de 2015, cuando participamos del acto conmemorativo organizado por ellos, la CTA de los Trabajadores de Tucumán y la Asociación de Prensa de Tucumán. A partir de entonces iniciamos una serie de trabajos con la Asociación AMTF y otras instituciones.

Retornando a la Mesa Redonda "Arqueología forense, prácticas sociales genocidas y memorias" mencionada anteriormente, el proyecto "Memoria en marcha... Homenaje a las familias de los compañeros detenidos-desaparecidos de los Talleres Ferroviarios de Tafi Viejo", de la artista Alejandra Gómez Cano, radicada en Canadá, recorría la trayectoria laboral de los trabajadores ferroviarios detenidos-desaparecidos de los Talleres e identificados en el Pozo de Vargas hasta mediados de 2015. Su obra presentó a estos trabajadores en su contexto cotidiano, transitando por aquellos lugares de los Talleres en los que, junto a sus compañeros, desarrollaron gran parte de su vida diaria (Gómez Cano, 2016). Como resultado del avance de su trabajo, el 24 de agosto 2015 co-organizamos con la Asociación AMTF la exposición "Memoria en marcha...". La intervención museográfica y artístico-política en el Museo Ferroviario (que contó con la presencia de familiares de los trabajadores desaparecidos, militantes y organismos de DD.HH., trabajadores ferroviarios, entre otros) generó un original marco conmemorativo en el que la artista entregó a cuatro familias las obras que remitían a sus parientes identificados en el Pozo de Vargas (Figura 6)¹¹.

¹¹ Son 11 los trabajadores ferroviarios identificados en Tucumán (hasta octubre de 2017). Uno en Arsenales, Felipe Arturo Uruña (el EAAF estuvo a cargo del trabajo en las inhumaciones clandestinas en este predio militar) y diez en el Pozo de Vargas: Gabriel Fernando Costilla, Samuel Gerónimo Romero, Segundo Bonifacio Arias, Manuel A. González, Félix V. Corbalán, Roque Marcelino Brizuela, Manuel Arturo Rojas, Hugo Arnaldo Vega, Ángel Vicente Manfredi y Manuel Julio Díaz.



Figura 6. Exposición "Memoria en marcha...", Salón Miguel Herrera, Talleres Ferroviarios de Tafí Viejo (24/08/2015).

Al año siguiente, y por requerimiento de la Asociación AMTF, el 23 de marzo de 2016 co-generamos una exposición temporal en el Salón Miguel Herrera y en la Calle de la Memoria¹². En este caso, la intervención museográfica fue consensuada, además, con la Municipalidad de Tafí Viejo y el Instituto Superior de Estudios Sociales (ISES, UNT-CONICET). La exposición centraba su guión en la trayectoria histórica de los Talleres Ferroviarios tomando como eje distintos aspectos del mundo social, político y productivo a escalas local, provincial y nacional¹³. Además de los afiches en papel empleados como soporte, se seleccionaron piezas del Museo para ser integradas a esta exposición temporal (desde porta-planos para ser manipulados por los visitantes hasta indumentaria, farolas, herramientas de distintas secciones de los talleres, implementos de escritorios, etc.)¹⁴.

¹² La curaduría de todas las exposiciones en los Talleres estuvieron a cargo de A. Leiva.

¹³ Desde lo técnico, dicha exposición temporal contaba con apoyaturas verticales (afiches de papel de un metro de ancho por 1,20 de alto) y recursos culturales ferroviarios. Esta intervención fue co-dirigida por el CAMIT y el ISES (UNT-CONICET). Los textos abordaban una diversidad de problemáticas vinculadas al mundo ferroviario: desde los documentos gráficos –negativos al gelatino bromuro sobre soportes de vidrio– que abordan distintos aspectos de la trayectoria de los Talleres ("Historias en Vidrios... Patrimonio de los Talleres Ferroviarios", textos de C. D. Albornoz y V. Ataliva), los trabajadores identificados en el Pozo de Vargas ("Ciencia y Memoria", del CAMIT) y el período posdictadura ("Dictadura, represión y desmantelamiento ferroviario", de Alberto Sosa Martos).

¹⁴ Se incorporaron a esta exposición, además, algunas obras del Proyecto "Memoria en marcha..." ya mencionado.

El 23 de marzo de 2017 nuevamente participamos del acto conmemorativo por el "Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia" realizado en los Talleres Ferroviarios.

VINCULACIÓN SOCIAL Y MEMORIAS: UN PRIMER BALANCE

Es importante señalar que los escenarios expositivos y los contextos educativos (de los distintos niveles –Medio y Superior–, públicos y privados, urbanos y periurbanos, etc.) fueron diferentes, como así también los espacios sociales de interacción (ámbitos educativos, el mismo *territorio de memoria* Finca de Vargas, los Talleres Ferroviarios, etc.) y las modalidades de vinculación (exposiciones, charlas, encuentros, jornadas, etc.). Los límites del discurso para el abordaje de las prácticas sociales genocidas y las representaciones posgenocidas (cf. Jabbaz y Lozano, 2001; Dussel, 2001; entre otros), las políticas públicas de DD.HH. y los procesos de memorias familiares y colectivos, fueron aspectos que acompañaron y atravesaron cada una de las presentaciones independientemente de los contextos.

Somos conscientes de que la "interpelación debe apuntar a brindar a las nuevas generaciones instrumentos para no ser sorprendidos en el espanto frente a la posibilidad cierta de futuras repeticiones de la barbarie genocida o de cualquier otra" (Guelerman, 2001, p. 39), por lo que las distintas modalidades de interacción pretendieron contribuir y debatir con herramientas conceptuales abordando el pasado reciente desde nuevos paradigmas –entre otros, la propuesta de Daniel Feierstein (2007) o concebir la Finca de Vargas como un *territorio de memoria* y no como un sitio arqueológico (cf. Ataliva et al., 2015), etc.– y a partir de ejemplos concretos en función de los resultados de las investigaciones del CAMIT (por ejemplo, antes de exponer en abstracto la categoría detenido-desaparecido, la abordamos con casos específicos sobre las trayectorias de vida y la identificación nominal de hombres y mujeres recuperados en el Pozo de Vargas, etc.).

El acceso a los espacios escolares viabilizó una interacción directa con alumnas y alumnos del Nivel Medio, estimulando en las aulas –según las consideraciones de los propios docentes y estudiantes– el tratamiento de temáticas escasamente abordadas con anterioridad tanto en el ámbito escolar como en sus hogares. Hasta junio de 2017 realizamos una treintena de presentaciones en Tucumán y otras provincias. Cabe destacar que las presentaciones en el ámbito local surgieron por



iniciativa de docentes que estaban abordando el pasado reciente en las aulas, por lo que –en la mayoría de los casos– los/as alumnos/as del Nivel Medio contaban con un panorama general a partir de aproximaciones previas (por ejemplo, se habían tratado las consecuencias del Golpe de Estado, o conmemorado La Noche de los Lápices o el Día Internacional de los Derechos Humanos, etc.). En otras provincias, en cambio, mediaron aspectos tales como: la invitación puntual a exponer el trabajo del CAMIT (Córdoba y Mendoza) y las trayectorias de vida de integrantes del equipo (San Juan y Buenos Aires).

La Exposición Itinerante "15 años de Arqueología Forense en Tucumán, Argentina", montada en distintos espacios educativos de la UNT, posibilitó una mayor presencia en el ámbito universitario (y también en aquellos establecimientos que no dependen de la UNT). Los montajes siempre estuvieron precedidos de charlas en tanto asumimos que –independientemente del guión de la exposición itinerante– la interacción directa con estudiantes y docentes es la que genera las instancias claves de discusión y debate. Además permitió evaluar la misma exposición en función de las devoluciones y la posibilidad de mejorar, en el futuro, la instalación y los recursos narrativos. Desde nuestra perspectiva, la exposición viabilizó un mayor acceso –de los estudiantes, docentes y no docentes del Nivel Medio y Superior de la UNT y no universitarios– a las investigaciones y los resultados de las pericias forenses realizadas en Tucumán.

Con respecto al "mundo ferroviario", y tan solo para dimensionar la represión desatada en un ámbito específico de Tucumán, es relevante señalar que el 10% de la población masculina identificada en el Pozo de Vargas fueron ferroviarios. Del total de detenidos-desaparecidos ferroviarios denunciados hasta el momento (unos 20), diez fueron identificados en el Pozo de Vargas (un 50% de los ferroviarios detenidos-desaparecidos en Tucumán) y uno en Arsenales. Pero estos porcentajes pasarían desapercibidos si los pensáramos simplemente como un dato, como una estadística, como un número en sí mismo... Las identificaciones remiten a las trayectorias laborales, familiares y de compañerismo y militancia de once hombres que fueron asesinados y arrojados en inhumaciones clandestinas... y remiten a la lucha de centenares de familias que siguen defendiendo sus fuentes de trabajo.

Este es el marco en el que, desde el año 2015, contribuimos con las conmemoraciones y la presentación de los resultados parciales de nuestras pericias, y también el contexto en el que se desarrolló

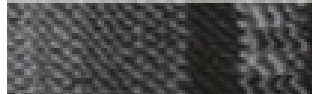
el proyecto de A. Gómez Cano ("Memoria en marcha..."). Por entonces la Asociación Amigos del Museo y Talleres Ferroviarios de Tafí Viejo ya había iniciado el proceso de marcación de la Calle de la Memoria con placas con los nombres de los ferroviarios asesinados y desaparecidos (las placas contienen también el oficio y la fecha de secuestro de cada uno). Ahora bien, desde que se da a conocer el nombre del primer ferroviario identificado en el Pozo de Vargas (Segundo Bonifacio Arias) y cada vez que se identifica otro, la Asociación AMTF nuevamente coloca otra placa (debajo de la anterior) con la leyenda "Sus restos fueron hallados" en el Pozo de Vargas (o Arsenales) y la fecha de la identificación.

CONCLUSIONES

Las exposiciones y la marcación social (con placas en la Calle de la Memoria, etc.) en los Talleres Ferroviarios de Tafí Viejo implicaron actos de reivindicación de las trayectorias de vida y militancia de los ferroviarios identificados en el Pozo de Vargas y Arsenales por parte de sus excompañeros, sus familias y los actuales trabajadores. La Asociación cogeneró con el CAMIT tales espacios conmemorativos, los que fueron concebidos como: a) el retorno de estos trabajadores a los Talleres; y, b) instancias de fortalecimiento de la identidad ferroviaria.

Las instancias de debate y exposición de los resultados de las indagaciones de los/as estudiantes y del CAMIT posibilitaron instalar en la comunidad educativa temas que, anteriormente, no estaban contemplados, tales como: la Arqueología como disciplina científica; los aportes de las Ciencias Sociales en aquellas causas vinculadas a crímenes de lesa humanidad; la lucha histórica de los familiares, militantes y organismos de DD.HH.; discutir las distintas lecturas sobre el pasado reciente (confrontando, por ejemplo, con la "teoría de los dos demonios", tan extendida en el ámbito local), etcétera.

Las intervenciones del equipo casi siempre se ajustaron a la disponibilidad de los tiempos periciales, por lo que la dinámica de las exposiciones y periodicidad de las mismas estuvo marcada por los requerimientos de los distintos actores institucionales y los espacios de interacción generados por ellos. Desde nuestra perspectiva, este es un aspecto destacable ya que las iniciativas de docentes y estudiantes para generar los espacios de discusión brindan indicios del interés por abordar el pasado reciente más allá de aquellas fechas conmemorativas paradigmáticas y que se ajustan a la currícula (24 de Marzo y 10 de Diciembre).



Las presentaciones en los espacios educativos, las recepciones en la Finca de Vargas y los proyectos generados por otros actores (por ejemplo, en la Escuela Secundaria Lomas de Tafí y en la Molinero A. Tejada de Mendoza), posibilitaron una aproximación de los/as estudiantes y docentes a las problemáticas locales, regionales y nacionales desde una perspectiva original a partir de casos concretos de estudio, permitiendo contextualizar lo ocurrido durante el período 1975/76-1983 desde sus propias experiencias: porque visitaron el Pozo de Vargas; porque entrevistaron e intercambiaron saberes con peritos y familiares de hombres y mujeres identificados en esta inhumación clandestina; porque expusieron los resultados de sus indagaciones en Ferias de Ciencias en sus propias escuelas o en ferias provinciales; porque incluso "pusieron el cuerpo" en representaciones teatrales como en el caso de Lomas de Tafí; etcétera.

Los/as estudiantes y docentes del Nivel Medio generaron producciones originales, por ejemplo: realizaciones audiovisuales, una dramatización, textos, etcétera. Asimismo, el trabajo conjunto posibilitó la resignificación de hechos y lugares asociados a las prácticas sociales genocidas y los procesos de memorias, conformándose los encuentros en los espacios escolares, o en el mismo predio, como activadores para la construcción de otras representaciones y discursos del pasado y el presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Fernández, L. y García Fernández, I. (2010). *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje*. Madrid: Alianza Forma.

Ataliva, V. (2008). *Arqueología, memorias y procesos de marcación social (acerca de las prácticas sociales pos-genocidas en San Miguel de Tucumán)*. Buenos Aires: Editorial Mnemosyne.

Ataliva, V.; Cano, S.; Gerónimo, A.; Leiva, A.; Molina, L. R.; Srur, R.; Zurita, R. y de la Vega, J. (2015). Territorio de Memoria "Finca de Vargas" (Tucumán, Argentina). En Palacios, O.; Vázquez, C. y Ciarlo, N. (eds.). *Patrimonio Cultural: la gestión, el arte, la arqueología y las ciencias exactas aplicadas* (pp. 191-200). Buenos Aires: CONICET - Ediciones Nuevos Tiempos.

Ataliva, V.; Gerónimo, G.; Leiva, A.; Molina, L. R.; Srur, R. F.; Zurita, R. D. y Basbus, L. (2016). Proyecto de Exposición Itinerante "15 años de Arqueología Forense en Tucumán, Argentina". Proyecto del CAMIT y del Área de DD.HH. de la Universidad Nacional de Tucumán presentado al Rectorado de la UNT.

Binder, P. y Ataliva, V. (2012). Indicios en la tierra: inhumaciones y fosfatos. Una experiencia en Tucumán (*Argentina*). *Comechingonia*, 16, pp. 167-184.

Caride, R. y Molina, G. (2016). Proyecto de Historia: "Sembrando Memoria" (Las Heras, Mendoza). *Serie Monográfica y Didáctica*, 54, pp. 839-840 (Vol. dedicado al XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina, Tucumán).

Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En Guelerman, S. J. (comp.). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina post-genocidio* (pp. 65-96). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferrari, M. (2007). El patrimonio ferroviario en el noroeste argentino. Tipologías arquitectónicas y asentamientos urbanos ferroviarios. *Revista de Historia TST*, 12, pp. 170-200.

Gerónimo, A. (2015). Biografías que "aparecen"... Archivos, memorias y el aporte de la Arqueología Forense desde el "Pozo de Vargas" (Tucumán, Argentina). En prensa: *VI Seminario Internacional Universidad, Sociedad y Estado. Desafíos de la Democracia en Latinoamérica*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

Gómez Cano, A. (2016). Memoria en marcha, arte y política. *Serie Monográfica y Didáctica*, 54. (Vol. dedicado al XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina, Tucumán) pp. 844-845.

Guelerman, S. J. (2001). Escuela, juventud y genocidio. Una interpe-



lación posible. En Guelerman, S. J. (comp.). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 35-64). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Jabbaz, M. y Lozano, C. (2001). Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias. En Guelerman, S. J. (comp.). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, pp. 97-131

Leiva, A. y Molina, L. R. (2016). Relevando evidencias de la reclusión. El Galpón N° 9 como parte del Centro Clandestino de Detención "Arsenales Miguel de Azcuénaga" (Tucumán, Argentina). *Serie Monográfica y Didáctica*, 54. (Vol. dedicado al XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina, Tucumán) pp. 848-849.

Sena, M. L.; Lencina, R.; Stacchino, M. y Ferreri, J. (2016). Desenterrando el silencio. La escuela llega al "Pozo de Vargas" (Tucumán). *Serie Monográfica y Didáctica*, 54. (Vol. dedicado al XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina, Tucumán) pp. 858-859.

Zurita, R. D. (2016). Fotointerpretación arqueológica en el campo militar "Batallón de Arsenales N° 5 Miguel de Azcuénaga" (Tucumán, Argentina). *Serie Monográfica y Didáctica*, 54. (Vol. dedicado al XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina, Tucumán) pp. 859-860

