

Síntesis

Artículos basados en tesis de grado

n° 10 / 2019

••
Secretaría de
Investigación,
Ciencia y Técnica

••
Secretaría
Académica

ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC

Antropología / Educación / Filosofía / Historia / Letras

Síntesis

n° 10 / 2019

Facultad de Filosofía y Humanidades

Decana Lic. Flavia Dezzutto

Secretaria de Investigación, Ciencia y Técnica Dra. Carolina Álvarez Ávila

Secretaria Académica Lic. Vanesa Viviana López

Subsecretaria Académica Lic. María Luisa González

Comité evaluador revista Síntesis n° 10

Roxana Cattaneo / Guillermina Espósito / Eliana Lacombe / Cecilia Pernasetti / Malena Previtali / Silvia Ortuzar / Analía Van Cauteren / Marina Yazzi / Juan Barri / Hernán Bouvier / Laura Danón / Pío García / Paola Gramaglia / Darío Sandrone / Hernán Severgnini / Laura Ortiz / Jaqueline Vassallo / Nancy Calomarde / Silvia Cattoni / Romina Grana / Agustín Moreno / Magdalena Uzin /

Gestión editorial: Lic. Noelia García

Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

Secretaría
Académica

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades

 **UNC** Universidad
Nacional
de Córdoba

Contenido

- 4 Presentación
Consuelo Moisset de Espanés; Cecilia Defagó
- Antropología**
- 6 Semi-ruralidad, cotidianidad y prácticas docentes: un abordaje etnográfico de una escuela rural en la pampa húmeda
Guillermina Carreño
- 23 “Este compromiso que hemos asumido con la mapu avanza” Una etnografía sobre el proceso de recuperación territorial de la comunidad mapuche Santa Rosa Leleque, Chubut, Argentina
Virginia A. Lincan
- 41 Memorias del agua: una etnografía sobre las prácticas de construcción de memorias sobre una inundación en Unquillo, Córdoba
Lourdes Luna Rodríguez
- 55 Llevar los indios al centro. Una aproximación etnográfica a la conformación de la sala *Arqueología del Ambato* de la exhibición permanente del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
David Nicolaus
- 75 Trayectorias, estrategias y sentidos del *habitar*. Acercamiento etnográfico a un barrio cerrado en la ciudad de Río Ceballos, Córdoba, Argentina
Lucía Page
- Educación**
- 92 Memoria, literatura para niños/as y formación docente: desafíos de articulación desde una propuesta de intervención pedagógica
Ana Belén Caminos
- 111 Intervenir la palabra. Comunicación y argumentación en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria
Jennifer Cargnelutti
- 128 Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de Jóvenes y Adultos
Luisina Zanetti; Dagma Schabner
- Filosofía**
- 144 Marxismo latinoamericano, Democracia e Intelectuales: Silvio Frondizi y su filosofía de la praxis
Andrés Carbel
- 162 Lectura, escritura y cognición: un análisis filosófico sobre la influencia cognitiva de la lectura y la escritura como “tecnologías cognitivas”
María Gabriela Fissore
- 182 Neurociencias cognitivas y control motor: un estudio epistemológico
Santiago Marengo

- 199 El Programa Mente Cerebro Educación. Un estudio epistemológico
Agustín F. Mauro
- 221 Alejandro Korn, la filosofía y el presente: entre la especulación y la acción
Facundo José Moine
- 239 *Affordances*: entre la percepción y la acción
Sofía Mondaca
- 257 Modificaciones epistemológicas y sociales en torno a la enfermedad de Alzheimer desde un punto de vista hackingneano
Sofía Pastawski
- 275 ¿Una interpretación más? El mito de *la* Falacia Naturalista
Santiago A. Vrech
- Historia**
- 291 Reordenamiento y “normalización” sindical en la administración pública de Córdoba: los casos del Sindicato de Empleados Públicos (SEP) y el Sindicato Unión Obreros y Empleados Municipales (SUOEM)
Camila Sapp
- 310 Apropiedades del territorio indígena. Conflictos por tierras en los pueblos de indios de Córdoba, siglo XVIII
Magdalena Schibli
- Letras**
- 328 Los fantasmas de Héctor Libertella: una travesía crítica a través de los modos de lecto-escritura en *Zettel*
Virginia Acha
- 346 La serialidad contemporánea como escenario de experimentaciones narrativas o cuando *The walking dead* nos hizo perder el miedo al zombi
Constanza Milagros Aguirre
- 360 La inmigración italiana en San Francisco: contacto entre el piamontés y el español
Constanza Cuberli
- 376 La definición de bilingüismo: el aporte de la Lingüística de la Lengua de Señas
Mara Leonela Grande
- 394 Sujeción y resistencia. Sobre las imágenes femeninas en *Mil soles espléndidos* y *La piedra de la paciencia*
Noralí Mola
- 411 Lectura entre dedos, experiencia con bits. Pensar los videojuegos como materialidad digital
Mara Ailín Nievas Boso
- 430 La degradación novelesca de la épica virgiliana en *Metamorfosis* de Apuleyo: *Met.* 10.3.4 y *Aen.* 10.628
Celina S. Ugrin

Presentación, en el décimo número de la revista *Síntesis*

Hace doce años, quienes aquí firmamos, escribimos la presentación del primer número de la revista *Síntesis*. En ese momento, desde las Secretarías de Investigación, Ciencia y Técnica, y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, imaginamos una publicación que pusiera en valor las investigaciones realizadas por los estudiantes de la FFyH en sus tesinas de grado. Ayer y hoy, como dos paradas entre una senda histórica, nos detenemos para encontrarnos ante un nuevo número de la revista.

“Ideas con futuro”, titulamos en aquel entonces, y afirmábamos que “si crear una revista es difícil, continuarla lo es aún más”. Lo seguimos creyendo así, por eso consideramos que la perseverancia de la FFyH en esta apuesta es un gran logro, tanto de la institución como de la red de las distintas personas que han aportado su esfuerzo y conocimientos en la construcción de cada uno de los diez volúmenes de *Síntesis*. Los equipos y modos de trabajo fueron cambiando en el tiempo, pero hay una identidad que trasvasa los formatos y las personas.

La idea rectora de esta revista se fundó en la convicción de que la formación en el grado universitario no es solo transmisión de un cuerpo de contenidos y prácticas: en la universidad se enseña cómo contribuir, profundizar y mejorar esos contenidos y prácticas; es decir, se enseña a investigar. Desde el cursado, se promueven diferentes formas de investigación y esos aprendizajes culminan en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura (también conocido como “tesina de grado”). Esa producción académica es la primera actividad de investigación creada y desarrollada plenamente por los estudiantes y es la última manifestación de su recorrido como alumnos de grado.

La investigación en humanidades se caracteriza por la gran variedad de temas que aborda y de metodologías que utiliza. Sin embargo, las presiones de orden académico y científico imponen restricciones que ponen límites a las elecciones de los investigadores, conduciéndolos, en muchos casos, por caminos ya transitados y por lo tanto, más seguros. Sin embargo, los Trabajos Finales de Licenciatura son el espacio donde la creatividad para pensar temas y abordajes es posible y celebrada, donde todavía las restricciones de orden formal no inhiben la imaginación, dando lugar para que la más auténtica curiosidad se exprese, aunque sus resultados son producto de un seguimiento metodológico estricto y sometidos a una estricta y criteriosa evaluación.

A pesar de todo esto, las investigaciones desarrolladas en este espacio pocas veces son tenidas en cuenta por la academia, aun en el mismo ámbito donde se gestaron, ya que son parte de un trámite más, el último, el esfuerzo final de una cadena muy larga, el temido, y muchas veces postergado, Trabajo Final de Licenciatura. En la curricula de cada una de las carreras de nuestra Facultad, esta instancia es considerada una materia más, y las ansias del final y del inicio de la nueva vida profesional suelen invisibilizar su valor. Sin embargo, su realización es producto de un largo proceso, que en muchos casos implica años de trabajo informal y formal.

Hace poco más de una década, desde dos Secretarías de la FFyH se trabajó en conjunto para visibilizar ese último eslabón de la carrera, el punto de inflexión entre el mundo estudiantil y el profesional, el momento, o mejor dicho, el proceso por el que los estudiantes se transforman en investigadores. El objetivo que nos guió fue mostrar los trabajos que los estudiantes hacían, ya que advertimos que estas producciones contenían abordajes innovadores y originales, puesto que sus temáticas responden más a desafíos personales que a intereses impuestos desde afuera. Pero para rescatar esas producciones, les pedimos cambiar el formato y presentarlas en un artículo, donde se acceda al proceso realizado pero de manera más sintética, para que lectores de diversos orígenes e intereses puedan conocer la variedad de investigaciones realizadas y, de esa manera, transformarlas en insumo de otras que las reconozcan y las continúen. Si escribir el Trabajo Final de Licenciatura es el último gesto como alumnos, transformarlo en un artículo es el primero como egresados.

“Ideas con futuro”, dijimos hace doce años, y al revisar el índice de la Síntesis I encontramos que muchos de aquellos autores, por entonces recién egresados, hoy son parte de la comunidad académica a nivel local como internacional. El porvenir es una materia inasible, lo sabemos más que nunca en este contexto mundial del año 2020 pero la comunidad y gestión de la FFyH continúa apostando a que en este nuevo número, como en los que vendrán, las ideas sigan dando fruto.

Consuelo Moisset de Espanés

Cecilia Defagó

Semi-ruralidad, cotidianidad y prácticas docentes: un abordaje etnográfico de una escuela rural en la pampa húmeda

Guillermina Carreño

guillerminaca@hotmail.es

Licenciatura en Antropología

Directora de TFL: Elisa Cragnolino

Codirectora de TFL: María Laura Freyre

Recibido: 22/05/20 - Aceptado: 20/11/20

Resumen

El presente artículo tiene como propósito retomar los puntos nodales que constituyeron mi Trabajo Final de Licenciatura (TFL). Los esfuerzos analíticos permanecieron en la indagación sobre cómo se configura la noción de *la ruralidad* por maestras de nivel primario, que ejercen su trabajo en espacios rurales en transformación. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2016 al 2018, siendo el referente empírico una escuela rural pública ubicada en una localidad de la pampa húmeda.

Se recuperan aportes de la etnografía educativa latinoamericana, como también de la sociología y la antropología rural, en tanto corpus teórico-epistemológico que permite ampliar el foco; es decir, desde estas perspectivas mirar los fenómenos sociales locales desde aquello que sucede en la escuela. La presencia sostenida en campo permitió observar cómo se configuraban categorías locales, las cuales suponen tensiones, disputas, rupturas y discontinuidades en la cotidianidad escolar.

En primer lugar, presentaré a modo introductorio una breve descripción del problema de investigación; seguidamente desarrollaré algunas breves reflexiones de las implicancias en la realización del trabajo de campo en una escuela rural, para luego analizar los espacios empíricos bajo análisis en Lazzarino y las singularidades que configura la escuela en este contexto. Esto permitirá, en segunda instancia, comprender la dialéctica de la escuela de Lazzarino con el espacio local. Finalmente nos adentraremos en el análisis de las prácticas docentes, cotidianidad y espacio áulico en la escuela lazzariense. Estos ejes por desarrollar son pensados como puntos de sutura, de encuentro y convergencia en el entramado de la categoría que pretendemos analizar: la ruralidad.

Palabras clave: Ruralidad - Prácticas docentes - Agronegocios

A manera de presentación

En Argentina la problematización sobre la educación rural y las prácticas docentes ha sido exigua en comparación con otros países latinoamericanos, como México y Brasil. Sin embargo, existen trabajos que documentan las condiciones de trabajo de los maestros rurales, su intervención pedagógica y especificidad institucional (Jacinto, 1988; Ezpeleta, 1991; Thisted, 1997) como también la vida y multiplicidad de tareas que encaran cotidianamente, sus vínculos con el espacio social inmediato y el lugar que ocupa la escuela en estos territorios (Borsotti, 1984; Neufeld, 1991 y 1992; Cragnolino, 2004). Las mencionadas contribuciones coinciden en señalar que las escuelas rurales se encuentran atravesadas por dimensiones contradictorias y complejas, las cuales

otorgan características y dinámicas diferenciales a las prácticas docentes que allí suceden. Particularmente, las tareas del maestro rural exceden a las actuaciones meramente pedagógicas y estrictamente escolares, ya que además asume otros quehaceres que configuran más actividades y una red de relaciones complejas. De esta manera, sus prácticas no pueden ser entendidas sólo como el cumplimiento de un rol delimitado por normas que decreta el sistema educativo, sino que "la práctica docente es [...] producto de sus trayectorias sociales (de clase), de formación, del contexto social mediato e inmediato y del contexto institucional particular de la escuela rural" (Cragolino 2003:67).

A partir de una revisión de los aportes desarrollados en el párrafo anterior, construí un corpus de indagaciones en torno a la problemática¹ de la educación rural y las prácticas docentes que se construían cotidianamente en la localidad de Lazzarino. Concretamente, la pregunta que guió el proceso de investigación fue ¿cómo configuran la noción de la ruralidad maestras de nivel primario que ejercen su trabajo en espacios rurales en transformación? Acudimos al enfoque etnográfico, en tanto perspectiva que intenta documentar lo no documentado de determinada realidad social (Rockwell, 1987). A partir de ello, el TFL asume un posicionamiento teórico-epistemológico que privilegia el carácter relacional-dialéctico de los fenómenos sociales, en tanto y en cuanto nos permite relacionar distintas dimensiones de una problemática, analizando los procesos que se generan en su interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2011:37). Esta postura analítica constituyó una posibilidad de ampliar el foco hacia una comprensión de los fenómenos locales mirados desde aquello que sucede en la escuela, para lograr aprehender cómo se configuran las relaciones históricas de ésta con el contexto mediato e inmediato.

Además adhiero a una perspectiva que entiende a las políticas públicas no como meras actuaciones de transferencias, más bien su análisis implica comprender cómo son encarnadas en los sujetos históricos. Concretamente, en relación a las políticas educativas, Achilli (1998) hace un llamado hacia la aprehensión del sentido amplio; es decir, la indagación tanto del conjunto de actuaciones que se gestan desde los ámbitos estatales, como desde los distintos sujetos implicados (docentes, padres o grupos étnicos) quienes, en una relación dialéctica con el espacio hegemónico estatal, pueden reforzarlas, rechazarlas o confrontarlas. Esto conlleva en la práctica investigativa y para nuestro análisis, un reconocimiento de otro espacio público de construcción colectiva de las políticas y propuestas alternativas.

El trabajo de campo fue realizado en la localidad de Lazzarino, ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe. Esta región de la pampa húmeda se constituyó como territorio privilegiado en la consolidación del *modelo de agronegocios* (en adelante MA) (Gras y Hernández, 2013). Particularmente, se focalizó en una escuela rural pública de nivel primario que contaba con una planta tridocente² y una matrícula de unos cincuenta alumnos. En cuanto a la metodología empleada, realizamos entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, como también observaciones participantes en diversas instancias en las que intervienen y participan las tres maestras. Atendiendo a este escenario, comencé a preguntarme ¿cómo las transformaciones

estructurales del agro atraviesan y tensionan la noción de *la ruralidad* que configuran las maestras en Lazzarino?

Existe una vasta producción que desde la sociología y la antropología rural (Giarraca y Cloquell, 1998; Giarraca, 2001; Teubal, 2006; Cloquell et al 2014; Gras, 2011; Gras y Bidaseca 2011, Gras y Manildo, 2011; Gras y Hernández, 2015) documentan cómo la expansión de las relaciones de producción capitalistas, la globalización y las políticas de la liberalización de la economía han transformado los espacios rurales en América Latina. En estos países, la adopción de políticas de estabilización y ajuste estructural, ha sido acompañada por una expansión de grandes corporaciones agroindustriales que han introducido a la agricultura en el sistema agroalimentario mundial. Este escenario ha constituido nuevas condiciones de producción en el sector agrícola, y en la región pampeana particularmente, predominando hegemonícamente la lógica del MA. En éste las empresas transnacionales han irrumpido con la comercialización de paquetes tecnológicos, los cuales han consumado una tendencia ascendente hacia el monocultivo de soja transgénica.

Como ya mencionamos en párrafos anteriores, el sur de la provincia de Santa Fe es parte de la región central de la pampa húmeda, área donde ha avanzado una consolidación hegemónica del MA. Gras (2012) a través de datos censales aporta un posible acercamiento a las moviidades en la estructura agraria asociadas a la consolidación del nuevo modelo agroproductivo: los departamentos del sur santafesino (Caseros, San Jerónimo, General López y Belgrano) registraron una disminución del 23% del total de las explotaciones agropecuarias entre 1988 y 2002, que alcanza el 31% entre las de 50 a 200 hectáreas. Esto nos permite observar como el anterior modelo de propiedad ha sido relegado por la introducción de nuevas figuras relacionadas al MA, desplazando a otros sujetos, o exigiendo la re-introducción en nuevas actividades agropecuarias. Atendiendo a estas reconversiones en la estructura agraria a nivel regional indagamos sobre las particularidades en la configuración territorial del MA en Lazzarino.

Además, avanzamos hacia la comprensión de cuáles eran las re-lecturas y posicionamientos de las maestras, a través de sus prácticas docentes, frente a estas transformaciones. Es importante señalar que la práctica docente se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende, al implicar un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas. Esta práctica implica actividades que van desde las planificaciones del trabajo áulico, a las actividades de asistencias alimentarias, de salud, legales, de colaboración con documentación de alumnos u otras (Achilli, 2001).

A través del enfoque etnográfico y la construcción de un corpus de indagaciones socio-antropológicas, llevamos adelante el trabajo de campo desde el año 2016 al año 2018. El trabajo se adhiere a una perspectiva que privilegia la presencia del investigador, el análisis y la aprehensión de/en la vida cotidiana de los sujetos locales. Retomamos a Ezpeleta y Rockwell (1983) para pensar a la vida cotidiana en tanto ambiente inmediato donde los sujetos construyen actividades particulares, en el cual se reproducen y también se apropian, suponiendo procesos de

aprendizaje y un margen de maniobra entre alternativas posibles. De esta manera, no solo nos introducimos en la vida cotidiana de la escuela sino también a la cotidianidad de Lazzarino, ya que nuestras inquietudes requerían mirar desde la escuela la territorialización local de las transformaciones de la estructura agraria; además de las políticas públicas destinadas al sector agropecuario, como también las políticas educativas regulatorias de la educación rural. El objetivo de estas indagaciones apuntaba a comprender las apropiaciones diferenciales, las disputas y tensiones que allí estaban sucediendo en torno a los mencionados procesos.

Lo cotidiano en una escuela rural pública y los ámbitos empíricos bajo análisis

Tomaré estos primeros párrafos para poder explayarme brevemente sobre los condicionamientos e implicancias que se presentan a la hora de llevar adelante el trabajo de campo en una escuela rural, previamente a la caracterización de los otros ámbitos empíricos analizados. Concretamente sobre cómo adquieren significación los tiempos y ritmos que se amalgaman en la realidad local. Dar cuenta de las complejidades que atraviesan el diseño y los procesos de investigación socio-antropológicos en espacios rurales, en primera instancia implica reconocer las dificultades en el acceso y el tiempo depositado en los traslados, como también la permanencia en el trabajo de campo en los territorios (Ligorria y Schmuck, 2019). Además, conlleva entender que el trabajo docente en espacios rurales compromete viaje desde/a sus localidades de origen y aquello que "excede" las planificaciones de orden pedagógico, como por ejemplo la realización de trámites en la comuna de la localidad, o desplazarse hasta la casa de algún alumno para saber porque no ha asistido a la escuela.

Retornando a las reflexiones sobre el proceso de investigación, la pregunta que surgió fue ¿cómo zambullirnos en esta realidad compleja y desde allí poder desplegar la práctica investigativa? Sería equívoco avanzar en la búsqueda de una única y acabada respuesta a éste interrogante; más bien, las intenciones están en poner en evidencia, hacer visible y considerar los tiempos del investigador en la realización del trabajo de campo en contextos rurales, particularmente en una escuela rural. Entendemos que "la relación práctica que el investigador mantiene con su objeto es la del que está 'excluido' del juego real de las prácticas que está analizando. No tiene allí su lugar, ni tiene porque hacerse allí su lugar: no comparte las experiencias vividas en ese espacio, ni las urgencias, ni el ritmo, ni las alegrías, ni los temores, ni los fines inmanentes de las acciones prácticas" (Gutiérrez, 2005:4). De esta manera, los esfuerzos estuvieron enfocados en concretar una presencia sistemática en el campo, lo que implicó necesariamente no ser ajenos a lo que allí sucede.

Asumir esta perspectiva conllevó desarrollar otras herramientas para concretar espacios de encuentro y socialización con las maestras, los alumnos y otros sujetos en Lazzarino. Es decir, la presencia en campo no se redujo a la mera observación participante en el espacio áulico, sino que acompañamos y compartimos con las maestras instancias de viajes hasta Lazzarino, jornadas de formación continua, actividades de planificación pedagógica, encuentro con padres y diálogos en recreos.

Como ya mencionamos, el trabajo de campo fue prolongado y el empeño estuvo en llevar adelante una presencia metódica. Durante mis primeros días en la escuela de Lazzarino, una de las maestras expresó frente a mi presencia "esta no es una escuela rural, es semi-rural". Esta aseveración llevó a preguntarme ¿cómo se configura la noción de *semi-ruralidad*? ¿Qué implica esta categoría? es decir ¿qué es lo que está en juego? ¿Qué es lo que se encuentra en disputa? Permaneciendo en constante resonancia, estas interpelaciones se fueron entretejiendo desde/en los inicios del proceso de investigación. Este texto procura dar cuenta de los matices que adquiere esta categoría local a la luz de los "hallazgos" empíricos.

En primera instancia, la noción de semi-ruralidad que las maestras configuraban estaba asociada a la consideración de la escuela como "única frontera de lo público" (Redondo y Thisted, 1997) en la localidad. Una de las maestras afirmaba que "el punto número uno de toda localidad es la escuela. Todo se basa en la escuela, no hay otra institución. Está la comuna... pero bueno, solo da trabajo" (Entrevista maestra Obelia. Año 2017) De esta manera, encontramos que la escuela era pensada por las maestras como única expresión de la estatalidad a nivel local, en detrimento de la pérdida figurativa de gobernabilidad de la comuna.

Aquella afirmación fue el puntapié para adentrarse en otros espacios empíricos de la localidad: la comuna y la estancia. Es relevante señalar que "los espacios analíticos pueden ser pensados como 'campos', en tanto cada uno de estos espacios se construye como esferas separadas a las demás, con sus propias reglas, posiciones, disposiciones, maneras de actuar y visiones sobre el propio campo y los demás. Si bien cada uno de estos campos tiene sus propias reglas, comparten y están situados en un mismo espacio social e interactúan" (Miano 2011:22).

Presentaré someramente algunas características de los otros dos ámbitos empíricos bajo análisis. La administración burocrática local se expresa bajo la condición de comuna, ya que Lazzarino cuenta con un número menor a dos mil habitantes y no posee carta orgánica. Los presidentes comunales a lo largo del trabajo de campo fueron cambiando de signo político. En el periodo 2015-2017, se trató de un presidente electo por el Frente Social y Popular, alineado al socialismo santafesino. A partir del año 2017 hasta la actualidad, la presidencia pasó a manos del frente Unidad Ciudadana; partido perteneciente al peronismo de la provincia.

La estancia se encuentra ubicada aproximadamente a un kilómetro de distancia de los límites finales de Lazzarino. Como bien relatan sus dueños, se trata de una empresa que tuvo sus inicios hace 107 años con un proyecto asociado a la lanería. Luego se volcaron a la producción ganadera; y actualmente están "diversificados debido a las demandas cambiantes del mercado global". Es importante señalar que también son propietarios de otras estancias en Buenos Aires, San Luis y Mendoza. La llamada *diversificación* se trata del desarrollo de numerosas actividades agro-productivas: producción de soja, maíz y trigo; acopio y transporte de cereales; producción ganadera y producción láctea; y comercialización regional de fertilizantes. A partir de análisis de estos datos pudimos advertir la acumulación concentrada de capital en manos de esta estancia. Por otra parte, debido a la cercanía geográfica que mantiene con la localidad, numerosa cantidad

de familias han establecido relaciones de dependencia laboral con ella por desarrollar tareas y ser mano de obra para la producción desde sus inicios.

Imbricaciones entre el espacio rural y la escuela primaria en Lazzarino: aproximaciones a las condiciones históricas socio-productivas locales y los sujetos implicados

Atendiendo a las transformaciones estructurales que se estaban consolidando en la localidad, la concentración y acumulación de capital en manos de la estancia, nos preguntamos ¿ha subordinado históricamente a la clase obrera rural de Lazzarino? De ser así, ¿cómo se fue configurando este proceso a partir de la década de 1990?

Aproximarnos empíricamente a los interrogantes planteados, significó abordar analíticamente los "destinos" laborales de los padres de alumnos que asistían a la escuela. Orientamos el análisis hacia las relaciones y cambios históricos que éstos establecieron con la propiedad de la tierra, el tipo de trabajo y la fuente de ingresos de las familias. En un primer momento, se presentaron dos supuestos: por un lado, podrían haber sido pequeños o medianos agricultores que en los noventa se vieron obligados a rematar sus tierras debido a la toma de créditos impagables; o bien eran asalariados despedidos por la consolidación de la reconversión productiva introducida por el MA. Encontramos que más bien se trató de lo segundo, ya que como mencionamos anteriormente, la estancia hacía más de un centenario que había emprendido un proceso de acumulación concentrada de capital. No existen datos censales que permitan contrastar esta aseveración, pero si numerosas narrativas locales que daban cuenta de este proceso.

Desde diversos enfoques, numerosos trabajos describen y documentan el corredor sojero de la pampa húmeda (Teubal, 2006; Giarraca, 2012; Cloquell et al; 2007 y 2014). Todos estos se caracterizan por presentar un sujeto hegemónico: el chacarero, el pequeño productor y/o farmer. Sin embargo, en su mayoría no se presenta ni se analiza con tanto vigor a los asalariados rurales. Siguiendo a Villulla (2017) planteamos que en la pampa húmeda los sectores populares rurales se han dividido a lo largo de la historia entre chacareros y un numeroso proletariado rural, quienes en tanto clase en sí comparten condiciones de vida y prácticas concretas relacionadas históricamente al contexto rural en donde se configuran. Actualmente, el autor señala que los obreros agrícolas que dependen de contratistas y/o quienes trabajan directamente para las explotaciones, constituyen el principal contingente de la mano de obra aplicada a la soja, el maíz, el trigo y otros cultivos extensivos. Sin embargo, a pesar de la centralidad económica que adquieren, son los sujetos menos visibles en el MA.

El proceso de mecanización introducido a partir de la consolidación hegemónica del MA, era señalado por las maestras como el quiebre de las históricas relaciones laborales que se habían construido entre la estancia y la clase obrera rural de Lazzarino. "Hace veinte años atrás, el campo daba trabajo a todos los padres de los chicos que asistían a la escuela. Pero con la mecanización se fue desocupando a toda esa gente. Donde trabajaban veinte ahora uno lo hace" (Entrevista maestra Adriana. Año 2016). Además, en numerosas instancias afirmaban que gran parte de los

obreros rurales despedidos habrían sido contratados por la comuna para realizar diversas actividades, desde trabajos administrativos hasta de mantenimiento de espacios públicos o recolección de residuos.

Sin embargo, observamos que en la localidad no se habían desintegrado en su totalidad las relaciones laborales. Por el contrario, se presentaba la categoría local de *mensu* para hacer referencia a los obreros que cumplían tareas y actividades laborales bajo contratos (muchas veces) en blanco, y que solo cubrían períodos mensuales. Estos permitían a la estancia pagar el valor que ellos creían conveniente, reproduciendo condiciones laborales híper-precarizadas. Para el año 2018 la Comisión Nacional de Trabajo Agrario (CNTA) estableció un piso mínimo de \$12.939,26 para peones generales³. Pudimos constatar, a través de diversos relatos, que en muchas ocasiones los trabajadores no alcanzaban ese salario mensual.

Concretamente, los procesos se presentaron en clave histórica, sin pretender desarrollarlos de manera exhaustiva. La reconstrucción histórica, en tanto herramienta analítica, nos permite enmarcar en procesos más complejos, aquellos fenómenos sociales que estaban sucediendo en Lazzarino. Entonces, si esta localidad era presentada en las narrativas como un pueblo de colonos, nos preguntamos ¿cuándo se construye un quiebre hacia la acumulación de capital en manos de la estancia?

La "zona rural" de Lazzarino cuenta con 20.902 hectáreas, de las cuales 19.810 pertenecen a la estancia. De ese total, solamente 1.092 hectáreas son arrendadas. Trasladando estos datos a porcentajes, el 94,8% de las tierras son propiedad de la estancia y un 5,2% es arrendado por otros sujetos. También, como ya mencionamos, son dueños de otras estancias de similares características ubicadas en otras provincias. Los orígenes de la acumulación de capital tienen principio, no solo en la concentración de tierras, sino además cuando despliegan en el territorio lo que denominan *diversificación como negocio*. Esta premisa supone estrategias de instalación y consolidación del MA, particularmente un aumento de la productividad a través de una lógica que imparte una ecuación de "más productivos, más diversos". En términos de acumulación, apropiación y concentración por parte de la estancia, la diversificación productiva era una estrategia implementada para seguir consolidando la territorialidad de este modelo.

Se manifestaba en numerosas narrativas del pueblo que el "impulso" económico de la localidad se encontraba en manos de la estancia debido a la actividad agroindustrial que ésta desplegaba. Ahora bien, esta afirmación podría ratificarse si se piensa que en Lazzarino se presentan otros sujetos desarrollando prácticas agro-productivas, pero éstos no son propietarios de las tierras que trabajan. Ellos alquilan aquellos terrenos que la estancia destina a arrendar; entonces gran parte de las rentas que obtienen son empleadas como forma de pago a los dueños de la estancia.

Sin embargo, observamos otros fenómenos que permitieron refutar la aseveración mencionada en el párrafo anterior. En primer lugar, porque los aportes monetarios que la estancia ejecutaba no eran mayoritariamente a través del pago de sus impuestos a la comuna, como por ejemplo el pago tributario de renta rural; sino que contrariamente, la administración recibía mayor cantidad

de ingresos mediante montos destinados a evitar la suspensión de servicios básicos para la localidad.

También porque a partir de la década del noventa, fueron consumados despidos sistemáticos de trabajadores, los cuales tuvieron tres destinos: comenzar a realizar actividades laborales en la comuna de la localidad; volcarse al empleo informal o *changas* (albañilería, cría y venta de lechones, entre otros); o subsumirse a las condiciones que implantaba la estancia a través de la realización de tareas mensuales. La elección de éstos no fue lineal, sino que se configuraron en un marco donde los sujetos tuvieron cierto margen de maniobra.

En el año 2016, durante la realización del trabajo de campo, ocurrió un suceso que evidenció la *redistribución ficcionada del MA*. Intentamos poner en relevancia cómo se configura la redistribución de ingresos a nivel discursivo bajo la afirmación que la estancia "impulsa" la economía local, que lejos está de tener representatividad empírica. Es importante señalar, que en Argentina tuvo su expresión simbólica mayúscula en el año 2008, bajo el conflicto entre el sector agrario contra las retenciones impositivas que serían impuestas a través de la resolución nacional N° 125/2008. A nivel discursivo, operaba mediante el lema "todos somos el campo", desde el cual se asevera que las ganancias generadas desde el sector agropecuario son las que impulsan la economía nacional.

Concretamente, presencié un conflicto que databa del año 2013 entre la Asamblea Permanente de la Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores (UATRE) de Amenábar y la estancia. La asamblea representaba a varios ex-trabajadores rurales que se encontraban en situación de conflicto por indemnizaciones negadas, debido a despidos sin justificación. Éstos afirmaban que la empresa no cumplía con la Ley Nacional N° 26.727 o Ley del Trabajo Agrario, sancionada en el año 2011. La deuda de la empresa con los trabajadores ascendía aproximadamente a los ciento sesenta mil pesos, por trabajos que les correspondía realizar por ley pero para los cuales no fueron llamados, ni convocados a la jornada laboral, quedando de esta manera desvinculados de la empresa.

Hubo un acampe frente al establecimiento que duró cinco días, siendo ésta la medida de fuerza escogida por los trabajadores para manifestarse por la "falta de interés" que según ellos, demostraban los dueños de la estancia. El acuerdo entre los ex-trabajadores y la estancia se efectuó por un pago que realizó ésta, pero que no llegaba a cubrir la totalidad de la deuda. Todavía, las resistencias obreras rurales no encarnan una crítica generalizada al MA, sino que aún se manifiestan por las contradicciones de la relación salarial, la explotación económica y los abusos de poder, orden y mando que atraviesa el vínculo que generan con sus patrones (Villulla, 2014).

Sin embargo, el conflicto obrero-rural no quedó solamente circunscrito al campo agrario. Como bien mencionamos, en el TF analizamos cómo se configura la dialéctica entre el espacio rural y la escuela, siendo la práctica del rumor una articulación que permite trasladar las experiencias de los trabajadores a otros ámbitos a través del chisme. A este flujo de información las maestras lo denominaban el *boca en boca*, y era particularmente destacable el lugar que tenían las madres de

los alumnos en este escenario. Estas mujeres eran las que mayor participación tenían cotidianamente; y ya que ninguna de las tres maestras residía en Lazzarino, éstas no sólo se enteraban de lo que sucedía en la localidad sino además lo que acontecía en la estancia, a partir de lo comentado por las madres de los estudiantes.

Prácticas docentes y políticas públicas: el multigrado y la construcción de micro-resistencias desde las condiciones invisibles de trabajo

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual reconoce y declara a la Educación Rural como una modalidad del sistema educativo⁴. En cuanto a la provincia de Santa Fe, la Ley de Educación N° 3554, fue sancionada en el año 1949 y hasta la actualidad se encuentra en proceso de reforma y debate. Santa Fe junto con otras provincias como San Luis, Misiones y Mendoza, no cuentan con una ley de educación propia posterior a la década de los 90', período en donde se produjo un proceso de reforma del Estado y de "descentralización" a nivel educativo, privatización y desregulación de los servicios sociales. Estos procesos tuvieron como objetivo el desplazamiento de la responsabilidad del Estado Nacional hacia las provincias e instituciones respecto de la obligación de garantizar el derecho a la educación. La mayoría de las políticas educativas santafesinas, ante la ausencia de una legislación concreta que regule estas actuaciones, quedan ancladas y sujetas a la Ley de Educación Nacional.

La mencionada ley reconoce y concede un modelo organizacional particular de los contextos rurales: el trabajo pedagógico del multigrado o plurigrado. Se continúa fundamentando (como años atrás) esta regulación en la escasa matrícula de alumnos, a partir de la cual se agrupa a los alumnos de diferentes años de escolaridad en espacios plurigrados, constituyendo unidades educativas uni, bi o tridocentes. Es posible argumentar que "el multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado" (Ezpeleta, 1997:15).

Como ya señalamos anteriormente, adoptamos un análisis de las políticas educativas que recupera el sentido amplio de las mismas (Achilli, 1998), priorizando la dimensión política que se encarna desde las normativas, acciones y programas gubernamentales destinados a las escuelas y los maestros, pero que a su vez son resignificadas y apropiadas de manera diferencial en cada escuela. Entonces, si bien éstas políticas educativas moldean juventudes rurales, formas de ser maestros y maestras conjuntamente con prácticas docentes en/para contextos rurales, tratamiento pedagógico diferencial, por nombrar algunos; existen rupturas y continuidades en las apropiaciones que los sujetos configuran a partir de éstas.

En párrafos anteriores mencioné cómo al indagar sobre la condición de escuela rural de la institución de la localidad, las maestras refutaron esta afirmación señalando que se trataba de una

escuela semi-rural. En primer lugar argumentaron que “no es rural, rural” como sí son los Centros Educativos Rurales (CER). Estos centros se encuentran ubicados en parajes rurales o en grandes estancias de la región; en palabras de las docentes, éstas se localizan en el medio del campo y lejos de algún pueblo, y debido a su baja matrícula son consideradas como “escuelitas”. Cabe mencionar que la cantidad de alumnos que asisten a estos establecimientos no supera los diez estudiantes.

La escuela de Lazzarino se asienta sobre un pueblo no en “el campo”, según declaran las maestras. Esta visión dicotómica responde, en primera instancia, a una visión extractivista que se pregona e impone desde sectores hegemónicos del agro y que reproduce lo que es (y no es) el campo. Es importante destacar que si bien se podría pensar que esto acontece desde la consolidación del MA, esta categoría se construye históricamente desde la praxis latifundista que caracterizó a las localidades de la pampa húmeda y configuró una repartición del territorio en mano de unos pocos: los colonos.

Tampoco es una escuela localizada en una ciudad. Concretamente, la diferencia entre los CER y las escuelas de ciudad con la institución educativa de Lazzarino se expresaba narrativamente por la presencia de *grados fusionados*. La agrupación de dos grados en una misma aula se producía sólo por la falta de espacio físico. De esta manera, la fusión se define a partir de la experiencia del aula autónoma en un contexto de creciente urbanización de la ruralidad (Boix, 2011) y mediante ello poder acercarse pedagógicamente al horizonte educativo que se imparte desde las escuelas de ciudad. Si bien existe un reconocimiento a nivel legislativo de la Educación Rural como una modalidad y desde el cual sucedieron avances en las regulaciones y tratamiento de las escuelas rurales, aún se sigue legitimando a las escuelas urbanas como arquetipos a los que se aspira alcanzar, determinando parámetros y lógicas sobre cómo tendrían que ser los procesos de enseñanza-aprendizaje, como también delineando formas de deber-ser-docentes particulares y trayectorias formativas en las escuelas rurales .

A partir del poder ir más allá de lo estrictamente pedagógico nos permitió evidenciar otros matices que adquiere la categoría de semi-ruralidad. Durante los años 2016 y 2017, Lazzarino atravesaba un contexto de inclemencias climáticas que provocaron inundaciones que afectaron al sur santafesino en general. Esto se convirtió en un escenario cotidiano con el que, según las maestras, había que convivir, ya que no sólo los campos, sino también los caminos rurales que permiten el acceso a la localidad, se encontraban afectados, como también las calles y las casas del pueblo. Fueron dos momentos en los que los niveles de agua ascendieron considerablemente al punto de evacuar a los habitantes hacia otras localidades y al albergue comunal.

En estas circunstancias, varios CER de la zona fueron cerrados y numerosos alumnos quedaron sin escuela a la cual asistir. Frente a la posibilidad de que el destino de la escuela de Lazzarino fuese semejante, las maestras dirigieron sus esfuerzos hacia la búsqueda de asistencia para lograr ingresar a la localidad y buscar a los alumnos por sus hogares para asistir a clases. En este sentido, una de las maestras relataba

Ingresamos por camino de tierra, todo inundado, con botas de agua y el barro nos llegaba hasta la cabeza. Pero no nos importaba, podíamos pedir a la regional que nos diera tareas en otra escuela, pero nos organizamos para poder seguir viniendo... los chicos tenían que poder venir a la escuela (Entrevista maestra Obelia. año 2018)

El aislamiento cotidiano, tanto material como simbólico, que sucede en lo cotidiano de las escuelas rurales se agudizó frente a contextos de obturación geofísica producida por las lluvias e inundaciones. Siguiendo a Ezpeleta (1992)⁵ en estos escenarios es posible distinguir dialécticamente dos movimientos simultáneos hacia la población del lugar: i) fortalecimiento de los vínculos que establecen las maestras con los residentes locales; ii) defenderse del medio para no ser "tragado" por él. Concretamente, más allá de que las precipitaciones habían afectado las condiciones edilicias de la escuela, por ejemplo con el afloramiento de un pozo ciego ubicado en el medio de la institución, sumado al difícil acceso a través de los caminos rurales, estas docentes eligieron seguir asistiendo a la escuela y continuar con el dictado de clases, con la ayuda propiciada por el vínculo con los padres y funcionarios de la localidad.

Esta elección, la de continuar sosteniendo sus prácticas docentes en la escuela, se vio tensionada por otros condicionantes. Las maestras consideraban que, si bien era algo que sucedía todos los días, frente a estas circunstancias se agudizaba la falta de acompañamiento desde los organismos responsables; en términos de ellas una falta total de presencia del Estado en la escuela. Si bien existía la posibilidad otorgada desde el Ministerio de Educación, apoyado por el gremio docente, que cambiaran la locación de sus actividades laborales hacia otra escuela, eso pondría en "peligro" a la institución educativa. Desde el año 2016 se consolidó un desmantelamiento de la educación pública por el entonces gobierno de turno, entonces según éstas, en primera instancia abandonar la escuela habilitaría la reducción de la planta docente, y consiguientemente el cierre total.

La categoría de fusión de grados, en un primer momento resonaba a un orden meramente pedagógico, pero poder ampliar el foco nos permitió analizar cómo se configuraba en tanto noción que denunciaba el "corrimiento" del Estado y el desfinanciamiento de la educación pública. El agrupamiento de los grados se convertía, en este sentido, en una medida política que se entrelaza íntimamente con la *semi-ruralidad*. Construir estas particularidades permitió desprenderse del proceso de cierre que afectaba a los CER, y de esta manera, más allá de seguir garantizando el acceso a la educación primaria, seguir sosteniendo condiciones de trabajo favorables para la planta docente.

Anticipar que "la discutible materialidad de los medios parece imprimir un sesgo diferenciador en las prácticas que dan forma concreta a los procesos escolares" (Ezpeleta 1992:28) permitió reafirmar que las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza y ambas son las que otorgan diferenciabilidad a la realidad de cada escuela. Concretamente, aprehendiendo esta premisa, la centralidad analítica situada en las particularidades empíricas que esta escuela adquiere, permitió documentar entramados específicos que denota la noción de ruralidad.

Desde el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe se posiciona a la escuela de Lazzarino en una *zona mala rural* debido a su ubicación geográfica, condiciones habitacionales, niveles de escolaridad, etc. Esta clasificación inmersa en una dialéctica con las trayectorias laborales de las docentes, configuraba lo que denominamos micro-resistencias en dos sentidos: i) enunciación de asimetrías que se reproducen cotidianamente, ii) planificación y construcción de alternativas frente al avance del MA.

En primera instancia, estas micro-resistencias fueron posibilitadas por el auto-análisis que las maestras realizaron de sus propias trayectorias laborales. Ellas sostenían que como en todos los pueblos de la zona, sus padres también trabajaron en el campo. La elección de la docencia como profesión les había permitido acceder a mejores condiciones económicas, por lo tanto, ellas evaluaban que sus alumnos también tendrían que tener esa oportunidad. Atendiendo a las contradicciones presentes en estos enunciados, la creación y organización de espacios de talleres para los alumnos, tenían como objetivo posibilitar otras formas de reproducción social en contextos donde el MA instalaba territorialmente nuevas lógicas de trabajo. Concretamente, éstos facilitaban conocimientos y herramientas sobre computación, producción de huertas, productos de conservas, entre otros.

Multidimensionalidad de la ruralidad en contextos rurales en transformación

Comprender que las prácticas docentes se construyen cotidianamente de manera dinámica y contradictoria, implica atender a la naturaleza de la conflictividad de la vida social en dos sentidos: en la configuración y reconfiguración de los espacios y recursos educativos; y también ser observadas en relación a condiciones estructurales y políticas que las generan (Cragolino y Ambrogi, 2015).

Es mediante las relaciones de fuerza, de hegemonía, las cuales configuran disputas y conflictos, que se redefinen las rupturas y continuidades de una categoría local. En este caso, la ruralidad adquiere y contiene matices particulares mediante procesos y relaciones sociales complejas. Poder dar cuenta de las singularidades y asimetrías que presenta esta noción mudó los esfuerzos analíticos a la comprensión de las apropiaciones que se estaban gestando localmente. El término apropiación remite y recupera los aportes de Rockwell (2005) en relación a:

“transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas” (Rockwell 2005:38).

Desde la ruralidad, las prácticas docentes que acontecen en la escuela primaria de Lazzarino adquieren diferenciabilidad. Ya mencionamos que las maestras consideran que la institución es la única expresión de lo estatal en la localidad. Siguiendo a Brumat y Baca (2015) planteamos que el docente rural consigue una representación, en tanto agente social particular, que se ubica a la par

del jefe comunal o el cura del pueblo. De esta manera, consideramos que avanzar hacia las múltiples dimensiones que adquiere la ruralidad en este contexto en particular, implica una representación figurativa y un posicionamiento concreto que se desprenden de las implicancias que se transitan desde un ser-maestra en el pueblo.

Las apropiaciones diferenciales de las maestras, construyen prácticas y sentidos concretos en torno a la ruralidad. En primera instancia, se observó cómo se disputan y tensionan categorías preestablecidas desde el orden estatal, tanto nacional como provincial. Es decir, políticas públicas en general y políticas educativas en particular. Precisamente, la noción de semi-ruralidad se manifiesta a partir de una reconfiguración que las maestras realizan a partir de las relaciones que disponen con el espacio rural inmediato.

Por otra parte, también reconfiguran ideas y fundamentos provenientes de otros sectores, como el agroempresarial. Frente a la ruralidad globalizada, el nuevo modelo de trabajo en el agro argentino da origen a otros perfiles socio-productivos. En el caso de Lazzarino este proceso adquiere otras particularidades, al que se le agregan la eclosión de inundaciones y el corrimiento del Estado durante la gestión macrista. En este contexto las maestras despertaron preocupación por los modos de dominación y subordinación que la estancia estableció históricamente con la localidad.

Destacar el proceso de corrimiento estatal no tuvo como propósito invisibilizar la capacidad de agencia de los sujetos en estos contextos. Más bien, los intentos permanecieron en reflexionar sobre los márgenes de acción y la circulación de sentidos construidos de forma heterogénea. Las observaciones que las maestras delineaban en torno al MA, su consolidación hegemónica y territorialización en la localidad, las proyecciones del futuro de sus alumnos, entre otras cuestiones, no hubiesen sido posibles sin el reconocimiento de la educación rural como una modalidad específica de la educación en Argentina; la cual contemplaban específicamente sus lineamientos burocráticos, las formas en las que se caracterizan las instituciones ancladas y cómo se definen modos de vida.

Analizar cómo se condensan las transformaciones estructurales ligadas al MA en la escuela de Lazzarino, puso en evidencia que en la institución cotidianamente se filtraban discursos provenientes de este modelo. La ruralidad apropiada para definir un contexto era opuesta a la consideración de este espacio como medio de vida; más bien era presentado como un territorio donde únicamente se producen commodities y solamente puede ser habitado. Las maestras fundamentaban que debido al avance de la tecnificación se fue consumando una reducción drástica en la mano de obra contratada del pueblo. Sin embargo, se puso en evidencia que las relaciones que la estancia estableció históricamente con la localidad, no se quiebran. Sino que se redefinen bajo las nuevas modalidades de trabajo-contractuales introducidas por el MA.

Frente a las condiciones anteriormente señaladas, la ruralidad y las prácticas docentes yuxtapuestas se encontraban operando en dos movimientos. Bajo la consideración pedagógica de los *grados fusionados*, se establecen diferenciaciones frente a una política pública que reconoce al aula multigrado como dispositivo formativo exclusivo de la educación rural. La fusión

hace referencia a una unión, como una especie de sutura entre los grados. En cambio, lo múltiple remite a lo diverso, a una manifestación pedagógica que se puede dar de muchas maneras. Este “compartir el aula solamente” y la división por grados dentro de la misma, en realidad también implica una negación a los lineamientos generados a través de las políticas educativas. En última instancia, la construcción de una novedosa categoría didáctica, le permitió a la planta docente mantener condiciones materiales de trabajo frente al desmantelamiento educativo ejecutado por el gobierno macrista. También la definición de la escuela como semi-rural ha asistido en el impedimento de cierre de la escuela.

A modo de cierre

El propósito de este trabajo estuvo en recuperar algunos puntos nodales del análisis desplegado en lo que fue mi TFL. Una revisión exhaustiva de antecedentes sobre la problemática permitió construir un abanico de indagaciones socio-antropológicas en torno a la pregunta que ha guiado el proceso de investigación: ¿cómo configuran la noción de la ruralidad maestras de nivel primario que ejercen su trabajo en espacios rurales en transformación? Para poder dar cuenta de cómo las transformaciones estructurales del agro se condensan en la escuela, en primera instancia, tuvimos que reflexionar sobre los condicionamientos e implicancias que conlleva hacer trabajo de campo en una escuela rural.

Por medio de aportes teórico-epistemológicos ligados a la investigación educativa latinoamericana, como también a la sociología y antropología rural, fuimos configurando nuestro objeto de estudio. Metodológicamente, el esfuerzo estuvo situado en adentrarnos a la cotidianidad no solo de la escuela de Lazzarino, sino además de la localidad. Esto implicó una presencia sistemática en instancias donde tuvieran participación las maestras, hasta protestas salariales de trabajadores rurales.

Vimos entonces cómo se configura la noción de *semi-ruralidad*, la cual es una categoría anclada a otros dos ámbitos empíricos: la comuna y la estancia. A partir de una breve descripción de ambos, nos adentramos al análisis de las imbricaciones entre el espacio rural y la escuela primaria. Considerando a la reconstrucción histórica como instrumento que posibilita enmarcar fenómenos locales en procesos sociales más amplios, reconstruimos las relaciones laborales entre los y las habitantes de la localidad y la estancia. A través de la indagación sobre los destinos laborales de los padres de los alumnos, como también del conflicto obrero-rural suscitado en el año 2016, obtuvimos aproximaciones a la *redistribución ficcionada del MA*. Además, observamos cómo el chisme opera en tanto articulador de experiencias de los trabajadores y su ingreso a la escuela, siendo las madres de los alumnos sujetos claves en la consumación de este proceso.

Asimismo observamos cómo desde políticas educativas concretas, que delimitan y particularizan a la educación rural en tanto modalidad específica del sistema educativo argentino, las maestras lazzarienses construyen continuidades, rupturas y diferenciabilidad de las experiencias formativas que allí suceden. Concretamente, este proceso define la categoría de *grados fusionados*, noción

que tiene anclaje pedagógico pero también político, de cara al avance de la desfinanciación de la educación pública y del cierre de establecimientos rurales. A este escenario se agrega el creciente aumento de despidos de obreros-rurales, resultando en la gestación de micro-resistencias en la escuela rural. Con ellas quisimos hacer referencia a la construcción de alternativas frente a los nuevos modelos de trabajo consolidados por el MA, materializadas en talleres sobre computación, producción de conservas, confección de huertas, entre otros.

Considerar las múltiples dimensiones que adquiere *la ruralidad* en la escuela, me permitió identificar las diversas formas en las que opera esa noción, a partir de la cual se amalgaman diferentes tintes y matices. Brevemente, podrían presentarse: i) para definir a la escuela; ii) para definir un contexto; iii) operando en el espacio áulico con los y las estudiantes; iv) para mantener condiciones materiales y simbólicas de trabajo; v) desde las políticas públicas, configurando tensiones y disputas a través de las prácticas docentes.

Notas

Un agradecimiento mayúsculo a mis orientadoras: Elisa Cragolino y María Laura Freyre. Los aportes aquí presentados fueron posibilitados por su acompañamiento en el largo proceso de investigación que culminó en este artículo. También al Dr. Juan Barri, Mgter. Cecilia Pernasetti y la Lic. Olga Beinotti, quienes en carácter de tribunal evaluador proporcionaron lecturas y comentarios que han intentado ser recuperados en este trabajo. Finalmente, doy gracias a las maestras; las y los vecinos de Lazzarino por todo lo compartido.

Algunos aportes aquí desarrollados fueron presentados en las XI Jornadas de Investigación en Educación "Disputas por la Igualdad: hegemonías y resistencias en educación", co-organizadas por el Área de Educación del CIFYH y la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFYH-UNC.

¹ Es importante señalar que gran parte de los interrogantes del TFL se desprendieron de mi participación en los Proyectos de Investigación titulados "Transformaciones estructurales, políticas públicas y configuración de prácticas educativas rurales" (SECYT-UNC 2016-2017) y "Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina" (SECYT-UNC 2018-2021); ambos dirigidos por la Dra. Elisa Cragolino y radicados en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" (CIFYH-UNC). También en el Voluntariado Universitario con el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) titulado "La escuela campesina como derecho" (Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado 2015-2017). A cargo de la Profesora Dra. Cragolino Elisa hasta el año 2018, y actualmente dirigido por la Mgter. María Laura Freyre. Involucrarme en estos espacios ha contribuido no sólo en un intercambio de orden teórico, más aún han sido posibilitadores de diálogos en la construcción y análisis de datos, discusiones sobre lo analítico, como también lo afectivo que atraviesa y envuelve el proceso de investigación.

² El agrupamiento de los grados iba desde, por un lado primer, segundo y tercer año; cuarto y quinto grado por otro; y finalmente sexto y séptimo año. De esta manera, eran tres docentes las responsables de cada uno de éstos.

³ Véase <https://redcame.org.ar/contenidos/circular/Se-fijo-el-salario-minimo-del-peon-rural-para-el-periodo-2018-2019.10261.html>.

⁴ Concretamente se la considera como "la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad

obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias" (Art. 49)

⁵ La autora hace referencia al apartamiento social, técnico y geográfico que atraviesan cotidianamente maestras rurales. Si bien no enuncia a los fenómenos meteorológicos que pudieran presentarse de forma esporádica, consideramos que analíticamente sus aportes enriquecen el análisis del presente trabajo.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (1986) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- ACHILLI, E. (1998). "Investigación y Formación Docente". Argentina: Laborde Edición.
- AMBROGI, S. y Cragnolino, E. (2015) "Los pequeños mundos locales a través del gran ojo". Boletín de Antropología y Educación. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BOIX, R. (2011) "¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado". Revista de Currículum y formación del profesorado (15 N°2), pp. 14-23.
- BORSOTTI, C. (1984) "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina". UNESCO- CEPAL PNUD. Buenos Aires: Kapeluz.
- BRUMAT, R y BACA, C. (2015). "Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba". Educación, Formación e Investigación, (I), 1-20.
- CLOQUELL S. (coor.) (2014). "Pueblos rurales. Territorio, sociedad y ambiente en la nueva agricultura". Argentina: Ciccus.
- CLOQUELL, S. Albanesi, R. Propesi, P. (2007) "La nueva trama social de las localidades urbano-rurales del sur de Santa Fe". Disponible en: <http://www.gea.unr.edu.ar/public/Presentaciones%20a%20congresos/11%20Piea%202007%20Cloquell,%20Albanesi,%20Propersi.pdf>.
- CRAGNOLINO, E. (2004) "Escuela, maestros y familias en el espacio social tulumano". Revista Etnia N° 46-47. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Olavarría. Pp. 71-86.
- Ezpeleta, J. (1991) "Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina". CEAL, Buenos Aires.
- EZPELETA, J. (1992). "Trabajo docente y sus condiciones invisibles". Nueva Antropología, (XII), 1-17.
- EZPELETA, J. (1997). "Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos". II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre. Córdoba.
- EZPELETA, J. y Rockwell, E. (1983). "Escuela y clases subalternas". Cuadernos políticos, (37), 70-80.
- GIARRACA, N. y CLOQUELL, S. (comp.) (1998). "Las agriculturas del Mercosur. El papel de los actores sociales". Buenos Aires: Editorial La Colmena/CLACSO.
- GIARRACCA, N. (Comp.) (2001) "¿Una nueva ruralidad en América Latina?" Buenos Aires: CLASCO.
- GIARRACCA, N. y colaboradores. (2012) "La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país". Buenos Aires: Alianza Editorial.
- GRAS y HERNÁNDEZ (2013) "El agro como negocio: producción, sociedad y territorios en la globalización". Disponible en: <http://flacso.org.ar/publicaciones/el-agro-comonegocio>.
- GRAS, C y BIDA SECA, K. (2011) "Ruralidades en debate: mutaciones territoriales e identitarias en el corredor sojero santafesino". En: Herencia, territorio e identidad de los pueblos sojeros. El mundo chacarero en tiempos de cambio. Buenos Aires: CICCUS. Pp. 19-37. '

- GRAS, C. (2011) "Conflicto agrario, actores sociales y la construcción política del "campo". Buenos Aires: CICCUS.
- GRAS, C. (2011). "Cambio agrario y nueva ruralidad: Caleidoscopio de la expansión sojera en la región pampeana". Trabajo y sociedad, (XV). Pp. 7-24.
- GRAS, C. y HERNANDEZ, V. (2015) "Negocios, biotecnologías y desarrollo en el agro argentino". En: El desarrollo en disputa. Actores, conflictos y modelos de desarrollo en la Argentina contemporánea. Buenos Aires: Ediciones UNGS. Pp. 69-110.
- GRAS, C. y Manildo, L. (2011) "Los pueblos hoy: estructuras sociales, empleo y condiciones de vida". En: Herencia, territorio e identidad en los pueblos sojeros. El mundo chacarero en tiempos de cambio. Buenos Aires: CICCUS.
- GUTIERREZ, A. (2005) "Investigar las prácticas y practicar la investigación". Disponible en: <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociales-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu>.
- JACINTO, C. (1988) "Carrera docente y contexto social. Los docentes primarios en las regiones rurales "modernas". En Revista Argentina de Educación - Año VI N° 10. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- LIGORRIA, V. y SCHMUCK, E. (2019) "Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad". Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11757/Publicacion%20RIAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- MIANO, A. (2014) "A este pueblo le vino la modernización de golpe. Reconfiguración de saberes y sentidos en torno a la tecnología en una comuna del sur de la provincia de Santa Fe". Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- NEUFELD, María Rosa. (1991) "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas". En Cuadernos de Antropología N° 4. Universidad de Luján.
- ROCKWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Documento DIE. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". Documento DIE. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren". Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/2005ROCKWELLLaapropiacionunprocesoentremuchosqueocurren.pdf>.
- TEUBAL, M. (2006) "Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a los commodities". Realidad Económica, N° 220.
- THISTED, S. (1997) "Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural". Disponible en <https://es.scribd.com/document/134781359/Thisted-S-Escuelas-en-Las-Tramas>.
- VILLULLA, J.M. (2017). "Los sonidos del silencio. Formas de resistencia de los obreros asalariados en la agricultura pampeana argentina". Revista NERA, N°. 35, pp. 41-64.

“Este compromiso que hemos asumido con la mapu avanza” Una etnografía sobre el proceso de recuperación territorial de la comunidad mapuche Santa Rosa Leleque, Chubut, Argentina

Virginia A. Lincan

virginalincan@gmail.com

Licenciatura en Antropología

Directora de TFL: Carolina Álvarez Ávila

Codirector de TFL: José María Bompadre

Beca de Iniciación en la Investigación SeICYT FFyH UNC (2018)

Recibido: 31/05/2020 - Aceptado: 23/06/2020

Resumen

En el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Antropología (FFyH, UNC) realicé una investigación etnográfica de la comunidad mapuche Santa Rosa Leleque, quien mantiene una disputa por la propiedad de las tierras con la Compañía de Tierras del Sud Argentino S. A.¹ Este trabajo buscó contribuir a los análisis sobre recuperación territorial atendiendo a la sujeción/subjetivación desde el estudio puntual del caso del pueblo mapuche. En el mismo busque analizar la categoría nativa recuperación territorial y sus implicancias sociales, políticas e históricas, indagando a la vez, los sentidos relacionados a la recuperación territorial de otros actores no mapuche como agentes estatales, la compañía y actores vinculados a esta. Por otra parte, se busco indagar sobre los procesos de subjetivación política no sólo de los miembros que habitan en el predio de Santa Rosa Leleque y conforman la comunidad, sino también de allegados y familiares. Este escrito presenta los principales puntos centrales de la investigación, que incluye los debates en torno a naturaleza y cultura (Ingold 1990, Viveiros de Castro 2004, de la Cadena 2010, Descola 2010), vinculados al concepto de “equivocación controlada” del antropólogo Viveiros de Castro (2004) y la “restauración de mundos” de Ana Ramos (2016) para analizar algunas categorías nativas y el proceso de subjetivación.

Palabras clave: Recuperación territorial- subjetivación- mapu

1. Introducción

El presente artículo se desprende de mi Trabajo Final de Licenciatura de Antropología (en adelante TFL) defendido en noviembre de 2019. En el mismo aborde el proceso de recuperación territorial de la comunidad mapuche Santa Rosa Leleque, ubicada en la localidad de Leleque provincia de Chubut. La misma se conformó el 14 de febrero de 2007, cuando desde la ciudad de Esquel se regresa a las tierras que la justicia había determinado en el año 2004 que pertenecen a la Compañía de Tierras del Sud Argentina S.A. (en adelante CTSA S.A), a pesar de la ausencia de títulos de propiedad. Santa Rosa Leleque está integrada por diez familias y veintiuna personas, aunque en el territorio comunitario viven Atilio Curiñanco y Rosa Rúa Nahuelquir, quienes son las caras visibles y autoridades de la comunidad. El resto de los integrantes viven algunos en Esquel, otros en Río Mayo (Chubut) y Pico Truncado (Santa Cruz) y regresan cada vez que pueden al territorio.

En dicha investigación retomamos parte de la experiencia vivida con la comunidad en el año 2007, en la que participé activamente por pertenecer al pueblo mapuche, aunque formalmente se inicia entre 2012 y 2016. El enfoque y método elegido fue el etnográfico y el trabajo de campo demandó estancias prolongadas en el lugar, donde se realizaron registros, observaciones y recolección de datos. La unidad de estudio fue la propia comunidad mapuche y mis interlocutores en campo son sus miembros, la familia Curiñanco-Nahuelquir. Las entrevistas se realizaron en el predio comunitario y en la ciudad de Esquel, donde asisten para realizar trámites administrativos y participar de otras actividades. Tuvimos en cuenta, asimismo, la dinámica de la comunidad con su diversidad de actores mapuche y no mapuche. Y si de metodología se trata, considero indispensable detenerme en mi propia autoadscripción y trayectoria. Si bien el hecho de ser mapuche y de haber participado en el regreso al territorio, ha condicionado mi mirada sobre algunas cuestiones y ha distinguido mi participación en el campo, hay detrás un arduo trabajo de "reflexividad" que se hace presente en el desarrollo del trabajo, y que por momentos coincide con la de mis informantes, también se contrasta, resignifica y tropieza o descubre un nuevo lugar (Guber 2004). Debo decir que el hecho de formar parte del pueblo mapuche y hacer un trabajo de investigación antropológica ha constituido una tensión permanente, pero las reflexiones de Julieta Quirós (2014) me inspiraron e impulsaron a pensar que nuestra condición de seres vivos es parte de la investigación etnográfica, en la que buscamos aprehender el proceso social vivo.

El objetivo de este trabajo se orientó a contribuir a los análisis sobre recuperación territorial atendiendo a la sujeción/subjetivación desde el estudio puntual del caso del pueblo mapuche. En el mismo busque analizar la categoría nativa recuperación territorial y sus implicancias sociales, políticas e históricas, indagando a la vez, los sentidos relacionados a la recuperación territorial de otros actores no mapuche como agentes estatales, la CTSA S.A y actores vinculados a esta. Por otra parte, se buscó indagar sobre los procesos de subjetivación política no sólo de los miembros que habitan en el predio de Santa Rosa Leleque y conforman la comunidad, sino también de allegados y familiares.

La experiencia de la familia, la comunidad, la movilización generada alrededor del conflicto y la recuperación territorial ha sido y es de gran importancia para nosotros como pueblo mapuche, ya que ha impactado en las subjetividades de diversas generaciones, despertando el orgullo de ser mapuche y encontrando allí -para quienes vivimos en la urbanidad- la posibilidad de conectarnos con nuestra *mapu* -tierra- y mantener la relación de reciprocidad con todos los seres que habitan en ella como *futakecheyen* -antiguos-, *pu newen* -fuerzas de la naturaleza- y *pu ngen* -espíritus proyectores-.² De esta manera en el TFL quedo plasmado mi propio proceso de "subjetivación política" y la de mi familia, ya que la recuperación en Santa Rosa interpeló las subjetividades de mis propios familiares. De esta manera visualizamos cómo opera la "sujeción y subjetivación", tanto a nivel personal como colectivo (Briones y Ramos 2010).

Recurrir al análisis desde la "subjetivación" fue una apuesta para reflejar lo procesual en las formaciones identitarias, así como su carácter contextual, histórico y contingente (Hall en

Restrepo 2004). Dicho esto, reconocemos un punto de partida en la concepción de Rose (2003), donde la "subjetivación" es un recurso "para designar los procesos y prácticas heterogéneas por medio de los cuales los seres humanos llegan a relacionarse consigo mismo y con los otros como sujetos de cierto tipo" (2003: 219). Inspirado en la propuesta de Foucault, Rose (2003) nos permite pensar que la circulación entre normas, prácticas legales, técnicas y relaciones de autoridad, influyen sobre la conducta de las personas, que para el caso mapuche-tehuelche incluye -en ese movimiento- la relación con la *mapu*. En suma, el regreso al lote implicó para los/las mapuche-tehuelche incluir acciones orientadas al nivel del reconocimiento estatal y legal, pero a su vez también, atender a las fuerzas de la naturaleza.

2.a "Entre comunidad, reservas, lof e idealizaciones. Tensiones alrededor de la "mapuchidad"

La comunidad Santa Rosa Leleque se conformó el 14 de febrero de 2007, día que se regresó desde la ciudad de Esquel al lugar donde algunos de sus integrantes habían sido desalojados en el año 2002 y que desde el 2004 eran propiedad de la CTSA S.A por determinación de la justicia. Narrar el proceso de conformación comunitaria me llevó a indagar las representaciones y los sentidos de comunidad que manifiestan diferentes actores como el Estado, la CTSA y los propios sujetos mapuche involucrados en este conflicto.

Conformarse en comunidad implica cierto reconocimiento estatal, en el que se debe acreditar la ocupación tradicional del territorio, la historia y la organización interna del grupo. Esta es una de las formas en las que se han administrado las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos originarios desde inicios de la década de 1980 (Briones 2005). La comunidad es la figura sobre la que se legisla en el país y de esta manera se excluye a aquellos grupos o individuos que no puedan acreditar estas pautas (Escolar 2007). Por consiguiente, se desconoce la diversidad de procesos de aboriginalidad por fuera de lo comunitario (Delrio 2004). De ahí que la comunidad indígena es la figura jurídica hegemónica en Argentina (Bidaseca et al 2008, Lenton 2009, Cladera 2013, Álvarez Ávila 2014a) y la obtención de la personería para ser reconocidos como comunidad es el mecanismo legítimo para lograr el reconocimiento, permitiendo así el acceso a diversos reclamos (Ramos y Delrio 2005). Este hecho forma parte de un proceso de construcción de "aboriginalidad", que siendo histórica y cambiante, Briones (2005, 1998) la define como un proceso de producción de alteridad.

Específicamente en Chubut los procesos de producción de "otros internos" (Briones 1998 y 2002) se orientaban a reconocer la existencia indígena en las reservas o colonias creadas por el Estado en el ámbito rural (Delrio 2005, Delrio y Ramos 2005, Crespo 2006). Para explicar ese reconocimiento hegemónico que asocia la idea de comunidad indígena con las reservas y colonias, necesariamente hay que remitirse a su origen, al siglo XIX, en las que las mismas fueron creadas por el Estado luego de las campañas militares perpetradas bajo la denominada "Conquista del Desierto" (1879 - 1885), en el que se incorpora el espacio patagónico al Estado nación. Esto se efectúa en concordancia con el modelo económico agroexportador, en el que las

tierras habitadas por distintos grupos indígenas, junto a su fuerza de trabajo, formaban parte de los bienes apreciados (Delrio 2005). De esta manera los pueblos originarios fueron desalojados de las mejores tierras, quedando bajo el control de la administración estatal y, básicamente, las tierras incorporadas al Estado Nación argentino se destinaron a la agricultura y ganadería, aunque entregadas a manos de grandes capitales (Delrio 2005). La localización de los sujetos indígenas en colonias, reservas o misiones, fue pensada como paso intermedio antes de su desaparición, asimilación o invisibilización (Briones 2004). Esto explica, en parte, que la política multiculturalista de la provincia reconozca a los indígenas que habitan las reservas surgidas en ese contexto (Delrio y Ramos 2005), desconociendo e invisibilizando otras identidades indígenas que están por fuera de esa espacialización.

Quienes participamos en la recuperación de Santa Rosa, desconocíamos otras formas de vivir la aboriginalidad por fuera de ese ámbito comunitario y al igual que la interpretación hegemónica, creíamos que en las comunidades rurales, se encontraba la vida "propiamente" mapuche. Previamente al retorno de Santa Rosa, en el proceso de autoadscripción, desde la ciudad recurriamos a las comunidades rurales en búsqueda del *kimün*, del conocimiento y saber mapuche ancestral. Para nosotros ese era el espacio donde se produciría por excelencia el mantenimiento de la tradición cultural. Considerábamos que allí se vivía una: Preservación (...) de cultura, lengua, arquitectura, creencias religiosas, pautas culinarias, modos de vestimenta, cultura material, modos de subsistencia, pautas de intercambio, etc... (Zapata, 2014: 9). De ahí que recuperar el lote Santa Rosa implicaba también recuperar esa forma de vida comunitaria que veíamos en los ámbitos rurales, representación hegemónica que nosotros/as, como mapuches movilizados y en la ciudad, también habíamos incorporado de manera acrítica y de la cual nos hacíamos eco de manera inconsciente. Articulado a esto, la situación particular de la comunidad en la que solo Rosa y Atilio habite todo el año el territorio, implicó el cuestionamiento de parte de otros/as mapuches movilizados, quienes han expresado: "¡No son comunidad! Porque hay una sola familia". Es decir, por un lado, nosotros/as como parte del pueblo mapuche tehuelche³ y parte del activismo reproducíamos los esencialismos identitarios que se articulan con los sentidos sobre el campo, la ciudad y la autenticidad. Y por otro lado, la reproducción de la idea reificada, discreta y prístina de comunidad, que se relaciona con la figura legal predominante del Estado nación argentino para con los pueblos indígenas, pero que también forma parte de ciertas teorías clásicas que la antropología tenía sobre los grupos no occidentales, en la que predominaba la idea de comunidad como un todo cerrado y una unidad en sí misma. Si bien la comunidad Santa Rosa Leleque está compuesta por diez familias y veintiuna personas, todos emparentados con el matrimonio Curiñanco-Nahuelquir, la mayoría debe migrar, no sólo por cuestiones económicas, hacia a otros lugares de la Patagonia regresando cada vez que pueden a la comunidad. La construcción de una *ruka* -casa- en el año 2011 en la comunidad, fue otro de lo cuestionamiento que le han hecho a Santa Rosa otras personas mapuche, develando una vez más, ciertas idealizaciones de la forma de vida "puramente mapuche", en el que los materiales utilizados para su construcción (ladrillos, cemento y chapas) serían ajenos a la forma de construcción tradicional

que veíamos en las comunidades rurales. Alrededor de esta crítica se encuentran representaciones ancladas que se asimilan con condiciones que presentan a la pobreza como parte articulada a la vida mapuche, imagen que también reflejan los sectores hegemónicos provinciales.

Si bien las representaciones hegemónicas sobre lo indígena articularon en cierta forma la subjetividad mapuche, la posibilidad de comparar entre los sentidos solapados de estos con los de los sectores de poder como la CTSA S.A y la Sociedad Rural de Esquel, va a permitirnos observar las diferencias en los discursos emitidos por cada uno de los grupos. Desde un principio el argumento de la CTSA S.A giraba alrededor de poner en duda la autenticidad indígena para deslegitimar la recuperación territorial de Santa Rosa Leleque, negando la conformación comunitaria y pretendiendo llevar a juicio sólo a personas físicas como Rosa Nahuelquir y Atilio Curiñanco. Por otro lado, la Sociedad Rural de Esquel, integrada también por la CTSA, en febrero de 2011, a partir de un discurso difundido por los medios locales y provinciales, dijo reconocer solo a los aborígenes que habitan en las reservas, calificando como pseudoaborígenes a quienes realizaban recuperaciones territoriales, remarcando que realizaban usurpaciones, pero además tenían plata y estaban asesorados. De esta manera y bajo estas características, ese grupo hegemónico de la provincia desmerecía y negaba otras identidades indígenas que no se ajustaban a esos parámetros de aboriginalidad, predominando una mirada evolucionista y la dicotomía de la civilización versus la barbarie, ideas que movilizaron la consolidación del Estado Nación en el siglo XIX (Segato 2007, Gordillo y Hirsch 2010), esencializando así la falta de desarrollo de los sujetos indígenas (Lenton 2009). La mirada de estos grupos de poder es, en cierta forma, compartida con la de algunos grupos mapuche que, como vimos, esencializan la "comunidad". Sin embargo, podemos observar una primera distinción, ya que los grupos hegemónicos niegan directamente la identidad indígena de todas las personas mapuche que no se ajusten al parámetro estereotipado de pasividad y ruralidad. La impugnación de otros mapuches a Santa Rosa, en ningún momento desmerece la identidad étnica de quienes integran la comunidad, sino que remarcan que la conformación comunitaria gira alrededor de una sola familia, los Curiñanco-Nahuelquir, lo cual según ellos no es suficiente para constituir un *lof*. Por otro lado, el reconocimiento a las reservas aborígenes desde ambos sectores, manifiesta otras diferencias. Principalmente, estas constituían para nosotros/as desde la urbanidad, las únicas referencias étnicas y de ahí deviene su influencia en nuestras miradas a la hora comprender una comunidad y la mapuchidad en sí; que de todas maneras se alejan de la dicotómica mirada del progreso, a pesar de que se naturaliza la pobreza como aspecto constitutivo de lo mapuche. Contrariamente, el reconocimiento aborígen de los sectores hegemónicos contiene los parámetros del "multiculturalismo neoliberal" (Zizek 2001, Briones 2014) en el que los aspectos sociohistóricos se encuentran ausentes. Y aquí es donde se evidencia el problema, ya que las recuperaciones territoriales han desafiado a la hegemonía latifundista (Briones 2014) y por ello se pone en juego la disputa por la tierra. De esta manera, el mensaje de estos grupos se orienta a limitar a las reservas como el único espacio que podrían habitar los indígenas en la provincia. Así

se oculta en dicho mensaje la defensa de la propiedad privada, base del sistema económico occidental (García Hierro 2015). A partir de estas comparaciones se puede observar que los efectos de esas impugnaciones son diferentes, y que los sentidos solapados en la subjetividad mapuche distan mucho de los de los grupos hegemónicos.

2.b “Entre pliegues y comunalización: historias de vida, sentidos de pertenencias e identificaciones en el lof Santa Rosa Leleque”

Las historias de vida de Atilio y Rosa me permitieron profundizar en lo que Rose (2003) denomina la “genealogía de la subjetificación”, evitando reducir el análisis solo a la dominación o subordinación a un sistema ajeno. Sin hacer hincapié en las historias de las personas, se busca su comprensión a partir de los diversos lugares, espacios y tiempos que han transitado históricamente, donde se manifiestan diferentes dispositivos, que en nombre de ciertos objetivos, procuraron modelar a los grupos sociales (Foucault, 1991).

Atilio Curiñanco nació el 16 de julio de 1952 en la localidad de Leleque, su mamá se llamaba Candelaria Llancaqueo y su papá Julio Curiñanco, ambos vinculados con los primeros pobladores de la reserva aborigen Cushamen y Ranquilhuao⁴. Su niñez remite a un espacio amplio de circulación entre las reservas aborígenes mencionadas y el lugar donde nació. Específicamente en el predio recuperado se encuentran dos ruinas de viviendas abandonadas - *taperas*-, donde vivieron varios familiares de él. Al reconstruir su vida antes de la recuperación Atilio no puede eludir la presencia de la Compañía o la Estancia, categorías que refieren a la “Estancia Leleque”, lugar donde está emplazado un Museo de la historia de la Patagonia y que pertenece a la CTSA S.A. Apenas se conformó la comunidad, Atilio cumplió el rol de *werkén* - mensajero- y en la actualidad es *lonko* del lof Santa Rosa Leleque, principal autoridad sociopolítica. Él hizo hasta sexto grado en la escuela N° 90 de Leleque, sin terminar nunca sus estudios primarios. A pesar de que su papá, luego de trabajar en muchas estancias de la zona, se incorporó a trabajar en la Estación Ferrocarril ubicada en dicha localidad, su sueldo resultaba insuficiente para mantener a toda la familia. Por eso cuando era niño junto a su padre pedían permiso a la administración de la Compañía para ir achurar, para poder alimentarse y a la vez practicaban la caza de liebre, de zorro y vendían las pieles de estos animales para subsistir. Sus innumerables recuerdos manifiestan una diferenciación a otras formas de vida en la que aún no estaba tan delimitada la propiedad privada y era incipiente la expansión del control sobre los territorios. Entre sus vivencias, algo que tiene muy presente es que, durante su niñez, le enseñaron la importancia del *respeto*. Y en este sentido, al igual que lo observado por Álvarez Ávila en Ancatruz (2014), el respeto forma parte de una categoría nativa central que se opone a una forma de vida *winka*- no mapuche-. También Atilio relata que durante su infancia “cuando venían los capataces de la estancia (empleados de la Estancia Leleque CTSA) todos tenían que hacer que trabajaban, sino los llevaban a trabajar a la estancia (...). Ley de la vagancia le llamaban” (Atilio, enero de 2012). Esta normativa mencionada fue creada en el siglo XIX para sostener la mano de obra del modelo latifundista (Lobato 2000).

Específicamente, el relato de Atilio se ancla en el periodo en el que los sujetos indígenas ya se encontraban bajo el dominio de un Estado argentino inserto plenamente en el mercado mundial (Briones y Delrio 2002). El año en que nació el *lonko* -1952- remite al periodo del gobierno peronista (1946-1955), cuya política indigenista se caracterizó por una retórica populista e inclusiva, donde se incrementaron y adquirieron algunos derechos de ciudadanía como la obtención del DNI y el mejoramiento del trabajo rural (Gordillo e Hirsch 2010, Lenton 2009). Hasta aproximadamente los catorce años, Atilio participó en distintas ceremonias mapuche como casamiento, *catan cahuín*⁵, y en los *camarukos*⁶ que hacían un año en Cushamen y otro año en Ranquilhuao. Allí iba con su mamá y su abuela, quienes hablaban en *mapuzungun* -habla de la tierra-, aunque su madre ya había incorporado palabras del castellano. A los 17 años viajó a Buenos Aires a hacer los trámites para ingresar al servicio militar. Allí estuvo dos años y tuvo que trabajar hasta juntar dinero y poder regresar al sur. Una vez que volvió, trabajó en una diversidad de empresas constructoras, hasta que finalmente terminó en el frigorífico de Esquel, sin recordar el año que se trasladó a vivir a esa localidad.

Por su parte, Rosa Rúa Nahuelquir nació el 20 de julio de 1960 en Mina de Indio, paraje que forma parte de colonia Cushamen. Cuando tenía cinco años sufrió su primer desalojo, gendarmería llegó hasta el lugar, y junto a su familia los llevaron a la fuerza a vivir a localidad de El Maitén. Ella tenía diez hermanos y debió alimentarse de las achuras que iban a buscar a la Estancia del mismo nombre, que pertenece a la CTSA. También, tuvo que salir a trabajar y a limpiar casas "para comer un poco de pan" (Rosa Nahuelquir, febrero de 2017). Allí fueron a la escuela donde era muy discriminada por su apellido, y cuando se comunicaban con sus hermanos en *mapuzungun*, "las maestras les pegaban y les daban con la regla hasta que dejaron de hablarlo" (Rosa Nahuelquir, febrero de 2017). También, en la escuela le cortaron las largas trenzas que tenía porque decían que eran propensas a tener piojos. Esto condice con la política indigenista nacional que en el siglo XX conjuga reformismo liberal e higienismo con el fin de buscar la extinción indígena definitiva o su asimilación (Lenton 2009). La escuela primaria fue un instrumento de la política de asimilación y de castellanización adoptada en el siglo XIX bajo el proyecto de modelo de nación europea y homogénea (Golluscio 2006). Actualmente Rosa entiende más del *mapuzungun* de lo que lo habla, y le resulta difícil reconstruir el aprendizaje de su lengua. A los siete años fue enviada a trabajar a un hotel de Ñorquinco, la patrona no tenía hijos y la estaba criando, Rosa administraba en el hotel y ayudaba en todas las labores a cambio de comida y vestimenta, sin un sueldo de por medio. En Ñorquinco vivió hasta los trece años cuando su madre la fue a buscar y así se trasladó hasta la ciudad de Esquel junto a su mamá, y allí tuvo que trabajar limpiando casas, y debió recursar primer grado en la Escuela número 24, continuando hasta sexto grado, sin llegar nunca a finalizar la primaria. Rosa es bisnieta de Miguel Ñancuche Nahuelquir, figura reconocida de la colonia Cushamen, referenciado como el "último cacique" (Delrio 2010, Ramos 2010). Uno de sus abuelos, Remigio Nahuelquir, marido de Paula Nahueltripay siempre le decía a Rosa "¿Cuándo vamos a ir a plantar bandera a Cushamen? ¡Si supiera que ahora tenemos plantado acá!" (Entrevista Rosa Nahuelquir, 2017). Con este

comentario el abuelo le sugería ir a hacer la ceremonia del *camaruko*. Su abuela Paula además, era tamborera en dichos eventos, rol importante que cumplen algunas mujeres y que consiste en tocar durante la ceremonia el instrumento mapuche denominado *cultrún*. Su abuela, siempre le habló a Rosa del *camaruko*, pero ella nunca había participado de esta ceremonia hasta que se inició el conflicto en el año 2002.

Rosa y Atilio se conocieron hace 44 años, en el barrio Bella Vista de Esquel. Este fue el tercer barrio periférico creado en dicha ciudad, que se formó luego del desalojo del año 1937 realizado en Colonia Nahuelpán⁷, y del desalojo del entonces barrio Las Latas, hoy denominado Don Bosco. Allí tuvieron tres hijos. Luego se fueron a vivir al Barrio Vepam, este se funda luego del desalojo de lo que fue el Barrio El Calafatal, ubicado en el barrio Estación de Esquel en la época de la dictadura. En el año 1986 Rosa empezó a trabajar en la fábrica textil denominada "Texcom", donde ganaba ochenta centavos la hora, y para poder ganar un poco más, trabajaba un mes completo haciendo horas extras, incluyendo los días domingo. Allí estuvo trabajando veinte años, hasta 2002, cuando cerró la fábrica. Esta experiencia es común a otras trayectorias de personas mapuche y fue señalada como una nueva subjetividad que Ramos y Delrio (2005) llaman "desocupado mapuche". Este periodo de la historia nacional coincide con el proceso de desindustrialización, en el que se produce el cierre de la industria nacional y la desocupación, pleno momento de hegemonía neoliberal (Escolar 2007).

Desde acá podemos comprender la forma en que se traman ciertos regímenes y prácticas que van a determinar las relaciones y experiencias de Rosa y de Atilio antes de la recuperación territorial. Las historias de vida de Rosa y de Atilio nos muestran que ya consolidado el Estado-nación, transitaron un proceso de "subalternización" (Ramos 2017), en el cual la administración estatal ya había definido los lugares para ubicar a los indígenas y los criterios para negociar ciudadanía. Al mismo tiempo, su experiencia viviendo en un barrio periférico de la ciudad en Esquel, se encuentra atravesada por el "proceso de alteridad", en el que al igual que mi familia, no se manifestaba una autoadscripción desde la identidad étnica mapuche. La experiencia de la desocupación fue nodal en ese proceso que incidió en el auto-reconocimiento mapuche y en la recuperación territorial.

Luego del cierre de la fábrica textil, en agosto de 2002, Rosa, Atilio, y algunas de sus hijas y nietos, vuelven al lote Santa Rosa de 712,70 hectáreas. Por información de los familiares de Atilio que vivían ahí, sabían que ese predio se encontraba abandonado y que no pertenecía a la compañía. El organismo que trata en Chubut los asuntos de tierras, el Instituto Autárquico de Colonización, confirmó oralmente que esas tierras eran fiscales y que estaban desocupadas, aunque luego negó haber realizado tal confirmación. Pero en octubre de 2002 las fuerzas policiales los desalojaron. Posterior a esto, el matrimonio es acusado del delito de usurpación por la CTSA. Transitar esta experiencia también va a ser importante en el proceso analizado, ya que luego del desalojo es que se acercan a la Organización 11 de Octubre⁸ y de ahí comienzan a relacionarse con otras comunidades mapuche-tehuelche y a articular con distintos movimientos sociales para defenderse ante tal acusación y reclamar el lote en cuestión. Así emprenden distintas acciones

como: conferencias de prensa, cortes de rutas, comunicados, entre otras, con el objetivo de denunciar la apropiación ilegal del lote por parte de la multinacional Benetton. Es en este contexto que comienzan a participar en distintos *camarukos* y Rosa retoma la práctica del tejido mapuche *-witrál-*, conocimiento que su mamá le transmitió desde niña, pero había dejado de practicar desde que trabajaba en la fábrica. En el año 2004 se dio inicio al juicio en el Tribunal de Justicia de Esquel, resultando ser sobreseídos de los cargos de delito de usurpación en el ámbito penal. Pero en la instancia civil, la justicia determinó que las tierras pertenecen a la CTSA, a pesar de la ausencia de títulos de propiedad, de las pruebas contundentes presentadas por los abogados defensores que develaron el negociado de la tierra en Patagonia, junto al recuerdo de Atilio de haber nacido en la zona. En noviembre de ese mismo año el matrimonio junto a otras personas mapuche y no mapuche viajaron a Italia, a reunirse con el empresario Luciano Benetton para expresarle la restitución del lote Santa Rosa, sin llegar a ningún acuerdo que pusiera fin al conflicto.

Estas trayectorias permiten entrever ciertos mecanismos que van a derivar en que Atilio y Rosa recuperen el lote en el año 2007. Aquí es donde la memoria adquiere cierto potencial para sostener el arraigo al territorio (Ramos, Tozzini y Crespo 2016), aquello que Ramos (2017) menciona como las "memorias indígenas en contexto de lucha" (2017:35). Por tanto, este componente se configura en un instrumento, que va a determinar los conocimientos, la experiencia y las relaciones para poder sostener la recuperación territorial y disputar así la propiedad de las tierras (Rose 2003). Entonces es de manera paulatina que se van desarrollando esos procesos de subjetivación política, que además se van a articular con la experiencia de lo que Ramos denomina "restaurar mundos" (2016), en la que la relación con los ancestros, los *newen* y la *mapu* van a resultar relevantes para sostener el devenir comunitario.

El resto de los integrantes de la comunidad, con el paso del tiempo, han ido ocupando diferentes roles que hacen a la vida de la comunidad y a su autonomía. Para sostener la recuperación territorial todos contribuyen económicamente y regresan cada vez que pueden a Santa Rosa, aunque siempre están presentes para las actividades mapuche que son de suma importancia como las ceremonias del *wiñoy tripantu* (año nuevo mapuche) y el *camaruko*, de todas maneras, su regreso también está condicionado por el calendario escolar y laboral, regresando en temporada de invierno y verano. Graciela Curiñanco (43) es la hija mayor del matrimonio de Atilio y Rosa, también fue parte del retorno a la tierra en 2002 junto a su marido e hijos, cuando ambos estaban desocupados. Luego del desalojo migraron a Pico Truncado (Santa Cruz), allí se encuentran trabajando hasta el día de hoy. Ella siempre recuerda la odisea de ir visitar a su abuela cuando se encontraba en Ranquilhuao. Graciela, al igual que su mamá Rosa, tiene el rol de *werkén*. Su hijo Emir (17) fue *piwichen*, rol importante que ejecutan los varones jóvenes durante el *camaruko*. Liliana Curiñanco (36) es la hija menor del matrimonio y también se trasladó hasta Pico Truncado por el mismo motivo que Graciela. Ella es ama de casa y trabaja de manera independiente haciendo trabajos de costura. Hoy es la *cultrunera* de la comunidad, rol que fue transmitido por *pewma*⁹, y adquirido mientras aprendía junto a las *pillan kushe-ancianas con*

fuerzas- que iban a Santa Rosa para las rogativas de los primeros años, aprendiendo además a cantar *tayil*, que son los cantos sagrados que referencian algún elemento de la naturaleza que se asocia además con el espíritu de las personas. Lily en Pico Truncado participa de la organización Newen Mollfuñ -fuerza de sangre- junto a sus tres hijos. Allí realizan actividades de recuperación y fortalecimiento de la cultura, y se encuentran en un proceso de revitalización del *mapuzungun*. Dos de sus hijos cumplen el rol de *piwichen*, y en Pico Truncado se opuso a que uno de ellos realizara el juramento a la bandera argentina. Esto le generó algunas discusiones con las docentes que cuestionaron su identidad. José (41) es el más chico de los varones y nació en Ranquihua, asistido por su abuela paterna quien era partera, actualmente vive en Pico Truncado y es obrero de la construcción. Por lo general, cuando se encuentra desocupado vuelve al territorio. Cristian (42) es el mayor de los varones y vivió en Leleque junto a sus abuelos hasta 1999, cuando ingresó al Ejército Argentino: "Conozco todo... algunos campos que tienen de más, las reservas... Me acuerdo que en el 97 o 98 inauguraron el museo, pero mi abuela no quiso ir...por algo habrá sido..." (Cristian Curiñanco, febrero de 2017). Él vive en Río Mayo (Chubut) junto a su compañera y sus tres hijas, dos de ellas son *calfumalen* - *mujer azul*- de la comunidad, y en junio del 2016 enterraron la placenta de su hija más chica en el territorio comunitario "así que ella es de allá" (Cristian Curiñanco, febrero de 2016). En el *camaruko* es quien ordena la ceremonia. Franco Curiñanco (23) es hijo de Graciela, pero fue criado por Rosa y Atilio, a quienes quiere como padres. Él está más presente en el territorio, ya que vive en Esquel y por eso su vida actualmente transcurre entre esa ciudad y el predio recuperado. Desde niño Franco ha vivenciado todo este proceso, fue el primer *piwichen* de la comunidad y en palabras de él "me he criado con eso de creer en lo ancestral, en la tierra y trabajarla..." (Franco Curiñanco, febrero de 2017). Más allá de que todos los hijos e hijas del matrimonio no habiten el territorio todo el año, esto no significa que los mismos no participen de la vida comunitaria, ya que ocupando diferentes roles a lo largo del tiempo, hacen a la unidad tradicional mapuche como es el *lof* y a su organización interna (Brow 1990), disputando los criterios clásicos de comunidad "territorializada".

2.c "Lo jurídico: entre plegamientos y rupturas"

Si bien el conflicto se desenvuelve en el ámbito jurídico, desde el 2011 se encuentra suspendido el procedimiento seguido por la CTSA S.A. en contra de la comunidad mapuche Santa Rosa Leleque, ya que la Cámara de Apelaciones del Noroeste de Chubut declaró aplicable la ley nacional de emergencia en materia de propiedad y posesión indígena N° 26.160.¹⁰ Ahora bien, analizar este proceso permitió observar otras sujeciones y subjetivaciones diferentes a las de antes (Rose 2003).

Desde un principio la comunidad cuenta con el asesoramiento jurídico del Grupo de Apoyo Jurídico por el Acceso a la Tierra¹¹, y durante este lento proceso tanto Rosa como Atilio han ido adquiriendo con el devenir del conflicto ciertos conocimientos sobre esto, aunque sin llegar a ser expertos jurídicos. En este sentido, Atilio expresaba:

Nosotros no tenemos claridad de la justicia *winka*... pero nosotros hemos roto una barrera y justamente es la ley...la recuperación se ha hecho...nosotros estamos acá. Hemos luchado con lo que hemos podido, hemos tenido miles de denuncia, hemos tenido las autoridades muchas veces acá...pero el mejor producto que podemos mostrar es que hemos roto una barrera y es que nosotros estamos en el territorio...el respeto al territorio es nuestra guía... (Atilio Curiñanco, febrero de 2017).

Ahora bien, abordar este aspecto e indagar sobre ello, me permitió observar que el énfasis del devenir de la comunidad está puesto, no tanto en el proceso judicial, sino más bien en las prácticas rituales. Por este motivo, han desafiado varias medidas impuestas por la CTSA y, por otra parte, ellos estiman que "si la Mapu hubiese querido que nos vayamos, ya lo hubiera hecho sentir. Así que parece que tan mal no estamos haciendo" (registro de campo, febrero de 2014). El cuidado del predio es parte de ese respeto al territorio, pero además, desde ese 14 de febrero de 2007 se hizo *guellipún* o rogativas pequeñas para pedir permiso a las fuerzas del lugar e ingresar al lote. También se realizaron estos rituales en cada instancia en la que se intervenía el lugar, como por ejemplo cuando se comenzó a construir una *ruka*, aunque también ante las reiteradas demandas de desalojo. Sumado a esto, desde el primer año de recuperación la comunidad comenzó a realizar *camarukos*.

2.d "El devenir comunitario: mapu, newen y futakecheyen. Tensiones entre cultura y naturaleza"

Al recuperar el territorio prevalecía la idea de que retornando a la *mapu* recuperábamos el contacto con ella y todos los seres que en ella habitan, como *newen* y *futakecheyen*. De esta forma íbamos recobrando nuestra cultura que en las ciudades no habíamos podido aprender, practicar, reproducir del todo y libremente, ya que la habíamos perdido bastante producto de la imposición *winka*. Esto forma parte del proceso de subjetivación política, que incluye a la familia Curiñanco- Nahuelquir, pero también a otros activistas mapuche de la zona. Es decir que la noción de cultura cobraba sentido para nosotros/as a partir de la misma relación con la *mapu*.

En los últimos años la disciplina antropológica ha incluido nuevos debates y cuestionamientos en torno a la cultura, puesto que la concepción más difundida se limita a identificarla con la acción propiamente humana. Sobre todo se remarca, que dicha noción es propia de los pueblos occidentales y que adquiere sentido a partir de su distinción con la naturaleza a la que se puede dominar o contemplar. En efecto, la naturaleza sería todo aquello que es independiente a la intervención humana (Ingold 1990, Viveiros de Castro 2004, de la Cadena 2010, Descola 2012). De acuerdo a Latour (2007) esto sería constitutivo del pensamiento moderno, y expandido por Europa ha orientado a concebir a los indios en una etapa inferior de evolución, o últimamente, como portadores de otra cultura (Blaser 2013, de la Cadena 2010). Contrariamente la cultura de los pueblos no occidentales, como la mapuche-tehuelche, incluye interacciones que para muchos pertenecerían al orden de la naturaleza (de la Cadena, 2010).

Sin embargo, me interesa retomar que el concepto de cultura presente en este proceso puede ser repensado como un "equivoco", parafraseando al antropólogo Viveiros de Castro, quién propone la categoría analítica de "equivocación controlada". Con esta idea se refiere precisamente a que "no es una falla en el entendimiento sino una falla al entender que los entendimientos no son los mismos y que no están relacionados con modos imaginarios de "ver el mundo" sino con los mundos reales que están siendo vistos" (2004: 11). Entonces esta propuesta da pie para pensar que por un lado se refleja un uso de la noción de cultura predominante, pero por otro lado no es así ya que dicha noción es articulada con otros seres no humanos, como la *mapu*. Desde la "equivocación controlada" no se busca corregir la equivocación sino más "bien enfatizarla y potencializarla para ampliar el espacio imaginativo entre dos lenguajes conceptuales en contacto" (Viveiros de Castro, 2004: 10).

La comunidad enuncia, que entre las actividades que realizan se encuentra el "Fortalecimiento de la cultura comenzando desde la espiritualidad en defensa de nuestro territorio". Y manifiestan la "Recuperación de la tradición: ej. Vivencias, autonomía, costumbres, artesanías, etc" (Carpeta Relevamiento Territorial página 8, folio 23). Precisamente la espiritualidad forma parte de ese contacto con la *mapu*. Ahora bien, con respecto a la recuperación de la tradición, hay un uso contradictorio de los términos. Por un lado, para la Real Academia significa la "transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación" (<http://dle.rae.es/?id=aDbG8m4>). Y por otro, recuperación refiere a la adquisición de lo que antes se poseía. Este componente contradictorio, al igual que sucede con la definición de cultura, necesariamente invita aquella propuesta analítica de "equivocación controlada". De ahí que el uso de algunos términos contienen otros aspectos o dimensiones que no se ajustan con las denominaciones convencionales. Al cumplir los diez años de la recuperación territorial, la comunidad expresó en un comunicado lo siguiente:

A lo largo de estos años se ha logrado recuperar el derecho ancestral y cultural, el derecho que el estado no ha reconocido. Cuando hablamos de derecho ancestral y cultural nos referimos a la utilización de los conocimientos que nos han dejado nuestros ancestros; al afianzamiento del pensamiento originario mapuche; al contacto con la *mapu* (tierra) realizando nuestras acciones con respeto, conciencia, sentimientos cuidados y trabajo a la tierra; a la realización de diversas actividades ancestrales como, *camarikun*, *nguellipún*, *trawn*, *katancawin*, entierro ancestral, nacimiento ancestral; cada actividad llevada adelante de acuerdo a la normativa de la naturaleza que aunque no esté escrita, nuestros abuelos y antepasados nos dejaron como legado (Comunicado, 14 de febrero de 2017).

En concordancia con de la Cadena (2010), que la comunidad Santa Rosa Leleque apele al derecho ancestral y cultural no reconocido estatalmente, puede constituirse en un indicador de ruptura con la política moderna. Para la investigadora, la política indígena incorpora lo que ha sido establecido al ámbito de lo ritual, simbólico o religioso, y es por eso que las actividades de los sujetos indígenas trascienden las distinciones entre el mundo natural y social. Ana Ramos (2016) al estudiar los mapuche movilizados de la zona del noroeste patagónico, inspirada en los trabajos de Walter Benjamin propone pensar en términos de "restauración", es decir, comprender la

historia como parte de un deterioro, destrucción y pérdida. Esta perspectiva incluye una concepción de la política centrada en la ideología de la recuperación del pasado, pero que nada tiene que ver con realizar una copia fiel de lo pretérito. En ese sentido, la antropóloga no hace foco en la "ontología mapuche" sino en la "política de restauración mapuche", que según ella se orienta hacia la reconstrucción de lazos (entre personas mapuche con sus ancestros y fuerza del entorno) y, hacia la producción de lenguajes que disputan y tensionan las categorías ontológicas hegemónicas. Pensando desde esta propuesta de Ramos, el proceso de recuperación territorial puede enmarcarse como parte del camino hacia la "restauración de mundos", la cual se conjuga con un derecho ancestral que incluye la vida pasada traída al presente y la continuidad, o como dice la comunidad: lo que los "abuelos y antepasados nos dejaron como legado", develando así otra lógica diferente a la *winka*.

En esta dirección, cuando realizamos la recuperación ese 14 de febrero del 2007 estuvimos atentos a otras normas, prácticas y relaciones de autoridad (Rose 2003) que involucran la relación con la *mapu* y todos los seres que en ella habitan. Quienes participamos ese frío verano supimos que la relación con la *mapu* se estaba concretando ya que llovió, las montañas aparecieron nevadas y un arco iris inmenso se hizo presente. Lo que podría haberse entendido como un clima no favorable (de la Cadena 2009), para nosotros era una de las formas en que la naturaleza, es decir la *mapu* y todos sus seres, se manifestaban, expresaban y se hacían presente ante nosotros/as. Álvarez Ávila (2017), al levantarse viento en la rogativa de la comunidad de Ancatruz, analiza las señales como categoría nativa mapuche y propone que las mismas no deben homologarse con mensajes propiamente dichos sino más bien pensarse como instancias de comunicación. Como ella observa, esas señales se relacionan con las fuerzas existentes de la naturaleza que poseen intencionalidad y agencia como los humanos, y pueden percibirse como un afín, como un otro constitutivo, sea dañino, inocuo o benéfico.

Atilio de manera ofuscada decía:

(...) Acá es donde uno asume el compromiso y descubre mejor como es el planteo del compromiso. Porque a ser desalojado, que el juez nos diga que no se puede hacer nada porque la causa estaba terminada y todo eso (...) nosotros no somos más que un ejército, no somos más que los jueces. Esto no es tan simple, si fuera una cosa simple si, ya nos hubiese dejado de hinchar las pelotas (...). Por eso digo, si hacemos las dos comparaciones, si nosotros nos quedamos con la normativa aquella del *winka*, nosotros no estaríamos acá (...) (Atilio, febrero de 2017).

Como ya mencionamos, a pesar de que parte del conflicto entre la comunidad mapuche Santa Rosa y la multinacional no deja de desenvolverse en el ámbito jurídico, la importancia de permanecer en el territorio recuperado radica en la voluntad de la *mapu*, que en palabras de Atilio sería lo contrario a la normativa *winka*. Precisamente el enojo de Atilio, lejos está de una simple manifestación. La decisión de habitar el territorio, entonces no se reduce a entender la tierra como un bien para obtener recursos. En 13 años de habitar Santa Rosa, la comunidad aún no puede practicar el anhelo de una economía de auto subsistencia, y las condiciones de habitarla son difíciles por la falta de agua caliente, gas, luz eléctrica, entre otros. Se suma a esto, el

duro invierno patagónico que con nevadas y heladas hace difícil sobrellevar la vida en Santa Rosa. Por ello, es la *mapu* y todas las fuerzas del lugar como *newen* y *futakecheyen* quienes afectan en el devenir de la comunidad y en las decisiones de las personas mapuche. De esta manera, la *mapu* y su compromiso con ella no forma parte de una "ontología occidental", que contrariamente a los mapuche llevaría estas nociones al ámbito de la naturaleza.

Articulado a lo que vengo narrando, existe una concepción mapuche denominado: *az mapu*. Esta refiere al orden del mundo y vida mapuche que deriva de la relación de reciprocidad generada entre las personas y el espacio territorial específico que se habita, involucrando elementos sociales, religiosos, económicos, políticos, entre otros. Por eso aquí radica la importancia de la práctica del *camaruko*, que adquiere un carácter obligatorio y se configura como la actividad primordial y sacralizada (Course 2008, Petit y Álvarez Ávila 2014). Esta ceremonia se realiza en febrero como parte de las actividades para conmemorar el aniversario de recuperación, es decir la fecha en que retornamos a la *mapu*. Por lo general dura tres días y tiene un propósito de agradecimiento a las fuerzas y espíritus de la naturaleza. El *camaruko* además de ser el espacio y el momento primordial de contacto con la naturaleza, es el lugar donde se sociabiliza con la *mapu* y todos los seres. Pero a la vez es donde se actualiza nuestro mundo mapuche y donde se adquiere *kimün*. Así, las habilidades de habitar y devenir de Santa Rosa, se articulan con todos los seres presentes en la naturaleza, en la *mapu* y por ende en la cultura.

3. Conclusiones

Este escrito presenta los principales puntos centrales de la investigación del TFL en la que abordé el proceso de recuperación territorial del lof Santa Rosa Leleque, teniendo en cuenta los procesos de sujeción y subjetivación política. La perspectiva de la subjetivación de Rose (2003), permitió, por un lado, transgredir el criterio instrumental y estratégico con el que suelen pensarse estas recuperaciones, por ejemplo, en los abordajes de los medios masivos de comunicación. Por otro lado, posibilitó indagar sobre la idea hegemónica de comunidad en la provincia, que gira alrededor de las reservas creadas en el siglo XIX, develando el desconocimiento de las personas mapuche sobre otras formas de vivir la mapuchidad por fuera de esa grupidad, como así también la esencialización alrededor de la figura de las reservas. También pudimos entrever los discursos de los diferentes actores como el Estado, la multinacional y el propio mundo mapuche-tehuelche, abordar cada uno nos permitió percibir que el efecto de los mismos es disímil, ya que los mensajes de los grupos hegemónicos se orientan hacia la defensa de la propiedad privada, mientras que los de los grupos mapuche se orientan alrededor de la idea de (re)estructurar el mundo o "restaurarlo" (Ramos 2016), en una provincia donde está profundamente desacreditado ser indio por fuera de la espacialización de las reservas.

Las historias de vida de Atilio y Rosa nos revelan cómo ha sido la incorporación de ellos a la vida nacional, una vez consolidado el Estado-nación. En definitiva, las vidas de los integrantes del lof permitieron mostrarnos aspectos estructurales que atraviesa a todo el pueblo mapuche. Incluir la narrativa de otros integrantes de la comunidad, posibilitó observar los procesos de

comunalización (Brow 1990) y tensionar de esta manera la idea de identidad y comunidad territorializada, fija, cerrada y estable. Entonces, en relación al objetivo propuesto, observamos múltiples variables y dimensiones que inciden en la vida de las personas. Entre estas se encuentra el aspecto jurídico y legal, dimensión que se articula con el desarrollo del retorno al territorio y en las personas que transitan este proceso. Ahora bien, el trabajo de campo en la comunidad nos llevó a reflexionar y observar que dicho aspecto no es desestimado por la comunidad, y de acuerdo a esto, es que los integrantes de Santa Rosa han ido reconociendo ciertos argumentos legales, pero el énfasis de sus miembros está orientado hacia las prácticas rituales y ceremoniales. Como hemos ido advirtiendo la cultura de los pueblos no occidentales, como la mapuche-tehuelche, incluye interacciones que para muchos pertenecerían al orden de la naturaleza. Y en el proceso de "restaurar el mundo" (Ramos 2016), al desandar este camino el modo de cohabitar depende de los acuerdos con esos otros seres que habitan la *mapu*. Así se manifiesta la relación de reciprocidad entre las personas y el espacio territorial específico que se habita y se articula con la concepción mapuche, el *az mapu*. De acá deriva la importancia de la ceremonia del *camaruko* y su realización adquiere un carácter obligatorio, debido a esa relación recíproca.

En vista del objetivo propuesto, observamos que los procesos de sujeción/subjetivación (política) no desaparecen y no son libres, ni autónomos. En relación a esto es que lo agenciamientos políticos continúan articulándose encontrando sujeciones y subjetivaciones diferentes. Ya son trece años de habitar Santa Rosa y la *mapu* lejos está de comprenderse como algo inerte, sin vida. Contrario a ello, la *mapu* y todos los seres que en ella habitan tienen voluntad y agencia, de ahí que emerge ese sentimiento de confianza, de habitarla y de sostener la vida en el lugar a pesar de lo difícil de sobrellevarlo.

4. Notas

¹ La Compañía de Tierras del Sud Argentino S.A. fue fundada en 1889 y pertenece al grupo italiano Benetton. Posee más de 900 mil hectáreas en las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz. Su principal actividad es la ganadería, pero además practica la agricultura. También se dedica a la forestación de pinos y posee acciones en la industria petrolera y minera.

² Para profundizar sobre este tema, ver Foerster (1993), Álvarez Ávila (2014 a y b, 2017).

³ En Chubut sobresale la referencia indígena como Mapuche-Tehuelche.

⁴ Colonia Cushamen fue creada en el año 1884, por el Estado argentino para reubicar a los grupos mapuche que se encontraban bajo representación del cacique Miguel Ñancuche Nahuelquir. Y Ranquilhuao es un paraje ubicado en dicha Colonia Pastoril.

⁵ Ceremonia que se realiza en el tránsito hacia la juventud de las mujeres y consiste en perforar sus orejas para que puedan portar *chaway*- aros-.

⁶ El *camaruko*, referenciado también como Nguillatún, es la principal ceremonia que se realiza en época de levantamiento de cosecha.

⁷ Nahuelpan es la reserva más cercana a la ciudad de Esquel, referencia del turismo local y provincial.

⁸ Organización de comunidades mapuche-tehuelche, creada en 1992 en la ciudad de Esquel, referente de los reclamos indígenas en la provincia de Chubut (Ramos y Delrio 2005, Briones y Ramos 2010). Actualmente se encuentra disuelta.

⁹ Traducido literalmente como sueño, su significado tiene importancia en la vida individual y colectiva.

¹⁰ Ley que declara la emergencia en materia de posesión y propiedad indígena. Suspende por cuatro años la ejecución de sentencias y cualquier acto procesal o administrativo cuyo objeto sea el desalojo o desocupación de las tierras contempladas. Esta ley fue prorrogada desde entonces.

¹¹ Organización que conforma el Centro de Políticas Públicas para el Socialismo (Ceppas) y brinda asesoramiento jurídico a pueblos originarios y campesinos.

5. Bibliografía

ÁLVAREZ ÁVILA Carolina (2014) "Ser Mapuche en (tre) mundanizaciones: sentidos y tensiones de pertenencia y devenir en una comunidad mapuche neuquina". Tesis doctoral inédita. Doctorado en Ciencias Antropológicas, FFyH- UNC.

--- (2017) "Levantar viento en la rogativa. Señales, equivocaciones y comunicaciones entre humanos y fuerza de la naturaleza." Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología (N° 29): pp. 149-173. Doi: <https://dx.doi.org/10.7440/antipoda29.2017.07>

BIDASECA, K.; GIGENA, A.; GUERRERO, L.; MILLÁN, F. y QUINTANA, M. "Dispositivos miméticos y efectos de identidad. Ensayo de una interpretación crítica sobre las personerías jurídicas y las comunidades originarias". Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2 (n° 3): pp. 1-18.

BLASER, Mario (2013) "Ontological Conflicts and the Stories of peoples in spite of Europe. Toward a Conversation on Political Ontology". Current Anthropology Vol. 54, (N°. 5): pp.547-568.

BRIONES, Claudia (1998) La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia. Buenos Aires: Ediciones del Sol. 112

---(2005) Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad. Buenos Aires: Antropofagia.

---(2014) "Navegando creativamente los mares del disenso para hacer otros compromisos epistemológicos y ontológicos". Cuadernos de Antropología Social (N°40): pp. 49-70.

BRIONES Claudia y RAMOS Ana (2010) "Replanteos teóricos sobre las acciones indígenas de reivindicación. Aprendizajes desde las prácticas de reclamo y organización mapuche-tehuelche en Chubut". En GORDILLO Gastón y HIRSCH Silvia. (comps.), Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina, (pp. 39-78). Buenos Aires: La Crujía.

BRIONES Claudia y DELRIO Walter (2002). "Patria sí, colonias también. Estrategias diferenciales de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia (1885-1900)". En TERUEL Ana, LACARRIEU Mónica y JEREZ Omar (comps). Fronteras, ciudades y estados, (pp. 45-78). Córdoba: Alción editora.

BROW, James (1990) "Notes on Community, Hegemony, and the Uses of the Past". Anthropological Quarterly, Vol. 63 (N°1): pp. 1-6.

CRESCO, Carolina (2006) ""Entre el "deber" y el "derecho": patrimonio arqueológico y obligaciones sociales en Patagonia Argentina". Intersecciones en Antropología, 7: pp. 63-75. DESCOLA, P. (2012) Más allá de la Naturaleza y la Cultura. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

DE LA CADENA Marisol (2009) "Política indígena: un análisis más allá de „la política“". WAN E-Journal Red de Antropologías del Mundo/World Anthropologies Network, 4: pp. 139-171.

- (2010) "Indigenous cosmopolitics in the Andes: conceptual reflections beyond `politics". *Cultural Anthropology* 25(Nº2): pp. 334-370.
- DELRIO Walter (2005) *Memorias de expropiación Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- DELRIO Walter; LENTON Diana; PAPAZIAN Alexis (2010) "Agencia y política en tres conflictos sobre territorio Mapuche: Pulmarí/ Santa Rosa- Leleque/ Lonko Purran. *Sociedades de Paisajes Áridos y Semi-áridos*. *Revista Científica del Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria de la Facultad de Ciencias Humanas*, Año II, vol. II: pp. 125-143.
- DELRIO Walter y RAMOS, Ana (2008) "Corrales de piedra, campos abiertos y pampas de camaruco. *Memorias de relacionalidad en la Meseta Central de Chubut*". *Memoria Americana* 16 (Nº 2): pp.149-165.
- ESCOLAR Diego (2007) *Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- FOUCAULT, Michel (1991) *La gubernamentalidad*. En AAVV, *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- FOERSTER Rolf. (1993) *Introducción a la religiosidad mapuche*. Santiago de Chile: Universitaria S.A.
- GROSSBERG Lawrence. 1992. "Power and Daily Life". En *We gotta get out of this place. Popular conservatism and postmodern culture*. New York: Routledge: 89-111. Resumen no literal para el seminario "Las trayectorias de la memoria. Debates y perspectivas, el espacio social hegemónico y la memoria situada". Ana Ramos, Mariela Rodríguez. 2008.
- GARCIA HIERRO Pedro (2004), "Territorios Indígenas: tocando a las puertas del derecho". *Tierra Adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. (Nº 39): pp. 277- 306.
- GOLLUSCIO Lucía (2006) *El Pueblo Mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos.
- GORDILLO, G y HIRSCH Silvia (2010), "La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas y emergencias indígenas en la Argentina". En GORDILLO Gastón y HIRSCH Silvia (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*, (pp. 15-38). Buenos Aires: La Crujía.
- GUBER Rosana (2004) *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- INGOLD Tim (1990), *Sociedad, naturaleza y el concepto de tecnología*. *Archeological Review from Cambridge* 9 (Nº1): pp. 5-17. Traducción de Andrés Laguens. INGOLD, Tim. 2000. *The perception of the Environmet: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. Londres: Routledge.
- LENTON Diana (2009), "Política indigenista: una construcción inconclusa". *Anuario Antropologico*, I, junho 2010, ed. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro: pp. 1- 42.
- LOBATO, Mirta (2000), "Los trabajadores en la era del "progreso"". En LOBATO, Mirta. *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1816)*. Colección Nueva Historia Argentina T.V., (pp. 465- 506). Buenos Aires: Sudamericana.
- PETIT Lucrecia y ÁLVAREZ ÁVILA Carolina (2014) "Pero que el camaruco no lo dejen de hacer, pase lo que pase". *Tensiones y (meta) reflexiones sobre las rogativas mapuche*. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol. 4 (Nº 2). Disponible en: <http://corpusarchivos.revues.org/1226> QUIRÓS, Julieta. 2014. "Etnografiar mundos vividos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología". *Publicar*, Año XII (Nº XVII): pp. 47-65.
- RAMOS, Ana (2005). *Trayectorias de Aboriginalidad en las comunidades mapuche del Noroeste de Chubut (1990-2003)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. m.i.
- (2010) *Los pliegues del linaje. Memorias y políticas mapuche-tehuelches en contextos de desplazamiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2016), "Un mundo en restauración: relaciones entre ontología y política entre los mapuche"; *Avá*; 29 (Nº12): pp. 131-154.

--- (2017), "Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias". En BELLO Álvaro, GONZÁLEZ Yéssica, RUBILAR Paula y RUIZ Olga (Eds.), Historia y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria, (pp. 32-50). Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

RAMOS Ana, CRESPO Carolina, TOZZINI Alma (2016) "En busca de recuerdos ¿perdidos? Mapeando memorias, silencios y poder." En RAMOS Ana, CRESPO 117 Carolina, TOZZINI Alma (Comps), Memorias en Lucha. Recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad, (pp. 13-50). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

RESTREPO, Eduardo. 2004. "Cartografiando los estudios de la etnicidad". En Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault, (pp. 15-33). Bogotá: Editorial Universidad del Cauca.

ROSE, Nikolas (2003), "Identidad, genealogía, historia". En HALL Stuart y DU GAY Paul (comps.) Cuestiones de identidad cultural, (pp. 214-250). Buenos Aires: Amorrortu:

SEGATO R. 2007. La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Buenos Aires: Prometeo.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (2004) "Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation". Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America 2 (N°1): pp. 3-22.

ZAPATA, Laura (2014), "Ser y no ser indio/a Mapuche. Pueblo indígena y diseminación". En GUBER Rosana (Comp.), Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo, (pp. 185-227). Buenos Aires: Miño y Dávila.

ZIZEK Slavoj (2001), "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En JAMESON Frederik y ZIZEK Slavoj (comps.), Estudios culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo, (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós. Fuentes primarias: 118 Carpeta de Relevamiento Territorial. 2014

Memorias del agua: una etnografía sobre las prácticas de construcción de memorias sobre una inundación en Unquillo, Córdoba

Lourdes Luna Rodríguez
lourdesluna96@gmail.com

Licenciatura en Antropología
Directora de TFL: Guillermina Espósito
Beca estímulo a las vocaciones científicas CIN (2018)
Recibido: 31/05/2020 - Aceptado: 30/06/2020

Resumen

El siguiente artículo recupera los principales ejes analíticos de la investigación etnográfica que realicé como parte de mi trabajo final de Licenciatura (TFL) en Antropología. Dicho trabajo indagó sobre las prácticas de construcción de memorias sobre una inundación ocurrida durante febrero de 2015 en las localidades que componen el corredor Sierras Chicas¹. Realicé trabajo de campo junto a un grupo de vecinas y vecinos, residentes en un barrio de la localidad de Unquillo, que habían resultado afectados por la inundación. Luego de verse inundados, los vecinos en conjunción con una organización cultural comunitaria-Tagua-, emprendieron la realización de diversas actividades grupales, motivados por la necesidad de encontrar formas posibles de *tramitación*² de las experiencias disruptivas y traumáticas que habían vivido y vivían a raíz de haberse visto inundados, y en respuesta a la insuficiencia de las políticas públicas que se habían destinado a su asistencia. En ese marco, impulsaron diferentes actividades grupales donde el recuerdo de la inundación y la reflexión sobre lo sucedido se tornaron ejes centrales. El objetivo de este trabajo será volver sobre dos de estas prácticas grupales para poder comprender las peculiaridades que adquirió la construcción de memorias en este grupo.

Palabras clave: Memorias- Inundación- Unquillo

1. Introducción: sobre la construcción de un problema de investigación

A finales de 2017, comencé a conversar con mis allegados sobre el incipiente interés que tenía de realizar el TFL sobre las inundaciones de 2015. Pese a que soy residente de la localidad en la que pretendía localizar la investigación, poco sabía sobre las derivaciones que ese hecho había causado en la vida local. Los comentarios que me fueron haciendo, coincidían en mencionar la iniciativa de unos vecinos de la plaza Belgrano como una de las grandes cosas hechas a raíz de la inundación. Así fue como entre en contacto con una de las vecinas, que actuó como nexo y me habilitó la llegada al lugar. El barrio forma parte de la zona periférica de Unquillo, y constituye una de las primeras zonas que se urbanizaron durante la fundación del poblado. Sus residentes son en mayoría trabajadores de comercio o cuentapropistas, de clase media baja, adultos o

adultos mayores- que viven allí desde su infancia-. La plaza del barrio es uno de los puntos neurálgicos de la actividad vecinal, y las calles que la rodean desembocan en un arroyo que hace las veces de 'patio trasero' de muchas de las viviendas que se ubican en inmediaciones, y por ello, la mayoría de vecinos y vecinas del barrio se habían visto fuertemente afectados por la inundación.

Durante algunas semanas, mantuve contactos telefónicos con esta vecina, que además de residir en el barrio y haberse visto damnificada, conformaba parte de Tagua³, una organización cultural comunitaria que estaba radicada en el barrio antes de la inundación. Al explicitarle mi interés de investigación, y mirando publicaciones y fotos de la página de facebook de Tagua, pude conocer el proyecto "Marca(s) de Agua", la iniciativa vecinal que era considerada como una acción memorable sobre la inundación.

Durante el verano de 2018, esta vecina me invitó a asistir a la clase de Chi Kung que compartían junto a otros vecinos en la plaza. Recuerdo que en un mensaje telefónico, me dijo considerar ese espacio como un buen lugar para comenzar mi investigación. Pese a que al comienzo no podía establecer un nexo claro entre mi interés inicial y la práctica de una rutina de ejercicios físicos, durante 2018 asistí cada sábado a las clases. A medida que se fue consolidando un lazo con los vecinos asistentes, se fueron habilitando nuevos espacios y relaciones. Comencé a ser invitada a otros espacios de reunión, en ocasiones a sus casas, y a algunos eventos públicos vinculados a la inundación⁴. Durante estas instancias de campo junto a las vecinas y los vecinos, pude ir adquiriendo una dimensión sobre lo que significaba la inundación dentro de las experiencias vitales y barriales, así como también de las tramas de sentidos y prácticas que se habían tejido a raíz de esa situación límite (Pollak, 2006) e inesperada. Durante los primeros meses de trabajo de campo, algunas referencias puntuales a la inundación, comenzaron a presentarse casi obligatoriamente en cualquier conversación que pudiera mantener con los vecinos. En primer lugar, el reducido número de personas que asistían a las clases, me resultó llamativo, tomando como punto de referencia la cantidad de personas que habían conformado y participado en la propuesta Marca(s) de Agua, a través de la cual los había conocido. En segundo lugar, era notable la centralidad que adquiría la inundación en la vida de los vecinos, como un hecho que marcaba un antes y un después, y que había llenado de marcas sentidas y profundas sus trayectorias. Las evocaciones a lo vivido durante las horas presos del avance del agua, la pérdida de objetos materiales preciados, el miedo a las tormentas, los cambios en la vida doméstica después de la inundación, las transformaciones edilicias y paisajísticas del entorno, eran algunos de los temas que emergían una y muchas veces en las charlas con los vecinos, a pesar incluso de que la conversación no se condujera específicamente sobre la inundación. Durante los primeros acercamientos al barrio, percibía la imperiosidad con que los vecinos necesitaban contar sus propias experiencias, frente a una foránea que se demostraba ignorante sobre el tema. De la mano de estas evocaciones, surgía un segundo elemento que aunaba los discursos de los vecinos. La inundación no había sido inesperada, ni se debía a los casi 300mm de precipitaciones caídos durante la madrugada del 15 de febrero. Se podía rastrear una larga cadena de hechos como

desencadenantes y responsables de la magnitud de la inundación. Luego comprendí cómo estas afirmaciones se vinculaban a lo esgrimido desde los gobiernos provincial y municipal, como una contestación a la propuesta de éstos que trataban a la inundación cómo una mera desavenencia de la naturaleza. Estas repeticiones funcionaron las veces de incidentes reveladores (Peirano, 1995), echando luz sobre todas las experiencias de campo vividas hasta ese momento, y permitiéndome delinear en una pregunta aquellas inquietudes que me habían hecho escoger ese campo para la realización del TFL. Fue así, que orienté el análisis a indagar en los modos en que el pasado era evocado y reactualizado a través de prácticas concretas, por parte de este grupo de vecinos y vecinas, tomando como génesis de esas construcciones de memorias a la inundación. Para poder abordar ese interrogante, me propuse como objetivos de investigación, la etnografía y el análisis de las diferentes prácticas y actividades que los vecinos producían en torno a la conmemoración y visibilización de la inundación, así como también, poder comprender la influencia que estas prácticas tenían en las configuraciones grupales que se iban dando entre los vecinos. El poder conocer y analizar estas prácticas, implicó algunos desafíos metodológicos en el desarrollo del trabajo etnográfico, y la necesidad de utilizar herramientas variadas para el análisis. Como veremos en el apartado **2.b**, una de las prácticas de construcción de memorias, había tenido su momento de apogeo algunos años antes de que iniciara sistemáticamente el trabajo de campo. Por lo que para conocer en profundidad el proyecto que tanta relevancia y sentido cobraba entre los vecinos a la hora de evocar la inundación- y en el cuál las fotografías ocupaban un lugar central-encontré en la realización de una "etnografía de lo visual" (Guarini, 2010; Aguiar Bittencourt, 2004), un complemento a las charlas que mantenía con los vecinos. Así, pantalla de por medio, abordé fotografías, videos y audios, que registraban el trabajo realizado por los vecinos en el marco del proyecto, volviéndose un insumo fundamental para profundizar el conocimiento de las relaciones y prácticas que implicaba el universo entramado por los vecinos. En relación a la práctica que abordaré en el apartado **2.c**, durante el trabajo de campo, a través de la participación en la clase de Chi Kung-primer espacio en el que los vecinos aceptaron mi presencia-, fui experimentando la insuficiencia de aquellas técnicas de conocimiento consideradas canónicas en la disciplina antropológica, es decir la observación participante y la entrevista no dirigida. En un espacio de encuentro donde la visión y el habla no eran los medios principales de comunicación con otros, fue preciso apostar a mi propio cuerpo, en tanto investigadora que 'estaba allí', como llave de conocimiento y acercamiento. Fue entonces necesario descentrar las interacciones y las formas de entrar en relación con otro de la palabra dicha y quitarle preponderancia al conocimiento visual, comenzando así a sortear los límites de la "disparidad sensorial" (Le Breton, 2007).

Para poder abordar la complejidad del proceso de construcción de memorias que llevaron adelante estos vecinos, y desarrollar el objetivo de este escrito, el resto del artículo se estructurará de la siguiente manera: en el apartado **2.a**, abordaré el surgimiento y las transformaciones de una noción de grupalidad entre los vecinos afectados por la inundación. Considerar este proceso, será clave para comprender las particularidades que fueron adquiriendo las evocaciones del pasado.

En el apartado **2.b**, retomaré algunos aspectos sobre Marca(s) de Agua, un proyecto de trabajo colectivo, que mediante una muestra fotográfica, puso en la arena pública una memoria colectiva sobre la inundación. Finalmente, en el apartado **2.c**, y en vinculación al punto anterior, retomaré algunos registros etnográficos de una práctica de ejercicio físico, para analizar el lugar que ocupa el cuerpo en la evocación del pasado.

2. Memorias sobre la inundación

2. a. De vecinos a 'ser inundados'

En Unquillo, localidad donde se sitúa el trabajo etnográfico que sustenta mi TFL, fueron varias las zonas afectadas por la llegada de la inundación. En mi análisis, sin embargo, me enfoqué en etnografiar los procesos vinculados a un reducido grupo de personas, habitantes de un barrio de Unquillo, próximo a la zona céntrica de dicha localidad. Los vecinos, son 15 personas residentes en las inmediaciones de ese barrio. Mayoritariamente son mujeres, y sólo dos hombres, cuyas edades van desde los 30 a los 80 años. Entre ellos, hay diferencias en la posesión de capital económico, vinculados a las tareas laborales diferenciales en que se ocupan. Algunos, son residentes de larga data del barrio, y habitan la casa que fuera propiedad de sus padres. Otros, en cambio, tienen trayectorias de residencia en el barrio mucho más recientes. Antes de la inundación, según pude reconstruir a partir de sus relatos, los vecinos se encontraban mayormente vinculados por lazos de vecindad no consolidados, propios de la coresidencia. Reconocen que en ocasiones *sabían poco del otro*, y que eran escasos los vínculos afianzados que habían trazado con alguno de los vecinos, a excepción de aquellos que tenían un lazo de parentesco entre sí. Es la inundación, el momento que los vecinos definen como un hito-un antes y después-en los modos de relacionarse entre ellos. La vivencia compartida de la experiencia excepcional que ocasionó la llegada del agua, generó una identificación diferencial a la de ser solamente vecinos. Reconocer que *todos habían perdido* en mayor o menor medida por ver sus viviendas arrasadas por el agua, dio lugar a una identificación mutua entre los vecinos, ahora *inundados*. Ese reconocimiento recíproco, inauguró un proceso de comunalización (Brow, 1990) entre ellos, que prontamente comenzó a traducirse en la organización de actividades para atender las necesidades y situaciones que había dejado la inundación. Así, por ejemplo, en los días posteriores, se organizaron para abastecer de comida caliente y comenzar con las actividades de limpieza y reorganización de las viviendas sumergidas bajo el barro. Sin embargo, la configuración inicial de la grupalidad surgida a partir de la identificación mutua como inundados, adquiriría configuraciones diferenciales en los años siguientes a la inundación. En los apartados **2.b** y **2.c**, veremos como esas reconfiguraciones son centrales para poder comprender las formas que adquieren las prácticas de construcción de memorias. Un evento clave, que introducirá tensiones y nuevas relaciones entre los y las vecinas, es la implementación de algunas políticas públicas, que el gobierno provincial de Córdoba y el gobierno municipal de Unquillo implementaron para la asistencia a los inundados.

Algunos días después de la inundación, comenzaron a circular por los barrios afectados por la inundación, profesionales enviados por el Ministerio de Desarrollo Social y de la Dirección de Hábitat de la provincia. Arquitectos, ingenieros, trabajadores sociales y psicólogos, visitaban las viviendas afectadas por la inundación, para iniciar los relevamientos necesarios para la entrega de resarcimientos económicos a los afectados. Se había establecido una rúbrica de resarcimientos en función del daño edilicio que hubiera sufrido cada propiedad⁵, que abarcaba desde la entrega de montos de dinero hasta la relocalización en una nueva vivienda. Mediante esta clasificación, los vecinos inundados, devinieron *damnificados*, a partir de la simplificación de su condición de afectado por la inundación sólo al perjuicio y la pérdida de inmuebles de su propiedad. En principio, la llegada de este plan de resarcimientos al barrio, fue bien receptado y valorado por los vecinos, ya que demostraba el interés del gobierno en atender su situación. Pero como mencioné anteriormente, este plan de resarcimientos también constituyó un punto de inflexión en los vínculos entre los afectados. Los criterios establecidos desde el gobierno para definir a una persona como *damnificada*, fueron resignificados por los vecinos a partir de escalas morales de merecimiento. Para ellos, algunos de los que habían sido definidos como damnificados, *no eran merecedores* del beneficio que les había sido otorgado, ya que *no eran tan inundados*. La cantidad de agua, o la distancia de la vivienda con el río, eran criterios utilizados como argumentos para sostener esas afirmaciones. Si bien estas tensiones se formularon casi en paralelo a la implementación del plan de resarcimientos, no comenzaron a hacer mella hasta algunos meses después de la inundación en la configuración grupal. En los primeros meses, la identificación mutua se vio fortalecida por el diseño y la puesta en marcha de Marca(s) de Agua, como veremos en el próximo apartado.

2. b Hacer con lo que hay: Marca(s) de Agua

En 2015, semanas después de la inundación, los vecinos habían logrado reorganizar algunas dimensiones de sus vidas cotidianas, trastocadas por la inundación. Las viviendas recobraban poco a poco su aspecto habitual, y las huellas dejadas por el paso del agua dejaban de ser tan notables. Sin embargo, los vecinos recuerdan el desasosiego que continuaban experimentando pese al paso del tiempo. Si bien desde la Municipal de Unquillo, se habían destinado profesionales a la asistencia de los afectados y su situación emocional, los vecinos lejos de haber encontrado cauce, seguían experimentando vívidamente a las marcas psíquicas dejadas por la vivencia traumática. Frente a eso, recuerdan cómo hallaban un aliciente en el encuentro con otros vecinos del barrio, para charlar sobre lo que habían atravesado. Considerando esta situación, y capitalizando el encuentro entre vecinos como una herramienta viable para afrontar las emociones vivenciadas, dos vecinas del barrio, que además formaban parte de una organización cultural radicada en Unquillo-Tagua- invitaron a participar al resto en una iniciativa conjunta, que terminaría por llamarse Marca(s) de Agua. Fue el *hacer algo desde lo que sucedía en el entorno y con lo que había*, el impulso inicial que organizó a los vecinos bajo una dinámica de trabajo colectiva. El transcurso del tiempo los enfrentaba a la disyuntiva de intentar olvidar lo vivido

durante la inundación, o bien buscar los medios para volver esos recuerdos parte de su experiencia vital. En líneas generales, se buscó generar un espacio de encuentro donde los vecinos pudieran tramitar de modo colectivo las emociones y sensaciones dejadas por la inundación.

El proyecto implicó el desarrollo de diferentes actividades, que en conjunto promovieron una identificación mayor entre los vecinos. En primer lugar, se realizaron *las visitas*⁶, donde los vecinos en la intimidad de sus viviendas, tenían oportunidad de reconstruir su vivencia de la inundación ante la escucha atenta de las mujeres impulsoras del proyecto, que compartían también la condición común de inundadas. Posteriormente, en esa jornada, se *marcaba* la vivienda. En alguna de las paredes, con un stencil que rezaba Marca de agua 15-2-15 y pintura roja, se indicaba el nivel que había alcanzado el agua al ingresar a esa vivienda el día de la inundación. Por último, cada vecino era fotografiado junto a la marca de agua de su vivienda. Cada *visita* fue registrada en su totalidad en soporte fotográfico y audiovisual. Posteriormente, estos registros fueron el insumo de trabajo para la ejecución de los *encuentros de vecinos*.



Fotografía perteneciente al archivo del proyecto Marca(s) de Agua, gentileza de Tagua.

Una vez finalizadas *las visitas*, todos los participantes se reunieron para llevar a cabo una selección y recorte del material previamente producido, en una jornada que dieron a llamar *encuentro de vecinos*. Este proceso también fue documentado, por lo que tuve acceso a algunas escenas que transcurrieron en esa jornada mediante videos. Entre los cientos de fotos tomadas, y los testimonios que cada uno de ellos había realizado reconstruyendo su experiencia de la inundación, cada vecino tuvo que seleccionar una fotografía y una frase que le resultara significativa o que resonará con su propio relato. Así, se conformó un corpus de alrededor de 30 fotos y unas 20 frases⁷, que hacia finales de 2015, conformarían una muestra visual itinerante que circularía por diferentes lugares y espacios⁸.

Mediante el desarrollo de estas actividades, el proyecto logró fortalecer los lazos de identificación y grupalidad entre los vecinos, a través de la construcción de un relato conjunto sobre la

inundación. Principalmente, el encuentro con otros con quienes se compartía la condición de inundados y la existencia de condiciones sociales propicias para hablar de lo sucedido, fueron condiciones importantes para el fortalecimiento de los lazos. La realización de las marcas en las viviendas combinaba “componentes afectivos y cognitivos, sentimientos de solidaridad y entendimiento de identidad compartida” (Brow, 1990:1), contribuyendo en la construcción de una memoria colectiva. A través de la realización de las marcas, la memoria resultó materializada (Colosimo. 2015), e inscrita en el espacio concreto de la vivienda de cada vecino, que devino en “lugar de memoria” (Norá, 2008). Sin embargo, pese a que el proyecto propiciaba una reactualización del pasado de carácter colectivo, no obstruía las significaciones subjetivas que pudieran otorgársele a esa materialización de la memoria. Cada marca realizada no era una mera repetición material, sino que cada vecino cargaba de sentidos y singularidades la marca, depositando su propia subjetividad en ella.

En paralelo, las particularidades que fue adquiriendo la construcción de memorias de la inundación a lo largo de la ejecución del proyecto, buscó tensionar algunas nociones sobre lo ocurrido que se habían difundido en el ámbito público, formuladas desde entidades gubernamentales o por el tratamiento mediático que se realizaba sobre el tema. En primer lugar, la decisión de realizar marcas solo en las viviendas que continuaban habitadas, tensionaba aquella propuesta municipal que impedía a los vecinos la refacción de viviendas inundadas, hasta el momento en que los relevamientos correspondientes a los resarcimientos fueran completamente efectuados. Además, la marca en las viviendas habitadas, ponía en entredicho la concepción de la vivienda como mucho más que un lugar donde vivir. Como dije, los planes de asistencia a inundados hicieron especial hincapié en las dimensiones materiales afectadas por la inundación. Mediante el proyecto, los vecinos buscaron visibilizar las historias concretas, otorgando peso a las situaciones emocionales y afectivas derivadas de la inundación. En ese sentido, la vivienda que continuaba habitada y era marcada, era *un hogar*, porque allí se albergaban los recuerdos más valiosos, era el lugar donde se había ido conformando la familia, se habían criado los hijos. La materialidad de la vivienda era entonces investida por las historias singulares de los inundados.

En segundo lugar, y en relación a este ánimo de poder visibilizar las subjetividades detrás de la inundación, en el proceso de armado de la muestra fotográfica, los vecinos habían acordado la presencia indiscutida de los retratos. Los retratos eran aquellas fotografías en donde los vecinos eran plasmados junto a la marca realizada en su vivienda, dando de lleno sus rostros hacia el obturador de la cámara. Mediante estas fotografías, los visitantes de la muestra podían poner rostro, nombre y apellido a la categoría genérica de damnificados con la que públicamente se había denominado a las personas afectadas por la inundación⁹.



Retrato. Fotografía perteneciente al archivo del proyecto Marca(s) de Agua, gentileza de Tagua

Por último, los lugares donde la muestra fue montada, refuerzan algunos de los sentidos que fueron configurándose en la construcción de memorias sobre la inundación. Así como se pretendía visibilizar la dimensión subjetiva detrás de lo acontecido, los vecinos pretendían disputar sentidos sobre el entendimiento que se tenía sobre la inundación. Los medios de comunicación, así como los discursos y comunicados oficiales emitidos por el Gobierno de Córdoba y el municipio de Unquillo¹⁰, habían definido a la inundación como un evento catastrófico, ocasionado por la fuerza indomable de la naturaleza, que había ocasionado una precipitación de 300mm en tan solo doce horas. Por el contrario, los vecinos, haciendo uso de su conocimiento sobre el entorno local-fruto de sus largas trayectorias viviendo en el territorio- y recurriendo a análisis científicos¹¹, formulaban una explicación disidente. Lejos de posicionarla como un evento puramente azaroso, asociaban la inundación a una conjunción de factores, entre los que contaban el trazado urbano de Unquillo sobre el verdadero cauce de los arroyos, el incesante crecimiento inmobiliario y el desmonte de gran parte de la superficie de bosque nativo de la localidad. Es precisamente, en la búsqueda por instalar en la arena pública estos sentidos sobre la inundación, que la muestra se exhibió asociada a eventos y espacios específicos, vinculados directamente con la inundación de febrero de 2015- como los eventos conmemorativos organizados cada 15 de Febrero en Unquillo o localidades aledañas-, así como también, asociada a otros movimientos sociales organizados entorno al reclamo y la lucha por el uso y la administración del ambiente- como es el caso de los movimientos organizados para

evitar la instalación de los proyectos inmobiliarios El Terrón (Mendiolaza)¹² y El Montecito (Unquillo)¹³

2. c Memorias encarnadas

Como mencioné al comienzo de este escrito, en 2018 comencé a realizar trabajo de campo junto a los vecinos, por intermedio del contacto con una de las mujeres miembro de Tagua. Mi primer acercamiento al barrio, y el primer contacto que tuve con ellos, fue mediante la asistencia a una clase de Chi Kung que una profesora impartía los sábados por la mañana en la plaza del barrio. El Chi Kung es una práctica física que retoma algunos principios de la medicina china, y se fundamenta en movimientos corporales donde los practicantes deben controlar la respiración y la velocidad de ejecución de los movimientos. En la clase, participaban además de la profesora y las mujeres miembros de Tagua, un grupo reducido de 3 o 4 mujeres, mayores de 50 años, que vivían en las inmediaciones de la plaza. En ocasiones, se sumaban más personas, aunque ninguna logró una larga permanencia, al menos en el tiempo en que yo asistí.

En principio, comencé a asistir regularmente a estas clases, pensando que mi presencia allí me habilitaría nuevos contactos y espacios para continuar el trabajo etnográfico, sin considerar las clases como un objeto analítico en sí mismo. Me costaba comprender la articulación existente entre esa práctica física, y un grupo de vecinos que se había originado debido a la condición compartida de haber sido inundados. Sin embargo, los requisitos que me fueron impuestos para sostener mi permanencia allí, habilitarían una comprensión distinta sobre las clases. Haber aceptado la invitación de la vecina, determinaba implícitamente mi participación efectiva como alumna. Esta participación, implicaría una serie de dificultades metodológicas. En principio, las condiciones objetivas en que la práctica física se desarrollaba, ocasionaron que algunos de los esquemas más arraigados que traía fruto de mi formación como futura antropóloga, se desmoronaran. Marcada por tradiciones metodológicas que otorgan centralidad a la observación y a la palabra dicha, sentí coartadas mis posibilidades de conocimiento en un lugar donde se me instaba a estar desde el cuerpo, y donde la charla y la observación eran escuetas-ya que la práctica se desarrollaba en silencio y con los ojos cerrados-. Sin embargo, estas condiciones que en principio fueron obstáculos, se transformaron en guías para profundizar el trabajo etnográfico, y comprender las relaciones que se tejían entre la clase, las vecinas y la inundación. Apostando a un modo de conocimiento que capitalizara mi cuerpo en tanto llave de acercamiento y conocimiento, adhiriendo a una "participación observante" (Guber, 2001), y siguiendo la propuesta metodológica de Citro (2009) de una "etnografía dialéctica" que propone vincular las descripciones de las formas en que los cuerpos atraviesan una existencia práctica con las condiciones económico-políticas, las prácticas corporales y los discursos sociales preexistentes que han influido en la construcción de esas formas de existencia corporal, fue que logré comprender cómo las vecinas lograron encarnar-hacer cuerpo- las memorias sobre la inundación. Poder llegar a esa formulación, implicó hilvanar diferentes registros etnográficos, que en principio carecían de sentido ante mí.

Como mencioné al comienzo del texto, apenas comencé a asistir a las clases, me resultó por demás llamativo el reducido número de personas que se convocaban sábado a sábado. Así mismo, me resultaba sorprendente cómo pese a las condiciones climáticas poco favorables o las contingencias personales, las participantes asistieran incondicionalmente a la práctica. Esta importancia otorgada a la clase, cobró significancia sólo con el paso del tiempo, y el conocimiento pormenorizado de las trayectorias personales de las asistentes. Estas vecinas, coincidían en su condición de inundadas. Luego de la inundación, sus trayectorias habían divergido, principalmente en relación a las condiciones habitacionales y materiales a las que tenían acceso. Algunas de ellas habían accedido rápidamente a la reparación de sus viviendas y la vuelta a una normalidad al menos parcial, buscando evitar la rememoración constante de la inundación a las que las retrotraían los daños habitacionales, y habían invertido sus recursos económicos buscando distanciarse de lo ocurrido. En cambio, otras vecinas, habían atravesado situaciones adversas vinculadas a las condiciones habitacionales en que continuaban viviendo. De acuerdo al plan de resarcimientos gubernamentales habían resultado beneficiarias de una nueva vivienda que las relocalizaría en un terreno a salvo de probables nuevas inundaciones. Sin embargo, la efectiva entrega de las nuevas viviendas se dilató, y en 2018 cuando comencé el trabajo etnográfico, aún continuaban sin ser entregadas. A esta incertidumbre respecto a la situación habitacional, y la prolongada espera, se sumaban las calificaciones morales que realizaban otros vecinos sobre el merecimiento de la vivienda que se le otorgaría, lo que había generado en el seno de las familias de estas vecinas, constantes tensiones, desgastes de los vínculos y un alejamiento parcial de los espacios de encuentros de vecinos. Sin embargo, pese a las divergencias en sus trayectorias, en sus relatos las vecinas traían a colación los malestares y padecimientos físicos que habían comenzado a sobrellevar luego de haberse visto inundadas. Gastritis, dolores reumáticos, estados emocionales adversos, e incluso algunas enfermedades crónicas. Estas trayectorias, evidenciaban como la condición de inundadas había devenido de modo diferencial al del resto de vecinos que conformaban aquella grupalidad inicial. Las particularidades de las situaciones que les había tocado atravesar, habían operado en su forma de identificarse. Los malestares físicos que padecían y que vinculaban al haberse visto inundadas, marcaron un punto de ruptura, generando nuevas formas de vinculación entre las vecinas y el recuerdo de la inundación.

Aunque distintas, las experiencias de las vecinas confluían en un paulatino silenciamiento de la situación traumática que habían atravesado. Ya fuera por una elección personal de intentar evadir el recuerdo de lo ocurrido, o por las condiciones propias del entorno social- como la espera de la vivienda o las tensiones existentes entre vecinos-, se habían visto reducidas las posibilidades de comunicar lo vivido. De acuerdo a Das (2008), cuando un grupo de personas atraviesa una situación generadora de dolor, los individuos pueden enfrentarse a formulaciones diferentes frente a lo vivido. O bien pueden hallar en el dolor un medio de integración social- como sucedió inicialmente con el desarrollo de Marca(s) de Agua-, o bien la experiencia dolorosa actúa como medio que destruye el sentido de comunidad, al destruir la capacidad de comunicación de los

sujetos, conduciéndolos a recluirse en sus propios cuerpos y condensando en síntomas físicos las situaciones atravesadas. En este sentido, es que algunos años después de la inundación, los contextos sociales promovieron en las vecinas la corporalización de las memorias sobre la inundación. Conociendo estos procesos de inscripción corporal de la memoria, es que se volvió asible para mí comprender la significancia que cobraban las clases de Chi Kung para sus asistentes.

Era habitual, que los sábados una vez finalizada la práctica, entre las asistentes se intercambiaban comentarios sobre lo valiosa que era la clase porque les permitía liberarse de tensiones corporales, *frenar la cabeza un rato*¹⁴, dejando de lado aquellos pensamientos que ocasionaban malestar o intranquilidad. Sábado a sábado, podía observar cómo ninguna vecina se retiraba de la plaza del mismo modo en que había llegado. Sus gestos de conformidad, sus movimientos vigorosos, daban cuenta de esta transformación que operaba en ellas luego de una hora de ejercicios. Pero también pude dimensionar estos efectos beneficiosos, dejándome “afectar” (Favret-Saada, 2013) por la práctica. Con el tiempo yo misma pude experimentar el alivio y la relajación luego del ejercicio, y percibir cómo mi propia perspectiva y predisposición sobre aspectos de la cotidianidad cambiaban. Es así, mediante ese conocimiento a través del cuerpo, que logre captar la significancia de las clases para las vecinas, en tanto espacio de encuentro que habilitaba para ellas la oportunidad de tramitar las memorias corporalizadas que albergaban sobre la inundación. Reconocían en el Chi Kung, un conjunto de “técnicas corporales eficaces y tradicionales” (Mauss, 1979), que derivadas de la medicina china, brindaban una oportunidad de mejorar la salud y alcanzar el bienestar corporal y energético que veían resentido. En términos de Proñao Gómez (2016), se instalaba la posibilidad de “des-hacer el trauma” albergado en los cuerpos. Al permitir “adoptar posiciones [...] y corporalidades ajenas a su cotidianidad (Proñao Gómez, 2016:36) amplían las posibilidades de des-hacerse de las corporalidades naturalizadas. Aquí, habría chance de que las vecinas pudieran abandonar un cuerpo que había devenido afectado luego de la inundación, a través de una paulatina experiencia paliativa que podría *sanarlas*. Durante el tiempo que compartí las clases, pude presenciar como ellas se sentían atravesadas por esas mejorías corporales. Los dolores que antes les impedían la movilidad, o la ansiedad que colmaba sus estados emocionales, por ejemplo, habían ido cediendo a lo largo de los sábados.

De esta forma es que las clases semanales permitieron a las vecinas experimentar sus cuerpos por fuera de aquellas limitaciones que se habían ido modelando a raíz de la inundación, manifiestas a través de dolencias y malestares. Este proceso estuvo propiciado por las propias características de la práctica de Chi Kung, así como por los espacios de encuentro, que brindaban instancias testimoniales de hablar sobre lo sucedido. Así, la identificación como vecinas afectadas por la inundación a través de una memoria corporalizada, fue abandonada paulatinamente.

3. Conclusiones

El acercamiento a este grupo de vecinos inundados y a aquellas prácticas mediante las cuales éstos construían memorias sobre la inundación, me permitió trascender algunos sentidos comunes que se habían ido formulando sobre la inundación desde la mirada local y pública, y así dar cuenta de los sentidos que los propios afectados fueron construyendo sobre lo ocurrido. Etnografiar, y adentrarme en un conocimiento pormenorizado de los procesos de identificación entre los vecinos, como en las prácticas mediante las cuales se evocaba y también se buscaba tramitar el pasado, fue lo que me permitió ir reconstruyendo el punto de vista de los propios implicados. Así, en el apartado **2.a**, describí el proceso de comunalización ocurrido entre los vecinos, que fundamentado sobre la condición común vivida, buscó dar cauce a los aspectos singulares y emocionales desatendidos por los abordajes estatales que se diseñaron como paliativo a las consecuencias dejadas por la inundación. Sobre el apartado **2.b** y **2.c**, mostré cómo estos vínculos vecinales fueron adquiriendo nuevas configuraciones de la mano de prácticas de rememoración del pasado, a través de las cuales los vecinos disputaban y desnaturalizaban sentidos 'oficiales' acerca de la inundación. Mediante la descripción del proyecto comunitario Marca(s) de Agua, mostré como los vecinos a través de una inscripción material de la memoria, busco revertir los discursos que anomizaban la inundación como un fenómeno natural y calificaban a los afectados bajo la categoría genérica de damnificados. En razón de ello, las diferentes etapas del proyecto apostaron por una visibilización de las historias subjetivas de las personas tras la inundación. El carácter personalista que distinguió esta práctica de rememoración de pasado, se condensaba de modo icónico y particular, en los retratos, que ponían rostro a los afectados al mismo tiempo que significaban el espacio de la vivienda como un *hogar*.

En el apartado **2.c**, mostré las articulaciones entre una práctica de ejercicio físico, las vecinas y el recuerdo de la inundación. Las trayectorias de las vecinas, sucintamente abordadas, mostraron cómo las condiciones sociales devenidas luego de la inundación y las transformaciones vinculares entre los vecinos, habían generado un proceso de evocación del pasado diferencial, a través de la corporalización de las memorias, que se ponía de manifiesto en una serie de malestares y afecciones físicas que afectaban a las vecinas. En ese marco, vimos cómo la clase de Chi Kung se presentó como un evento central para las vecinas que veían comprometido el bienestar de sus cuerpos. Los ejercicios habilitaban nuevas formas de experimentar los cuerpos, permitiendo deshacerse o bien tramitar las memorias corporalizadas.

Este recorrido por los modos en que los vecinos de un barrio de Unquillo fueron construyendo memorias sobre la inundación, me permitió dar por tierra aquellas prenociones que los figuraban como víctimas de una contingencia sucedida. Entonces, pude a través del trabajo etnográfico, aprender sobre las formas en que habían logrado sobreponerse y generar acciones para disputar aquellas categorizaciones que quitaban centralidad a sus trayectorias personales, trastocadas por el paso del agua.

4. Notas

¹ El corredor Sierras Chicas se ubica al este del cordón montañoso homónimo, y está compuesto –de sur a norte– por las localidades de Villa Allende, Mendiolaza, Unquillo, Río Ceballos, Salsipuedes, El Manzano, Agua de Oro, La Granja y Ascochinga.

² En este escrito, las *itálicas* se utilizarán para hacer referencia a expresiones y categorías nativas.

³ Tagua es una organización radicada en Unquillo desde 2001. Se dedica a desarrollar proyectos de participación vecinal, atendiendo a las problemáticas del ámbito local. Para más información se puede consultar por ejemplo <http://taguaps.blogspot.com/>

⁴ Por ejemplo, en 2018, el Colegio de Psicólogos de la provincia de Córdoba organizó un ciclo de encuentros llamado “Cuatro elementos”. En el capítulo Agua, los vecinos fueron invitados a participar con la colocación de la muestra y el relato de la experiencia Marca(s) de Agua.

⁵ Se establecieron cinco escalafones de merecimiento entre los afectados por la inundación: C1- vivienda con daños que no comprometen la habitabilidad, donde el agua ingresó sin superar los 30cm-; C2- viviendas con daños leves en interior o exterior; C3- viviendas que registren daños graves, sin afectación estructural; C4- viviendas afectadas con destrucción total o daños estructurales; C5- viviendas asentadas en lotes con riesgo de desmoronamiento.

⁶ *Las visitas* se llevaron a cabo entre julio y septiembre de 2015, en las viviendas de aquellos vecinos que habían decidido participar del proyecto. Un equipo conformado por las mujeres participantes de la organización, y dos personas más dedicadas al registro fotográfico y audiovisual, se encargaron de llevar a cabo esta etapa.

⁷ Las fotografías que conforman la muestra captan diferentes escenas. Como explicitaré más adelante, una gran parte está compuesta por los retratos de los vecinos junto a la marca, pero también hay capturas del paisaje del barrio durante los meses que se realizaron las visitas, así como también del trabajo realizado en el encuentro de vecinos. Luego de la primera muestra pública, se agregarían capturas de los visitantes mirando la muestra.

⁸ La muestra inaugural se llevó a cabo en uno de los espacios verdes de Unquillo. Durante el primer año, se montó en 15 oportunidades, en el marco de diferentes eventos, en localidades de las Sierras Chicas o otras provincias de la Argentina. Así, por ejemplo, la muestra se instaló en municipios, escuelas, o eventos vinculados a la conmemoración de la inundación y la visibilización de luchas sociales por la defensa del ambiente.

⁹ Le Breton (2009), enuncia la potencia que posee la mirada a la hora de tomar en consideración a otro, a su sentimiento de identidad, legitimando su presencia.

¹⁰ Consultar por ejemplo el Boletín Oficial extraordinario emitido por el Municipio de Unquillo (<https://issuu.com/cecigalara/docs/junquillo-entre-todos-mayo-2015>) o el comunicado oficial del ex gobernador Juan Manuel de la Sota, rememorado por los vecinos, por calificar a la inundación como un “tsunami que cayó del cielo”.

¹¹ Por ejemplo, Deón (2015), quien aborda de manera holística las transformaciones territoriales del entorno serrano, considerándolas marco de lo ocurrido en febrero de 2015.

¹² En 2016 un grupo de vecinos autoconvocados de la localidad de Mendiolaza, presentaron un recurso de amparo en la puerta de Tribunales Federales I (Ciudad de Córdoba), en contra de la

ejecución del proyecto inmobiliario El Terrón, que implicaba el desmonte de 280 hectáreas de bosque nativo declarado como "zona roja" por la Ley de Bosques. En el marco de la presentación del recurso, la muestra Marca(s) de Agua se montó en la vereda de tribunales.

¹³ En Septiembre de 2018, la muestra fue montada en el marco de una audiencia pública desarrollada en Unquillo, en donde se debatía sobre la construcción del proyecto inmobiliario El Montecito, que implicaba también el desmonte de una de las últimas áreas de bosque nativo de la localidad.

¹⁴ Por las características de la práctica, marcada por el silencio y la lentitud que debía imprimirse a cada movimiento que componía el ejercicio, las vecinas consideraban que debían depositar toda su atención en seguir las instrucciones impartidas por la profesora. Eso, les permitía *frenar la cabeza un rato*, dejando de lado sus preocupaciones habituales, ya que *si pensaban perdían* capacidad para la correcta ejecución de las rutinas.

Bibliografía

- AGUIAR BITTENCOURT, Luciana (2004) "Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica", em: Feldman-Bianco Bela y Moreira Leite, Míriam (orgs.). Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Papirus Editora, São Paulo, Brasil.
- BROW, James (1990) "Notas sobre comunidad, hegemonía y usos del pasado", *Anthropological Quarterly* (Publicación Trimestral), Vol. 63, No. 1 "Revisiones Tendenciosas del pasado en la Construcción de Comunidad" (Enero 1990), 1-6
- COLOSIMO, Ayelén (2015) "Patrimonio y territorialización de la memoria: Espacios de memoria y representación material en la posdictadura argentina". Ponencia presentada en el VIII Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Centro cultural de la memoria Haroldo Conti.
- CITRO, Silvia (2009) "Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica", Bs. As: Biblos
- DAS, Veena (2008) "Lenguaje y cuerpo: transacciones en la construcción del dolor", en "Sujetos del dolor, agentes de dignidad". Pp. 343.374. Bogotá. Colombia
- DEÓN, Joaquín (2015) "Aporte para el entendimiento de las inundaciones recientes en Sierras Chicas". Recorte del trabajo de investigación: Conflictos por el agua y el uso del suelo en las Sierras Chicas. El caso de la cuenca del río Chavascate. Joaquín Deon. FfyH-UNC".
- FAVRET-SAADA, Jeanne (2013) "Ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico", *Revista Avá* (versión online) N°23
- GUARINO, Carmen (2010) "Antropología visual argentina: apuntes sobre una bibliografía "imperfecta", *Revista Imagofagia – Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual (ASAECA) N° 2*. Buenos Aires.
- GUBER, Rosana (2001) "La Etnografía, método, campo y reflexividad". Grupo Editorial Norma.
- LE BRETON, David (2007) "El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos.", Bs As: Nueva Visión.
- (2009) "El rostro y lo sagrado: algunos puntos de análisis", en *Revista Universitas Humanística* N° 68. Colombia, 139-153
- MAUSS, Marcel (1979) "Sociología y Antropología". Ed. Tecnos. Madrid
- NORÁ, Pierre (2008) "Les lieux de mémoire". Ed. Trilces
- Peirano, Mariza (1995) "A favor da etnografía". Relume Dumará. Río de Janeiro.
- POLLAK, Michael (2006), "*Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*": Al margen.
- PROÑAO Gómez, Lola (2016) "Materialización de la memoria en el cuerpo comunitario: des-haciendo el trauma", en *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. CIS- CONICET/IDES, 34-48

Llevar los indios al centro

Una aproximación etnográfica a la conformación de la sala *Arqueología del Ambato* de la exhibición permanente del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

David Nicolaus

davidnicolaus@hotmail.com

Licenciatura en Antropología

Directora de TFL: Mirta Bonnin

Recibido: 31/05/20 - Aceptado: 24/06/20

Resumen

El presente trabajo surgió a partir de una demanda negociada con la dirección del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El objetivo fue reconstruir etnográficamente el proceso de conformación de la sala *Arqueología del Ambato* de la exhibición permanente que aconteció entre los años 1999 a 2002. En dicha sala se condensaron luchas y reivindicaciones como i) "llevar los indios al centro" en una provincia que construía su identidad en base a un legado jesuítico; ii) reivindicar al equipo original del Proyecto de Arqueología del Ambato que había sido diezmado en los años setenta debido a la persecución estatal; y iii) "rescatar la antropología en Córdoba" dado que la disciplina ocupaba un lugar germinal dentro de la FFyH. Estas luchas y reivindicaciones se llevaron a cabo principalmente a través de la utilización del espacio como forma privilegiada para expresar nuevas configuraciones en las relaciones de poder al interior de la Facultad. De esta manera, el proceso reconstruido tuvo un carácter dialógico ya que un equipo de personas construyó una nueva exhibición pero también fue la nueva exhibición la que construyó al equipo. Esta investigación es una antropología de la museología local, centrando la preocupación en los modos en los que se conciben los museos y cómo eso se plasma en las exhibiciones, y también una antropología de la antropología acerca de la conformación de la disciplina en el contexto local.

Palabras clave: Arqueología - Ambato - Museografía

1. Introducción

Este trabajo se puede encuadrar dentro de lo que Rita Segato define como antropología por demanda porque "(...) produce conocimiento y reflexión como respuesta a las preguntas que le son colocadas por quienes de otra forma serían, en una perspectiva clásica, sus "objetos" de observación y estudio." (2015:44) En este caso, el objetivo de reconstruir etnográficamente el proceso de conformación de la sala (Foto 1 – Gráfico 1) surgió a partir de una negociación con la directora del Museo de Antropología Mgtr. Fabiola Heredia.

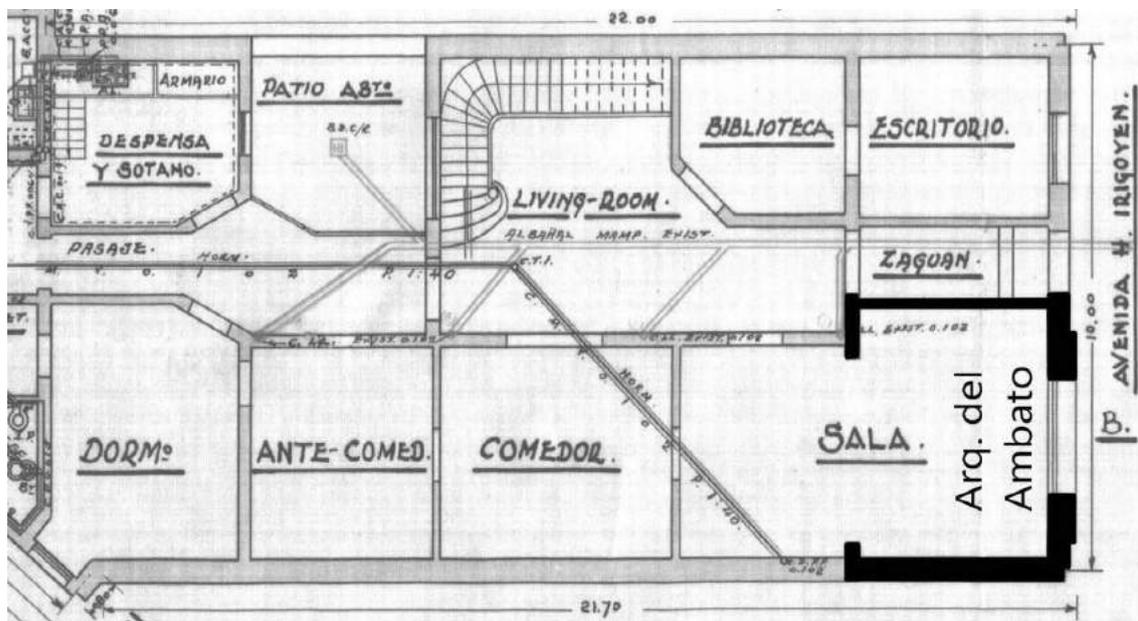
Existen al menos seis razones que dieron el sustento a esta negociación. En primer lugar, el estudiante de antropología, con su extraña presencia y sus preguntas incómodas, ofició de puente, no entre culturas distantes (Wagner, 2010), sino entre diversos integrantes, de la actualidad y del pasado, de esta institución que creció exponencialmente en los últimos veintidós años. En segundo lugar, cumpliendo con la ley de patrimonio vigente, las colecciones exhibidas en la sala serán devueltas en algún momento a la provincia de Catamarca. En tercer lugar, esta sala ocupa el espacio más importante de todo el Museo y fue inaugurada junto con la nueva sede en el año 2002, por lo que constituye la sección principal de la muestra inaugural. En cuarto lugar, esta sala concentra los temas centrales de toda la exhibición permanente. En quinto lugar, la instalación de esta sala fue parte de un proceso de cambio de paradigma a nivel museológico en todo el país y fue un modelo para las renovaciones posteriores que se realizaron en los museos de la provincia de Córdoba¹. En sexto lugar, en los últimos años, el equipo de museografía del Museo sufrió la pérdida de personal con formación y experiencia acumulada en relación con aquella exhibición fundacional, a causa de las jubilaciones, por lo que era necesario retomar de algún modo los conocimientos adquiridos en la práctica. En definitiva, esta etnografía espera ser un aporte para el equipo que emprenda la realización de la próxima exhibición, razón por la cual tiene mucha más descripción del proceso museográfico del que se esperaría de una etnografía, ya que constituye al mismo tiempo el informe de la Práctica Profesional Supervisada y el informe final de la Licenciatura en Antropología, por acuerdo también establecido con la institución demandante.

Entonces, en relación con el objetivo de esta etnografía, nos preguntamos cómo se ha trabajado efectivamente para llevar a cabo esta sala de exhibición y por qué se han tomado ciertas decisiones en relación con cuestiones estrictamente museológicas y museográficas tales como la definición de los espacios expositivos, la circulación, la iluminación, los colores, los objetos, entre otros. Con este propósito, hicimos un recorte temporo-espacial desde el momento en que la antropóloga Mirta Bonnin² comenzó a escribir el guion museológico, a finales del año 1999, hasta la inauguración de la sala *Arqueología del Ambato* y de la nueva sede del Museo, en septiembre del 2002.

Foto 1. Panorámica de la sala *Arqueología del Ambato*. (Archivo del Museo)



Gráfico 1. La primera sección de la "SALA" de la antigua casa.



Hay que mencionar además, que comencé esta indagación con una idea de materialidad 'estática' e 'inerte' de la sala³ y que, a medida que fui avanzando, esta se transformó en una especie de verdad absoluta que condicionó severamente al trabajo de campo, limitando de cierta forma las observaciones y las preguntas que hice en las entrevistas, más bien ligadas al "¿cómo fue?" que se hizo esto o lo otro. Para mi sorpresa, las respuestas se proyectaron a lugares insospechados, algo que Fabiola Heredia ya me había adelantado durante la negociación de la demanda, pero que por mi falta de experiencia como investigador, en un principio, no estaba en condiciones de asimilar. Más aún, el hecho de haber percibido al campo como conflictivo, y el tener en cuenta que la relación del investigador (un alumno) con los interlocutores (muchxs de ellxs profesorxs de la carrera) era asimétrica, hizo que me resistiera por un tiempo a seguir profundizando en el análisis e insistí en una búsqueda que se puede caracterizar como de una verdad lineal y unívoca.

Recién durante la última entrevista, realizada a la arquitecta Mariana Caro⁴, integrante del equipo histórico de museografía (a quién tuve que insistirle durante más de un año para concretar nuestro encuentro), es que tomé plena conciencia de ello por lo que, quizás, ese año transcurrido fue absolutamente necesario. De ahí que mi forzada 'verdad', encapsulada en un marco temporal disciplinador, estallara en múltiples verdades que, en algunos casos, se presentaron como inconsistentes e incompatibles. Por supuesto que a partir de esta situación, en la que comprendí de otra manera el proceso, es que estuve obligado a reposicionarme (Rosaldo, 2013:28) y así formular nuevas preguntas a los registros que ya tenía, exponiendo toda la variedad de voces/verdades implicadas en esta etnografía con sus aparentes contradicciones.

Por otro lado, al hablar en las entrevistas de las personas relevantes para los interlocutores he tenido la sensación de estar escuchando historias sobre 'grandes figuras' debido a que parecía

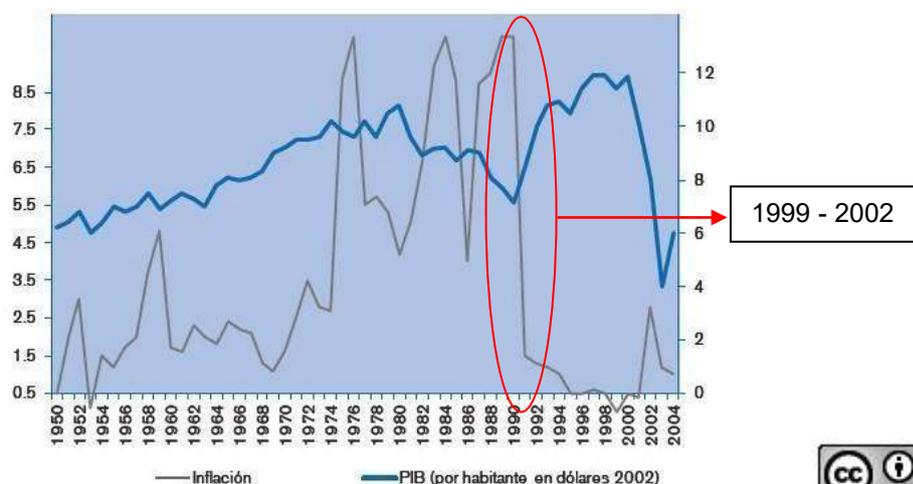
que remarcaban cierta trascendencia como 'próceres' en relación con la disciplina antropológica. Por esta razón, es posible que en el trabajo escrito se encuentren las marcas de esta pasión que quizás construyen una especie de 'mito' sobre el Museo.

Como se mencionó anteriormente, uno de los ejes centrales que guio la escritura de este trabajo fue el proceso de conformación de la sala, pero también el cómo las ideas iniciales van transformándose hasta su concreción. De esta forma, entiendo que no sólo registré el proceso, que fue una demanda de la institución, sino que también muestro los sentidos implicados, que exceden a las materialidades, y cómo en este proceso de construcción de una materialidad se construye un mundo social al interior de la disciplina.

En cuanto a la Metodología, abordé la intervención desde la singularidad de la perspectiva etnográfica, lo que permitió la yuxtaposición de diferentes voces, con sus equívocos, para la reconstrucción del proceso incluyendo a la propia reflexividad del investigador. Con ese fin, realicé dieciséis entrevistas no directivas, en diversas locaciones entre los meses de diciembre de 2018 y septiembre de 2019, a integrantes actuales e históricos del Museo que tuvieron relación con el proceso de conformación de la sala Arqueología del Ambato. En el mismo período también realicé observaciones en la sede del Museo y en la sede de la Reserva Patrimonial del Museo en los horarios de trabajo habitual. Por otra parte, realicé análisis de documentación producida por el personal del Museo, la FFyH y otros materiales relevantes como, por ejemplo, artículos científicos y periodísticos.

Entonces, la reconstrucción del proceso de conformación de la sala *Arqueología del Ambato* ha permitido conocer acerca de la ejecución y la puesta en práctica de un ambicioso proyecto de exhibición del Museo de Antropología que se llevó a cabo, en el contexto de una grave crisis política y económica, entre los años 1999 y 2002 (Gráfico 2). Este fue un proceso dialógico en donde un equipo de personas construyó una nueva exhibición, pero también fue la nueva exhibición la que construyó al equipo. En el siguiente apartado, antes de continuar con la descripción de este proceso, haré una breve historización del Museo de Antropología.

Gráfico 2. Crecimiento Económico e inflación en Argentina, 1950-2003 (Miles de dólares de 2002 y tasas mensuales de inflación) (Dabat, 2012:46)



2. Desarrollo

2. a. El Museo de Antropología

Esta institución surge en el año 1941 como parte del Instituto de Arqueología, Lingüística y Folclore perteneciente al rectorado de la UNC y ocupa un entresuelo en el edificio de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en la avenida Vélez Sarsfield, en pleno centro de la ciudad de Córdoba. Su primer director Antonio Serrano estaba interesado en la investigación científica pero también en su difusión. Con el paso del tiempo, el público en general dejó de ser interesante para los investigadores y el Museo pasó a ser solo un apéndice de la investigación. A grandes rasgos se puede decir que el Instituto se expandió en cantidad de investigadores y proyectos hasta mediados de los años setenta. Luego, las intervenciones a las universidades en 1975, y la dictadura militar posterior, produjeron un vaciamiento que llegó hasta el año 1987 cuando el Instituto (para este momento con el nombre de Instituto de Antropología) y el Museo fueron absorbidos por el Centro de Investigaciones de la FFyH (CIFYH). Para el comienzo de los años noventa sólo había dos investigadores con título de grado de antropólogo. Por otra parte, los traslados de la sede también son un reflejo de esta situación puesto que el Museo pasó de la avenida Vélez Sarsfield a la Obispo Trejo al 322, luego a la esquina de avenida Yrigoyen e independencia y, en 1981, lo trasladan a la parte trasera del comedor universitario, un movimiento que se podría caracterizar como del centro hacia la periferia.

A partir de 1993, Bonnin y el antropólogo Andrés Laguens⁵ se integraron al Proyecto Arqueológico Ambato y comenzaron a interesarse por el Museo, impulsados por el director del Proyecto, el Dr. José Antonio Pérez Gollán. Posteriormente, durante 1996 y 1997, Bonnin realizó un seminario de conservación preventiva y Diseño de Exhibiciones, organizado por la Fundación Antorchas e impartido por profesionales de la Smithsonian Institution de Estados Unidos en el que hicieron un diagnóstico que puso en evidencia ciertas falencias del Museo como la falta de un presupuesto propio, de un proyecto con objetivos claros, de personal suficiente y capacitado, de espacio para ampliar la exhibición (Foto 2), la ausencia de una política de conservación que resultaba en el deterioro de las colecciones y la ubicación geográfica, al fondo de ciudad universitaria, que era difícil de encontrar para el público.

En el año 1997, Bonnin fue designada como directora del Museo y hasta el año 1999 aproximadamente concentraron el trabajo en proyectos para conservación de las colecciones, en la búsqueda de fondos externos como los de la Fundación Antorchas, en la ampliación y en la capacitación de los equipos y en la elaboración de un reglamento específico. Así es que implementaron un proyecto de reformulación institucional del Museo de Antropología en el que se delimitaron las secciones como Documentación, Conservación, Museografía, Científica, y Educación y Difusión. Rompiendo así la organización previa por secciones científicas para pasar a una organización basada en *funciones museológicas*, donde la investigación era un área más entre otras.

Foto 2. Sala de exhibición del Museo de Antropología, en la planta baja del edificio del CIFFyH, en los años noventa. Con el círculo rojo están señaladas las vitrinas de "Ambato", a la izquierda, y "La Aguada", a la derecha. (Archivo del Museo)



2. b. La nueva sede del Museo de Antropología y las colecciones

El inicio del proceso de conformación de la sala Arqueología del Ambato, a mediados del año 1999, coincide con la posibilidad de trasladar el Museo de Antropología a la nueva sede en la avenida Yrigoyen 174 de la ciudad de Córdoba. Esta posibilidad surge de una gestión conjunta de la directora del Museo, de la decana de la FFyH, Dra. Carolina Scotto y del rector de la Universidad, Dr. Hugo Juri. La nueva sede era una casa "chorizo" de finales de siglo XIX, de arquitectura italianizante, ubicada en una avenida elegante de un barrio que fue diseñado en contraposición a la antigua ciudad colonial tomando de modelo a los espacios modernos de París, el barrio de Nueva Córdoba. Esto significó un cambio drástico dado que posibilitó la inserción del Museo "(...) en el circuito cultural del microcentro" (Bonnin, 1997:4). Sin embargo, también existía una motivación fundamental, que era la de "llevar los indios al centro", lo que para Bonnin significaba *visibilizar a las poblaciones indígenas preexistentes en una provincia que se caracterizaba por tener un discurso hegemónico hispanizante que solo exponía lo referido a las misiones jesuíticas* (Bonnin, registro entrevista -en adelante, r.e.- 2018). Estas aspiraciones también responden a ese contexto en el cual se estaban produciendo cambios de percepción en relación con la categoría de "indio", que Bonfil Batalla define como una categoría "supraétnica" que enfatiza la condición de colonizado (1979:4). En consecuencia, la poca especificidad parecería

también reflejar el estado de la cuestión en aquel momento, ya que hacía poco tiempo que se empezaba a discutir en la ciudad de Córdoba la preexistencia de estas poblaciones y los procesos de (re)etnización eran incipientes (Bompadre, 2013; Palladino, 2018). Se puede decir también que esta motivación respondió a la fuerte influencia del multiculturalismo promovido desde organizaciones internacionales y a los cambios que se realizaron en la constitución de la Argentina en el año 1994 que reconoce la preexistencia y los derechos de los pueblos indígenas.

Volviendo a la cuestión edilicia, esta casa tenía un alto valor patrimonial pero se encontraba deteriorada (Foto 3), por lo que durante todo el año 2000 una empresa licitatoria, que dependía de la Secretaría de Planeamiento Físico de la Universidad y que trabajó en coordinación con la arquitecta Caro, realizó trabajos de conservación y reparaciones generales. A pesar de que para ese momento la economía nacional se encontraba en una aguda recesión, el financiamiento fue provisto por la Universidad y se consiguió principalmente a partir de un canje por trabajo con el rector Juri, que significó para Bonnin formar parte de la comisión para la creación del Museo de la UNC y la gestión de la declaración como Patrimonio de la Humanidad de UNESCO del complejo de la Manzana y las Estancias Jesuíticas de la provincia de Córdoba (Bonnin, r.e. 2019). Entre las tareas que realizó la empresa estuvieron la de reparación de fisuras (en techos y muros), revoques y carpintería, pintura en general, hidrolavado en fachada, limpieza y pulido de los diferentes tipos de piso, mantenimiento de instalaciones en general, limpieza de mármoles, y una importante intervención con la instalación eléctrica (Archivo del Museo). Para algunos trabajos también colaboraron integrantes del equipo del Museo, entre ellos algunos estudiantes, que realizaron tareas ad honorem como limpieza y pintura en general. Cabe mencionar que, según Caro, con el color beige claro de la pintura de los muros y el cielorraso se buscaba "neutralizar la arquitectura" debido a que se presentó desde el primer relevamiento como una "competencia" para exhibir las piezas arqueológicas.

El traslado de las instalaciones del Museo y de los laboratorios fue realizado en forma paulatina, mayormente en vehículos particulares de los integrantes del equipo (Bonnin r.e. 2019). La ocupación del edificio (Gráfico 3) de algún modo reflejó la relación jerárquica entre ellos puesto que la habitación principal fue ocupada por las direcciones del Museo y de la futura Maestría en Antropología (que abriría sus puertas al año siguiente). De todas maneras, el uso cotidiano de esta habitación excedió estas funciones dado que allí se encontraba también la única computadora y también una mesa de ping pong que sirvió tanto para tareas de conservación como para jugar en los momentos libres (Bonnin, r.e. 2019).

Simultáneamente, y durante todo ese año 2000, en los depósitos de ciudad universitaria se realizaron trabajos de conservación de las colecciones que iban a ser exhibidas. En términos museológicos, estos objetos provenían en su mayoría de campañas arqueológicas realizadas en los años setenta en el valle de Ambato, Catamarca (en los sitios Martínez -1, 2 y 3- y el Altillo) y habían compartido, de algún modo, las trayectorias de persecución, ocultamiento, desaparición y exilio de los integrantes del Proyecto Arqueológico Ambato. Este proyecto comenzó en 1973, tuvo una pausa de 10 años aproximadamente a partir de la dictadura militar, y recomenzó en

1985. Cuando volvieron, muchos de los cargos más importantes de la FFyH estaban ocupados por personas que venían de la época de la dictadura por lo que, en términos de Elías (1998), este equipo se encontraba "marginado" de los espacios de poder y estigmatizado como los "zurdos". También hay otros objetos que están en la exhibición y que pertenecen a campañas realizadas en los años noventa en el sitio Piedras Blancas.

Foto 3. La primera sección de la "SALA" donde posteriormente se ubicó *Arqueología del Ambato*.
(Archivo del Museo)



2. c. El proyecto de la nueva exhibición permanente

Durante enero del año 2000, Bonnin, con la colaboración de Laguens y Luis Heredia⁶, escribió el guion museológico (1999) con el objetivo de presentarlo en un concurso realizado por la Fundación Antorchas para participar de un seminario sobre "Diseño de Exhibiciones" impartido por James Volkert de la Smithsonian Institution de Estados Unidos. El eje estructurante de este guion fue la evolución social humana que parte de sociedades igualitarias hasta las formas estatales de organización social. Esta decisión se debió a que, desde los años ochenta, la arqueología en Argentina había vuelto a tomar como modelo a la ciencia natural desde una perspectiva ecológica. En este guion también se tuvo en cuenta las características de las colecciones, se mantuvo el compromiso universitario de realizar extensión sobre la base de la investigación y se incorporó elementos museográficos que respetaban el valor patrimonial del edificio.

Como el guion museológico resultó elegido en este concurso, durante el seminario se trabajó para transformar los conceptos científicos en ideas claras para el diseño. Al finalizar, como premio por haber sido uno de los mejores trabajos presentados, la Fundación Antorchas le otorgó a Bonnin un subsidio para llevar a cabo la exhibición. Por otra parte, el director del área cultural de la Fundación Américo Castilla sugirió la participación de Tam Muro⁷ como asesor de diseño (Bonnin, r.e. 2019).

Tabla 1. Matriz de diseño del guion museográfico (2000:4).

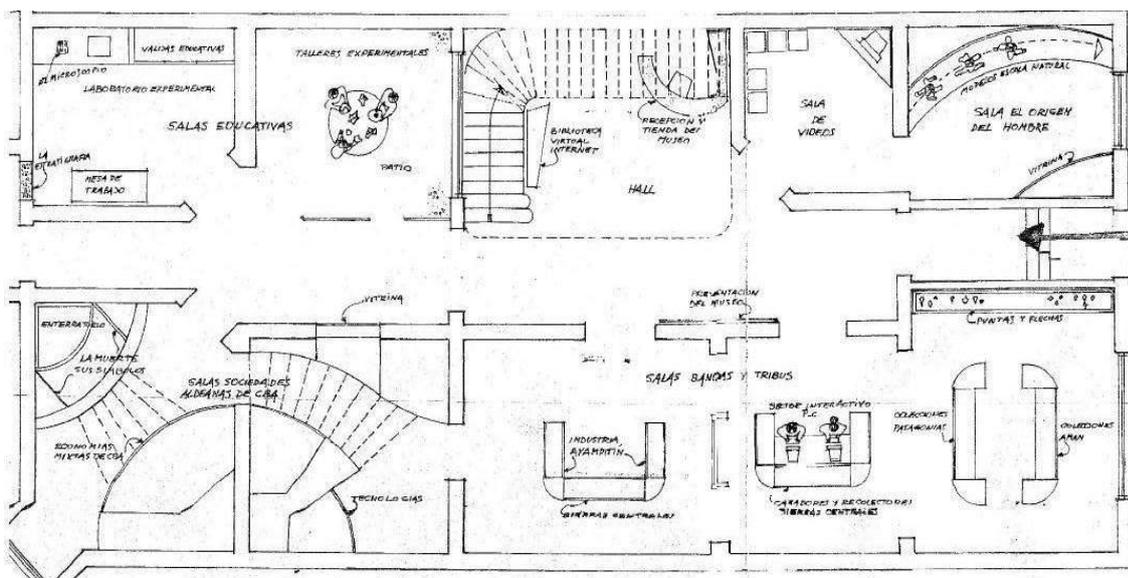
Desafío	Sala	Tema	Contenido	Herramientas
La memoria	1	La historia	Relato acerca del edificio del museo, su valor y su historia	Imágenes, Palabras
	14	El hoy	Historia y situación de las comunidades indígenas en el país	Imágenes, Objetos, Palabras, Interactiva
Saber quién soy	2	La humanidad	Pasos hacia la humanidad y primera tecnología	Iluminación, Ambientación, Modelos, Imágenes, Palabras, Panel interactivo
	3			
Construir	4	La tecnología	Cadenas de producción de los objetos y sus contextos sociales	Objetos, Palabras, Maquetas; Computadoras, Taller de herramientas
	5			
Sobrevivir	6	La naturaleza	Recursos naturales explotados y producidos	Objetos, Palabras, Imágenes, Experiencia simulada, Video
Ser	7	El individuo	Roles de las personas dentro de la sociedad	Objetos, Ambientación, Sonidos
Convivir	8	El hogar	Los vínculos familiares y la casa	Objetos, Palabras, Ambientación
Aprender	9	La educación	Los modos de aprender con el intelecto y con los juegos	Experiencias simuladas, Interactivas, Ambientación, Maqueta, Objetos
	10			
Elegir	11 13	La sociedad	Modos de organización social y estilos de vida	Interactiva, Modelo, Imágenes, Objeto
Continuar	12	La muerte	Enfrentar la pérdida de otros y el miedo de uno mismo	Iluminación, Objetos, Sonido, Ambientación

Una vez en Córdoba, se reunió con el equipo de museografía compuesto por Andrés Laguens, José Hierling⁸, Mariana Caro y Mario Simpson⁹ para escribir el guion museográfico mediante lo que Simpson caracterizó como “debates asamblearios” (r.e. 2018). De esta forma, todo el material que se presentó en el primer guion museológico se reconfiguró en un nuevo guion museográfico

bajo el mensaje de los “desafíos de vivir en el mundo y la búsqueda de soluciones” enfocándose de una manera más precisa sobre el diseño de la exhibición y sintetizando las ideas en una Matriz de Diseño (Tabla 1). Esta última es una planilla que permite acceder a una descripción esquemática de “los mensajes principales, los textos descriptivos, los objetos y las imágenes, o aquellas primeras ideas para el montaje” (Muro 2007:4). Más adelante, en una actualización del proyecto reestructuran la exhibición en tres sectores de acuerdo a las características espaciales y arquitectónicas del edificio.

Ambos guiones, museológico y museográfico, fueron acompañados por bocetos de plantas (Gráfico 3 y 4) e ideas de diseño realizados por Caro que, si se los compara, se puede ir siguiendo las transformaciones y el descarte de ideas mediante los diferentes agrupamientos de elementos como temáticas, colecciones, vitrinas, bancos para sentarse, “carritos” con cerámica o la “isla interactiva” que refiere a una pc con internet (tecnología novedosa para ese momento).

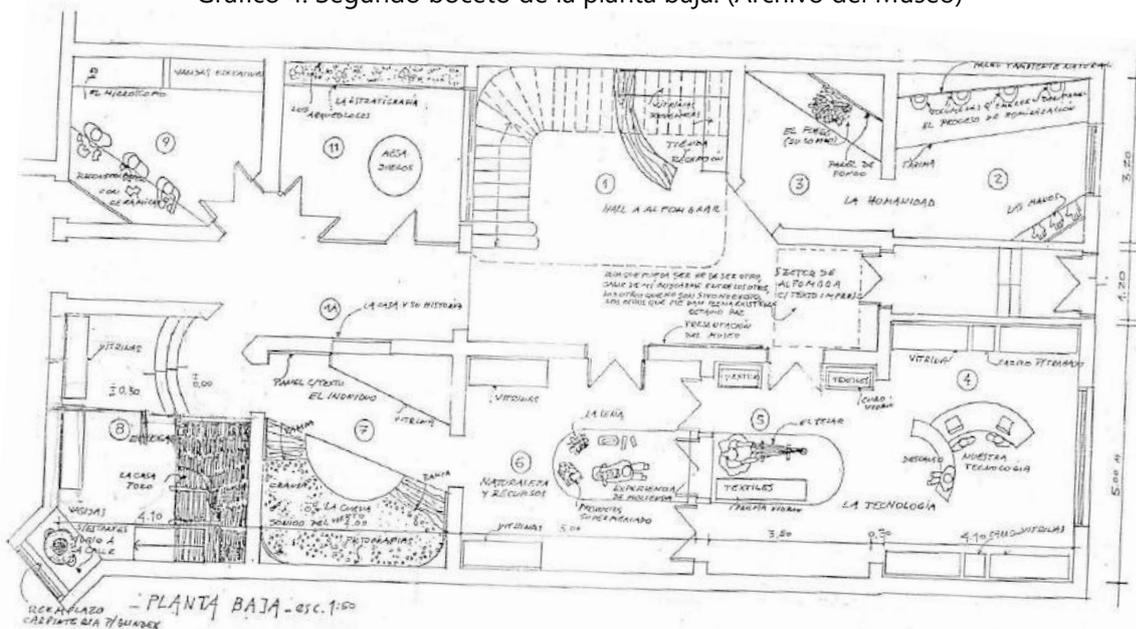
Gráfico 3. Primer boceto de la planta baja. (Archivo del Museo)



Una vez finalizadas las tareas más complejas de la renovación de la casa, la conservación de gran parte de las piezas arqueológicas y la escritura de los guiones, a comienzos del año 2001, se intensificó el proceso de diseño definitivo y montaje de la exhibición. Además, como tenían espacio suficiente en la nueva sede comenzaron a recibir a varix investigadores -algunxs de ellxs eran matrimonios de antropológxs- que habían pedido su traslado al área científica del Museo. Si bien en el ámbito local las ciencias antropológicas se había desarrollado en diferentes espacios y con diversas perspectivas en las cátedras temáticas de las diferentes carreras, en el ClFFyH, en el Centro de Estudios Avanzados de la UNC y en el Instituto de Culturas Aborígenes, existía el proyecto de consolidar la formación disciplinar, por lo cual muchas de las personas implicadas en la reapertura del Museo de Antropología se implicaron también en la apertura de la Maestría en Antropología que se concretó ese mismo año.

Los equipos de exhibición se dividieron en función de actividades o conjuntos de tareas como Conservación, Selección de Piezas, Diseño, Construcciones, Materiales Complementarios y Gestión, este último a cargo de la directora. Estos equipos estaban integrados por investigadores, docentes, no docentes, becarios de doctorado, estudiantes y voluntarios que se habían ido sumando paulatinamente en capacitaciones que se ofrecían en el Museo, en la escuela de historia y en otras instituciones, aproximadamente desde el año 1997. De todas formas, las capacitaciones continuaron mediante la gestión de fondos externos como los de la Fundación Antorchas lo que promovió cierto sentimiento de pertenecer a una "selección" en términos de Quiroga (r.e. 2019). Algunas de estas personas recibieron remuneración y otras colaboraron ad honorem. A su vez, se dividieron en función de los niveles de responsabilidad entre encargados, ayudantes remunerados, colaboradores comprometidos (algunos también remunerados) y voluntarios en general. Las distintas tareas se realizaron coordinadas y, en muchos casos, se mezclaron sus integrantes "haciendo de todo" en función de las necesidades del momento.

Gráfico 4. Segundo boceto de la planta baja. (Archivo del Museo)



Para la actividad de Conservación se montaron tres laboratorios en la nueva sede, uno para piezas arqueológicas, otro para papel y fotografías, y otro para textiles. En Selección de Piezas participó la arqueóloga Susana Assandri, del Proyecto Arqueológico Ambato, y para llevar a cabo dicha actividad se ubicaron en la habitación frente a la dirección. Aquí se realizó el fichado y el fotografiado digital de las piezas para la exhibición. En Diseño probaron la metodología de trabajar a distancia con Tam Muro a través de emails, aunque por los relatos parece no haber resultado eficaz para el trabajo en equipo. En Construcciones montaron un taller en el garaje de la casa y realizaron trabajos de carpintería, pintura y electricidad. En Materiales Complementarios, dos estudiantes realizaron una tesis con el diseño de cartelería, folletería, señalética y catálogo.

2. d. El diseño definitivo y el montaje de la sala *Arqueología del Ambato*

El diseño definitivo y el montaje de la sala *Arqueología del Ambato*, junto con las salas contiguas *Tiempo y Culturas* y *Arqueología Andina*, se realizó de una manera ensamblada en dos etapas durante el año 2001, la primera de seis meses (desde el 15 de febrero al 15 de agosto), que a su vez se puede dividir en dos partes en función del énfasis que se hizo en los debates abiertos o en el pragmatismo del montaje, y una segunda etapa de tres meses (del 15 de agosto al 7 noviembre) en las que se realizaron evaluaciones y se resolvieron detalles (Archivo del Museo).

En relación al diseño, la definición de los espacios expositivos resultó especialmente complicada puesto que los espacios estaban muy compartimentados por lo que se pensaron varias alternativas muy diferentes entre sí. Incluso la misma experimentación del espacio resultó ser una estrategia para repensar la exhibición. Finalmente, se decidió mostrar en la sala principal de la casa, que incluía el antiguo comedor y el salón para invitados, la historia de la arqueología, la historia de la museología, y la cronología de las sociedades del NOA. Asimismo, se integra a la casa como un elemento más de la museografía ya que representa a la modernidad de fin de siglo XIX contando una historia sobre la arquitectura. Además, según Caro, el tipo de arqueología más actual (Proyecto Arqueológico Ambato) y la sociedad más compleja (cultura Aguada) se exhiben en la sala más compleja de la casa en términos arquitectónicos (r.e. 2019).

Por otro lado, la circulación se resolvió principalmente a partir de una *tarima* que sugiere una curva hacia la izquierda (sobre la que se imaginó un gabinete de época), una *pieza clave* (Foto 4) que anuncia una transición entre las salas (un mortero "Alamito" que representa la transición hacia la complejidad de las sociedades del NOA) y un *panel divisorio* que habilita una entrada y una salida para *Arqueología del Ambato* (que contiene dibujos de iconografía prehispánica, realizados a mano por Simpson, con un criterio cronológico). La tarima está ubicada en la sala Arqueología Andina (sala 6 de Gráfico 4) y la pieza clave y el panel divisorio en la sala Tiempo y Culturas (sala 5 de Gráfico 4).

Foto 4. La *pieza clave* y el *panel divisorio* marcan una transición hacia la sala *Arqueología del Ambato*.
(Foto: I. Morán)



Para el montaje de la sala *Arqueología del Ambato*, y de la sala anterior *Tiempo y Culturas*, se reciclaron en un taller externo las vitrinas del antiguo Museo, agregando 45 cm de fibrofácil a la base y cerrando con madera el fondo y los costados. Hubo varias razones que justificaron esta decisión, entre ellas, limitaciones presupuestarias, la combinación estética con la arquitectura de la casa, la estabilidad y la resistencia para soportar mayor cantidad de peso, y porque permitieron contar la historia del viejo Instituto de Antropología. Además, por ser la sala principal, *Arqueología del Ambato* dispuso de las vitrinas más grandes.

Los interiores de las vitrinas fueron entelados con una tela de grano grueso que contrastaba con la textura lisa de las piezas. Se eligió el color bordó porque también contrastaba con la neutralidad del beige claro del mueble de la vitrina, los muros y el cielorraso. Según Caro, este color bordó también resaltaba los aspectos simbólicos de las piezas exhibidas y dirigían la atención de los visitantes (r.e. 2019). El entelado fue una actividad que requirió cierta destreza para que la tela quede firme. Pero además previamente hubo que lavar la tela, plancharla y, posteriormente, aspirarla con máquina para sacarle los restos de acrílico que podían pegarse. La tarea de planchar fue analizada en los términos del "hacer género" de West y Zimmermann (1990) ya que fue realizada exclusivamente por mujeres.

Para sostener las piezas arqueológicas se construyeron soportes cubos de madera que fueron recubiertos con Isolant, un material plástico que se recicló de los envoltorios de unas máquinas de un sanatorio cercano, para evitar los efectos del ácido de la madera. Luego, estos soportes también fueron entelados con la misma tela color bordó. Además, para las piezas que no iban sobre los cubos, Laguens y el estudiante de historia Alfonso Uribe construyeron artesanalmente soportes de acrílico, un material que en aquel momento era económico y fácil de manipular.

Con respecto a la iluminación, es básicamente general en cada vitrina, con un tubo fluorescente detrás de un vidrio translúcido difusor, aunque hay algunas excepciones con un leve contraste que resalta ciertas piezas. Los criterios para la elección de este tipo de tecnología fueron estéticos, económicos, prácticos en relación al montaje y de conservación preventiva dado que estos tubos fluorescentes disponían de un control de radiación infrarroja y radiación ultravioleta, ambas agentes de deterioro de las piezas exhibidas. Además, pusieron una dicroica en el cielorraso que apunta hacia el texto del panel divisorio.

La ubicación de las piezas fue realizada por un equipo integrado por los investigadores del Proyecto Arqueológico Ambato y el equipo de exhibición que incluyó a museógrafos, conservadores y profesionales de la educación. Como base conceptual se utilizaron los dos guiones y también un trabajo final de grado de Mariana Fabra (2007) y dos tesis de posgrado en curso, una de Bernarda Marconetto (2005) y otra de Sofía Juez (inconclusa), todas dirigidas por Laguens. La traducción de los conceptos científicos a los conceptos para el diseño fue realizada mediante una matriz de diseño particular para esta sala en la que se distinguieron cuatro núcleos temáticos que dan el nombre a cada vitrina: *Especialización Artesanal*, *Especialización Artesanal II*, *Organización de la Economía e Ideología* (Foto 5).

Luego de ubicar las piezas, el conservador Darío Quiroga selló las vitrinas y las cámaras de iluminación con silicona neutra para crear un microclima que aporte a la conservación de las piezas exhibidas. En el caso de la vitrina Organización de la Economía, los materiales orgánicos exhibidos requirieron de frisados previos y cajas de acrílico especiales con control de temperatura y humedad relativa.

En lo que respecta a la cartelería interna de las vitrinas, Laguens y Bonnin redactaron la información y luego de varias pruebas se decidieron por un papel reciclado libre de ácido color beige claro al igual que los muros y muebles de vitrina. La letra es color bordó, al igual que la tela, de modo que resalta lo que está escrito. Como soporte de la cartelería se utilizó foamboard, un material plástico también libre de ácido. Estos carteles fueron ubicados en la parte superior del interior de las vitrinas, ocupando todo el ancho. Cabe destacar que la cartelería con mayor cantidad de información es la de Arqueología de Ambato. También se imprimieron rótulos para cada pieza, "difíciles de leer" según Simpson (r.e. 2018), cuestión que fue resuelta en las salas de la planta alta aumentando el tamaño de la letra.

Foto 5. Vitrina Ideología. (Foto: A. Havelka)



Entre medio de las vitrinas se colocaron los “carritos”, de fabricación industrial, con bandejas que contenían piezas de cerámica descontextualizada para que los visitantes puedan tocar. En este momento la accesibilidad solo era pensada para personas con problemas visuales exclusivamente. Por otro lado, teniendo presente cierto imperativo de la museología del momento de la interacción con los visitantes, se colocó contra la ventana, un escritorio con una PC, con equipamiento multimedia y acceso a internet, y un banco para sentarse. Además, pusieron unos bancos de descanso en el medio de la sala que permitían “contemplar”, o en todo caso “reflexionar”, sobre los conocimientos científicos, una decisión difícil que puso en evidencia diferentes perspectivas científicas, estéticas y funcionales que lograron un ensamble al menos para el momento de la inauguración.

Foto 6. Final de la segunda etapa. En la primera fila, de izquierda a derecha, José Hierling, Andrés Laguens, Sofía Juez, Mirta Bonnin, Carlos F. y Darío Quiroga. Atrás, Christian G. y dos colaboradores.



Al finalizar el montaje se realizó una evaluación, principalmente de la información en la cartelera, con docentes secundarios que fueron invitados a visitar el Museo. El montaje definitivo finalizó entonces el 7 de noviembre de 2001 (Foto 6). En él se realizaron ajustes en cuanto a la redacción y a la gráfica. En esta sala, junto a las dos salas contiguas, se concentró el grueso de la información de toda la exhibición permanente debido a que, durante el proceso de diseño y de montaje, se fueron acumulando capas de sentido como la historia de la arqueología, la historia de la museología, la cronología de las sociedades del Noroeste Argentino y, teniendo en cuenta que

la arquitectura de la casa representa a la modernidad de fin de siglo XIX, también un tema elegido fue la historia de la arquitectura.

En una tercera etapa, desde final del año 2001 hasta septiembre de 2002, se enfocaron en las restantes salas de la exhibición permanente, con un predominio en su carácter pedagógico, como la *Cueva*, *Estratigrafía* y la *Casa Pozo* que, básicamente, fueron realizadas con maquetas a escala real. En este momento se desató la "crisis del 2001" y la tercera parte del presupuesto quedó atrapada en el "corralito". Por esta razón, fueron particularmente creativas las soluciones que aportó Hierling en relación a la falta de materiales indispensables para el montaje.

La multitudinaria inauguración de la nueva sede y exhibición permanente del Museo de Antropología fue el 13 de septiembre de 2002 (Foto 7). Entre los asistentes a dicho evento se encontraba el director del Proyecto Arqueológico Ambato José Pérez Gollán quién, como se ha mencionado anteriormente, había incentivado y apoyado desde un comienzo a Bonnin para que emprenda la renovación del Museo. En este evento realizado al mediodía se ofreció una comida preparada a partir de los alimentos exhibidos en la vitrina *Organización de la Economía*.

3. Conclusiones

En la sala *Arqueología del Ambato* se condensaron luchas y reivindicaciones que contenían la fuerza de emociones intensas (Rosaldo, 2013) que llegan hasta la actualidad. Estas luchas y reivindicaciones referían a i) "llevar los indios al centro" en una provincia que construía su identidad en base a un legado jesuítico invisibilizando lo indígena; ii) reivindicar al equipo original del Proyecto de Arqueología del Ambato, que había sido diezmado en los años setenta; y iii) "rescatar la antropología en Córdoba", dado que la disciplina ocupaba un lugar germinal dentro de la FFyH.

En este sentido, después de haber realizado el recorrido etnográfico deducimos que todas estas luchas y reivindicaciones se llevaron a cabo principalmente a través de la utilización del espacio como forma privilegiada para expresar estas nuevas configuraciones en las relaciones de poder (Bourdieu, 1999) al interior de la FFyH pero también a niveles más amplios. Para empezar el cambio de sede, que significó el traslado desde el fondo de ciudad universitaria a una casa burguesa de la avenida principal de un "barrio elegante" y "moderno". Luego, la elección estratégica de la sala principal ubicada en el frente de la casa y las vitrinas más grandes para exhibir la colección del valle de Ambato. Pero también puede decirse que el orden de las vitrinas parece expresar las relaciones de poder al interior del equipo puesto que, si seguimos la perspectiva evolucionista de aquel momento, la última en el recorrido trata sobre la temática de la *Ideología*, que era en la cual trabajaba el director del Proyecto Arqueológico Ambato.

Todavía cabe señalar que el equipo que llevó a cabo el proceso museográfico hizo un gran esfuerzo para trabajar en conjunto puesto que, según los relatos, tenían diferencias ideológicas, generacionales, "más los rayes de cada uno" que produjeron todo tipo de tensiones y disputas al interior del equipo, sobre todo en los momentos de mayor agotamiento. Aunque estrategias

como las de divertirse trabajando, haciendo tareas que les den placer, y dispersarse, compartiendo comidas en la cocina o jugando al ping pong, han sido efectivas para sostener al equipo unido hasta el cumplimiento de todos los objetivos. Por consiguiente, estas situaciones en su conjunto parecen expresar que, para llevar a cabo este proyecto, se requirió de una dirección que sostuvo el frágil equilibrio del consenso general mediante una administración efectiva de las tensiones y las distensiones en el equipo.

Esta valiosa experiencia sentó precedentes a nivel institucional en cuanto a cómo llevar hasta el final, en un contexto que en principio parece totalmente adverso, un proyecto de exhibición que no se midió en cuanto a sus ambiciones. Para ello, parece haber sido necesario un proyecto claro basado en un sólido trabajo de investigación, un equipo interdisciplinario, comprometido y capacitado o con disposición para aprender, un organigrama preciso, que se fue construyendo según las capacidades e intereses de personas concretas y que distribuyó responsabilidades entre los integrantes, y una dirección efectiva, atenta a los cambios y con capacidad de reacción ante las dificultades para poder expandir las posibilidades creativas del equipo según los tiempos y los recursos disponibles (que al comienzo eran suficientes y al último escasos).

Según los relatos, todo este proceso construyó una *"primera generación"* en el Museo que estuvo dotada de un *"espíritu fundacional"* y que posteriormente dispuso de cierto poder en relación con quienes fueron llegando y, una *"segunda generación"*, que pensaba que *"ya estaba todo hecho"*. Asimismo, esta *"primera generación"* sentó las bases de un *"espíritu del Museo"*, la mística, que se relaciona básicamente a una *"optimización"* en la administración de los recursos y el tiempo, una rigurosidad en la investigación científica, y un hacer museográfico que da cuenta de un proceso más amplio de la consolidación de la disciplina antropológica en la ciudad de Córdoba. Por lo tanto, contar el proceso de conformación de la sala *Arqueología del Ambato* se ha convertido en una ventana para ver la manera en la que se construyó una disciplina, sus referentes y sus prácticas, junto a un Museo que no solamente está destinado al público en general, sino que es un buen espacio para pensar, hacer y fortalecer el "mundo" de la antropología en el ámbito local.

Foto 7. Presentación del evento. Bonnin tuvo que subirse a la escalera debido a la cantidad de asistentes (r.e. 2019). (Archivo del Museo)



Equipo Técnico de la Exhibición Permanente. Dirección Mirta Bonnin. Investigación. Guion Museográfico: Mirta Bonnin, Andrés Laguens, José Hierling, Mariana Caro, Mario Simpson; Investigación Histórica: Mariela Zabala, Elida Tedesco. Diseño. Diseño general: Mariana Caro; Asesoramiento en diseño: Tam Muro; Diseño interior de vitrinas: Andrés Laguens; Diseño Gráfico: Mara Córdoba, Laura Narsilio, Fernando Olivares; Arte: Mario Simpson, Julia Moyano; Tratamiento de fotografía: Pablo Becerra; Traducciones: Virginia Basualdo, Ludmila Da Silva Catela; Construcción y Montaje: José Hierling, Eloy Pereyra, Alfredo Argarañaz, Alfonso Uribe, Bernarda Marconetto, Mariana Fabra, Laura Lazo, Soledad Ochoa, Sofía Juez, Marina Mohn, Arturo Almada; Diseño y construcción de la cueva: Gabriela Pérez Guaita, Olga Argañaraz, Marta Giraudo; Iluminación: Cristian Guzmán; Sonido: Andrés Oddone; Documentación y Conservación. Documentación Papel: Susana Assandri; Documentación Video: Adriana Marchese; Conservación Depósito: Leonor Federici; Conservación Exhibición: Darío Quiroga; Conservación Papel: Carlos Ferreyra; Conservación textiles: Graciela Jurado, Carolina Peyregne, Indiana Florido, Liliana Bertone; Educación: Malena Lopez, Karina Dimunzio, Claudia García, Mariana Accornero.

4. Notas

¹ Fue reiterada la mención en el desarrollo de las entrevistas de que "Estaba muy atrasada la museografía en Argentina en esa época... y más en los museos de ciencias." (Quiroga, Registro de Entrevista, 2019)

² Lic. en Antropología por la Universidad de la Plata, Magister en Museología por la Universidad Nacional de Costa Rica, Profesional Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora titular de la FFyH – UNC.

³ Podría haber sido diferente si hubiera tenido en cuenta textos que han sido parte de los contenidos de la carrera de licenciatura en Antropología y que postulan justo lo contrario. Como Tim Ingold que sostiene que "las cosas (...) son continuamente generadas y disueltas entre los flujos de material a través de la interfase entre las sustancias y el medio que las rodea." (2013:1) lo que puede traducirse como una materialidad con vida y en transformación constante.

⁴ Arquitecta por la UNC, también ha cursado la Maestría en Antropología en la FFyH.

⁵ Licenciado en Antropología por la Universidad de la Plata y Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires.

⁶ Licenciado en Filosofía por la FFyH.

⁷ Diseñador y consultor en planificación de exhibiciones de museos. Junto a Bonnin, había participado como becario en los seminarios de la Fundación Antorchas.

⁸ Técnico en museología por la Universidad Nacional de La Plata y técnico CPA (Carrera de Personal de Apoyo) CONICET.

⁹ Diseñador gráfico y artista plástico.

5. Bibliografía

BOMPADRE, José (2013); "Procesos de comunalización contemporánea de pueblos originarios en contextos urbanos y rurales de la provincia de Córdoba"; ponencia para la X RAM Reunión de Antropología del Mercosur Córdoba.

BONFIL BATALLA, Guillermo (1979); "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial"; en: Anales de Antropología 9, p.105-124; FA.

Bonnin, Mirta (1997) Proyecto del Museo de Antropología. Archivo del Museo de Antropología. Sin editar.

BONNIN, Mirta (1999); "Bandas, tribus y señoríos. Formas de vida y diversidad cultural indígenas."; Guion conceptual de la exhibición permanente de Museo de Antropología del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Bonnin, Mirta (2000); "Proyecto de exhibición. Museo de Antropología, UNC", Guion Museográfico. Sin editar.

BOURDIEU, Pierre (1999); "Efectos de lugar"; en: La miseria del mundo; ed. Akal; Madrid.

DABAT, Alejandro (2012); "El rumbo de la economía argentina bajo el kirchnerismo."; en: Economía UNAM, vol. 9, núm. 26; Universidad Nacional Autónoma de México.

ELIAS, Norbert (1998); "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados"; ed. Norma S.A.; Santa Fe de Bogotá; Colombia.

FABRA, Mariana (2007); "Producción tecnológica y cambio social en sociedades agrícolas prehispánicas (Valle de Ambato, Catamarca, Argentina)"; ed. Archaeopress; Inglaterra.

INGOLD, Tim (2013); "Los materiales contra la materialidad"; en: Papeles de Trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, Año 7, N° 11; Buenos Aires.

MARCONETTO, María Bernarda (2005); "Recursos forestales y el proceso de diferenciación social en tiempos prehispánicos - Valle de Ambato, Pcia. de Catamarca"; Tesis de Doctorado; Universidad Nacional de La Plata; Argentina.

MURO, Tam (2007); "Diseño de Exposiciones: aproximación a un método. Planificación y diseño de museos y exhibiciones"; Jornadas técnicas sobre: conservación, exhibición y extensión educativa en museos. 8 y 9 de noviembre de 2007; Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

PALLADINO, Lucas (2018); "Re-emergencias comechingonas en Córdoba. Aboriginalidad y procesos de comunalización de la Comunidad Comechingón del Pueblo de La Toma, ciudad de Córdoba (2008/2009)"; en: Revista Pelicano, vol. 4 (2018) - 62; Universidad Católica de Córdoba.

ROSALDO, Renato (2013); "Cultura y Verdad. La reconstrucción del análisis social."; ed. Abya Yala; Quito, Ecuador.

SEGATO, Rita (2015); "Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial"; en: La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda; ed. Prometeo; Buenos Aires.

WAGNER, Roy (2010); "A invenção da cultura"; trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales; ed. Cosac Naify; São Paulo.

Otros materiales

Archivo del Museo de Antropología, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba.

Agradecimientos

Mirta Bonnín, Fabiola Heredia, Andrés Laguens, Susana Assandri, Sofía Juez, José Hierling, Mario Simpson, Mariana Caro, Tam Muro, Alfonso Uribe, Darío Quiroga, Bernarda Marconetto, Mariana

Fabra, Soledad Ochoa, Roxana Cattaneo, Silvia Burgos, Gabriela Pedernera, Mariela Zabala, Isabel Prado, Alejandra Havelka, Mariana Minervini, Mariana Tello Weiss, Virginia Romero Messein, Sol Sansiñena, Eduardo Macat y Nicolás Jozami.

Trayectorias, estrategias y sentidos del *habitar*. Acercamiento etnográfico a un barrio cerrado en la ciudad de Río Ceballos, Córdoba, Argentina

Lucía Page

pagelucia@gmail.com

Licenciatura en Antropología
Directora de TFG: María Julieta Capdevielle
Codirectora de TFG: Miriam Abate Daga
Recibido: 28/06/20 - Aceptado: 08/08/20

Resumen

Este artículo presenta resumidamente los puntos centrales de la investigación que culminó en mi Trabajo Final de Licenciatura en Antropología. El objetivo general radicó en explicar y comprender las estrategias de reproducción social, focalizando en las trayectorias residenciales y las estrategias habitacionales, de familias que habitan un barrio cerrado en la ciudad de Río Ceballos, de la provincia de Córdoba en el marco de las transformaciones políticas y económicas de los últimos veinte años. Asimismo, buscamos describir y analizar la diversidad de prácticas y sentidos que los habitantes despliegan y construyen en y sobre el lugar donde viven. Es decir, los modos en que las familias, a través de los sentidos que otorgan a sus prácticas (en torno a *lo barrial*, la *naturaleza* y la *seguridad*) articulan diversas formas de sociabilidad, distinciones y pertenencias sociales.

Palabras clave: Barrio cerrado, estrategias de reproducción social, sentidos vividos.

1. Introducción

*Aires del Norte*¹ forma parte de una de las urbanizaciones cerradas que emergieron durante un fuerte crecimiento poblacional en el área metropolitana de Córdoba (Gran Córdoba), específicamente en la zona de Sierras Chicas² (departamento Colón) desde hace dos décadas. Se encuentra ubicada a 18 km de la Ciudad de Córdoba, dentro del ejido perteneciente a Río Ceballos. Esta ciudad, es la única del corredor que, desde el año 2012 a través de una ordenanza³, desaprueba la instalación de "loteos privados o urbanizaciones cerradas en cualquiera de sus formas: barrios cerrados, country club, barrios fincas, barrios, chacras y similares" (Ordenanza N° 1988, 2012) dentro del ejido municipal. Sin embargo, la mayoría de los barrios que crecen sobre la ruta E-53 reúnen todas las características de urbanizaciones cerradas: cercado perimetral, entradas con control de acceso, vigilancia y expensas.

El fenómeno de emergencia de barrios privados⁴, puede leerse como un "proceso residencial segregativo" (Valdés, 2012), que tuvo lugar en un contexto de transformaciones estructurales de las últimas dos décadas. Entre ellas, una reforma neoliberal que modificó de raíz el papel y las

misiones del Estado en la producción del bienestar. Las políticas de ajuste, la privatización y la precarización desembocaron en un gran nivel de desocupación y una distribución de ingresos inequitativa. A la vez, el deterioro de los servicios estatales aportó al empeoramiento de las condiciones de vida de numerosos sectores de la población argentina (Capdevielle, 2009). En este sentido, fue una reestructuración política, económica y social la que generó profundas transformaciones en los modos de producción del espacio. Es decir, en un contexto de notorio aumento de las desigualdades sociales, dentro de un proceso de privatización general de la sociedad, la segregación espacial encuentra su cúspide. Esto implicó, no sólo nuevos usos del suelo (basados en la privatización de la seguridad), sino también modos de reproducción en las relaciones sociales caracterizados por la homogeneidad residencial y una sociabilidad del "entre nos" (Capdevielle, 2014). Sumado a una creciente sensación de inseguridad, los elevados e inaccesibles precios del suelo fijados por el mercado en la ciudad, contribuyeron a la aparición de numerosas urbanizaciones cerradas de residencia permanente. Estas se ubicaron en las periferias, creando nuevos formatos de vivienda residencial. Córdoba fue protagonista y consolidó rápidamente su expansión en los territorios periféricos del área metropolitana (Gran Córdoba).

A continuación, analizaremos el avance del nuevo patrón residencial, haciendo hincapié en un breve recorrido por las primeras urbanizaciones residenciales cerradas (countries) en Argentina y sus características; hasta el surgimiento de nuevas modalidades (barrios cerrados); y su rápida expansión en el Gran Córdoba. Posteriormente, daremos cuenta de las estrategias teórico-metodológicas desplegadas en la investigación. Y, por último, nos introduciremos en los resultados del análisis de las trayectorias residenciales y las estrategias habitacionales de familias, con el propósito de comprender los modos de "habitar" la ciudad.

1.2. El avance del nuevo patrón residencial en Córdoba

La historia de los primeros countries en Argentina se remonta a principios de la década de 1930 con la realización del "Tortugas Country Club", el segundo fue "Hindú Club", en Don Torcuato, provincia de Buenos Aires, a finales de la misma década. Su gran expansión será a partir de la década de 1970, estos tenían como finalidad principal ser la segunda residencia vinculada a la práctica deportiva. El desarrollo de este tipo de countries creció hasta los años 1981-1988; a partir de entonces se produjo un fuerte estancamiento del mercado inmobiliario, como consecuencia de la recesión de la economía que siguió a las sucesivas devaluaciones del final de la dictadura militar y que se prolonga durante el primer gobierno democrático de 1983-1989. Este estancamiento tuvo su momento de inflexión en el comienzo de la década del noventa, cuando se inició el desarrollo de los barrios cerrados que, a diferencia de los countries, se destinaron a primera vivienda (Muxi, 2009).

En Córdoba, a diferencia de Buenos Aires, los primeros countries y barrios cerrados emergieron destinados a primera vivienda. Esta nueva propuesta de producción del espacio que no se conoció en la provincia hasta los noventa, tuvo una rápida expansión y consolidación. En un primer momento, se presentó como un producto novedoso localizado en áreas selectivas de la ciudad. El

primer country en imponerse en la provincia, fue "*Las Delicias*", en 1991. Se vendieron 386 lotes con vistas a las sierras, en torno a una cancha de golf y un club hípico, en el noroeste de la provincia. Además de las canchas de golf, actualmente cuenta con canchas de tenis, de *paddle*, pista de *bicicross*, pileta de natación y gimnasio. A su vez, posee un salón de fiestas, dos *club houses*, un club hípico, pistas de salto y equitación.

A partir de esta innovación en Córdoba, se expandieron otros como "*Lomas de la Carolina*" (1994), "*Jockey Club*" (1995), "*Valle Escondido*" (1998), etc. Este tipo de urbanizaciones se presentan como una alternativa residencial creada por el mercado inmobiliario, y destinados a selectos grupos de demanda. Se imponen como la alternativa justificada para adoptar modalidades de vida alejadas de la contaminación e inseguridad urbana: cuentan con amplias superficies de terreno, grandes lotes, espacios para actividades recreativas y entornos de alto valor paisajístico (Romo, 2015).

En un segundo momento, comienza a surgir una nueva modalidad: los barrios cerrados. Estos se presentan en predios con vigilancia y seguridad permanente, con lotes de menores superficies, menos selecto y mínimos servicios alternativos para usos o actividades comunes. Dichas urbanizaciones privadas fueron acompañadas, a nivel local, por un cambio en las ordenanzas del uso del suelo urbano. La Ordenanza 8606/91 de la Municipalidad de Córdoba, estableció un reglamento específico para este tipo de urbanizaciones, que denominó como "urbanización residencial especial" (URE). Estas nuevas normativas, ajustaron los requerimientos de localización de estos emprendimientos y establecieron que las áreas verdes -definidas como públicas- se reservaran para uso exclusivo de los residentes (Capdevielle, 2014).

Diversos autores hacen referencia a barrios priva

dos, pero en el caso de Argentina, principalmente en Córdoba, el mayor porcentaje de emprendimientos cerrados no se encuentran en condiciones de aprobación respecto a las ordenanzas "URE". Por lo que, en algunos casos, las calles continúan siendo públicas -aún si el barrio es cerrado- y no se trataría de un "barrio privado" en el encuadre normativo.

Como pudimos ver, a lo largo de los últimos años, se fueron cubriendo grandes extensiones de suelo con baja ocupación, rodeando las ciudades aledañas. En un primer momento, los *countries* se impusieron como un producto novedoso localizado en áreas selectivas de la ciudad y destinados a ciertos grupos de demanda. Posteriormente, comienza a surgir una nueva modalidad habitacional: los barrios cerrados⁶. Estos se caracterizan por lotes de menores superficies, ubicados en predios con vigilancia permanente. Llegando al final de la década del noventa y principios del 2000, se produce el avance y la expansión hacia el territorio de las localidades del Gran Córdoba.

A continuación, daremos cuenta de las estrategias teórico- metodológicas desplegadas en la elaboración del Trabajo Final de Grado.

1.3. Consideraciones teórico-metodológicas

Uno de los objetivos que guio nuestro trabajo fue explicar y comprender las "cotidaneidades sociales" vinculadas al contexto estructural enfocado como parte de las "condiciones" y "límites" de

una época en que se inscriben procesos diferentes y heterogéneos. En otras palabras, intentamos entender ciertas "*conexiones profundas*" que "las transformaciones políticas, económicas y culturales van anclando en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos" (Achilli, 2015: 104). En este sentido, retomamos la noción de "contexto" entendiéndola como

(...) determinada configuración témporo espacial que recortamos o delimitamos a los fines de un proceso de investigación. Configuración constituida –constitutiva– de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas témporo espaciales (Achilli, 2015: 104).

Es decir, no estamos suponiendo, con esta noción, un mero contorno "externo" a las relaciones y procesos cotidianos. Si no que la pensamos relacionalmente y en interacción con distintas "*escalas contextuales*" (que van configurando las "condiciones" y "límites" de los procesos y relaciones que estudiamos). Por lo tanto, a los fines del trabajo de investigación, resultó necesario "delimitarlo" desde un tiempo y un espacio específico. Sin embargo, teóricamente carece de límites precisos por sus interrelaciones constitutivas.

Partimos entonces, de comprender los procesos cotidianos o la cotidianeidad social sin descuidar las condiciones y límites sociohistóricos en que se inscriben. Estas descripciones remiten a prácticas y procesos que construyen los sujetos en sus interacciones y relaciones en los contextos cotidianos (Achilli, 2015). Como sostiene Bourdieu (2000) explicar y comprender son una sola cosa, ya que la explicación -desde afuera- no puede prescindir del nivel de la comprensión de los fenómenos desde adentro, o sea desde el punto de vista de los agentes que los protagonizan.

Al preguntarnos por la inscripción territorial (reconstruyendo las experiencias de movilidad residencial) fue necesario asumir una perspectiva biográfica para reconstruir las trayectorias residenciales y evidenciar los usos de la ciudad. Para ello, llevamos a cabo entrevistas biográficas que consistieron en un diálogo abierto entre entrevistadora y el/la entrevistado/a. A su vez, realizamos una tabla sintética que recoge información objetiva de cada "trayecto" residencial –obtenido a partir de encuestas y entrevistas-. Allí recuperamos datos personales (nombre, sexo, edad, estado civil), educativos (máximo nivel educativo alcanzado), laborales (trabajo actual, tareas, tiempo, antigüedad y lugar de dicho trabajo), y familiares (cantidad de habitantes, pareja/cónyuge, cantidad de hijos, sexo, edades, nivel educativo e institución). Recurrimos, asimismo, a una estrategia metodológica que ha sido fundamental: la "observación participante". Esta herramienta supone cierta "familiarización" de lo desconocido para acercarnos al "sentido" que tienen diversas situaciones para quienes las producen (Achilli, 2005: 67). Es decir, para lograr este acercamiento a diversas "lógicas cotidianas", estratégicamente, partimos de la "observación" que supone un esfuerzo de distanciamiento: una observación que *descotidianice* (Achilli, 2005: 68).

A continuación, nos introduciremos en los resultados del análisis de las trayectorias residenciales y las estrategias habitacionales de familias que viven en un barrio cerrado en la ciudad de Río Ceballos, con el propósito de comprender los modos de "*habitar*"⁵ la ciudad. Para ello, decidimos revisar sus experiencias de movilidad residencial, enfocándonos en la construcción de las

“trayectorias residenciales” (Di Virgilio, 2007). A partir de las entrevistas biográficas realizadas, atenderemos a los factores que condicionaron los trayectos residenciales, centrándonos en la escala de la vida cotidiana y la dimensión local de los procesos, sin perder de vista su vinculación con otras dimensiones contextuales (nacional, global, regional).

2. Trayectorias residenciales y estrategias habitacionales: consideraciones teóricas

La noción de “trayectorias residenciales” remite al “conjunto de cambios de residencia y/o localización de las familias en el medio urbano” (Di Virgilio, 2007: 8). Entre sus componentes se destacan la duración de la permanencia, la situación de tenencia, la localización, el tipo de vivienda y la autonomía residencial. El análisis de éstas, por intermedio de los relatos biográficos, nos permitió reconstruir los modos de vida y las opciones habitacionales subjetivas que se presentan –mediadas por restricciones estructurales–.

El curso de dichas trayectorias se define por un componente importante que son las estrategias utilizadas para acceder a su vivienda. En este sentido, la noción de “estrategias habitacionales” remite a aquellas “elecciones”⁷ y prácticas -condicionadas por múltiples cuestiones materiales y simbólicas- relacionadas al acceso a la vivienda y al hábitat. Desde la perspectiva analítica que asumimos, éstas no pueden ser analizadas por fuera del sistema total que constituyen las “estrategias de reproducción social” (Bourdieu, 1988). Dicho sistema constituye un elemento fundamental “para explicar y comprender, cuando se quiere dar cuenta de la reproducción de determinados grupos sociales, de la sociedad en su conjunto [...] centrando la mirada en los propios protagonistas de estos procesos” (Gutiérrez, 1998: 2). A partir de ello, buscamos reconstruir la mirada de los agentes sociales que producen prácticas y sentidos en torno al lugar donde viven, teniendo presentes los múltiples factores que condicionan el desarrollo de las trayectorias residenciales y las estrategias habitacionales.

En este sentido, nuestro propósito fue dar respuestas a las siguientes preguntas ¿Cómo se constituyen las trayectorias residenciales de los habitantes del barrio cerrado antes de llegar a Aires del Norte? ¿Cuáles son los factores que condicionaron la elaboración de las estrategias habitacionales al momento de adquirir su vivienda en Aires del Norte? ¿Qué prácticas y sentidos producen las familias en relación a su vivienda, el lugar donde viven y la ciudad? La comprensión de éstas y otras cuestiones conexas nos permitió echar luz, de modo exploratorio, sobre las prácticas y representaciones que los habitantes despliegan en el uso y apropiación del entorno. Asimismo, nos aproximó al conocimiento de los patrones socioterritoriales que regulan la ocupación de esta porción del espacio suburbano cordobés.

2.1. ¿Quiénes son y de dónde vienen? Trayectorias residenciales de familias que actualmente viven en un barrio cerrado

En el análisis realizado, pudimos ver que las dimensiones que influyen en el desplazamiento de las personas y familias, con los consiguientes cambios y reorganizaciones en los arreglos

residenciales, son muy variados. Identificamos algunos factores que se constituyen centrales a la hora de "decidir" cambiar de residencia. En primer lugar, la **situación de tenencia de la vivienda** es relevante en materia de movilidad: las personas propietarias se muestran relativamente estables en las tasas de movilidad residencial; mientras que los habitantes en situación de alquiler parecen ser los más expuestos a situaciones de mudanzas.

Asimismo, los **cambios en el ciclo vital familiar** vinculados a una etapa particular, como la consolidación de un propio núcleo familiar (matrimonio, divorcio y/o separación), constituyen un punto de inflexión en los recorridos residenciales. Al respecto, Martina nos comenta:

(...) Yo viví en Córdoba en mi infancia, cerca del Nuevo Centro Shopping. De ahí me fui a vivir a la Colón a un departamento... Después me casé y me fui a vivir a Alto Alberdi, después me divorcié y me volví a mudar... y hace unos años, hice pareja de nuevo y nos fuimos a vivir a Mendiolaza... (Martina, entrevista 5, 41 años, una hija, ama de casa).

Para muchos de los entrevistados/as, la consolidación de una relación conllevó un cambio de vivienda y con ello el abandono de la casa paterna. De igual modo ocurre en el momento de una separación, puede ser un cambio que implica cierta *inestabilidad residencial* al abandonar una vivienda, para acceder a un alquiler temporario, por ejemplo. En relación a ello, Cristian nos comenta:

(...) Después de la separación y el divorcio, que siempre tiene connotaciones económicas también, me fui a vivir a un departamento que mi viejo lo había puesto a mi nombre que se yo, toda una cosa... entonces separado me fui a vivir a un departamento, que alquilaba... (Cristian, entrevista 4, 74 años, rentista).

Por otro lado, entre los factores que desencadenan cambios en la trayectoria residencial, sobresalen los vinculados a la **disconformidad con las características de locación**. En la mayoría de estos casos, el "sentimiento de inseguridad" (Kessler, 2010) es un factor central para comprender dicha mutación:

Con ese lote paso algo muy extraño... Me empezó a dar miedo. Yo no soy miedosa ni nada, ni tampoco ando perseguida que nos van a robar, nada, soy re tranqui... pero esta como medio adentro... Y estando embarazada sentí así como un miedo muy profundo, se me empezaron a venir imágenes estando yo sola con uno o dos niños, mi compañero trabaja hasta muy tarde a la noche. Estar sola ahí como en el medio del monte, no sé, me asuste y decidimos irnos (Analía, entrevista 1, 36 años, dos hijos, vende productos de cosmética).

Dejamos esa casa porque no nos gustaba el barrio... cuando era chica y fuimos a vivir a ese lugar, era súper súper tranquilo, eran de esos barrios tipo gente grande... y más o menos cuando nosotros éramos adolescentes, nos llenaron el barrio de villas y empezaron a haber muchos robos, muy seguido... O sea, cuatro cuadras para allá una villa, cuatro para allá otra... estábamos rodeados de villas. Entonces ya no era lo mismo, las caras de afuera eran otras... Mis nenes siempre vivían encerrados, yo no los dejaba salir, entonces esa también era la cuestión, ¿hasta cuándo encerrados?... no era la idea... Ese fue uno de los motivos por el cual nos fuimos de allí y decidimos venir acá, o buscar otro lado (Mabel, entrevista 3, 41 años, 3 hijos, diseñadora de indumentaria).

En los testimonios de ambas entrevistadas, la percepción de inseguridad se asocia, fundamentalmente, a ciertos actores que son pensados como responsables del deterioro social y del caos urbano (Reguillo, 2008). Esta alteridad, que amenaza con un peligro repentino, es la que conduce a las personas a un cambio residencial. Generalmente, éste se genera en la búsqueda de un espacio "asegurado" por fronteras físicas (amurallamiento perimetral, vigilancia, etc.) que podrían contribuir a contrarrestar la sensación de inseguridad. Es decir, dispositivos que ayudarían a aislar espacialmente al "otro" y al peligro que supone el espacio de "afuera": abierto, inseguro y desprotegido.

Asimismo, pudimos ver que la **movilidad cotidiana**, asociada a las estrategias laborales y/o educativas, constituye un factor determinante en muchos casos. Considerado a las estrategias de reproducción social como un sistema, la modificación de alguna de estas dos estrategias –cambio de lugar de trabajo o comienzo de un ciclo educativo– puede repercutir en las estrategias habitacionales y, por lo tanto, en el cambio de vivienda. En los siguientes testimonios, observamos cómo, una redefinición de las estrategias laborales –cambio de lugar de trabajo– y/o educativas –comienzo de un nuevo ciclo de estudio– provoca una reestructuración en el conjunto de estrategias, fundamentalmente en la estrategia habitacional:

Nos mudamos por un tema puramente de trabajo... yo trabajaba en el parque industrial de Pilar y alquilamos una casa que quedaba cerca de la fábrica, necesitábamos un lugar que nos levantáramos y a los 10 minutos estaba en la fábrica, y a la tarde a las 17:30 ya estaba de vuelta. Por eso fue en ese lugar, que alquilamos una casa (Cristian, entrevista 4, 74 años, rentista).

Viví en Santa Fe hasta los 17 años... y después me vine a estudiar acá y alquilábamos un departamento en Córdoba... con mi hermana y una amiga vivíamos ahí... nos quedaba muy cerca de la facultad (Elena, entrevista 10, 42 años, dos hijos, médica toco ginecóloga).

Después de esa casa que fue de la familia, propia, me fui a vivir a Córdoba cuando cumplí 19 años por estudiar (Ingrid, entrevista 2, 65 años, jubilada, no tiene hijos).

En última instancia, las **redes familiares** y el **capital social** aparecen como condicionantes de los cambios residenciales. Se evidenció en algunos casos que las familias se inscriben en localizaciones cercanas a sus familiares, dentro del barrio o en otros barrios próximos. Es decir, hay quienes presentan trayectorias residenciales intrabarriales al momento de dejar el hogar paterno/materno –ya sea alquilando o comprando la vivienda–. A su vez, las redes familiares influyen en otra forma de tenencia de la propiedad, que generalmente es temporaria: la vivienda prestada. En los relatos analizados, hay quienes no poseen un capital económico suficiente para comprar o alquilar una residencia. En estos casos, sus familias les prestan un lugar para vivir, permitiéndoles, de esta manera, el ahorro. Valentina (39 años), consolidó la relación con su pareja y se fueron a vivir a una casa de la familia, sin planes de vivir mucho tiempo allí porque sabían que estaban "de prestado, para ahorrar y ver donde comprábamos". O bien el caso de Adrián y Milagros (ambos 35 años), quienes luego de alquilar dos residencias en pocos años, nos comentan "vivimos seis meses en lo

de mi papá, que nos prestó la casa y ahí pudimos ahorrar para comprar esta casa". Observamos aquí, que los vínculos familiares constituyen uno de los factores que orientan las pautas de estrategias residenciales y facilitan la movilización de recursos para acceder a la propiedad. En este marco, el *capital social familiar* adquiere una importancia fundamental, ya que explica el conjunto de prácticas que llevan a cabo las familias para aumentar su capital económico y cultural, desplegando distintos mecanismos para movilizarlo (Gutiérrez, 2008). Entonces, podemos pensar que la movilidad residencial puede estar mediada por las redes familiares y el volumen de *capital social* que posee cada persona. Éste dependerá, como analizamos anteriormente, tanto de las redes de conexiones que pueda extender, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que posean las personas con las que se está relacionando (Bourdieu, 2001: 150).

En este sentido, comprendemos que el "trayecto" residencial de cada familia, está enmarcado en un contexto económico, social y político determinado. A partir de allí, estos cambios se ven condicionados por diversos factores que inciden a la hora de desplegar sus estrategias habitacionales.

Asimismo, a partir del análisis, es posible pensar que las trayectorias residenciales constituyen modos de actuar y pensar contenidas y derivadas del sistema social. Las mismas están condicionadas por una compleja red de factores que se involucran en los cambios residenciales y en las "decisiones" de las familias en materia habitacional. Por este motivo, debemos tener presente, además del análisis de la escala cotidiana, focalizada en familias y sus experiencias de movilidad residencial (mediadas, como vimos, por componentes vinculados al ciclo vital familiar y a la estructura y volumen de capitales que disponen), la relación con dimensiones más amplias del contexto estructural. En nuestro estudio, si bien priorizamos un análisis de la *cotidianeidad social* –familiar y doméstico-, intentamos comprender las prácticas y relaciones cotidianas a partir de los *nexos profundos* que articulan dialécticamente escalas diferenciadas (Achilli, 2009). Es decir, sin descuidar condiciones y límites socio históricos en que se inscriben (relacionados a las características del mercado de suelo y vivienda, de las políticas urbanas, en general, y habitacionales, en particular, entre otros). Esta perspectiva resultó fundamental a la hora de explorar la movilidad residencial de dichas familias.

3. Estrategias habitacionales

En el apartado anterior atendimos al recorrido previo que trazaron muchas de las familias antes de llegar a residir en *Aires del Norte*. Dicho análisis lo llevamos a cabo en términos de trayectoria residencial. Resulta importante, entonces, detenerse aquí y ahondar en uno de los componentes que contribuye a definir el curso de dichas trayectorias. Nos referimos a las estrategias que implementaron los habitantes para facilitar el acceso a su vivienda en el último tramo de su recorrido residencial. Para comprenderlas, como cualquier estrategia de reproducción social, es necesario conocer el volumen y la estructura del capital que hay que reproducir (capital económico, capital cultural, capital social, que el grupo posee) y que va a delimitar fuertemente el acceso al hábitat. En segundo lugar, se debe atender al estado de los instrumentos de reproducción (mercado

laboral, del mercado escolar, del mercado de la vivienda, políticas públicas etc.). Veremos cómo, las familias que conforman el grupo en estudio, han puesto en marcha diferentes estrategias habitacionales para acceder a la propiedad del terreno y cómo los instrumentos de reproducción disponibles (monetarios y no monetarios) presentan fuertes condicionamientos en ello. En tercer lugar, las estrategias habitacionales –y las ERS en su conjunto– dependen de un factor estrechamente relacionado al anterior: el estado de la relación de fuerzas entre las clases. Se trata del rendimiento diferencial que los distintos instrumentos de reproducción pueden ofrecer a las inversiones de cada clase o fracción de clase (Gutiérrez, 1998). De esta forma, las estrategias de los agentes se explican también por relación a las implementadas por otros –que ocupan distintas posiciones en el espacio–. Por último, es necesario estar al tanto de los *habitus* incorporados por dichos agentes sociales. Estos esquemas de percepción, apreciación y acción actúan de forma condicionante en la estructuración de las estrategias habitacionales. Están estrechamente ligados a definiciones de lo posible y lo no posible, lo pensable y lo no pensable, lo que es para nosotros y lo que no es para nosotros (Gutiérrez, 1998).

3.1. El punto de llegada: Aires del Norte. Estrategias desplegadas para el acceso a la vivienda

Aires del Norte constituye hoy la morada de todos nuestros entrevistados. Luego de múltiples y diferentes trayectorias residenciales, las familias accedieron a su vivienda allí. Fue posible encontrar una uniformidad en relación a la situación de tenencia: todos los entrevistados son propietarios de sus viviendas actuales. Sin embargo, las modalidades de acceso son variadas, ya que para resolver sus necesidades habitacionales, individuos y familias desarrollan diferentes estrategias que se relacionan, fundamentalmente, con su capacidad para movilizar distintos recursos a los que tienen acceso (Capdevielle y García, 2018).

A partir del proceso analítico, pudimos dar cuenta que, en los hogares bajo análisis, el acceso a la propiedad de la vivienda fue a través del mercado formal de tierra y vivienda. En todos los casos, éste fue facilitado por la movilización de recursos, tanto los provenientes de redes familiares, como aquellos resultantes de créditos bancarios, del financiamiento ofrecido por programas estatales, del ahorro –como complemento de otro recurso–, o una combinación de todos. La mayor parte de las familias (38%) accedió a la propiedad de su vivienda por la movilización del **capital social familiar**, es decir, a través de herencia, préstamos o regalos familiares. Este es el caso de Analía:

Mi papá nos regaló un lote a nosotros y a mi hermana... en principio nosotros lo íbamos a vender a este lote para poder construir nuestra casa en La Quebrada... pero después decidimos que no, nos gusta acá... (Analía, entrevista 1, 36 años, dos hijos, vende productos de cosmética).

Aquí el capital social familiar (regalo) aparece como un recurso decisivo para el acceso a la vivienda propia actual. Podemos ver, a partir de este ejemplo, cómo la reproducción de las unidades domésticas puede depender, en gran parte, de su capacidad para gestionar y mantener relaciones sociales que le faciliten el acceso a diversos recursos. De esta manera, el capital social familiar se constituye como “el conjunto de relaciones sociales que un agente o familia puede movilizar en un

momento determinado, que le proporcionan un mayor rendimiento del resto de su patrimonio” (Capdevielle y García, 2018: 76).

A su vez, se mostró que el 35% de las familias lo hicieron a través de la **capacidad de ahorro**. Recordemos que éste puede ser posible -y está condicionado- por el capital social familiar. Es decir, las redes familiares se convierten en un medio clave para el acceso a ciertos recursos, entre ellos el ahorro⁸. De esta manera, las solidaridades adquiridas a través del capital social familiar se tornan centrales para proporcionar un mayor rendimiento del patrimonio en general. Al respecto, Facundo nos comenta:

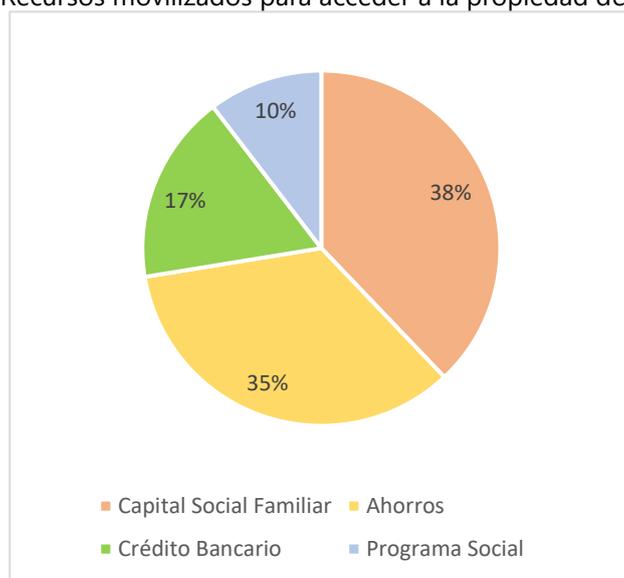
El lote lo compramos con un poco de ahorros, y venta de una propiedad que mi mujer había heredado... y la construcción de la casa la hicimos también con ahorros y ayuda familiar... (Facundo, entrevista 12, 32 años, un hijo, abogado).

Por otro lado, los datos construidos evidenciaron que el 17% accedió a la propiedad de la vivienda a través de **créditos bancarios**, y un 10% a través del **programa estatal “Pro.Cre.Ar”**. En relación a ello, Virginia nos comenta:

El lote lo compramos con ahorros y venta de una camioneta... y después la construcción la hicimos a través de “Pro.Cre.Ar”, fue el primer impulsor... hace 5 años que compramos, y 4 años que nos mudamos” (Virginia, entrevista 9, 44 años, dos hijos, administradora de eventos).

El programa, en este y otros casos analizados, fue clave e *“impulsor”* para la construcción de la vivienda. Es posible pensar que las políticas sociales y los beneficios que el Estado otorga a través de dicho programa, constituyen uno de los mecanismos más importantes a través de los cuales se distribuyen recursos no monetarios para el acceso a la vivienda.

Figura 1. Recursos movilizados para acceder a la propiedad de la vivienda.



Fuente: Elaboración propia basado en entrevistas biográficas.

Como intentamos evidenciar, las posibilidades de acceder a la propiedad de la vivienda dependen, en parte, del volumen y la estructura del capital poseído. Sin embargo, el análisis de las estrategias no involucra solo cuestiones vinculadas al acceso y al uso de recursos materiales, sino que alcanza a las diferentes especies de capital: social y cultural. En los hallazgos presentados, observamos que entre los recursos que las familias movilizan para dar solución a sus necesidades habitacionales cobra relevancia el capital social familiar. Las redes familiares proveen recursos para el acceso a la vivienda en propiedad a través de la herencia, préstamos familiares y regalos monetarios (Cosacov, 2017). En este sentido, las estrategias habitacionales dependen, parcialmente, de la capacidad de la familia para gestionar y sostener relaciones sociales, que le permitan tener acceso a una diversidad de recursos. Así, para comprender y explicar las estrategias habitacionales, es necesario conocer el volumen y la estructura del capital de cada unidad doméstica, sus prácticas y representaciones en relación a la posición relativa de los agentes en el espacio social, la estructura actual de las relaciones de fuerza y la historia de esas relaciones entre los diferentes agentes. Esto delimita las posibilidades de apropiación del espacio físico y la puesta en marcha de los instrumentos de reproducción disponibles en el momento que se analizan sus prácticas (Gutiérrez, 1998). Asimismo, un elemento explicativo para la implementación de las estrategias habitacionales, que analizamos en el capítulo anterior, es el punto de trayectoria que la unidad doméstica tiene en relación con su capital económico, en el momento en que se analizan sus prácticas.

Por ende, las estrategias habitacionales, como una dimensión de las estrategias de reproducción social, serían resultado de la influencia de los elementos nombrados, consideramos en forma de sistema. Es decir, cualquier modificación de alguno de dichos factores puede conllevar a una reestructuración del mismo, y una probable redefinición de estrategias. A su vez, la redefinición de cualquiera de las prácticas, conlleva a una redefinición del conjunto de estrategias (Gutiérrez, 1998). Por ejemplo, la redefinición de la estrategia laboral (pérdida del trabajo) puede provocar una reestructuración en la estrategia habitacional o viceversa.

A continuación, retomaremos recorridos etnográficos y entrevistas que realizamos en la investigación, para apuntar particularmente sobre "*perspectivas nativas*", las cuales entenderemos a partir de un punto de vista "vivencial", es decir, atendiendo a las prácticas como procesos vivos que comprenden formas de hacer y crear vida social (Quirós, 2014). En este sentido, intentamos recuperar, a través de diversas prácticas y discursos de los habitantes de *Aires del Norte*, su experiencia a la hora de pensar y sentir el espacio físico y social. Nos preguntamos por los modos en que ciertas prácticas, consumos y discursos de su cotidianidad van conformando formas de habitar el espacio. Es a partir de allí que intentamos indagar en los modos en que las personas -a través de los sentidos que otorgan a sus prácticas- encuentran recursos estratégicos para llevar a cabo una "*buena calidad de vida*". Es en esta construcción social de la idea de bienestar (Arizaga, 2017) que se articulan diversas formas de sociabilidad, distinciones y pertenencias sociales con dimensiones subjetivas, tales como sentidos en torno a lo *barrial*, la *naturaleza*, y la *seguridad*.

3.2. Sentidos del *habitar*

Teniendo en cuenta los *habitus* incorporados por los habitantes de *Aires del Norte*, nuestra intención en la última parte del trabajo fue recuperar, a través de diversas prácticas y discursos, su experiencia a la hora de pensar y sentir el espacio físico y social. Específicamente, indagamos acerca de los sentidos vividos en torno al barrio y a la construcción del "otro". Observamos que en la búsqueda de una "*buena calidad de vida*", los habitantes de *Aires del Norte* articulan diversas formas de sociabilidad, distinciones y pertenencias sociales, en torno a *lo barrial*, la *naturaleza*, y la *seguridad*.

Al momento de describir su vivienda actual, en *Aires del Norte*, recordaron maneras de habitar, espacial y socialmente en un pasado cercano: el barrio de su infancia. Entre sus relatos, surgieron diversas analogías que recuperaban ideas tanto de espacios, como de relaciones, que tenían cuando vivían en aquellos barrios, asociándolas al que viven actualmente. Destacaron añoranzas vinculadas a relaciones, lazos de confianza y lugares descriptos con elementos virtuosos y valores que en algún momento se perdieron y, en la actualidad, viviendo en *Aires del Norte*, pudieron "recuperar". De esta manera, definimos lo barrial, -siguiendo aportes de Gravano (2008)-, como una manera (en constante renovación) de apropiarse y producir significados simbólicos en torno al barrio, a través de diferentes prácticas y representaciones.

Espacial y socialmente, esas casas del "*barrio de antes*" referían a maneras de habitar para esas personas que, actualmente, si no es dentro de *Aires del Norte* (o un lugar cerrado y con vigilancia) no es posible encontrar. Es decir, el espacio que está por fuera de la urbanización residencial, en la que viven actualmente, tiene una carga representativa de sentimientos de inseguridad. Por lo tanto, es posible pensar que la idealización barrial que genera el habitar en *Aires del Norte*, por parte de los entrevistados, no se define en la búsqueda por revivir o reproducir la sociabilidad ni el espacio de los barrios de antes en sí mismos (Queiroz, 2015), sino garantizar un sentimiento de seguridad, que incluye dichas idealizaciones, pero también otros sentidos que se entrelazan a este concepto. Por ejemplo, examinamos otros aspectos decisivos que definen una situación de residencia dentro de un marco de "*confianza*" y "*tranquilidad*": la "empatía generacional" y la "homogeneidad económica". Éstos reflejan la idea y la posibilidad de construir un orden basado en la reciprocidad y la solidaridad, generando el desarrollo de círculos de sociabilidad que tienden a adquirir un carácter comunitario. Es decir, una red socio espacial homogénea, caracterizada por una sociabilidad del "entre nos" (Svampa, 2008). En este marco, las prácticas y los sentidos otorgados al intercambio de favores y la circulación de servicios y productos, resultan fundamentales a la hora de la constitución y sustento de las relaciones sociales dentro del barrio. Participar activamente en esa "comunidad" define la pertenencia a una "identidad barrial", basada en la reciprocidad y la solidaridad -que crea y refuerza dichas relaciones-.

A través de los discursos de nuestros interlocutores, notamos que la vida cotidiana en *Aires del Norte* aparece asociada, también, a la idea de "limpieza visual": un entorno natural, minuciosamente cuidado, que se asocia constantemente a la recreación de aspectos de la sociabilidad barrial. Por ejemplo, la idea de criar a sus hijos en un entorno "*sano*", sin la contaminación propia que hay

"afuera" del barrio, es decir, en la ciudad. Los testimonios acerca de "quedarse adentro para vivir libremente" y la percepción de la ciudad como un espacio en el que prima el peligro y la contaminación, resulta un argumento para la definición del modo en que la "seguridad del nosotros" se justifica en la comunidad purificada del "adentro", que promueve una socialización dentro de un marco protegido y homogéneo. Pudimos ver que, por lo general, los elogios acerca de las ventajas de vivir en contacto con el verde y de gozar la "tranquilidad" del entorno "natural" se alternan con la evocación de la vida en el "barrio de antes". De este modo, la ciudad es concebida como un espacio peligroso y, ante ello, el barrio cerrado ofrece un confortable refugio.

Luego de atender a los valores vinculados a la "naturaleza", hicimos hincapié en otro aspecto que aparece, también, como eje desde el cual los habitantes definen y se aseguran una "buena calidad de vida": la "seguridad". A través del análisis realizado, pudimos poner en tensión esta noción, empleada generalmente, en los discursos nativos, para aludir a una protección contra el delito (a través de cercado perimetral y empleados de vigilancia). Fue posible pensar, que dicha "seguridad" en realidad opera, en la vida cotidiana de los residentes de *Aires del Norte*, como estructuradora de las relaciones sociales, garantizando una segregación selectiva entre las personas cuya pertenencia al lugar es considerada legítima (propietarios) y aquellos que ocupan posiciones subalternas en el espacio (visitas y empleados de construcción). La observación de las prácticas ceremoniales cotidianas que llevan a cabo los empleados de seguridad (vigilantes), nos permitió pensar en una definición alternativa de su trabajo (Elguezabal, 2018). Advertimos, de esta manera, que la vigilancia –que distingue al barrio como complejo cerrado con "seguridad"– no consiste principalmente en la protección contra la delincuencia. Se trata, más bien, de un trabajo simbólico que marca fronteras e institucionaliza a un grupo dominante (propietarios) e identifica y marginaliza a un grupo subalterno (empleados de servicio y visitas). Se instituye, así, un orden particular que delimita una jerarquía que divide a "albañiles", "visitas" y "propietarios". En este sentido, la "seguridad" se asocia a todas aquellas prácticas que tienen como objetivo eliminar todo ataque al sentimiento de homogeneidad social (Elguezabal, 2018).

Las fronteras tanto físicas, como sociales, que caracterizan al barrio, establecen una clara separación entre el "adentro" y el "afuera", entre el "nosotros" y los "otros", creando un modelo de socialización "protegido" (Svampa, 2008). En otras palabras, dichas fronteras apuntan a evitar la "mezcla" propia que puede producir el espacio urbano abierto y "peligroso", generando formas de sociabilidad basadas en la homogeneidad social. La vida de nuestros entrevistados se desenvuelve en un sistema de relaciones caracterizado por la idea de que todos lo que allí viven "son como uno", y la jerarquización de los individuos, el miedo y el sentimiento de inseguridad ocupan el espacio de las relaciones cotidianas con los "otros". Los mecanismos de construcción de la distancia social aparecen reflejados en los sistemas de seguridad, dispositivos, controles, espacios diferenciados, relaciones y modos de hacer que apuntan a crear un orden social particular. Estos actúan, entonces, en la eliminación de todo temor de "contaminación" que puede conllevar compartir un espacio con diferentes clases sociales que las fronteras del barrio intentan separar, es decir, entre "nosotros" ("adentro") y los "otros" ("afuera").

4. Conclusiones

A lo largo del trabajo etnográfico, fuimos protagonistas de una sucesión de encuentros que fueron marcando y llevando a diversos rumbos la investigación. Intentamos seguir los hilos que nos imponía el campo, y nutridas de aportes teóricos analizamos aquellas percepciones que nos transmitían los interlocutores de *Aires del Norte*. Nuestra pretensión principal fue explicar y comprender las estrategias de reproducción social, focalizando en las trayectorias residenciales y las estrategias habitacionales, de familias que habitan un barrio cerrado en la ciudad de Río Ceballos, de la provincia de Córdoba en el marco de las transformaciones sociales de los últimos veinte años. A partir de diferentes situaciones en las que participamos para observar (u observamos para participar) (Achilli, 2009), pudimos desarrollar relaciones que nos permitieron acercarnos a dicho propósito.

No podemos dejar de remarcar la importancia del análisis etnográfico para el desarrollo de la problemática propuesta. La interacción entre observación y trabajo conceptual facilitó el desarrollo reflexivo de temas y conceptos apropiados al contexto que estudiamos. En este sentido, consideramos que las horas de trabajo de campo no nos llevan directamente al “conocimiento concreto” si no están acompañadas por un trabajo teórico y analítico que permita abordar-repensar-modificar las concepciones iniciales del problema estudiado. Si bien la observación e interacción constituyó una fuente rica de información para nosotras, el reto más difícil fue su registro y su proceso de análisis. Aquí intentamos dar contenido concreto, enriqueciendo y abriendo aquellas ideas iniciales y abstractas que la teoría nos proveyó como punto de partida (Rockwell, 2009).

Asimismo, es conveniente aclarar que las relaciones en el campo y el registro de esa experiencia involucraron, inevitablemente, una dimensión subjetiva propia del investigador. Entendemos que la interacción etnográfica, como proceso social, está cargada de interpretaciones, posturas políticas y procesos inconscientes desde las cuales el trabajo cobra determinado sentido (Rockwell, 2009). Por ello, solo en la medida en que el investigador es capaz de objetivarse a sí mismo, puede trasladarse con el pensamiento –permaneciendo en el lugar tiene en el mundo social- al lugar donde está su objeto y captar, desde allí, su punto de vista (Bourdieu, 1999: 543). Intentamos, a lo largo de la investigación, ser conscientes de nuestra posición en el espacio social, para dejar plasmada una mirada crítica que cuestione el mundo de representaciones y, así, aprehender y comprender las particularidades de las entrevistas biográficas analizadas.

A través del recorrido empírico y conceptual pudimos advertir que las familias que, actualmente, residen en *Aires del Norte* -compartiendo una proximidad física y social- desplegaron trayectorias residenciales y estrategias habitacionales diferentes. Por lo tanto, podemos pensar, desde la perspectiva de Bourdieu (1990), que al interior de una clase, en la cual se identifican conjuntos de agentes que ocupan posiciones semejantes y tienen condiciones de existencia homogéneas- hay un haz de trayectorias posibles. Esto nos lleva reflexionar acerca de la importancia de no perder de vista las desigualdades y diferencias al interior de una clase. Es decir, hoy las familias residen en el

mismo barrio, pero sus trayectorias residenciales han sido diferentes y los modos de acceso, como analizamos, también.

Pensando en ello, debemos aclarar que la asociación entre urbanizaciones cerradas y segregación social no necesariamente busca responsabilizar o culpabilizar a quienes “decidieron” vivir en una residencia dentro de una urbanización cerrada o un country. Más bien, a lo largo de este trabajo, intentamos evidenciar que vivir en un barrio cerrado implica la reproducción de diferentes estrategias que suponen una compleja red de elementos, factores y condiciones que actúan de manera interdependiente. Es decir, opciones que los agentes toman (conscientes o no) en el contexto de un sistema de estrategias llevadas a cabo para reproducirse socialmente, resultado de condiciones objetivas –y de su historia-. (Gutiérrez, 1998). En este sentido, nuestra intención fue sumar un grano de arena y “desnaturalizar” el fenómeno para comprender, desde una escala cotidiana de la experiencia, los procesos urbanos y las formas de *habitar* la ciudad.

5. Notas

¹ Con el propósito de proteger la privacidad y anonimato de las personas entrevistadas y del barrio, en este trabajo utilizamos nombres ficticios.

² Dicha zona abarca localidades y ciudades ubicadas al Este del cordón montañoso de las Sierras Chicas, al Noroeste de la ciudad de Córdoba, siguiendo el trazado de la Ruta Provincial E-53. Algunas de ellas son Villa Allende, Unquillo, Río Ceballos, Salsipuedes, La Calera, etc.

³ Ordenanza N° 1988/12 que regula el fraccionamiento de tierras, sancionada por el Concejo Deliberante de Río Ceballos en el año 2012.

⁴ Svampa (2008) distingue a los “countries” de los “barrios privados” realizando una correspondencia con una tipología aplicada para el caso de las *gated communities* en Estados Unidos. El primer tipo - “countries”- datan de principio del siglo XX y corresponden a un estilo de vida: cuentan con instalaciones colectivas deportivas y de esparcimiento e implican una asociación a un “club”. Mientras que el segundo, -los barrios privados- existe desde los años noventa y corresponden a una motivación exclusiva de distinción, prestigio y seguridad. Por definición jurídica los countries deben tener un mínimo del 30% de su superficie dedicada a espacios libres para el esparcimiento y la práctica deportiva; normalmente disponen de campos de golf y otras instalaciones deportivas. Estos equipamientos provocan que éstos tengan unos gastos de mantenimientos que, como mínimo, suponen el doble que el necesario en los barrios privados, donde sólo se comparte el sistema viario y el de seguridad (Muxí, 2009). A pesar de que la especificidad en el caso argentino no permite desarrollar una tipología común, utilizaré la categoría “barrio cerrado” para referirme a este espacio residencial cercado por barreras materiales, y vigilado por dispositivos y agentes de seguridad privada. En algunos casos utilizaré, como sinónimo, la categoría “barrio privado”, siguiendo los planteamientos de Svampa.

⁵ Remitiendo al “proceso de significación, uso y apropiación del entorno que se realiza en el tiempo, a través de un conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espacio temporal y al mismo tiempo establecerlo” (Duhau y Giglia, 2008: 24).

⁶ En la actualidad, distintos grupos especializados en urbanizaciones cerradas identifican en la provincia de Córdoba alrededor de doscientos barrios cerrados. Todos tienen diferencias en materia de dimensiones, costos, habitantes y servicios. A su vez existe una diversa definición urbanística y legal.

⁷ Hablar de elecciones, de estrategias, no significa remitir a una racionalidad consciente, formulada, explicitada, de los agentes sociales que producen prácticas. Tampoco [...] una racionalidad que está en relación con la eficacia de la práctica. Se trata de una racionalidad limitada [...] porque el agente social está socialmente limitado" (Gutiérrez, 2003: 37)

⁸ Ningún/a entrevistado/a describió específicamente de dónde proviene el dinero que constituye la posibilidad del ahorro y/o acumulación. Sin embargo, en nuestro estudio entendemos que el ahorro constituye una forma de capital económico que se acumula como resultado de la inserción en la estructura productiva. En la mayoría de los casos, la capacidad de ahorrar, como acción planificada, es condicionada principalmente por el capital social familiar, que permite un mayor rendimiento del patrimonio en general.

6. Bibliografía

ACHILLI, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. 1ª ed. Laborde Libros Editor – Rosario. ISBN: 987-9459-83-0.

----- (2009) "Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas" ISSN 1853-6549 [103-107] Boletín de Antropología y Educación. Año 6, Nro. 9

ARIZAGA, C. (2017) *Sociología de la felicidad: autenticidad, bienestar y management del yo*. 1ª. Ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

BOURDIEU, P. (1990), "Espacio social y génesis de las «clases»" [ed.], *Sociología y cultura*. México, Grijalbo. Pp. 281-309.

----- (1999) *Comprender*. En "La Miseria Del Mundo" Pierre Bourdieu (Dir.), FCE, Buenos Aires, pp. 527-543

----- (2000), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.

----- (2001). "Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social", en *PODER, Derecho y clases sociales*. España: Editorial *Desclée De Brouwer*, pp. 131-164. Champion, A. (ed.)

(1989) *Counter urbanisation: The Changing Pace and Nature of Population Deconcentration*, London: *Edward Arnold*.

CAPDEVIELLE, J. M. (2014). Espacio urbano y desigualdades: las políticas públicas y privadas en la ciudad de Córdoba, Argentina (1990-2011). Cuadernos Geográficos, 53(2).

CAPDEVIELLE, J. y García, E. (2018) "Estrategias habitacionales de familias de clases altas en el Gran Córdoba (Argentina)". En *Iberofórum*. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año XIII, N° 25. Pp. 60-93. ISSN: 2007-0675.

COSACOV, N. (2017) "El papel de la familia en la inscripción territorial. Exploraciones a partir de un estudio de hogares de clase media en el barrio de Caballito, Buenos Aires" en *Población y Sociedad*. ISSN-L 0328 3445, Vol. 24 (1), 2017, pp. 35-65.

DI VIRGILIO, M. (2007). *Trayectorias residenciales y estrategias habitacionales en sectores populares y medios en Buenos Aires*. Tesis doctoral. FCS-UBA.

ELGUEZABAI, E. (2018) *Fronteras urbanas. Los mundos sociales de las torres de Buenos Aires*. Buenos Aires: Café de las Ciudades.

GRAVANO A. (2008). "Imaginaríos barriales y gestión social". En *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

- GUTIÉRREZ, A. B. (1998) "Estrategia habitacional, familia y organización doméstica". En *Cuadernos de Antropología Social* N° 10, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 151-165
- (2008). "Redes e intercambio de capitales en condiciones de pobreza: dimensión relacional y dimensión vincular" *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 14(1), 1-17.
- KESSLER, G. (2010) "La extensión del sentimiento de inseguridad en América Latina: relatos, acciones y políticas en el caso argentino". *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 83-97.
- MUXI, Zaida. (2009) *La arquitectura de la ciudad global*, Buenos Aires, Nobuko.
- QUEIRÓZ, R. (2015) *¡Ojo que no es un country! Una etnografía sobre las formas en que los vecinos experimentan vivir en un barrio cerrado de torres en Córdoba, Argentina*. Tesis de maestría en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- QUIRÓS, J (2014) "Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología" En *Publicar*. Año XII N° XVII. ISSN 0327-6627-ISSN (en línea) 2250-7671
- REGUILLO, R. (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea. *Alteridades*, 18(36), 63-74. [fecha de Consulta 8 de Abril de 2020]. ISSN: 0188-7017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74716004006>
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. 1ª Ed. Buenos Aires. PAIDÓS. ISBN 978-950-12-1519-9
- ROMO, C. (2015) "Las urbanizaciones residenciales cerradas en la periferia de Córdoba. Nuevas modalidades en la expansión suburbana del siglo XXI" en *Pensum*, ISSN: 2469-0724, v. 1, pp. 83-97.
- SVAMPA, M. E. (2008) [2001] *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados* 2da ed. Buenos Aires: Biblos.
- VALDÉS, E. G. (2012) "Pobres, segregados y maltratados. La ciudad de Córdoba –Argentina– desde la segregación y la (in)seguridad ciudadana". En *Red Iberoamericana de investigadores sobre Globalización y Territorio* (RII) XII Seminario Internacional RII.

Memoria, literatura para niños/as y formación docente: desafíos de articulación desde una propuesta de intervención pedagógica

Ana Belén Caminos

anabelencaminos@gmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Director de TFL: Gustavo Giménez. Colaborador: Agustín Minatti

Recibido: 30/05/20 - Aceptado: 07/07/20

Resumen

El artículo hace referencia a una experiencia de Práctica Profesional Supervisada (PPS) realizada en el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba (APM), en el marco de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, durante los años 2013 y 2014. Se pretende describir la intervención pedagógica realizada en esa institución, motivada por las siguientes preguntas iniciales, ¿cuáles son las propuestas que ofrece un Espacio para la Memoria para trabajar con estudiantes? ¿Cuál fue la demanda institucional que el área Pedagogía de la Memoria del APM realizó a la Escuela de Ciencias de la Educación? ¿Qué esperaba el APM de la inserción de estudiantes avanzados en su espacio? A partir de un proceso de indagación y de un largo recorrido por el APM, se llevó a cabo una intervención pedagógica en el área Pedagogía de la Memoria, que devino de una de sus principales demandas: hacer "visible" la palabra de los estudiantes de primer año de profesorado de Educación Primaria, en los "encuentros de memoria" que se realizan habitualmente en la institución. Para ello, recuperamos los aportes y la metodología de dichos encuentros con la intención de poner en valor aspectos relacionados al lenguaje y a la escritura, e indagar acerca de cómo se habilita el tiempo y el espacio para dar lugar a la palabra, a la escucha. Se seleccionó como lugar para la intervención el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE), espacio formativo del primer año de los profesorado en Educación Primaria de la provincia de Córdoba que propicia las prácticas en torno al lenguaje (hablar, leer y escribir) y se constituyó, por ello mismo, en un ámbito significativo donde articular la propuesta en torno a la memoria. En este proyecto, las actividades y tareas tuvieron lugar en un TOLE de una tradicional y conocida institución formadora de docentes de gestión pública de la ciudad de Córdoba, cuyo nombre resguardaremos a lo largo del texto.

Palabras clave: Memoria- literatura- formación docente

1. Introducción

En el año 2004, el ex Presidente de la Nación Argentina Néstor Kirchner, manifestaba lo siguiente: "Vengo a pedir perdón de parte del Estado nacional por la vergüenza de haber callado durante 20 años de democracia tantas atrocidades...". Con estas palabras, pronunciadas en el acto de firma del convenio de la creación del Museo de la Memoria y para la Promoción y Defensa de los

Derechos Humanos, se abrió un nuevo escenario para las políticas de memoria en nuestro país. Se podría decir que este hecho inédito estableció ese año como punto de inicio de una época de reconstrucción de la memoria del pasado reciente por parte del Estado nacional; de reconocimiento de la demanda de memoria, verdad y justicia que durante años sostuvieron los organismos de Derechos Humanos. La recuperación y apertura de los sitios de memoria se comprende en este contexto como resultado de una política pública dispuesta a responder a las exigencias de los organismos y de gran parte de la sociedad argentina.

Desde entonces, la transmisión del pasado reciente en nuestro país se presenta como un tema prioritario de la agenda pública, cuyo eje central se dirime en torno a las llamadas "políticas de memoria". Este concepto hace alusión a aquellas acciones deliberadas, establecidas por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales, que tienen como objetivo transmitir y valorizar el recuerdo de aspectos del pasado particularmente significativos. Las políticas de memoria proponen una representación del pasado que apunta a moldear la memoria pública y a construir un cierto tipo de identidad colectiva. En este marco, las preocupaciones y problemas del presente se vuelven fundamentales para la elaboración de estas políticas puesto que desde allí se trabaja sobre el pasado para ir delineando un cierto tipo de sociedad. (Groppo, 2002)

Se puede decir, entonces, que una política de memoria puede presentar diversas formas: conmemoraciones, producción de materiales didácticos, construcción de monumentos, preservación de "lugares de memoria", creación de instituciones encargadas de la conservación y transmisión del pasado reciente (archivos, centros de documentación, institutos de investigación, sitios de memoria), etc.

La propuesta de intervención pedagógica que llevamos a cabo y que exponemos en este trabajo se inscribe en el contexto de estas discusiones. Dicha propuesta fue realizada en el área Pedagogía de la Memoria del Archivo Provincial de la Memoria (APM) de la ciudad de Córdoba. El propósito de esta producción académica es mostrar lo realizado en esa experiencia de la práctica. Para ello, nos proponemos principalmente:

- exponer algunas de las discusiones mencionadas en párrafos anteriores;
- describir una propuesta de intervención pedagógica para el Archivo Provincial de la Memoria;
- reflexionar sobre los procesos y resultados acontecidos tras esa intervención.

El ejercicio de intervención pedagógica estuvo signado por los aportes del campo de la didáctica desde el cual se recuperaron las nociones de *construcción metodológica* e *itinerario didáctico*. Se trabajó articuladamente con el espacio curricular Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE), perteneciente al primer año de un reconocido Profesorado en Educación Primaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba, con el fin de crear dispositivos pedagógicos que contribuyan a tramar la cuestión del pasado reciente con las prácticas particulares que se desarrollan en esa unidad curricular; y a realizar un aporte a los objetivos de la política actual de Formación Docente.

2. El Archivo Provincial de la Memoria y su proyecto educativo

El Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba, fue creado a partir de la aprobación de la Ley Provincial N° 9286 denominada *Ley de la Memoria* en marzo del 2006. Esta ley establece la creación de la Comisión y el Archivo Provincial de la Memoria, ambos emplazados en el edificio del ex centro clandestino de detención (CCD), conocido como "D2" (Dirección de Inteligencia de la Policía de Córdoba). Dicha norma contempla, entre sus objetivos principales, la preservación de las instalaciones edilicias que funcionaran como CCD o hubieran sido utilizadas por el terrorismo de Estado, garantizando el libre acceso del público como testimonio de ese accionar. Otro de sus objetivos fue la creación de "un instrumento pedagógico idóneo para hacer realidad el imperativo 'Nunca Más' frente a conductas aberrantes, expresado abiertamente por la ciudadanía al restablecerse las instituciones democráticas después de la dictadura cívico militar instaurada el 24 de marzo de 1976" (Ley Provincial N° 9286- "Ley de la Memoria").

Sobre la base de estas normativas, el APM se conforma como **Museo y Sitio de Memoria** resignificando el espacio y sus usos en una doble lectura: una, de carácter testimonial, señalizada en sus paredes por testimonios que dan cuenta de su función como centro clandestino. Otra, de sentido pedagógico y educativo a través de muestras permanentes o temporales que invitan a reflexionar sobre cómo la dictadura atravesó a toda la sociedad. A su vez, también se constituye como **Espacio cultural** abierto a la exposición de diferentes manifestaciones artísticas vinculadas a las temáticas (literarias, plásticas, fotográficas, teatrales).

Para el abordaje del pasado reciente, el APM propone una distinción entre *Sitio histórico* y *Museo de Sitio*. El recorrido por el Sitio histórico, como mencionamos en el punto anterior, permite comprender cómo era el funcionamiento de este centro clandestino en tanto engranaje del circuito represivo de Córdoba. Una cuestión importante de la idea de *sitio* es la señalización, tal como se destaca en la página web del APM¹

Esta señalización se sustenta en los edificios como referentes espaciales y sugiere un orden de recorrido en función de la vivencia que tuvieron los detenidos-desaparecidos que estuvieron en cautiverio aquí. La determinación de datos como números, fechas o nombres es provisoria e incompleta por la clandestinidad de la represión y el ocultamiento de archivos. Gran parte de la información ha sido reconstruida a través de los testimonios de las víctimas sobrevivientes. (2018)

Mientras que, el Museo de sitio, se compone de salas y muestras permanentes y temporarias que abordan la historia de la represión y procesos de luchas de Memoria, Verdad y Justicia, anteriores y posteriores a la dictadura.

Asimismo, esta institución pretende contribuir a mantener viva la historia contemporánea de nuestra provincia; fomentar el estudio, la investigación y la difusión de la lucha contra la impunidad y por la vigencia de los derechos humanos; preservar informaciones, testimonios y documentos sobre la represión ilegal y el terrorismo de Estado; desarrollar métodos adecuados para la recopilación, manejo, consulta, trabajo y difusión de materiales.

Para llevar a cabo estos objetivos y lineamientos institucionales, el APM se estructura y articula en áreas de trabajo: Documentación y Preservación; Investigación; Audiovisual y Archivo de Historia Oral; Redes; Sitios; Comunicación y Cultura; Pedagogía de la Memoria.

Lo presentado hasta aquí pretende dar cuenta de los lineamientos institucionales a partir de los cuales se lleva a cabo el trabajo en el APM. En el contexto de la PPS, fue importante reconocer las lógicas construidas al interior de dicha institución: la organización de los espacios, las dinámicas de trabajo, entre otras cuestiones. La apuesta consistió en indagar los sentidos y significados que el área Pedagogía de la Memoria fue elaborando sobre sus propias prácticas, para luego comenzar a analizar el entramado político, institucional y pedagógico que hizo posible la conformación de un proyecto educativo en un sitio de memoria.

2.a Educación y memoria

En los primeros acercamientos al APM nos preguntábamos sobre las características que definían a este espacio como educativo: ¿cómo y cuándo se creó el área Pedagogía de la Memoria? ¿Quiénes la integran? ¿Cómo se transmite el pasado reciente donde fue un CCD? Nos interesaba, particularmente, conocer e identificar las herramientas tanto discursivas como materiales que utilizaban las integrantes del área Pedagogía de la Memoria: ¿cómo y qué se trabaja allí? ¿Qué actividades realizan? ¿Cómo se piensan? ¿Qué deciden recordar? ¿De qué modo recuerdan?

Agustín Minatti (2011) –colaborador de esta PPS–, explica la labor que se desarrolla en las áreas de Educación² de los sitios de memoria de la provincia de Córdoba. En base a ello, sostiene que "...los sitios de memoria son espacios educativos (...). Las actividades que allí se desarrollan, la sistematización de sus prácticas y el análisis de las mismas, son pilares fundamentales en la definición y construcción de una pedagogía de la memoria" (1). Para asimilar estas ideas, fue necesaria la permanencia en el espacio, la interacción con los distintos actores de la institución, la recolección de diversas fuentes que pudieran aportar datos e indicios respecto del lugar de lo "educativo" en este sitio.

2.b Presentación del área Pedagogía de la Memoria

El área Pedagogía de la Memoria del APM se constituyó en el año 2007. Cuando realicé la PPS (2013-2014), estaba conformada por Virginia Rozza (responsable del área), Soledad Boero (trabajadora permanente del área), pasantes (estudiantes de sexto año de distintas escuelas de la ciudad de Córdoba) y practicantes (estudiantes de diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba). La conformación de este grupo se debía en parte a la multiplicidad de articulaciones que habilitaba el área. En su momento lo hacía con distintas instituciones educativas de la provincia: ofrecía pasantías no rentadas para estudiantes del último año de escuelas secundarias; prácticas sociocomunitarias para estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba; plazas para llevar adelante prácticas profesionales. También articulaba con algunos Institutos Superiores de

Formación Docente (ISFD), cuyos docentes realizaban, junto a sus alumnos y el área, actividades o proyectos vinculados a la construcción de la memoria, el pasado reciente y la vigencia de los derechos humanos en el presente.

El área organiza y lleva adelante tres grandes actividades: la Ronda de la Lectura y la Ronda de la Memoria, que se realizan una vez por año; y los Recorridos Educativos o Encuentros de Memoria, que se desarrollan diariamente.

Las dos primeras son definidas por los actores institucionales como una "fiesta de la palabra". De acuerdo con Virginia *"Se podría pensar que la primera [Ronda de la lectura], es un momento donde el área invita a los colegios a participar de talleres, charlas, muestras, obras de teatro, música. Mientras que en la segunda [Ronda de la memoria], son los mismos jóvenes, niños y adultos quienes presentan al resto de las personas que concurren, sus producciones; resultado de procesos llevados a cabo por ellos mismos"*. (Registro de Entrevista, Virginia, 2013). Se podría decir, entonces, que la Ronda de la Lectura es una jornada abierta a niños, jóvenes y al público en general, en la que se intervienen todos los espacios del sitio con actividades vinculadas a la lectura, la literatura, la palabra poética y el arte; mientras que la Ronda de la Memoria es una jornada que posibilita el intercambio de experiencias a través de las muestras de producciones y prácticas de construcción de la memoria, de diferentes organizaciones sociales y otros espacios educativos.

La tercera de las actividades es concebida como un espacio colectivo de formación, discusión y reflexión en torno a los autoritarismos, totalitarismos y violación a los derechos humanos. Ofrece diversas perspectivas para el trabajo en las aulas y otros ámbitos de formación a través de sus docentes, educadores, animadores socioculturales, jóvenes, etc. En torno a ello, congrega a escuelas o grupos organizados de jóvenes que van a conocer y recorrer el APM. Dicho recorrido comienza en el Pasaje Santa Catalina, frente al Memorial a los desaparecidos y asesinados de Córdoba, y se adapta a las edades y conocimientos previos de los grupos.

Aunque novedosas, estas prácticas ligadas a la pedagogía de la memoria tuvieron su anclaje en experiencias educativas previas a la creación de los sitios de memoria. En Córdoba, por ejemplo, los trabajos desarrollados por el *¿Vivimos en el país del Nunca Más?*, equipo de educación popular creado por H.I.J.O.S. y Familiares de Detenidos-Desaparecidos por razones políticas, y el Programa "Jóvenes y Memoria" de la Comisión de la Memoria de La Plata, han orientado los modos de pensar y trabajar en el APM.

Amparados en estos antecedentes, los "recorridos educativos", también llamados "encuentros de memoria", surgen entonces como una propuesta para acercar a la sociedad la historia albergada en las paredes del Museo de Sitio. El área concibe estas prácticas como una "topografía del testimonio", por su carácter ligado a la materialidad física del espacio a través del cual se busca generar nuevos interrogantes y abordajes posibles.

Antes de abordar otros aspectos nodales de los encuentros de memoria, espacio donde se inscribió la PPS, repasaremos brevemente cómo se piensa la Pedagogía de la Memoria en el APM, ya que dicha categoría ofrece el marco teórico en el que aquellos recorridos educativos se sustentan.

2.c Pedagogía de la Memoria: un diálogo abierto y en construcción

En los últimos años, la categoría Pedagogía de la Memoria ha ido tomando fuerza en diversas organizaciones sociales e instituciones educativas y estatales, apareciendo en el escenario público y haciendo referencia a una nueva pedagogía, necesaria para transmitir a las distintas generaciones lo sucedido en la última dictadura cívico militar. (Braccini, 2016).

Como ya expusimos, el área mencionada es la encargada de llevar adelante los encuentros con quienes se acercan al sitio. Ella define qué y cómo recordar el pasado reciente con los grupos que llegan, es decir, es quien piensa y diseña cómo transmitir lo sucedido a esas generaciones. Retomamos las palabras de Jelin (2002), quien sostiene que en toda narración de la memoria hay una jerarquización y selección de aquello que quiere ser dicho y mostrado, y de lo que no. Toda memoria es selectiva puesto que una memoria total es imposible. Las educadoras³ del APM eligieron narrar una memoria, que como cualquier otra, es fragmentada; privilegiaron un relato y determinados actores, y dejaron por fuera otros.

Traemos esto a colación, puesto que no es posible abordar la categoría sin indagar los sentidos asignados por las propias educadoras del APM. Para ellas, la pedagogía de la memoria es entendida como *algo en construcción*, haciendo referencia a que *no está acabada* sino que se encuentra en *constante movimiento y en proceso*. Esta idea se torna significativa si pensamos en las distintas dinámicas que se construyen en los encuentros de memoria en el APM, en los cuales se habilita un espacio para la escucha del otro y la circulación de la palabra, donde se privilegia el ida y vuelta con esos otros, cuyas palabras importan y por lo tanto son escuchados. En este marco, es necesario situar los modos de llevar adelante el acto pedagógico desde el área. Como mencionamos en líneas anteriores, el área Pedagogía de la Memoria retoma las bases teóricas y prácticas de la educación popular, pero también las de la Pedagogía Crítica y las de la Pedagogía de la Pregunta, propuestas por el pedagogo brasileño Paulo Freire. En la primera, el autor propone que el sujeto se convierta en un agente activo y político para que pueda problematizar y cuestionar la realidad en la que vive. En la segunda, el autor hace referencia a la necesidad de habilitar espacios de preguntas (más que de respuestas) para dar lugar al proceso de enseñanza y aprendizaje (Freire, 1985). Desde estas concepciones, Freire defiende la idea de un sujeto libre y emancipado con capacidad de reflexión y crítica.

Sumamos a estos aportes, una de las definiciones de Pedagogía de la Memoria propuesta en "Chupinas de Colección"⁴:

Podemos definir inicialmente a la Pedagogía de la Memoria como el conjunto de prácticas que se articulan desde los diferentes espacios educativos, entre ellos los Sitios de Memoria, con el objetivo de abordar críticamente la relación temporal entre pasado, presente y futuro que supone la construcción de las memorias. Estas prácticas no están libradas de tensiones y contradicciones. Precisamente en ese carácter dinámico, conflictivo y heterogéneo radica su dimensión política y transformadora. (AA. VV, 2011:20)

Esta definición, se vincula directamente con la perspectiva de Freire (1985), quien plantea que el saber no debe pasar solo por la teorización de conceptos sino también por las propias experiencias; es decir, que la teoría y la práctica construyan a la par el conocimiento. Este proceso, muchas veces implica tensiones y contradicciones. Con ello referimos, entre otras cuestiones, a que las distintas generaciones que se vinculan con la experiencia del pasado reciente

... traen consigo motivaciones, contextos personales y situaciones muy diferentes. Están los estudiantes que, orientados por sus familiares o docentes, desarrollan un trabajo de conocimiento previo, y también los estudiantes que hacen sus primeras incursiones en esta problemática y que parten de situaciones locales en las que ha predominado el silencio, porque en su pueblo o en su ciudad nunca se habló sobre estas cosas, por un olvido colectivo o por considerar que se trataba de acontecimientos ajenos porque "aquí no pasó nada" o porque "esas cosas son de las grandes ciudades". (AA. VV, 2010:19)

De ahí la necesidad de ser flexibles en la elaboración de propuestas educativas, cuyos destinatarios son estudiantes de distintos sectores, con diferentes trayectorias y experiencias; lo cual implica la posibilidad de que algunos de ellos pregunte u opine algo que no se encuentra dentro de lo "guionado" o "planificado", e irrumpa a contrapelo de lo que se pensó hacer.

2.d Encuentros de Memoria

En el tiempo que estuvimos en el APM, pudimos observar que una de las características principales de los encuentros de memoria en tanto recorridos educativos era trabajar desde una perspectiva de diálogo y de circulación de la palabra. Aquí es importante aclarar que, si bien no hay un "guía", es decir alguien que acompañe a los "visitantes" y que vaya narrando un relato, las educadoras sugieren un modo de llevar a cabo el recorrido por el sitio. Distinto es para los grupos que han acordado previamente con el área en cuestión un encuentro de memoria por el APM, en el cual se organiza también la participación en un taller coordinado por sus educadoras. La idea de "no guía" la escuchamos en varias oportunidades como una decisión política y una discusión larga que tuvo lugar entre los trabajadores del APM. Lo que proponen es que quien se acerque al sitio pueda hacer su propio recorrido, con sus tiempos, ingresando y deteniéndose en las diferentes salas, eligiendo por dónde caminar, qué ver y qué leer. Esto supone, según lo expresan las educadoras del área Pedagogía de la Memoria, un rol más activo de los participantes en la construcción del saber, un posicionamiento con una apertura a las preguntas inquietantes, necesarias y una noción de memoria donde el pasado se convierte en principio de acción de las prácticas cotidianas para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen en la actualidad.

En estos encuentros con niños, jóvenes y adultos, se invita a cada uno a construir la memoria y la historia reciente, para que puedan reconocerse en esa historia siendo partícipes de un presente que no desconoce el pasado y habilita a pensar en las posibilidades futuras. Se trata de un "proceso activo, reflexivo, que involucra y recupera la participación de niños, jóvenes y docentes,

no como actores pasivos/receptivos de un saber, sino como sujetos creadores y problematizadores de la realidad". (AA.VV, 2011:38)

Virginia contó que el APM es el soporte físico en el cual ellas, las educadoras, llevan adelante las actividades; sus salas, paredes, pisos, fotos, escritos, objetos, se convierten en "mediadores de memorias" para esta área; son un facilitador para pensar y llevar a cabo los talleres, por lo que es una decisión incluirlos y hacerlos parte de los encuentros. Mediadores, en tanto herramientas que permiten construir y dialogar con otros.

Cada encuentro de memoria presenta tres momentos: "marcas de memoria/tropezones de memoria", "cambio de época: la fantasía y la imaginación como el acto supremo de libertad" y "prácticas de represión que aún están presentes". En estos últimos, se realizan los talleres llevados a cabo por las educadoras del área Pedagogía de la Memoria para el grupo de estudiantes de ese momento. Los talleres son denominados por ellas como "...lugares donde se trabaja en forma grupal en torno a un problema, con objetivos a desarrollar. Es un espacio de creación, de producción de textos escritos, de herramientas didácticas, de conocimientos". (Informe del Área Pedagogía de la Memoria, 2007-2015). Los talleres son pensados y coordinados en torno a ejes y temáticas presentados por las educadoras, se desarrollan en los espacios físicos (salas) del APM con determinados materiales, y articulan temáticas y discusiones de acuerdo a las características del grupo y del tiempo y espacio disponibles.

2.e Sobre la demanda del área Pedagogía de la Memoria

Cabe destacarse que las distintas instituciones que se ofrecen para el desarrollo de las PPS, realizan demandas específicas a la Escuela de Ciencias de la Educación, y orientan con ello no solo el perfil de la plaza y el trabajo a desarrollarse sino también parte importante del proceso que acontecerá durante la práctica. *¿Cuál fue la demanda institucional que el área Pedagogía de la Memoria del APM realizó a la Escuela de Ciencias de la Educación? ¿Qué esperaba el APM de la inserción de estudiantes avanzados en su espacio?* En el caso del APM, la demanda inicial se expresaba del siguiente modo: "Concretamente ofrecemos plazas para las PPS para que se puedan realizar aportes en términos teóricos y metodológicos al proyecto pedagógico del sitio, en la implementación de estrategias de transmisión con el objetivo de repensar y enriquecer las prácticas educativas, estrategias que nos permiten seguir construyendo el campo de la pedagogía de la memoria". (Aula virtual de las Prácticas Profesionales Supervisadas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2013).

En las entrevistas realizadas a Virginia, y a partir de las observaciones, surgió una preocupación que después se transformó en una de las demandas centrales: trabajar específicamente con los estudiantes de primer año de los profesorado de los ISFD, especialmente los de Educación Primaria. Dicha demanda no fue espontánea, sino que se fue enmarcando a partir de relatos de las diversas experiencias de las educadoras en relación a los talleres que tenían lugar en los encuentros de memoria. Por ello, resultó preciso traer a colación sus preocupaciones recurrentes cuando sostenían que "la palabra no se encuentra visible en los talleres llevados a cabo con

estudiantes de los ISFD". Según expresaba la referente: "...no sé qué pasa con la palabra cuando terminan la secundaria. Vienen acá y no se animan a decir. Tienen miedo al ridículo. Y acá nosotras queremos que hablen, que nos pregunten, que se equivoquen si es necesario" (Registro de entrevista, Virginia, 2013). A partir de ello, pensamos una propuesta de intervención: construir dinámicas de talleres (una de las actividades que se realiza en los recorridos/encuentros de memoria) con la que se pueda articular dicha demanda. Como señalan Andruetto y Lardone (2011), "el taller es trabajo, es hacer y su cuestión fundamental es estimular, considerar, cuidar y alimentar el producto de ese hacer (...) nada es seguro, salvo el deseo de decir" (13). En los diseños de talleres que se realizan en el área, se considera el *deseo* y la posibilidad de *decir*. Surge aquí la oportunidad de propiciar un espacio-tiempo donde la palabra de todos y cada uno de los participantes pueda circular libremente, donde todos los saberes sean legítimos y a su vez, discutibles.

En este marco, fundamentamos la propuesta de intervención en dos aspectos: el primero tuvo que ver con la elección de trabajar con los primeros años del profesorado en Educación Primaria ya que el APM trabaja habitualmente con estudiantes recién iniciados en esa carrera.

En segundo lugar, se orientó a *hacer visible la palabra*; allí fue necesario ahondar en el trabajo con la oralidad. Por este motivo, recuperamos los aportes de los encuentros de memoria para analizar y pensar algunos aspectos relacionados con la escritura y el lenguaje, y preguntarnos cómo se habilita el tiempo y el espacio para dar lugar a la palabra, a la escucha. A partir de ello y de lecturas realizadas del Diseño Curricular del profesorado mencionado, seleccionamos como objeto de intervención el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura, espacio formativo que propicia las prácticas en torno al lenguaje (hablar, leer y escribir) y se constituye, por ello mismo, en un ámbito significativo donde articular una propuesta en torno a la memoria. Este espacio forma parte del campo de la formación específica del primer año del profesorado en Educación Primaria. Dicha elección se fundamentó también en los propósitos de formación y ejes de contenidos del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba, que proponen el fortalecimiento de los saberes culturales de los futuros maestros en tanto sujetos de lenguaje, constructores de sistemas de comunicación y significación, lectores, escritores; un espacio que pretende generar experiencias y reflexiones diarias y recuperar las trayectorias personales con el lenguaje, entre otros aspectos.

El gran desafío fue crear nuevos diseños, contemplando la posibilidad de pensar en los ejes de los talleres, sus contenidos y las formas de mediación. Para esto, fue necesario también explorar las formas de trabajar que tenían los docentes (de ISFD de la ciudad de Córdoba) que estaban a cargo del espacio curricular seleccionado: el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura. Entrevistamos a dos docentes de dos institutos distintos de la ciudad. Las preguntas estaban relacionadas con los contenidos del taller, la bibliografía que utilizaban, la metodología de sus clases y la posibilidad de articular con el APM para contribuir a la formación docente. Las dos profesoras hicieron hincapié en la importancia de la producción escrita de los alumnos, resaltando el significado que le otorgan a las biografías escolares y lectoras, en tanto dispositivos que permiten

pensar en las propias identidades. En relación a la metodología que empleaban en las clases, las docentes destacaban que se basaban en la modalidad de taller. La bibliografía utilizada estaba relacionada con autores de literatura infantil nacional, como Laura Devetach, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Elsa Bornemann, entre otros. Autores que escribieron innumerables cuentos para niños y que algunos fueron, por decreto, prohibidos durante la última dictadura militar. Estos escritores también integran los corpus de trabajo en la Biblioteca de Libros Prohibidos cuando se realizan talleres con distintos grupos de estudiantes en el APM.

Durante las entrevistas, las docentes también manifestaron la dificultad que aparece en el taller cuando los estudiantes de primer año tienen que expresar qué es lo que sienten cuando leen ciertos textos; además resulta complejo para ellos, el momento de la escritura. El desafío era, entonces, imaginar y diseñar talleres donde circulara la palabra y se generara un clima para que ello sucediera.

2.f Los estudiantes del ISFD participantes en la experiencia de la Práctica Profesional Supervisada

Una vez realizadas las entrevistas a las docentes, se empezó a pensar cuáles y de dónde serían los estudiantes destinatarios; cómo podíamos armar, construir una propuesta especialmente para un grupo con características singulares. Entonces, con la profesora que orientó las primeras acciones de la PPS, decidimos elegir como destinatarios a estudiantes del profesorado de Educación Primaria de dos cursos diferentes de un reconocido ISFD de gestión estatal, donde ella trabaja, ubicado en un barrio de la zona suroeste de la ciudad de Córdoba.

Elegir a esos grupos de estudiantes fue importante puesto que, en diálogo con la profesora aludida, pudimos conocer parte de sus trayectorias, saber los contenidos desarrollados en el TOLE hasta ese momento (habían trabajado con sus biografías lectoras, con las Agendas del Lector o los Portafolios, con libros de literatura infantil de escritores argentinos), y cuáles habían sido algunas de las discusiones dentro de ese espacio. Los alumnos conocían a Laura Devetach y a Elsa Bornemann porque habían leído algunos de sus libros. Esto constituyó, por lo tanto, el punto de partida para pensar y elaborar este proyecto.

Gran parte de los estudiantes de esos cursos eran trabajadores y realizaban su carrera en el tiempo que les quedaba libre. Vivían en zonas aledañas a la institución y algunas localidades cercanas como Malagueño, Carlos Paz y Yocsina. La mayoría de ellos son padres o madres de familia, lo que implicaba muchas veces que tengan que dejar a sus hijos en guarderías o con sus familias para garantizar su cuidado.

2.g Supuestos teórico-metodológicos que orientaron la Práctica Profesional Supervisada

Silber (2008) plantea que el supuesto de toda intervención en educación es el poder contribuir a dilucidar los criterios que subyacen en ella, ya que esto posibilitará el enriquecimiento conceptual del campo pedagógico y a su vez favorecerá el mejoramiento de las acciones pedagógicas. Esta

mirada nos permite jerarquizar el valor que tiene transparentar “desde dónde” se interviene, es decir, objetivar ese saber que contribuye a la construcción de conocimientos sobre la intervención pedagógica. En esta línea, adscribimos al postulado que afirma que los supuestos teórico-metodológicos de la práctica profesional tienen que ver con soportes de índole científica, filosófica, ética, política, de gestión (Silber, 2008), al concebir la práctica profesional supervisada como un ejercicio de intervención pedagógica. En base a ello, Ávila y otros (2014) definen la “intervención pedagógica” como

...la construcción de una propuesta de trabajo, que a partir del análisis de los procesos sociales y culturales en los que se inserta y la clara identificación de los sujetos, sus condiciones de existencia, deseos y demandas, organiza –con la participación de los mismos– la puesta en juego de saberes de distinta naturaleza y especificidad, con el objetivo de generar procesos de circulación, transmisión, apropiación y resignificación de esos saberes, y elabora las estrategias metodológicas y prácticas que dan cauce a los procesos educativos esperados, acompañando y redefiniendo los cursos de acción en las instancias en que sea necesario. (2)

En este marco, entendemos la noción de “intervención pedagógica” ligada al hacer profesional en una perspectiva particular: aquella que busca “venir entre” procesos en curso, reconociendo el protagonismo de los diversos actores desplegado en sus prácticas cotidianas, con la intencionalidad de promover, enriquecer, interrogar y acompañar transformaciones en el curso de ese devenir. Además, como instancia que pone en juego la especificidad del saber pedagógico, atiende a las demandas concretas de los actores involucrados, a las demandas sociales y educativas, y a la necesaria reflexión crítica respecto de los sentidos que conlleva ese hacer. En esa línea de pensamiento, consideramos que la intervención pedagógica en un sitio de memoria particularmente, implica un posicionamiento ético político en tanto que se articula con proyectos colectivos y, al mismo tiempo, está sujeta a las constricciones que surgen del lugar de trabajo desde donde se realizan. Supone para el practicante una construcción siempre en tensión en el seno de procesos complejos de demandas diversas y de convicciones personales.

2.h El diseño de un recorrido posible: un itinerario de enseñanza

Para comenzar a esbozar una propuesta de intervención, exploramos aportes del campo de la didáctica y recuperamos las nociones de *construcción metodológica e itinerario didáctico*.

La didáctica es entendida como un campo disciplinar vinculado a los proyectos sociales de transmisión de conocimientos. Desde allí Coria y otros (2012) definen al conocimiento didáctico como un “...espacio disciplinar de carácter teórico-práctico acerca de la intervención en las instituciones educativas a través de prácticas de enseñanza, cuyo sentido es promover procesos de apropiación y construcción de conocimiento, al mismo tiempo que de investigación acerca de esas prácticas” (2). Esta perspectiva se acerca a problemáticas vinculadas a las prácticas de enseñanza a la luz de tres supuestos teórico-metodológicos: el primero de ellos tiene que ver con reconocer el carácter regulativo del conocimiento didáctico, con una fuerte impronta valorativo-normativa, y su estrecha relación con discursos y prácticas ideológico-políticas; el segundo se

vincula a la concepción de los sujetos de las prácticas de enseñanza, entendidos como sujetos sociales y sujetos de deseo que ponen en práctica esquemas de percepción, pensamiento y acción. Por último, un supuesto que hace referencia a la articulación entre diversos campos de conocimiento y el campo de la didáctica. Esto es, recuperar diferentes aportes teóricos significativos para la elaboración de propuestas de intervención y para la producción de nuevos conocimientos. Si bien en este caso la intervención pedagógica no es en una escuela, sí lo es en una institución educativa no escolar, como el APM; y los aportes de la didáctica fueron sumamente cruciales al momento de pensarla.

Para acercarnos a las prácticas profesionales como intervención pedagógica, recuperamos dos nociones: la de *construcción metodológica* (Edelstein, 2011), y la de *itinerario didáctico*. (Coria, 2014)

La primera hace referencia a un proceso complejo de elaboración de propuestas de intervención. El término construcción metodológica conceptualiza la propuesta de enseñanza, en este caso del practicante, como un acto singular y creativo en el cual se articulan las lógicas epistemológicas o disciplinares, las posibilidades de apropiación de estas por parte de los sujetos y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde las lógicas mencionadas se entrecruzan. En esta clave de análisis, la construcción metodológica es entendida como un proceso en el que se entraman "...los saberes objeto de transmisión, la imagen que tenemos sobre los sujetos del aprender y el enseñar, los contextos institucionales en los que intervenimos, las situaciones particulares (...) y una perspectiva ético-política para pensar y asumir la enseñanza". (Edelstein, 2011 citada en Coria, 2014). Consideramos que si lo metodológico es producto de una construcción singular, como practicantes somos creadores de distintos itinerarios didácticos que se traducen, en este caso, en una propuesta pedagógica para un grupo de personas determinado: estudiantes del Profesorado de Educación Primaria.

En tal sentido, los itinerarios didácticos serán producto de las ideas que hayamos priorizado, del enfoque adoptado para su transmisión, del modo en que hemos pensado la relación entre esos saberes y su historia de elaboración y forma de producción; y a su vez, de cómo imaginamos las formas de apropiación y las historias e identidades culturales de los sujetos destinatarios. En otras palabras, de las actividades que hayamos creado, de las consignas que las traduzcan y de las materialidades involucradas (textos, imágenes, objetos, etc.). Al respecto, Coria (2014) sostiene

... aludir al trazado de itinerarios significa dar materialidad a ese plus que significa la construcción metodológica, que es la idea de articular el conjunto de componentes de la propuesta didáctica, pensarlos en un orden siempre tentativo, ponerlos en relación. Hay que hacer bocetos para trazar al menos los grandes momentos de esos itinerarios. (9)

Lo interesante del concepto de *itinerario* es que nos permite pensar en un posible camino, en un orden tentativo, en posibles relaciones y que la propuesta pueda ser modificada, redefinida. De ahí la idea de imaginar diferentes líneas en cierto sentido, con la posibilidad de desvíos y retornos.

Recuperamos la noción de “posible propuesta” ya que, precisamente, se trató de una propuesta entre varias; y que implicó tomar decisiones respecto de las actividades, de las consignas, del diseño general de los talleres; y en ese proceso, otras opciones quedaron afuera.

Tal como fue expresado, en la intervención pedagógica propuesta, tratamos de retomar una de las actividades que venía haciendo el área Pedagogía de la Memoria –los encuentros de memoria–, para diseñar talleres destinados a estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Primaria.

Ello nos condujo a otra pregunta, ¿qué entendemos por *taller*? Souto (2005) sostiene que el taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer. Dicho más claramente, “el taller tiene que estar centrado en la producción de un objeto con sentido social; esa producción requiere un saber-hacer; hay una materia prima con la que se trabaja; las relaciones grupales se dan de un modo particular” (2). Desde este lugar, la autora prefiere hablar del “taller como dispositivo” donde entran en juego un conjunto de variables y dimensiones. Por dispositivo, entendemos “...aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para” (Souto, 1999 citada por Anijovich, 2009). Tomando los aportes de Anijovich (2009), un dispositivo puede convertirse en un revelador de significados implícitos y explícitos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento. Es decir, un organizador técnico que estructura las condiciones para su puesta en práctica y realización: espacio, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios; un provocador de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimientos, de pensamientos, de reflexiones, de lo imaginario. En este trabajo, consideramos los talleres como dispositivos de intervención pedagógica y de formación docente inicial.

Un dispositivo de formación docente es un modo –particular– de organizar la experiencia formativa, con el propósito de generar situaciones para que los sujetos “se transformen” a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (Anijovich, 2009)

De esta manera los talleres con los estudiantes del profesorado de Educación Primaria, pretendieron ser un dispositivo para conocernos, pensarnos y retomar aquello que sabemos –y no tanto– como ciudadanos y futuros docentes para empezar a conversar acerca de lo sucedido en la última dictadura militar. El desafío, en este sentido, fue proponer actividades que permitieran interpelar a los estudiantes recién iniciados en la carrera sobre lo ocurrido en la última dictadura. De allí surgieron muchas preguntas: ¿qué cuestiones son prioritarias para abordar el pasado reciente con estudiantes del profesorado de Educación Primaria? ¿De qué manera las proponemos? ¿Cómo hacemos para generar un espacio en donde el otro se anime a decir, a preguntar, a disentir?

En principio, trabajamos con materiales de lectura, particularmente con libros de cuentos infantiles y juveniles⁵ de autores censurados en la última dictadura cívico militar, que algunos de los estudiantes ya conocían por cursar el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura. La decisión de trabajar con los cuentos, estuvo motivada también en lo que las educadoras del área ya venían

haciendo en los talleres del APM, no solo con estudiantes de nivel Superior, sino también con niñas, niños y jóvenes; consideramos que era oportuno empezar a conocernos compartiendo esas lecturas junto a los decretos de prohibición, con el fin de indagar acerca de los modos de censura de la literatura infantil y juvenil en Argentina. También, recuperamos fragmentos de textos que brindaban más información sobre la censura del campo cultural en general.

A continuación, recuperamos aportes teóricos que permitieron la construcción del itinerario de enseñanza destinado a los estudiantes del profesorado de Educación Primaria del ISFD donde tuvo lugar la intervención.

Como ya mencionamos, la propuesta se centró en un itinerario que recuperara algunas de las dinámicas de los talleres que tienen lugar en los encuentros de memoria que realizan las educadoras del área Pedagogía de la Memoria; y también, parte de los ejes que se trabajan en el espacio curricular TOLE, particularmente los relacionados a la literatura infantil y juvenil argentina, con el propósito de que los estudiantes fortalezcan su formación como lectores y sus saberes culturales como futuros docentes en tanto sujetos de lenguaje, y constructores de sistemas de comunicación y significación. Se pensó un itinerario que hiciera posible el diálogo de las diversas trayectorias de los estudiantes con la propuesta del área del APM.

En este entramado, se hace presente el concepto de "transmisión" entendida como una "...habilitación a transformar lo recibido" (Diker, 2004:224), concepto que se aleja del "legado" de un saber y apuesta a pensar en posibilidades de relatos diferentes en un encuentro de sentidos. Precisamente en las posibilidades de relatos que propone el área Pedagogía de la Memoria, es donde se ponen en juego las instancias de curiosidad, experiencia y reflexión como posibilidad de construcción de conocimiento y apropiación. En este sentido, pensamos en una transmisión que, en palabras de Korinfeld (2004), "... haga lugar a la falta, que no sea pura tradición, no será la que completa, la que fija sentidos, sino la que multiplica, la que liga sin atar". (105). Planteada en estos términos, la idea de transmisión nos convoca a hacerle lugar también a aquello que, en palabras de Frigerio (2004) "...no es transmisible, lo que no se transmite, lo que al transmitirse se transforma, lo que en la transmisión pasa y queda intacto, lo que en la transmisión se pierde". (11) Siguiendo a Jelin (2002), resulta interesante el concepto "Trabajos de la Memoria", puesto que hace alusión al trabajo como "...rasgo distintivo de la condición humana que pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo" (14), en otras palabras, resulta necesario –como sociedad– poder colaborar, trabajar las cuestiones referidas a las memorias evitando los lugares de la repetición. Si bien la autora lo plantea desde el plano de lo individual, también hace referencia a lo colectivo sosteniendo que "...el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro". (16)

Nuestro propósito consistió en delinear un itinerario con consignas, actividades, recursos, formas de interacción, y que todo ello constituyera un modo de intervención que nos acerque a otro tipo de propuestas en los sitios de memoria, para que los futuros docentes puedan entablar nuevos diálogos con la historia, con el pasado reciente y con los sitios de memoria. En este marco, se

hace necesario concebir el trabajo pedagógico como diálogo intergeneracional, en tanto nos permite reflexionar sobre las condiciones que generamos en estos espacios para ser habitados por instituciones educativas. Pensarlo de este modo posibilita no solo saber qué pasó sino también poner en discusión los sentidos construidos socialmente, para resignificarlos después de transitar una determinada experiencia.

2.i El itinerario didáctico: la propuesta de intervención

El itinerario didáctico se compuso por tres talleres⁶, cuyo eje transversal fue "Censura y prohibición de libros infantiles durante la dictadura cívico militar de Argentina. ¿Cómo lo pensamos y construimos a partir del espacio curricular Taller de Oralidad, Lectura y Escritura?". Teniendo en cuenta dicho eje, y luego de pensar las temáticas y la forma en que las queríamos abordar, construimos el primer taller titulado **Los sentidos de la prohibición, ¿qué está prohibido?, ¿quiénes prohíben?, ¿por qué prohíben?** El objetivo de este primer encuentro fue proponer a los estudiantes conocer y reflexionar acerca de cómo se prohibieron y censuraron manifestaciones culturales, y la posibilidad de expresarse durante la dictadura cívico militar, para luego pensar en las huellas que dejó en nuestra sociedad y sus ecos en la actualidad. Se hizo hincapié en la literatura infantil y juvenil, en tanto ámbito que sufrió la censura y la prohibición de muchas de sus obras y autores significativos. La decisión de comenzar por este tema nació de la idea de enriquecer y profundizar los saberes culturales de los estudiantes del profesorado en Educación Primaria, además de contribuir a su formación como futuros trabajadores en tanto lectores de literatura, transmisores y recreadores de la cultura, en permanente interacción con niños y jóvenes. También, porque consideramos importante recuperar uno de los temas que aborda el área Pedagogía de la Memoria en sus talleres, el cual rinde homenaje a intelectuales, poetas, escritores y músicos cuyas obras fueron censuradas y/o prohibidas durante períodos dictatoriales. En este marco, los grupos de jóvenes que visitan el APM, conocen algunas de las obras infantiles prohibidas, tales como *La torre de cubos* de Laura Devetach, *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann, *La línea* de Beatriz Doumerc y *Ayax Barnes*, entre otros.

El segundo taller, se denominó **La fantasía y el juego de palabras**. Este encuentro tuvo dos objetivos principales: el primero, realizar un recorrido educativo para que los estudiantes conozcan la historia del ex centro clandestino de detención conocido como la *ex D2*, actual Archivo Provincial de la Memoria. El segundo, vinculado con lo trabajado en el taller anterior: abordar temas que posibiliten lecturas críticas sobre los cuentos clásicos infantiles, en los cuales se alude a los niños desde lo "escolar" reduciendo al lector más que nada al *niño alumno*. Retomando esta perspectiva, se expusieron las diferencias que marcaron posteriormente los autores argentinos de cuentos infantiles como Laura Devetach, Elsa Bornemann, Gustavo Roldán, Graciela Montes, entre otros, cuyas obras se caracterizaron por una notable renovación del lenguaje y de los idearios tradicionales de la literatura para niños.

El objetivo del tercero y último taller, titulado **El valor de los relatos y las narrativas para construir memorias**, fue realizar un cierre con la intención de integrar los temas trabajados en

los talleres anteriores, retomando y profundizando el valor de los relatos y las narrativas para construir memoria.

Los talleres se propusieron articular la experiencia de la palabra de los estudiantes a partir de actividades compartidas, prácticas de lectura y escritura, entramadas con temáticas cruciales que signaron el momento histórico de la dictadura cívico militar (la censura, el silencio, etc.). Los talleres intentaron constituir un estímulo no solo para la reflexión de la particularidad de una época histórica signada por el terror y la prohibición sino también para la producción de la propia voz y la propia palabra de los estudiantes a partir de actividades de comentar, leer, compartir opiniones, escribir textos, etc.

3. Conclusiones

En este trabajo de Práctica Profesional Supervisada, nos propusimos articular las necesidades y demandas del APM, con una propuesta concreta y situada de intervención pedagógica. Nos permitimos, en estas reflexiones finales, valorar en qué medida las expectativas de la intervención llegaron a buen puerto y en qué sentido fue una propuesta pertinente, para evaluar el propio proceso de la práctica.

La propuesta pedagógica planteada en el marco de la PPS tenía por objetivo crear dispositivos pedagógicos que contribuyan a trabajar el pasado reciente en relación a la unidad curricular Taller de Oralidad, Lectura y Escritura. A partir de ello, se pensó una intervención que también contribuyera a la construcción de la Pedagogía de la Memoria que propone el APM, y a su vez, aportara a la consecución de objetivos de las políticas de formación docente. En principio, es importante mencionar que fue un desafío construir una propuesta que articulara dos instituciones, el APM y un ISFD, particularmente con el espacio curricular TOLE de primer año del profesorado en Educación Primaria. En los diálogos e intercambios con las educadoras del área Pedagogía de la Memoria, fuimos discutiendo posibilidades de intervención hasta que finalmente decidimos trabajar con los estudiantes de primer año de esa carrera en el espacio TOLE que coordinaba la profesora antes mencionada en dicha institución, y que abordaba temas que nos interesaba por la demanda propuesta por el APM. Una vez que tomamos esta decisión, nos llevó un tiempo conocer, indagar y estudiar sobre lo que se sugiere para este espacio en el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba, y luego realizar las entrevistas a las profesoras que coordinaban TOLE en dos ISFD de la ciudad, campo desconocido para mí, puesto que, generalmente, son los profesores de Letras o de Lengua y Literatura los que estudian y llevan adelante estos espacios.

La propuesta de intervención que elaboramos intentó articular la experiencia de la palabra de los estudiantes a partir de actividades compartidas, prácticas de lectura y escritura, entramadas con temáticas cruciales que signaron el momento histórico de la última dictadura cívico militar (la censura, el silencio, etc.). En la lectura de los diálogos registrados en los talleres, se puede observar la constitución de un estímulo no solo para la reflexión de la particularidad de una época histórica signada por el terror y la prohibición sino también para la producción de la propia

voz y la propia palabra de los estudiantes a partir de actividades vinculadas a la lectura, a compartir opiniones, a la escritura de textos, etc. Por tales motivos, consideramos que la propuesta brindó aportes específicos de la didáctica (en diálogo con la Pedagogía de la Memoria) tras haber delineado un itinerario con consignas, recursos, formas de interacción y otras lecturas y textos, que posibilitó una intervención para acercar una propuesta posible en el APM. Esta propuesta de intervención requirió de otros tiempos (es decir, no sólo un encuentro sino varios) para ofrecer a los futuros docentes la posibilidad de entablar nuevos diálogos con la historia, con los sitios de memoria, con el pasado reciente; en discusión y tensión con sus trayectos formativos. En este sentido, consideramos necesario repensar la dimensión política presente en las prácticas pedagógicas; es decir, posicionarnos desde un rol activo en donde la mirada política implique reconocer al otro en el sentido que sugiere Frigerio (2005), “educar, formar otro –no un clon, no una fotocopia, no una imagen idéntica en el espejo, sino otro reconocido a la vez como semejante y como sujeto diferenciado– no puede sino pensarse como acto político” (30). Es decir, poder pensar al otro en el sentido de implicarlo como parte de los procesos de construcción de memoria, como parte del debate y la reflexión activa sobre el pasado y sus sentidos para el presente (Jelin, 2002). Precisamente en esa intersección, entre las condiciones que proponemos para trabajar las cuestiones que refieren al pasado reciente y el lugar que ocupa el otro, está presente, entre otros aspectos, la dimensión Pedagogía de la Memoria.

Para finalizar, consideramos que nos motivó la construcción de una propuesta que tuviera presente tanto los objetivos institucionales como las dinámicas y lógicas del área Pedagogía de la Memoria. Pero no se trató simplemente de recuperar otras prácticas sino de resignificar y recrear “modos de hacer” en el APM en tanto espacio cultural que asume la destacable responsabilidad de transmitir el pasado reciente a partir de la construcción colectiva. En esa línea de sentido, pensamos que fue acertada la decisión de gestación y puesta en marcha de un espacio de formación y articulación con futuros docentes en el que se desarrollara este proceso de transmisión y de construcción. Creemos que la propuesta dio un buen curso y entramó de manera significativa tanto los objetivos institucionales y las dinámicas y lógicas del área Pedagogía de la Memoria (demanda inicial) como la experiencia de los participantes en torno a su labor con el lenguaje y a su formación como futuros docentes.

4. Notas

¹ Sitio web. *Archivo Provincial de la Memoria*. Córdoba. <http://www.apm.gov.ar/apm/sitio-hist%C3%B3rico>

² En los sitios de memoria La Perla y La Ribera hay áreas de Educación, mientras que en el APM se denomina Pedagogía de la Memoria.

³ Durante el tiempo de permanencia en el área, observamos que entre sus integrantes se nombraban “educadoras”. Virginia relacionaba esa nominación con la noción de “educadoras populares”, ya que el objetivo principal de su labor es la apertura y transmisión del pasado reciente, teniendo como

principios los lineamientos de educación popular pensados por Paulo Freire (1971), quien la plantea como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

⁴ *Chupinas de Colección* son cuadernillos destinados a docentes y a estudiantes como aportes para pensar los sitios de memoria en tanto herramientas metodológicas para el aula. Este material se presenta en tres cartillas de reflexión. El primero de ellos propone una mirada sobre lo ocurrido el 24 de marzo. El segundo, reflexiona sobre la dictadura y la escuela y el tercero, invita a pensar sobre los significados de aprender y enseñar en un sitio de memoria.

⁵ Si bien en la actualidad la expresión que se utiliza para referirse a la literatura dirigida a niños y a adolescentes es, justamente, "literatura para niños y adolescentes", en este escrito emplearemos la expresión tradicional "literatura infantil y juvenil", por tratarse de un enunciado de uso corriente tanto en las actividades del área Pedagogía de la Memoria como en la mayoría de los autores recuperados en el trabajo.

⁶ Los dos primeros talleres se realizaron en el APM, mientras que el último tuvo lugar en el ISFD.

5. Bibliografía

AA.VV. (2010): *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina y Organización de los Estados Americanos.

AA.VV. (2011): *Chupinas de colección. Aportes para pensar los Sitios de Memoria como herramientas metodológicas en el aula*. Córdoba: Ediciones del Pasaje.

ANDRUETTO, T. y LARDONE, L. (2011): *El taller de escritura creativa. En la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Comunicarte.

ANIJOVICH, R. (2009): *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

ÁVILA, S. y otros. (2014): *Programa de la cátedra Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas*. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

BRACACCINI, M. (2016): *Pedagogía de la Memoria. Una etnografía acerca de los procesos y usos del pasado en el (ex) Centro Clandestino de Detención D2/Archivo Provincial de la Memoria*. Trabajo Final de Licenciatura en Antropología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Da Silva Catela, Ludmila. Co-directora: Heredia, Fabiola Lorena. Inédito.

CORIA, A. y BASEL, P. (2014): *Módulo Prácticas de Enseñanza con TIC*. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Córdoba: Ministerio de Educación de la Nación.

CORIA, A. y otros. (2012): *Programa de la cátedra Didáctica General*. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (1985): *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2005): *Educación: ese acto político*. En la cinta de Moebius. Buenos Aires: Del estante.

GROPPO, B. (2002). *Las políticas de la memoria*. Memoria académica. FaHCE. Universidad Nacional de La Plata.

JELIN, E. (2002): *Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

KORINFELD, D. (2004). "Prólogo". En FRIGERIO, G. y DIKER, F (Comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas.

MINATTI, A. (2011): *Pedagogía de la Memoria*. Ponencia presentada en VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo entre saberes: encuentros y desencuentros. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

SILBER, J. (2008): *Pedagogía de la formación inicial y continua*. Universidad Nacional de la Plata.

Souto, M. (2005): *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Documentos consultados

Córdoba. (2006). *Ley de la Memoria N° 9.286*.

Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2015). *Diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria*.

Informe del área Pedagogía de la Memoria (2007-2015)

Páginas web

Archivo Provincial de la Memoria. Recuperado de: <http://www.apm.gov.ar/>

Aula Virtual de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://aulavirtual.ffyh.unc.edu.ar/moodle/ffyh/login/index.php>

Intervenir la palabra. Comunicación y argumentación en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria¹

Jennifer Cargnelutti

jcargnelutti180@unc.edu.ar

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Directora de TFL: Gloria Borioli

Recibido: 28/05/20 - Aceptado: 26/06/20

Resumen

A pesar de los esfuerzos que se realizan por cumplimentar el derecho y la obligación a la educación secundaria de los jóvenes de nuestro país, un gran porcentaje de la población de 20 a 24 años no ha completado el nivel. Se expresa de este modo, según Vanella y Maldonado (2013), la dificultad para garantizar itinerarios escolares completos dentro de la educación secundaria y la necesidad de revisar los formatos escolares y el propio sentido de este nivel educativo. Frente a ello, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propone en 2010, a través del Programa de Inclusión/Terminalidad, un servicio educativo que posibilite a esos jóvenes que han abandonado la escuela o no la iniciaron, finalizar la educación secundaria participando de una propuesta formativa de calidad.

Como practicante inserta en este programa, en la Sede de Ciudad Universitaria, realicé una intervención pedagógica con el objetivo de acompañar la política educativa de inclusión en base a la demanda institucional formulada como "promoción de la lectura argumentativa y producción de textos orales y escritos para los jóvenes de 14 a 17 años". Desde el enfoque de la Investigación Acción, la intervención consistió en colaborar con los docentes en la revisión y redefinición del tipo de actividades planteadas en los materiales didácticos para favorecer el desarrollo de las capacidades comunicativas y de argumentación de los estudiantes, atendiendo a la Propuesta Curricular que señala "la necesidad de fortalecer las capacidades para la vida, fundamentales para comunicarse, estudiar, trabajar y participar como ciudadanos en una sociedad democrática" (2010, p. 5).

Palabras clave: Programa de Inclusión y Terminalidad - materiales didácticos – capacidades comunicativas

1. Introducción

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) constituyen una de las dos vías posibles por las que se puede realizar el Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y consisten en desarrollar una propuesta de intervención pedagógica situada. Esto significa realizar un

análisis de los procesos sociales y culturales en los que el practicante se inserta y una identificación de los sujetos y sus demandas, para construir a partir de allí una propuesta que organice la puesta en juego de saberes, con el objetivo de generar conjuntamente (pedagogo y comunidad educativa) nuevos procesos que den cauce a los efectos esperados (Ávila, 2014).

Desde los postulados sostenidos por la Investigación Acción², entendida como herramienta posibilitadora de procesos de profesionalización docente, y de un modo particular de entender la intervención educativa como accionar que asume una idea de construcción de conocimiento en un intercambio que implica necesariamente al otro, concediéndole la capacidad de problematizar su propia situación; este artículo relata las principales reflexiones obtenidas de una intervención pedagógica particular llevada a cabo en el marco de las PPS, realizada en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en la sede de Ciudad Universitaria, durante el año 2017.

Para ello, se relatan tres momentos clave de escritura transitados: en primer lugar, el referido a la etapa de trabajo de campo que significó conocer el marco del Programa de Inclusión/Terminalidad como política pública, así como las particularidades del mismo en el contexto específico del PIT de Ciudad Universitaria y el trabajo reflexivo en torno a la demanda institucional. El segundo momento constituyó el desafío de volver sobre esas construcciones y sobre la propia práctica vivida, poniéndolas como objeto de análisis; aquí incluyo la propuesta de intervención pensada y la descripción de lo realizado. Finalmente, pondré de manifiesto los principales aprendizajes construidos.

Este escrito tiene la particularidad de ser una narración sobre la propia experiencia y, en este sentido, dado que la experiencia es singular, la escritura de la experiencia solo podrá ser una escritura en primera persona, es decir, "la escritura de un sujeto que dice "yo" cuando escribe aunque no sea de sí mismo de quien escribe. Una escritura subjetiva no significa una escritura *yoica* o egocéntrica. Significa, simplemente, una escritura propia" (Larrosa, 2009, p. 198).

2. Una política educativa y su especificación institucional

2.1 Programa de Inclusión y Terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años

En Argentina, a partir del año 2003, en un contexto de definición de los propósitos de la educación, las políticas sociales y educativas se comprometen a construir modelos integrales de intervención desde un reposicionamiento del Estado en el direccionamiento de las acciones a alcanzar una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad, mediante programas con márgenes más amplios de igualdad y libertad. Junto a ello, la ley N° 26.206 establece en 2006 la obligatoriedad de la educación secundaria para todo los adolescentes y jóvenes que habitan el país. Sin embargo,

a pesar de los esfuerzos que se realizan por cumplimentar este derecho, en el país el 37,6% de la población de 20 a 24 años no ha completado el nivel (...) Se expresa así la dificultad para garantizar itinerarios escolares completos dentro de la educación secundaria y la necesidad de revisar los formatos escolares y el propio sentido de este

nivel educativo en nuestro país. (Vanella, Maldonado, Abate Daga, Falconi, Gutiérrez, Martínez y Uanini, 2013, p.6)

Esto supone para el sistema educativo la planificación de acciones que atiendan a las diferentes historias escolares, para que todos tengan acceso a una educación de calidad en la que logren realizar los aprendizajes a los que tienen derecho, pues se reconoce que la institucionalización de dicha obligatoriedad no responde solo a cuestiones normativas, sino fundamentalmente a preocupaciones sobre la situación de los jóvenes sin estudios secundarios finalizados.

Si bien esta problemática no es privativa de Córdoba ni del país, sino que refleja una realidad más amplia a nivel latinoamericano, desde la esfera local se pretende asumir “el desafío de construir las condiciones pedagógicas necesarias frente a los procesos de desigualdad social y la interrupción de las trayectorias escolares” (Documento Base, 2010, p.2). A tales efectos, se diseña el Programa de Inclusión y Terminalidad para la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años, que postula asegurar:

- El derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los destinatarios, residentes en la provincia de Córdoba, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género, o lugar de procedencia.
- Trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de Medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela.
- Una formación relevante para todos, mediante la promoción de la unidad pedagógica y organizativa de la Educación Secundaria en la provincia, con atención a la diversidad organizacional de las ofertas educativas.

Desde allí se procura ampliar el concepto de inclusión entendiendo que no alcanza solo con garantizar el derecho al acceso a la educación sino que es de fundamental importancia trabajar para lograr una inclusión con calidad. En este sentido, se pone de manifiesto una de las iniciativas más importantes (o más novedosa) implementada por la provincia para hacer posible el objetivo de inclusión educativa en la medida en que se asume –al menos declarativamente- que modificar las condiciones de escolarización de la escuela actual es responsabilidad del Estado y es una condición necesaria para repensar las situaciones pedagógicas ofrecidas a los sujetos y por tanto las posibilidades de educar que se ofrecen.

En coherencia con ello, las formas y los sentidos que adquiere la inclusión educativa en el Programa, se materializa en los diferentes aspectos de la propuesta pedagógica, por tanto, las características que definen al Programa son centrales para la comprensión del marco en el que se definen las prácticas educativas abordadas en la práctica concreta de PPS:

Los *destinatarios* del programa son jóvenes comprendidos en la franja etaria de los 14 a los 17 años, y a quienes se les exigen dos requisitos: que acrediten su escolaridad primaria completa, y que no hayan estado matriculados durante el año inmediato anterior a la aplicación al Programa en ningún curso del Nivel Secundario. La singularidad de los destinatarios es su condición de exclusión del sistema educativo.

En relación a la *propuesta curricular*, fue diseñada tomando en consideración los contenidos básicos requeridos para la formación de los estudiantes en los diferentes campos de conocimiento de la Educación Secundaria, a fin de no afectar la homologación de estudios para la titulación. De este modo, si bien la oferta curricular es “diferenciada”, es “equivalente en aprendizajes a la que ofrece la Educación Secundaria de 6 años” (*ibídem*, 2010, p. 3).

Se organiza un *Trayecto Formativo Integrado*, “que en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio itinerario formativo en virtud de su historia escolar previa” (*ibídem*, p. 7). Su recorrido se organiza en 4 trayectos (A, B, C y D) entendido cada uno como “el conjunto coherente de espacios curriculares que integran los aprendizajes considerados prioritarios y cuya acreditación permitirá certificar a los estudiantes la Educación Secundaria obligatoria” (*ibídem*, p. 7). Es decir, al recuperarse la formación anterior de los estudiantes, estos pueden cursar diferentes espacios curriculares correspondientes a los distintos años del secundario regular. El objetivo de esta organización es facilitar el recorrido de los estudiantes a lo largo del plan de estudios, pues en la propuesta no se sostiene el concepto de “repetir el año”; el estudiante puede avanzar según un sistema de correlatividades, recursando únicamente aquellos espacios curriculares que pudiera haber reprobado (Documento Base, 2010).

Se identifican tres *estrategias respecto a la propuesta curricular*: una concentración del dictado de clases en menos horas y años; se reemplaza la simultaneidad escolar por pluricurso y se flexibiliza el régimen de asistencia.

En síntesis, el PIT realiza un reconocimiento de las trayectorias previas de los alumnos, puesto que se tienen en cuenta las materias aprobadas del secundario, y en función de ello se organiza su itinerario educativo. En cuanto a la estructura organizativa, se conforman grupos pequeños de hasta veinte integrantes y se flexibiliza el régimen de asistencia. Además, el tiempo de cursado está pensado para cuatro años, con cuatro horas de clases por jornada escolar. Por último, lo afectivo y vincular de las relaciones entre docentes y alumnos adquiere un lugar privilegiado para generar el sentido de pertenencia de los jóvenes con la escuela.

2.2 El contexto específico de la práctica

El espacio singular de implementación de esta política en el que me inserté como practicante es el PIT con sede en Ciudad Universitaria, comúnmente llamado PIT UNC o PIT Casa Verde. Las especificidades de este espacio concreto de intervención en vínculo con las características propias del Programa configuraron la experiencia de prácticas. Esta supuso mediar principalmente entre la demanda formulada por la institución escolar como “Promoción de la lectura argumentativa y producción de textos orales y escritos”, y una serie de acuerdos y materiales didácticos realizados por y entre los profesores de la institución para el trabajo cotidiano con los estudiantes.

A partir de la reconstrucción de lo observado, describiré a continuación a su población estudiantil, conformada por 75 estudiantes, y al grupo docente, junto a dos aristas que configuran las

prácticas pedagógicas que en él se desarrollan, las cuales permiten dar cuenta de la singularidad institucional y arribar a la construcción de la problemática y la intervención.

Sobre el estudiantado

A través del diálogo, diferentes alumnos -tanto de manera informal como en entrevistas individuales y grupales-, manifestaron haber tenido dificultades o problemas en el cursado durante su paso por la escuela tradicional, como por ejemplo un alto nivel de repitencia, exceso de edad, condición de libre por gran cantidad de inasistencias e inclusive expulsión por mal comportamiento. Otros afirmaron haber tenido que dejar el secundario por dificultades económicas, familiares o personales. En un caso particular, una alumna de nacionalidad extranjera, habiendo llegado a la Argentina una vez comenzado el ciclo lectivo, solo consiguió vacante en este Programa. También asiste a este PIT un importante número de alumnos que practica deportes de manera profesional. Ellos expresaron que se vieron en la situación de dejar la escuela común por la cantidad de horas que les demanda el entrenamiento, optando por este Programa como alternativa porque requiere menos cantidad de horas de clase.

En relación a los motivos por los cuales decidieron continuar sus estudios secundarios en el PIT, la mayoría de los alumnos expresó haber "sentido la necesidad" de completar el nivel medio de escolarización. En algunos casos tal inquietud surgió por la experiencia de algún familiar con estudios secundarios incompletos que hoy tiene dificultades para conseguir un trabajo estable. En otros, se optó por el Programa por insistencia de las familias. Algunos alumnos que habían pasado ya dos años desescolarizados, decidieron por voluntad propia continuar en el PIT, para tener mejores posibilidades laborales en el futuro o para poder continuar con estudios de nivel terciario o universitario. Otros lo eligieron desde el supuesto de que es "más rápido", haciendo referencia a que pueden terminar el secundario en menos tiempo que en la escuela común.

Respecto a estas trayectorias de los alumnos, no solo se han visto interrumpidas previo al ingreso al PIT, sino que una vez dentro del Programa, en muchos casos permanecen con características de discontinuidad, constituyéndose esta en uno de los problemas más alarmantes y transversal en el PIT UNC. En este punto, Terigi (2007) aporta claves conceptuales para pensar los itinerarios escolares de los estudiantes que acuden al PIT UNC. La autora hace mención a trayectorias escolares teóricas y reales. Las primeras son definidas por el Sistema Educativo; configuradas por niveles, un currículum graduado y una anualización de los grados de instrucción; y expresan "recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar" (2007, p. 2). Sin embargo, las segundas son trayectorias no encauzadas, reales, las cuales tienen múltiples ritmos y no son lineales sino con interrupciones, discontinuidades e inconclusiones, lo que significa que "gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes" (2007, p. 4). La importancia de reconocer las trayectorias reales reside en que son las que signan el paso por la escuela de quienes son estudiantes del PIT, pero principalmente en que los desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, y continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar (*ibídem*, 2007).

Sobre el grupo docente

Al momento de la realización del trabajo de campo, la planta funcional del PIT UNC se componía por diecinueve profesores cuyos recorridos académicos no eran de carreras de formación docente sino estrictamente disciplinares. Además de esta característica, a partir de entrevistas realizadas, cabe mencionar que una reducida parte del equipo había desarrollado clases en escuelas secundarias comunes previo a ingresar al PIT, mientras que casi la totalidad manifestó haber tenido su primera experiencia docente en el PIT (en sede UNC o en otros). Un motivo que explica esta situación se debe a que la cobertura de cargos no estaba definida aún en base a los criterios de la Junta de Clasificación del Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba sino que las designaciones se realizaron, tal como lo sugiere el Documento Base, "prestando especial atención al compromiso social y educativo de los docentes que participen del Programa" (2010, p. 18).

Alliaud (2003) sostiene que el proceso de formación docente inicia en la etapa de escolarización de los profesores, es decir, en sus experiencias como alumnos, en su paso por la escuela; y recupera la palabra de Lortie (1975) para mostrar el fuerte impacto que tiene sobre los docentes la vivencia escolar previa, donde han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores llevaron a cabo con ellos. Este aprendizaje, previo a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes. Se podría afirmar que las concepciones acerca de la enseñanza que sostienen los docentes del PIT UNC se han construido a partir de experiencias en instituciones educativas tradicionales, donde los alumnos son agrupados por edades e instruidos gradualmente y la homogeneidad es la protagonista en los espacios áulicos. Se trata de un modelo pedagógico incorporado que se tensa con las dinámicas áulicas complejas que propone el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17.

Hasta aquí se ha caracterizado brevemente al PIT UNC desde el colectivo de alumnos y docentes. Ahora bien, a partir de este recorrido, siempre provisorio y contingente, se desprenden dos dimensiones de análisis que se configuran como dos de los principales desafíos que enfrenta la institución y que dan paso a una decisión institucional que marca "un antes y un después" respecto a las prácticas de enseñanza.

2.2.1. El PIT UNC: notas distintivas para la construcción de la problemática

Un aspecto central para la formulación de una intervención pedagógica alude a la construcción de la problemática objeto de intervención, esto es: identificar el proceso educativo que se aborda desde la Institución Receptora, PIT UNC en este caso, y exponer la demanda formulada junto a su problematización. No solo se trata de describir lo que sucede en ese espacio educativo en relación a la demanda, sino que también implica interpretarla, objetivarla y tomar una posición propia en relación a la planteada por la institución, ya que es fundamental como puntapié para poder encauzar la propuesta de intervención.

En relación a ello, inicié el trabajo campo teniendo como punto de partida la demanda específica referida a la “promoción de la lectura argumentativa y a la producción de textos orales y escritos” y realicé una indagación tanto a docentes como a estudiantes sobre sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, para formular luego la problemática.

Las entrevistas tomadas a los estudiantes en general comenzaban con la pregunta sobre cómo era un día típico de sus vidas y le seguía el interrogante acerca de los motivos por los cuales venían al PIT. Luego, avanzaban hacia preguntas que aludían a la lectura, la oralidad y la escritura en la escuela. Sobre este último aspecto, se destacó que:

- El 44% prefiere ser evaluado de forma escrita porque permite revisar, corregir.
- Al indagar sobre problemas de escritura, los estudiantes solo atienden a los aspectos de caligrafía y ortografía.
- Revelan que la evaluación oral produce nerviosismo, miedo, vergüenza.
- Prácticamente no aluden a la lectura de textos académicos.
- El 78% está pensando en realizar estudios superiores luego del PIT, y el 31% manifiesta abiertamente tener miedo a ello debido a que se sienten poco preparados.

Los diálogos con los chicos respecto a la lectura, la escritura y la oralidad fueron escuetos, parecía que no tenían mucho qué decir. Sin embargo, al hablar sobre su vida cotidiana, fuera del ámbito del programa y asociado a sus historias de vida, manifestaban gusto por leer o escribir. El 25% de los entrevistados aludió expresamente al disfrute de lectura de cuentos, novelas o biografías (en papel o digitalmente) y/o a la escritura de cartas, cuentos, recuerdos o momentos difíciles. La lectura y/o la escritura (en otros casos, la fotografía o el dibujo) aparecen como una salida a “otro mundo” o la posibilidad de expresar lo que sienten y no se animan a hacerlo personalmente hacia otros.

A su vez, al entrevistar a los profesores, surgieron afirmaciones como “...muchas veces los chicos escriben como hablan”; “Hay mucha dificultad en los chicos para elaborar una respuesta interpretativa o de comprensión, suelen copiar los fragmentos en los que creen que puede estar la respuesta”; “se nota la necesidad de encontrar la respuesta “de acá hasta acá”, entonces les tengo que recalcar que la idea no es que copien. Si ellos tienen que pensar, reflexionar, se enojan”; “...si no está la respuesta en el primer párrafo y no ven que es de acá a acá, es como que ellos... Yo trabajo mucho con eso, de que ellos escriban con sus palabras y les cuesta una banda.”; “[lo que les cuesta] la lectocomprensión. Es terrible, o sea... Uno les da... les hago hacer un primer trabajo y copiar, y la tienen ahí a la respuesta, pero no... No sé si es porque les cuesta o ni siquiera leen”.

Frente a estas manifestaciones, se reconoce la preocupación del colectivo docente por mejorar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en vínculo con la demanda institucional planteada. Pero también es posible realizar dos apreciaciones: una es el reconocimiento de que no está presente la oralidad, por lo que podría inferirse, por ejemplo, que no resulta primordial mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales; y otra es que, se deposita sobre los estudiantes las dificultades por el desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Sumado a ello, durante el proceso de observación y aproximación institucional fue posible identificar dos rasgos que definen la actividad educativa en el PIT: un trabajo constante por sostener la asistencia cotidiana de los estudiantes en la institución, puesto que la presencialidad de los estudiantes en clase se caracteriza por ser fluctuante y no permanente; y la presencia simultánea de jóvenes con recorridos escolares diferentes en las clases (pluricurso) que se expresan, entre otras cuestiones, no solo en diferentes biografías escolares sino también en diferencias etarias y de ritmos de aprendizaje que rompen con ciertos presupuestos de la actividad escolar (la homogeneidad y gradualidad simultánea de los procesos de todos los estudiantes).

Estos dos aspectos que poco pareciera que tienen que ver con la demanda inicial referida a la lectura argumentativa y la producción de textos orales y escritos, configuran de manera central las prácticas de enseñanza en esta institución:

-Frente a la asistencia discontinua, la planificación de los profesores remite específicamente al armado de actividades para trabajar en la clase, es decir, que lo que se pretende trabajar en una clase, comience y finalice en el mismo día. Se trata de una estrategia pensada para paliar de algún modo la discontinuidad en el cursado de la mayoría de los alumnos del PIT. Una hipótesis que se genera es que, como consecuencia de esta manera de organizar cada clase, algunos alumnos manifiestan no poder encontrar relación entre los temas que se van trabajando. Esa imposibilidad de continuidad en el cursado de los espacios curriculares expresada por los docentes, también es percibida por los alumnos en las diferentes materias.

-Y en relación al trabajo en pluricurso en el PIT UNC, en general, los profesores optan por estrategias que tienden a homogeneizar la propuesta de enseñanza directa o indirectamente, derivando en que, independientemente del trayecto en que se encuentren, todos realicen las mismas tareas. Se distinguen, además, dos particularidades de la enseñanza en pluricurso en el PIT UNC: por un lado, la organización de "una única clase para todos los alumnos, independientemente del trayecto que cursen, tomando el criterio de integración didáctica de los contenidos" (Vanella et al., 2013, p. 159); y por otro, que "la propuesta didáctica descansa en lo que es posible que los alumnos hagan en clase" (*ibídem*, p. 158), pues no se realizan pedidos de tareas que impliquen un trabajo adicional en los hogares, ni tampoco el trabajo con el conocimiento requiere el estudio y/o profundización de algunos de los temas por parte de los estudiantes en sus propias casas.

Es dable afirmar entonces que en el Programa se torna necesaria "la invención de algo" que permita a los docentes enseñar -en las condiciones planteadas- a estudiantes de distintos grados de escolarización en simultaneidad. Y frente a esta complejidad, el PIT UNC propuso elaborar -como proyecto institucional- "módulos o cuadernillos de trabajo" que consisten en una diagramación clase a clase de acuerdo con los contenidos mínimos de cada asignatura, lo que resulta en una organización óptima que les permite trabajar simultáneamente con estudiantes de diferentes trayectos, con distintos itinerarios formativos (pluricurso), buscando contribuir a que, frente a las constantes inasistencias, los alumnos asuman la responsabilidad por su propia trayectoria completando el cuadernillo.

Sin embargo, a pesar de las genuinas intenciones respecto a los cuadernos de trabajo es posible observar algunas dificultades. Se trata de materiales didácticos elaborados a partir de otras producciones formando un "collage de manuales" que atiende relativamente a los destinatarios reales del PIT UNC. Además priman actividades y consignas de trabajo de ejercitación mecánica estímulo-respuesta, que no favorecen la búsqueda de autonomía y criticidad del pensamiento, ni tareas en colaboración y tampoco metacognición, pues no se privilegian adecuaciones que pongan en juego capacidades³ comunicativas diversas: lingüística, discursiva, enciclopédica, textual, pragmática.

Dichos materiales no evidencian inscribirse en el marco teórico que prescriben los diseños curriculares vigentes, en los cuales se especifica que el enfoque didáctico para la enseñanza de las prácticas discursivas (enfoque comunicativo-funcional) se aparta de la consideración inmanente del texto para centrarse en la acción social que por medio de él se ejerce, entendiendo que "las prácticas sociales y culturales de/con lenguaje sólo se aprenden mediante la participación en continuas y diversas situaciones de oralidad, lectura y escritura, contextualizadas y con sentido personal y social para los estudiantes" (Diseño Curricular del ciclo básico de la Educación Secundaria, 2011, p.8).

Lo descrito hasta aquí evidencia por un lado, una preocupación por parte de los docentes respecto a las dificultades que los estudiantes tienen para construir textos argumentativos orales y escritos; y por otro, la elaboración de un material de trabajo para el aula que posee el potencial para el abordaje de la preocupación mencionada pero que se origina por dos dimensiones del trabajo en el aula diferentes. Se suma la disociación de aquello que los estudiantes sí producen, sí hacen, sí pueden hacer con lo que no hacen o no logran hacer. Se visibiliza de este modo una serie de fragmentos entre los haceres y representaciones que tienen los estudiantes y los docentes en torno a la demanda planteada desde la institución.

De este modo, es el hiato entre las posibilidades profesionales de los profesores, por una parte, y las necesidades de los estudiantes, por la otra, lo que convoca mi propuesta, que intentó, por ende, ofrecer estrategias de enseñanza específicamente basadas en el campo del discurso, atendiendo en primera instancia al presente de los alumnos, y en tiempo diferido y como acción sostenida, al desarrollo de confianza en sus capacidades discursivas, es decir, a su empoderamiento con miras al desempeño extraescolar y laboral.

2.3. La propuesta de intervención

Desde la posición teórica metodológica de que toda práctica profesional implica un quehacer que va más allá de la producción de conocimientos, aunque la incluya; el quehacer de un pedagogo en una práctica de intervención tiene como signo distintivo el ser una colaboración o aporte profesional deliberado, planificado, fundado en saberes pedagógicos específicos, y construido en base a la articulación intencional y pertinente de estrategias, procedimientos y actividades. En relación a ello, la perspectiva de la Investigación Acción es considerada un camino para que los

profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor de los análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p.7).

En este sentido fue elaborada la propuesta de intervención, la cual no nació únicamente a partir de mi observación como "experta" sino que se construye como producto de un tejido entre lo que los actores de la institución manifestaron que necesitaban y lo que desde mi lugar como pedagoga pude hacer para contribuir con ello. La propuesta de intervención pretendió la revisión y reformulación de las consignas de trabajo explicitadas en los cuadernillos que los profesores utilizan junto a sus alumnos para el desarrollo de sus propuestas de enseñanza y la promoción de los aprendizajes de sus respectivas asignaturas, particularmente en el marco común a todas las asignaturas del campo de las ciencias sociales⁴, y según el objetivo del necesario desarrollo de habilidades para la interpretación y producción de textos argumentativos tanto orales como escritos. Con ello se buscó contribuir en la construcción de las condiciones pedagógicas necesarias para favorecer la inclusión social de los estudiantes del PIT UNC mediante la reflexión acerca de las prácticas discursivas y sus derivaciones extraescolares.

Decidí trabajar con los docentes bajo la modalidad de Ateneo Didáctico entendida como sitio posibilitador de formación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes. Se trata de un contexto grupal de aprendizaje, en el que los docentes abordan y buscan alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, que atraviesan y desafían en forma constante su tarea (Alen, 2009).

Mi intervención consistió en construir un marco en el que los docentes intervinientes del PIT UNC puedan reflexionar acerca de las posibilidades de facilitar el desarrollo las capacidades comunicativas de sus estudiantes a partir del trabajo promovido en y por los materiales didácticos que ellos mismos crearon. Como afirma Giménez (2014), la intención no fue echar por tierra las propuestas que los profesores elaboraron en los cuadernos de trabajo, sino construir un aporte que permita a través de ellos multiplicar y diversificar las alternativas de enseñanza de las capacidades comunicativas.

Para alcanzar los objetivos, las estrategias fueron: observación de clases en las que se trabaja con cuadernillos; generación y mediación de espacios de encuentros entre docentes para el análisis sobre prácticas discursivas; armado de actividades para revisar y reelaborar los cuadernillos en los espacios de encuentro con los docentes; revisión y producción de consignas en clave de capacidades comunicativas e inclusión y búsqueda de materiales de trabajo.

La intervención consistió en la realización de cuatro encuentros con docentes, de dos horas de duración cada uno. En cada uno de los ateneos, se pretendió avanzar en la revisión y reformulación de algunas consignas de los materiales didácticos haciendo hincapié sobre algunos aspectos particulares como se señala a continuación:

- Ateneo Didáctico 1: Corte evaluativo del proceso de implementación de los cuadernillos. Pensar al destinatario real: estudiantes PIT UNC ¿qué los caracteriza? -Repensar los materiales

en función de a quién están dirigidos, reflexionar acerca de la diferencia “estudiantes” vs. “estudiantes PIT UNC”.

- Ateneo Didáctico 2: Acuerdos Didácticos PIT UNC y una propuesta superadora. -Reflexionar sobre cómo esos acuerdos (realizados antes de los cuadernillos) entran en relación con las consignas que plantean los materiales didácticos y analizar al menos una de las secuencias propuestas en el libro “Opinar y decir lo propio” de Gustavo Giménez (2014).
- Ateneo Didáctico 3: Mirada sobre agrupamientos ¿Trabajo individual, grupal, con par avanzado? -Ensayar modos de agrupamientos diferentes entre estudiantes a fin de propiciar, mediante esa variedad, el desarrollo de distintas capacidades comunicativas a partir del trabajo cooperativo.
- Ateneo Didáctico 4: Foco: ¿Oralidad u oralización? Más allá de la lectura en voz alta. -Crear escenarios y consignas que posibiliten el desarrollo de diversas situaciones comunicativas de oralidad.

Las temáticas de cada encuentro fueron formuladas a partir del análisis presentado en este trabajo y de lo recogido en la observación de la primera reunión docente de revisión del proceso de implementación de los cuadernos de trabajo.

En tales encuentros se desarrolló el trabajo de manera conjunta con los profesores participantes en torno a algunas particularidades del trabajo escolar que debería constituirse en foco de atención para la producción de materiales:

-La dependencia de los estudiantes de los procesos de escucha en clases y la necesidad de concretización que solicitan de los contenidos teóricos.

-La necesidad de priorizar una lógica inductiva (no deductiva) en la producción de los materiales que comiencen con actividades concretas (relatos de casos, experiencias ejemplificadoras, etc.) para arribar posteriormente a las definiciones teóricas de la asignatura.

-La posibilidad de diversificar las actividades de los cuadernillos para diversificar también las respuestas de los estudiantes.

-La necesidad de reformular la lógica dominante de las consignas propuestas en las actividades escolares: lectura de un texto, preguntas formuladas a los estudiantes sobre el contenido del texto, respuestas tentativas de estos a tales interrogantes que se resuelven de manera breve y sin desarrollo de fundamentos o argumentos explicativos.

Se articularon además otros desarrollos compartidos durante los ateneos: análisis reflexivo sobre una propuesta didáctica superadora para la interpretación y producción de textos argumentativos; puesta en común de gustos y habilidades reconocidas de los estudiantes; representaciones comunes de los participantes respecto de las formas en que los chicos desarrollan, fundamentan o argumentan en clases; reflexión grupal sobre prototipos temáticos o didácticos y posibles variaciones o invenciones didácticas para estimular la reflexión argumentativa de los estudiantes; análisis de posibles actividades en torno a temas particulares; etc.

En paralelo al desarrollo de los ateneos, realicé observaciones de las clases donde se trabajaba con los cuadernos seleccionados para recoger impresiones que fueron compartidas -como insumo y apoyo- en cada encuentro.

Dada la extensión del artículo, no ahondaré aquí sobre los aspectos que, luego de realizada la práctica, se volvieron susceptibles de modificación. Solo señalaré que parte del análisis posterior a la realización de los ateneos fue en relación a las debilidades producidas debido al formato elegido para el logro de los objetivos propuestos. Me detendré, en el apartado siguiente, particularmente el abordaje analítico de los cuadernos de trabajo producidos en el PIT UNC, puesto que el análisis obtenido se constituye en el principal aporte de la experiencia.

2.4. Materiales didácticos en cuestión: cuadernillos y consignas

La figura de los cuadernillos escolares, así como la de los manuales, aparece como una referencia clara e ineludible para comprender determinadas maneras en que se transponen didácticamente los contenidos de las disciplinas escolares: permite comprender mejor cómo se reconstruyen los conocimientos relativos a las distintas disciplinas para ser enseñados, y colabora en construir una imagen de muchas de las tareas que emprenden los docentes en las aulas y del tipo de actividades que les proponen a sus alumnos para aprender en la escuela. En particular, la consigna tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque orienta el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento. Es una herramienta que permite al docente orientar el proceso cognitivo y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Desde esos sentidos, el análisis de los cuadernillos elaborados por los docentes del PIT UNC para el área de Ciencias Sociales en clave de la demanda formulada, me permitió reconocer una modalidad de trabajo predominante en las tareas propuestas:

- en primera instancia se realiza la presentación teórica del tema a través de un texto;
- luego, se presenta una ejercitación a partir de esa teoría que consiste básicamente en dos modalidades: responder preguntas de comprensión lectora o realizar breves actividades de puesta en funcionamiento de categorías y elementos previamente trabajados;
- finalmente, se solicita la escritura de textos breves a modo de síntesis del trabajo.

Siguiendo a Giménez (2014), este modo de organizar el trabajo implica que la escritura es considerada el momento de cierre, de integración, una manera de dar cuenta de que se entendió el tema y que es posible aplicar los elementos estudiados hasta el momento. También muestra una postura por la cual sería necesario conocer primero lo teórico para poder argumentar por escrito y reconocer que alguien argumenta. Los momentos de definición teórica, reconocimiento y comprensión funcionarían como herramientas o insumos para que el sujeto pueda escribir. Además, la manera reiterada de proponer la escritura parece promover cierto automatismo y simplificación de una tarea que, en realidad, es altamente compleja.

Desde allí, puede afirmarse que las actividades de escritura que se presentan en los cuadernillos se focalizan en:

- el trabajo con la información explícita del texto en detrimento de lo que no está dicho: posicionamientos culturales e ideológicos, supuestos sobre el mundo natural o social, representaciones particulares o sociales, etc.;
- la elaboración de fragmentos de textos, párrafos, textos completos;
- el completamiento de definiciones;
- la aplicación de lo teórico y su reconocimiento;
- la no confrontación con otros textos u opiniones;
- la opinión solo sobre lo que se ofrece en el libro.

Esto da cuenta de que el tipo de actividades propuestas pone en el centro de la escena la escritura, dejando en segundo plano a las prácticas de lectura y oralidad. No obstante, aun privilegiando la escritura, ella se propone desde dos extremos: o bien brindando una posición fija al sujeto desde una posición otra o bien dejándolo totalmente solo: que 'vuelque' en palabras lo que piensa sobre un tema fijado por el cuadernillo. Además, es posible observar situaciones retóricas desdibujadas y descontextualizadas, sin tomar en consideración al destinatario del texto, cuestión central en toda producción escrita y aun más en la argumentativa, que trata de convencer al otro, de apelar a ese otro para modificar su forma de pensar. "Quién me lee y por dónde circula el escrito", no aparecen como aspectos importantes a la hora de planificar un escrito, así como tampoco el efecto que se quiere lograr en el destinatario, mientras que la comprensión lectora se presenta como una simple cuestión de reconocimiento y relevamiento de información incluida en el texto o de estructuras o esquemas textuales generales.

También en muchas ocasiones se trata de actividades en las que se diluye la especificidad del contenido, por lo tanto las producciones de los estudiantes no nos dicen lo que esperamos conocer sobre sus procesos de apropiación y comprensión de los saberes que se pretenden poner en juego.

Como resultado, el tipo de interacción que se propone al sujeto destinatario de esas actividades se reduce a la realización de una práctica que lo involucra solamente desde su oficio de alumno y no como sujeto social. En este sentido, hay una marcada desconsideración de la experiencia, los saberes y las construcciones propias de los estudiantes destinatarios de la propuesta, en tanto sujetos del decir-argumentar, ante la hegemonía del discurso de otros autores-enunciadores jerarquizados (columnistas, autores reconocidos, publicistas, etc.).

Frente a esta caracterización de los cuadernillos de actividades del PIT UNC, el principal hallazgo de la práctica reside en que se trata de una caracterización que no es exclusiva de estos materiales objeto de intervención de la práctica, sino de los materiales didácticos que frecuentemente circulan en las escuelas secundarias de nuestro país. Este aspecto permite avanzar en la comprensión de ciertos modos estandarizados relativos a tipos de textos ofrecidos, tipos de actividades propuestas, consignas específicas para el trabajo escolar, etc. que caracterizan los materiales educativos que circulan en las escuelas y de los que los profesores

echan mano para la producción de sus propios materiales; modos que, muchas veces, consolidan cierto "sentido común" acrítico e irreflexivo en el trabajo de los profesores.

Cobró relevancia entonces la pregunta por qué tipo de cuadernillos -y con qué tipo de actividades y consignas- podrían ofrecerse desde la producción de materiales educativos para promover procesos de aprendizaje más genuinos y que atiendan, en particular, al desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas en los estudiantes destinatarios de las propuestas objeto de la intervención (adolescentes y jóvenes del PIT); así como por el tipo de consignas que permitirían entonces el acceso a la producción de conocimientos y aprendizaje de parte de los estudiantes, y también atender ciertas particularidades educativas como las señaladas (asistencia fluctuante, pluricurso, etc.)

La respuesta formulada desde esta experiencia fue que es posible encontrar alternativas didácticas en un amplio espectro de producciones que avanzan en los sentidos opuestos a los planteados en la caracterización de los materiales y que se encuentran accesibles de manera gratuita en la web. Entre ellos se destaca la Colección Cuadernos de Trabajo⁵, elaborada en el marco de del Proyecto "Articulación para el mejoramiento de la Formación docente y su impacto en el sistema educativo de la provincia de Córdoba" -convenido entre la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC y la Dirección General de Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba- que convocó a docentes de diferentes disciplinas para elaborar materiales para la enseñanza destinados a docentes y alumnos de los primeros años del Nivel Secundario.

Tal como se señala en la introducción de cada uno de los cuadernos, esta colección está compuesta por seis "Cuadernos de Trabajo", organizados en torno a temas o problemas donde convergen saberes provenientes de la matemática, las ciencias naturales, la lengua y las ciencias sociales que pueden ser trabajados de manera individual o colectiva, es decir, por dos y hasta cuatro docentes de un mismo curso. Además ofrece un material para el docente y otro para el alumno: en el primer caso, se desarrollan orientaciones sobre el modo en que cada propuesta puede incorporarse a los procesos de enseñanza; y en el segundo, se abordan los diversos temas de estudio mediante descripciones, explicaciones, análisis de situaciones paradigmáticas, ejemplos, ejercicios para alumnos, incluyéndose referencias a materiales y/o recursos complementarios para la consulta; y también actividades que contribuyen a la conceptualización de los saberes trabajados y a la construcción de posiciones personales con respecto a ellos, mediante la puesta en juego de diferentes procedimientos analíticos-argumentativos: descripciones, comparaciones, inferencias, etc.

Frente a este tipo de producciones didácticas, que recuperan el trabajo con los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular de nuestra provincia, tendientes a incorporar las voces de los estudiantes, valiosos para el trabajo en situaciones de enseñanza de pluricurso y diseñados para favorecer el desarrollo de múltiples habilidades comunicativas en los estudiantes, instalan nuevas preguntas: ¿por qué no poseen la visibilidad que sí tienen los manuales escolares? ¿Por qué no se elige, desde las comunidades educativas el trabajo en el aula con estos materiales que están

disponibles de forma gratuita? ¿Cómo contribuir a disolver la pregnancia que tiene la lógica de los manuales comerciales, editoriales?

La experiencia de PPS aquí relatada pone en evidencia que no se trata de exigir a los docentes producir algo diferente “desde cero”; al contrario, se trata de acompañarlos en su tarea de enseñar. Tal vez uno de los caminos posible de continuidad en la producción de materiales específicos es que, ante la sobre abundancia de información que desinforma, la tarea de los pedagogos no será producir cada vez sino reivindicar lo existente darlo a conocer, promover procesos de reelaboración y colaborar en la institucionalización de nuevas lógicas de trabajo escolar a través de las actividades que se proponen.

3. Más allá del PIT UNC

Se desprende de este desarrollo que, en esos espacios y tiempos generados por la propuesta de ateneos, destinados a la reflexión sobre las potencialidades didácticas de los cuadernillos de trabajo producidos por los docentes del PIT UNC, pretendí atender a la demanda en torno a las capacidades comunicativas sin perder de vista las múltiples dimensiones que caracterizan el terreno de intervención: la relación entre la obligatoriedad/inclusión, la inasistencia y el pluricurso. A pesar de reconocer que las prácticas didáctico-pedagógicas del PIT UNC están signadas por las dimensiones recién mencionadas, no propuse una intervención que ofrezca un nuevo modelo pedagógico para pluricurso, que colabore en el sostenimiento de la asistencia y, que a su vez, habilite a incluir en términos de capacidades comunicativas a los estudiantes, porque los alcances de la práctica, en tanto ejercicio para acceder al título de Licenciado, no posibilitarían tal construcción.

Pero sobre esto, me interesa dejar planteada la pregunta (que no es nueva, sino latente) acerca de las dificultades que tenemos como comunidad de pedagogos para avanzar frente al “consenso existente sobre la insuficiencia del saber pedagógico y didáctico disponible para orientar intervenciones sobre numerosos aspectos de los procesos de escolarización” (Gutiérrez y Beltramino, 2017, p 101). El contexto actual nos interpela y requiere de un saber que trascienda los límites del dispositivo escolar, y que exige la invención de nuevos modelos de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar. Esto, según Terigi:

Como mínimo, supone ensayar algunas rupturas –razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas-, con el corpus tradicional de saberes, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente (2010, p. 38).

En este sentido, la incidencia de los procesos comunicativos y de las prácticas de comprensión y producción de discursos sociales reales en la formación de los estudiantes es un motivo más que significativo para la intervención pedagógica transversal e integral. Junto a las decisiones que acompañen esa intervención (definiciones políticas, pedagógicas y lingüísticas), los materiales educativos (actividades, textos, consignas, secuencias didácticas, etc.) que las instituciones y los

profesores producen para el trabajo escolar juegan un papel importante para que las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las aulas motiven significativos aprendizajes.

Previendo que para muchos profesores, en particular para quienes no tienen formación docente específica, los manuales escolares constituyen dispositivos naturalizados por sus biografías escolares y sobre los cuales pocas veces mantienen una posición objetiva o crítica, intenté ofrecer alternativas para la formulación de actividades y consignas que propicien la participación oral de los estudiantes, la comprensión genuina de textos orales o escritos de otros hablantes/escriores, como también la planificación, generación y circulación de sus propios textos. Así como poner en valor el tipo de producciones y actividades en torno a las capacidades comunicativas que los chicos PIT UNC ponen en práctica en su vida cotidiana, por fuera de los marcos escolares.

Esta reflexión me permite afirmar que la demanda realizada desde el PIT UNC carece de exclusividad y simpleza, por el contrario, se constituye como una demanda de peso y extensiva a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, razón por la cual se presenta también como clave en programas de formación docente para dotar de renovada intensidad a las prácticas pedagógicas y de modo específico a las prácticas de lectura, escritura, oralidad y argumentación en los contextos escolares y en el aula.

Notas

¹ El presente artículo, que suscribe explícitamente los principios de equidad de género y las luchas de reconocimiento de las minorías, empleará expresiones como "los estudiantes" o "los profesores" con un criterio políticamente inclusivo. Es decir, la opción es utilizar un masculino generalizador que aunque discute la hegemonía androcentrista, respeta las reglas gramaticales hoy vigentes y facilita la fluidez del recorrido de lectura.

² Dado que la PPS no se define como un proceso de investigación sino como la puesta en marcha de una práctica de intervención pedagógica situada, la cuestión esencial que recupero de la IA no es entonces "lo investigativo" estrictamente sino "la estrategia" que permite a los docentes mejorar sus prácticas en las instituciones educativas. Esto es, el reconocimiento de que la I-A concibe que lo fundamental es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su hacer, lo planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. Concepción se articula con un modo particular de entender la intervención educativa: no como acción dirigida a sujetos que participan en calidad de "receptores" de un "bien" que el pedagogo les proporciona unidireccionalmente, sino como accionar que asume una idea de construcción de conocimiento en un intercambio que implica necesariamente al otro.

³ Entendidas desde la propuesta curricular del Programa: "Las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos, que posibilitan la formación integral; se manifiestan a través de un contenido y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos.

⁴ En este punto fue preciso reconocer algunas limitaciones propias de la extensión de la práctica profesional supervisada y, por lo tanto, asumí un recorte sobre el grupo de profesores con quienes llevé adelante la intervención. Decidí, junto al referente institucional, trabajar con cuatro docentes del área de Ciencias Sociales mediante criterios elaborados en base a la observación de la puesta en marcha de los cuadernillos y de lo expresado por los docentes en la primera reunión de profesores luego de la incorporación de los mismos a las clases. Es decir, dado que los profesores del área de Ciencias Sociales presentaban mayores dificultades que otros colegas para desarrollar clases con los cuadernos de trabajo y para favorecer la inclusión de los estudiantes, el recorte del grupo de trabajo se enfocó en ellos.

⁵ Es posible acceder a toda la Colección Cuadernos de trabajo-Propuestas de integración de saberes en la Escuela Secundaria. Proyecto de Articulación e Integración de la Formación Docente. DGES – UNC en: <https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/cuadernos-de-trabajo-dges-unc/>

Bibliografía

- ALEN, Beatriz (2009) *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ALLIAUD, Andrea (2003) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Tesis de posgrado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- ÁVILA, Silvia (2014) "Extensión y Educación Popular", en Compendio bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. Secretaría de Extensión Universitaria, UNC.
- Diseño curricular del ciclo básico de la educación secundaria (2011). Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Documento Base: Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años. (2010) Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Res. 497/10. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- GIMÉNEZ, Gustavo (2014) "Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares", en Giménez (et al.) (ed) *Opinar y decir lo propio: estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- GUTIÉRREZ, Gonzalo; Beltramino, Lucía (2017) "Las políticas de formación docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar", *Educación, formación e investigación*. Vol. 3 n° 5. 86-106
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997) *La Investigación Acción en educación. Tendencias y debates actuales*.
- LARROSA, Jorge (2009). Palabras para una educación otra. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO/Homo-Sapiens ediciones
- Propuesta Curricular: Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años. (2010) Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Res. 497/10. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- TERIGI, Flavia (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en 3er Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana
- TERIGI, Flavia (2010) "Docencia y saber pedagógico-didáctico", en *El Monitor de la Educación* N° 25, 35-38
- VANELLA, Liliana; MALDONADO, Mónica; ABATE DAGA, Miriam; FALCONI, Octavio; GUTIÉRREZ, Gonzalo; MARTÍNEZ, Cecilia; UANINI, Mónica. (2013) *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)* Córdoba, Argentina: UNICEF

Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de Jóvenes y Adultos

Luisina Zanetti

luisij.zanetti@gmail.com

Dagma Schabner

dag.schabner@gmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Directora de TFL: María del Carmen Lorenzatti

Recibido: 31/05/20 – Aceptado con modificaciones: 21/08/20

Resumen

El presente artículo parte del trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado "Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de Jóvenes y Adultos". El interrogante que guía el trabajo se construyó en relación al interés por conocer las trayectorias socio-educativas de los estudiantes y tiene de base la idea de que el lugar que los mismos tiene en la escuela de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, proviene de previos procesos de exclusión e inclusión.

El enfoque metodológico que se utilizó fue de corte etnográfico y el trabajo de campo se llevó adelante en escuelas de la localidad de Córdoba y aledañas durante el año 2016. Los sujetos de esta investigación son cuatro estudiantes con discapacidad pertenecientes a dos escuelas de Jóvenes y Adultos. Ellos fueron el punto de partida para empezar a desandar caminos y plantear nuevos interrogantes que finalmente involucró a otros actores claves de la vida de esas personas, entre ellos docentes, familiares y especialistas del área de la salud.

En el marco de este artículo se presentarán los hitos que son comunes al interior de las trayectorias socio-educativas de los cuatro estudiantes, hitos que se trazan pese a las diferencias y singularidades de cada uno. Para arribar a estos hitos, hemos seleccionado dos puntos que son estructurales en la reconstrucción de las trayectorias: I. El contexto político-normativo del área de la salud y la educación que respondió a la atención de las personas con discapacidad a lo largo del periodo en el que transcurren las vidas de los estudiantes. II. El análisis de las ideas en torno a las formas de comprender la discapacidad y la presencia de personas con discapacidad en las aulas, de los docentes que acompañan a los estudiantes durante el proceso de enseñanza, al momento de realizarse el trabajo de campo.

Palabras clave: Discapacidad, trayectorias y educación.

1. Presentación

Este artículo invita al lector a adentrarse en los análisis y recorridos que se trazan en una investigación que se caracterizó por entrecruzar el estudio de trayectorias, la indagación en torno a la presencia de personas con discapacidad en las escuelas de Jóvenes y Adultos y la búsqueda

por contribuir a la comprensión de la heterogeneidad que caracteriza a la educación en dicha modalidad.

Partimos de la idea de que el público que asiste a la escuela de adultos, ha variado y se ha ampliado a lo largo del tiempo, en este sentido la modificación del nombre específico de la modalidad, tal como la conocemos hoy, Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), ha sido producto del incremento de jóvenes en las aulas. En este marco de diversificación del escenario, las personas con discapacidad han asistido y formado parte de la modalidad, siendo esta una característica a lo largo de la historia. Sin embargo, consideramos que en la actualidad asistimos a un incremento significativo en la matrícula y reconocemos que la presencia de estos estudiantes no siempre fue una cuestión prevista, planificada o considerada en las escuelas de la modalidad, sin embargo, es una realidad frente a la cual, las instituciones y docentes, han tenido que responder.

Cuando comenzamos a tirar del hilo de la problemática podemos advertir rápidamente la falta de antecedentes en el estudio del cruce entre sujetos con discapacidad y escuela de adultos. Es posible identificar que plantear esta problemática es un desafío y que la misma se reviste de una complejidad propia del contexto en el que se desarrolla.

En torno a esta problemática se construyó el trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación, el cual lleva el título de "Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de Jóvenes y Adultos". Es una investigación que en primera instancia ha intentado generar conocimiento a partir de dos líneas principales, en las cuales se enmarca la metodología implementada y el marco teórico que sustenta la investigación que aquí presentaremos.

En una primera línea, partimos de reconocer que una característica fundamental de esta modalidad es que responde a la educación de personas que en sus trayectorias de vida han tenido que suspender o relegar su escolaridad por distintos motivos, por lo tanto, nos preguntamos ¿cómo llegan a la escuela de jóvenes y adultos las personas con discapacidad? Esta es la pregunta por sus trayectorias y las mismas se constituyen en el objeto de estudio de la investigación que aquí se presenta. Por lo tanto, los estudios sobre trayectorias socio-educativas planteados en la modalidad de adultos (Sinisi, 2010) son una base fundamental y permitieron comenzar a delinear la metodología de investigación. De ese modo, el enfoque metodológico que se utilizó fue de corte etnográfico. Se llevó adelante un trabajo de campo en escuelas de la localidad de Córdoba y aledañas. En un principio Juan, Alejandro y Fernando fueron los estudiantes con quienes empezamos a deconstruir y construir la problemática; luego, dada la singularidad que caracterizó los intercambios sostenidos y la imposibilidad de reconstruir todo el espectro de sus trayectorias, se tomó la decisión de incorporar a una estudiante más, Amparo. Junto a ellos es que realizamos un largo trabajo de campo que nos permitió conocer la riqueza de sus singularidades y acceder a un caudal de información con la cual pudimos, poco a poco, ir creando una textualidad y una escritura que deje entrever las marcas de sus trayectorias. Realizar un estudio de estas características implicó mirar el presente, teniendo en cuenta el pasado, es una

“construcción que incluye los aspectos estructurales y las significaciones que los sujetos les otorgan” (Sinisi & Montesino, 2010:5). En este sentido, la reconstrucción de la historia planteada como trayectoria “es un enfoque en el que se liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni azarosas sino resultado de complejas y múltiples determinaciones” (Cragolino, 2006, citada en Sinisi & Montesino, 2010:17) De este modo, cada uno de los estudiantes ha aportado desde su singularidad al tiempo que sus historias forman parte de lugares comunes y de contextos colectivos.

En una segunda línea, buscamos interpretar y problematizar los procesos de inclusión y exclusión, así como el lugar de la diferencia y la discapacidad en la escuela. Reconocemos que la escuela de jóvenes y adultos responde a la exclusión inicial que enviste al sistema educativo, en este marco consideramos que las personas con discapacidad encuentran en esos espacios de enseñanza un lugar donde continuar o concluir la escolaridad de la cual han quedado apartados. Sin embargo, el análisis de las trayectorias y la comprensión de las mismas nos llevan a ampliar el marco teórico y pensar en cómo los procesos de inclusión y exclusión constituyen una misma lógica cerrada en la cual se determinan las reglas y los criterios del juego en el que los sujetos se encuentran involucrados. Adentrarnos a los entramados de esos circuitos, fue un posicionamiento fundamental que atraviesa toda la investigación. Precisamente, se trata de entender la exclusión a través de la inclusión, proceso que el autor Carlos Skliar, refiere como “una aproximación sólo momentánea del otro que luego resulta, es decir se traducirá, se comprenderá y se practicará más tarde o más temprano, como su aniquilamiento o su separación” (2011:63), esos movimientos son los que caracterizan las vidas de los estudiantes, sujetos de esta investigación, atravesadas por políticas educativas, de la salud, instituciones y profesionales diversos, que definen e intervienen en las decisiones que respecta a la vida social y escolar de los mismos.

En el marco de este artículo se trazará uno de los puntos que el trabajo de licenciatura aborda: los hitos claves que son comunes al interior de las trayectorias socio-educativas de los cuatro estudiantes, pese a las diferencias y singularidades de cada uno. Para arribar a ellos, hemos seleccionado dos líneas de análisis que son estructurales en la reconstrucción de las trayectorias; empezaremos por presentar el contexto político-normativo que a traviesa el área de la salud y de la educación desde las cuales se vehiculiza la atención a las personas con discapacidad¹, el mismo será analizado a partir de los enfoques teóricos que se entrecruzan (Palacios, 2008). La segunda línea que aquí desarrollaremos parte de los registros y la reconstrucción de relatos de personas que acompañan a los estudiantes durante el proceso de enseñanza, al momento de realizarse el trabajo de campo, principalmente para adentrarnos en diversas formas de comprender la discapacidad y la presencia de personas con discapacidad en las aulas. Por último, se presentará un breve análisis de las trayectorias reconstruidas desde el entrecruzamiento de las líneas mencionadas (y dimensiones), centrándonos en la identificación de hitos claves que son comunes al interior de la vida de estos estudiantes, pese a la singularidad de cada historia de vida.

2. Cuatro historias singulares: lugares comunes y contextos colectivos

2. a. Análisis del contexto político-normativo sobre discapacidad: entrecruzamiento del campo de la salud y de la educación.

Comprender algunos hitos significativos que han configurado la vida de los estudiantes con quienes se ha llevado a cabo la presente investigación, ha sido uno de los objetivos principales. Para ello fue necesario reconstruir las políticas y normativas presentes a lo largo del tiempo en el cual se desarrolla la vida de los estudiantes hasta el momento de realizar la investigación.

En este marco es relevante prestar atención a cómo desde el año 1981 hasta la actualidad, ha ido cambiando la forma de comprender al sujeto con discapacidad en materia de derechos y de educación, tanto a nivel nacional como provincial. En este proceso de reconstrucción identificamos cambios y continuidades en los modelos teóricos a partir de los cuales se sustentan las normativas y se planifican políticas que comprenden a las personas con discapacidad, la manera de trabajar con ellos, el reconocimiento social y la configuración de sus derechos.

Comenzamos a presentar esta reconstrucción a partir de un punto clave en la problemática: el rol que ejerce la sociedad civil, que al decir de Carlos Acuña y Luis Bulit Goñi (2010), es una estructura que se nos presenta como espacio de acción, y que está atravesada por intereses e ideologías en pugna. Entendemos que parte del movimiento social y político, que representa los derechos de las personas con discapacidad, comienza en manos de la familia, los profesionales del área y las organizaciones sociales, que logran manifestar y hacer visibles los derechos anegados por los circuitos de inclusión y exclusión en los cuales se configuran las vidas de los sujetos con discapacidad en los diferentes ámbitos de participación, sean éstos recreativos, laborales, educativos, de la salud, entre otros.

Continuando en esta línea, las primeras normativas y políticas argentinas sobre discapacidad se erigen en torno al modelo médico céntrico, el cual es un enfoque predominante. En el año 1981, se sanciona Ley Nacional N° 22.431. Es la primera del país con una perspectiva integrada y global sobre la discapacidad y apunta a la legislación sobre aspectos parciales o problemáticos específicos de las personas con discapacidad. Principalmente esta ley se organiza desde tres ejes: la educación, la seguridad social y la salud. Hasta la fecha, es esta normativa la que constituye el marco que organiza el esquema de respuesta estatal a la problemática de la discapacidad, dado que funda los lineamientos para la conformación del primer "Sistema de Protección Integral de los Discapacitados" (Art. 1). Tomando los aportes de Luis Fara "el surgimiento de esta norma se da en un contexto histórico represivo, de violación de los derechos individuales y sociales, en el que se encuentran clausurados los canales institucionales de participación y representación política y social" (en Acuña & Bulit Goñi, 2010:125).

En este escenario consideramos importante detenernos en dos aspectos claves que ayudan a comprender el sentido asignado a la creación de esta ley y que se han sedimentado hasta la actualidad. El primero, es la preeminencia del modelo médico-céntrico a partir del "modelo de rehabilitación", que pone el énfasis en la persona y su deficiencia, y el segundo es la forma de denominar a las personas con discapacidad, refiriendo a ellos como *discapacitados*. En este

sentido, entendemos que la perspectiva desde la cual se constituye dicha ley, reconoce la discapacidad desde la carencia o desventaja individual del sujeto afectado, por lo tanto, los medios para asistir a dicha "carencia" es la compensación, nociones que aún hoy siguen circulando en los distintos ámbitos sociales. En esta línea, en el Art. 2 de la ley, se afirma que "se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral". Bajo estas concepciones la ley propone la creación del Certificado Único de Discapacidad (en adelante CUD) (Art.3), con la finalidad de "neutralizar las desventajas" y que se les den oportunidades a los "discapacitados". En cuestión de derechos, entendemos que esta normativa es el primer marco que considera la presencia de personas con discapacidad en el circuito de educación formal, expresando que es función del Ministerio de Educación de la Nación "dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas" con los apoyos necesarios previstos gratuitamente, son algunas de las cuestiones que se detallan en su Art. 4, inciso e, sobre la escolarización. Partiendo de esta consideración en torno al sujeto, se constituye el primer marco de referencia legal y se instituye el CUD que aún hoy se encuentra en vigencia, y repercute fuertemente en los debates actuales en torno a la discapacidad, pese a los avances y logros alcanzados en los periodos posteriores.

Es importante tener en cuenta que en el año 1987 se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) por el Decreto N° 1101/87 del Ministerio de Salud y Acción Social. Esta comisión es la encargada de regular la acción estatal frente a la problemática de las personas con discapacidad en cuestiones de asistencia y apoyo. En este contexto, comienza un proceso de transición del Modelo Rehabilitador al Modelo Social.

A partir de allí, las normativas y políticas de los 90, inician un período de cambios y transiciones a nivel nacional, que se caracterizan por una fuerte influencia de los organismos internacionales, que trabajan en pos de garantizar y ampliar los Derechos Humanos. En este periodo se puede visualizar una fase de transición entre el Modelo Rehabilitador predominante en la Ley N° 22.431 y el Modelo Social que comienza a tomar cierto protagonismo en el marco de la reestructuración del sistema educativo, y en consecuencia, en la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993. A su vez, hay que tener presente que en el año 1994 esta transición se materializa en la regulación de los derechos de las personas con discapacidad, al incluirlos explícitamente en la reforma constitucional, avanzando en políticas y normativas que apunten a promover medidas de acción que garanticen la igualdad de oportunidades, de trato, y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución.

En este marco comienza a visualizarse una toma de posición progresiva del Modelo Social que postula nuevas definiciones sobre las personas con discapacidad. Aunque aún prevalecen en este periodo conceptos como el de "normalización" de los sujetos en los marcos legales, en el ámbito educativo, particularmente de la Educación Especial se deja a un lado la denominación de

“discapacitado” y se implementa la de personas con “necesidades educativas especiales”; como así también, se avanza en incorporar la noción de “integración educativa”.

Recién en 1997, a partir de la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos V (en adelante CONFINTEA V), se da un paso en los procesos de reconocimiento de personas con discapacidad en este campo, dado que se establece la “integración de las personas con minusvalía” bajo el enfoque de la equidad educativa y se constituye como uno de los primeros marcos legales a nivel internacional que reconoce a las personas con discapacidad y los incorpora como sujetos de la Educación de Adultos.

En el mismo año, en nuestro país se sanciona la Ley 24.901 (1997), la cual, de alguna manera desplaza la Ley Nacional N° 22.341 de 1981, poniendo en lugar privilegiado a la idea de “prestaciones básicas” como un servicio, y a los especialistas del área salud como equipos interdisciplinarios que emiten avales sobre las decisiones que deben tomarse respecto a los recorridos que realizan las personas con discapacidad en el campo educativo.

Asimismo, en este periodo y de la mano de esta ley se incrementa el crecimiento del sector privado por sobre la atención de servicios educativos y de la salud destinados a personas con discapacidad, en palabras de Luis Fara (2010), esta ley denota una preocupación por la dimensión económica de los servicios destinados a esta población.

En este escenario político y normativo, la educación se reconoce como un medio por el cual se produce la “inserción” de las personas al mercado laboral. Por lo tanto, se apunta a formaciones que generen competencias que respondan con las demandas del mercado de trabajo. Esta impronta se visualiza principalmente en el campo de la Educación de Adultos y el de la Educación Especial, las cuales se orientaron a la compensación mediante la capacitación para el trabajo en búsqueda de la reinserción social.

Otra cuestión a tener en cuenta en el marco de la Ley 24.901, y que cobra relevancia en la reconstrucción de las trayectorias socio-educativas de los estudiantes con discapacidad, es la regulación de los Centros Educativos Terapéuticos. Dichos centros están dirigidos a niños y jóvenes con discapacidad motriz, sensorial y mental, que no les permite acceder a un sistema de educación especial sistemático y requieren este tipo de servicios para realizar un proceso educativo adecuado a sus posibilidades, son reconocidos como, “el servicio que se brinda a las personas con discapacidad teniendo como objeto la incorporación de conocimiento y aprendizaje de carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico” (Ley 24.901, 1997). Tres de los cuatro estudiantes con quienes trabajamos en la presente investigación participan en un centro de este tipo y se visualiza la fuerte presencia de esta institución a lo largo de las trayectorias socio-educativas.

En el marco político nacional, se evidencia un cambio en las políticas hacia la búsqueda de reconstrucción e inversión frente al saldo negativo que dejaron las políticas neoliberales de los 90. La incorporación del Modelo Social en las políticas y normativas argentinas sobre discapacidad es posterior a la crisis estatal del 2000 y partir del cambio de gobierno nacional en el año 2003, se inaugura una nueva perspectiva que busca reconocer a las personas como sujetos

de derecho, la propagación de políticas inclusivas y la igualdad es una meta que se propone alcanzar al interior del país. En este marco, la sanción de Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el año 2006, configura importantes cambios en el sistema educativo.

Esta Ley está empapada de los debates internacionales, entre los cuales está la Convención los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en la cual se define a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás” (Art. 1, 2006), esta adhesión tiene como propósito promover la “plena inclusión” de las personas con discapacidad en la vida política, social y productiva del país. En este marco, en el año 2008 se sanciona en nuestro país la Ley 26.378, en la cual se legitima la Convención, en materia de derechos y garantías constitucionales. Los avances en el marco nacional tras esta adhesión los reconocemos como un momento clave porque marca el cambio de paradigma con la modificación del concepto de discapacidad. Se pasa de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad. En este sentido, la LEN reivindica y actualiza los derechos, propiciando un Sistema de Educación inclusiva en todos sus niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con el objetivo principal de que las personas con discapacidad no queden excluidas. A partir de la misma, se adopta un enfoque dinámico que propicia la movilidad de las personas dentro del sistema educativo, a lo largo del tiempo, atendiendo a sus necesidades y propiciando una educación “inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (2006, p.19).

Este proceso de reconstrucción histórica de las políticas y normativas nacionales en relación a la discapacidad, deja visible el cruce, cuando no solapamiento, que existe entre sistema de salud y educación. Entendemos que cuando referimos a las instituciones que conforman estas áreas, estamos frente un proceso genealógico trazado en el control y la calificación, sin embargo el rol de cada una de ellas, ha ido mutando a lo largo de la historia y no es menor detenernos en algunas diferencias.

El recorrido hasta aquí realizado nos permite abreviar en algunas reflexiones que acompañaron el desarrollo de la presente investigación, podríamos mencionar tres:

En primer lugar, nos preguntamos por las interrelaciones entre las modalidades educativas (LEN) y los circuitos de exclusión e inclusión que se generan en las prácticas institucionales que involucran a los sujetos que se ven coartados de recibir su derecho a la educación. En este punto entendemos que los “circuitos” que recorren las personas con discapacidad y sus familias, son procesos que se estructuran bajo mecanismos de discriminación amparados en el entramado legal del sistema de salud, que deja visible su propia fragmentación y lo aleatoria que puede ser la respuesta a una persona que demanda esos servicios. En esta línea hemos identificado hitos que se reiteran en las trayectorias socio-educativas de los estudiantes sujetos de esta investigación.

En segundo lugar, nos preguntamos por el sistema de certificación y la necesidad de reconocimiento de las diversas trayectorias educativas de los estudiantes, frente a aquello que hemos mencionado como *desconocimiento de las trayectorias de formación y escolares*, dado que, los recorridos realizados por los estudiantes con discapacidad en ocasiones, están supeditadas a una falta reconocimiento certificado de los niveles transitados, de los saberes y aprendizajes obtenidos. Tenemos así sujetos que se encuentran privados de documentos que acrediten sus trayectorias educativas, que genera la imposibilidad de continuar sus estudios, y que se traduce en un desconocimiento de la trayectoria formativa y escolar de los mismos.

Y en tercer lugar, interpelamos la articulación entre educación y salud, que no solo se da en el plano político y normativo, sino que también se proyectan en planos discursivos y en las prácticas educativas. Sostenemos un posicionamiento crítico frente a los marcos normativos que coexisten actualmente, resulta necesario reconocer las contradicciones de las que estamos pendiendo mientras permanezca aún vigente y sin cambios los marcos normativos amparados por la Ley 24.901 y la creación del CUD (Ley 22431), que al día de hoy demarca políticas remediales y compensatorias, promotoras del diagnóstico y la etiquetación de los sujetos, como insumos necesarios para el acceso a sus derechos, configurándose en políticas demarcadas por el modelo médico- céntrico.

2.b Actores claves: vínculos y voces.

A lo largo de la investigación hemos observado, que los estudiantes con discapacidad con quienes trabajamos, eran acompañados en sus procesos escolares por diversos actores, cuya presencia se modifica a lo largo del tiempo. Por lo tanto, el trabajo de campo ha estado atravesado por los diversos intercambios y diálogos establecidos con las personas que trabajaban en las escuelas que asistían los estudiantes. Establecer un contacto con ellos, fue un componente clave de la presente investigación por dos aspectos, en primera instancia sus relatos permitieron avanzar con la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes, aportando información en torno a la historia de vida de los estudiantes, su escolaridad y datos sobre instituciones intervinientes en el proceso de escolarización. En una segunda instancia consideramos valioso interactuar con estos actores, en tanto que conocer sus opiniones, sobre la presencia de estudiantes con discapacidad en las escuelas de jóvenes y adultos, se constituía en un aporte al estado en cuestión de la problemática que nos interesaba reconstruir.

A continuación, ahondaremos en el análisis de algunas de las respuestas obtenidas frente a los diálogos establecidos con actores claves en torno a cómo participa y ha participado el entorno familiar, el entorno social y las organizaciones involucradas en la toma de decisiones vinculadas en la educación de los estudiantes con discapacidad. También, en línea con lo antes mencionado, analizamos las respuestas en torno a qué significa la discapacidad, cómo es el trabajo con personas con discapacidad, y qué piensan sobre la educación de estos jóvenes. Hemos organizado este apartado tres núcleos, en donde analizamos los elementos que se ponen en juego en estos escenarios y aquellos nuevos espacios que incorporan estos actores en sus relatos.

La pluralidad de terminologías para hacer referencia a la discapacidad:

En el recorrido realizado hemos observado que existe una pluralidad de conceptos utilizados para referir a la discapacidad. Es posible identificar que en el uso de estas palabras subyace la operación de jerarquizar y de clasificar las “posibilidades de aprendizaje” que tiene un sujeto determinado.

Una de las primeras terminologías que nos resuena, en la entrevista a la directora, es la de “analfabeto estructural”, denominación que refiere según sus palabras a la persona con discapacidad que no tendría, “posibilidad de aprender”. Si bien no es posible identificar el origen teórico del término, el mismo porta la idea de analfabeto, que al decir de Lidia Rodríguez, es un sujeto pedagógico y, por lo mismo, histórico, es decir, construido por el discurso educativo moderno, producto de una sociedad centrada en la escritura (1996). Particularmente, en este caso, se determina al sujeto caracterizando su analfabetismo como estructural, signando cierta permanencia o rigidez.

Otro término que hemos identificado, utilizado por una docente, es el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que engloba según su perspectiva a las personas con dificultades, pero con posibilidades de aprender determinados contenidos, a diferencia de aquellos que considera que poseen alguna discapacidad. De este modo en los fragmentos recopilados, observamos el uso arbitrario de términos escapa al significado oficial, desde el cual se considera que las NEE plantea una ruptura con la visión que pone el acento en el déficit de los sujetos y en cambio, se enfatiza en los recursos educativos que la escuela requiere para responder a las necesidades de cada alumno, esta noción aparece en el marco legislativo a partir de la Ley Federal de Educación (1994).

Es posible evidenciar en ambos casos, que prevalece el intento por jerarquizar los aprendizajes de cada estudiante mediante los términos de analfabeto estructural, persona con discapacidad y NEE, no solo determinando al estudiante, también reduciendo el aprendizaje a la alfabetización y a los contenidos pretendidos por el nivel escolar, desconociendo los otros saberes y conocimientos que los estudiantes poseen.

En otra de las entrevistas realizadas pudimos conversar con una maestra en torno al significado que adquiere la discapacidad en el espacio escolar, en sus palabras se trata de “una dificultad que presenta la persona, pero que no la hace diferente a sus otros alumnos”. Esta noción está presente también en el relato del padre de una estudiante, quien cuando habla acerca de la discapacidad de otros jóvenes, establece una diferenciación a partir de la alegada posibilidad de aprender del sujeto y de vincularse con el contenido escolar, la palabra que utiliza en este caso para referir a ello es la de la “falta”.

A partir de las diferentes formas de mencionar la discapacidad observamos que, en la mayoría de los actores entrevistados, se comprende que la discapacidad es una condición del sujeto. Esto nos permite problematizar la perspectiva desde la cual parten estas afirmaciones, que impiden avanzar hacia una perspectiva que reconozca a los contextos como discapacitantes.

Desde el enfoque social y de los derechos humanos, podemos ver que el sujeto no es quien posee la dificultad, sino más bien es el entorno desde el cual se establecen las limitaciones. Desde esta perspectiva, no se intenta correr al sujeto de su protagonismo, sino reconocer las prácticas discriminatorias que operan en el interior de las instituciones sociales y educativas, en este caso, materializadas a partir del lenguaje. En este sentido, creemos necesario problematizar las nociones que los actores utilizan a fin de comprender las prácticas que se llevan a cabo en el proceso escolar de éstos jóvenes. Entendemos que las mismas cobran importancia en tanto que, impactan en las decisiones respecto a la escolaridad de estos sujetos.

El trabajo con personas con discapacidad vs. El trabajo desde la asignación de la discapacidad: voces de docentes de la EPJA.

En las entrevistas realizadas con profesionales del entorno socio-educativo de los estudiantes, identificamos otra línea de análisis: la asignación de discapacidad frente a la posesión, o no, de un certificado que acredite y/o legitime dicha condición. En esta instancia, podemos ver que confluyen dos movimientos, en primer lugar, el impacto directo de las políticas mediante los procesos de normativización y regulación por parte del estado; y en segundo lugar, los procesos de identificación de la discapacidad, que en los espacios escolares es principalmente manifestada por los docentes.

En este contexto, el Certificado Único de Discapacidad, mencionado en el apartado anterior, cobra relevancia en tanto que es un documento nacional que se empeña sobre el sujeto y es intransferible, certifica el ingreso al Sistema de Salud y el acceso a los beneficios previstos conforme a la ley. A partir de este documento, que es producto del diagnóstico de discapacidad del sujeto, en el ámbito escolar se transfiere como una herramienta que aporta datos a la hora de trabajar con los estudiantes, pese a que no posee una estructura informativa. Este instrumento legal es referido por los docentes entrevistados para identificar a los sujetos que no aprende de la manera esperada, y que a su vez permite nombrar y legitimar ese "algo tienen" que se reproduce en sus discursos. El punto de análisis que se propone, es contraponer el trabajo con personas con discapacidad frente al trabajo desde la asignación de la discapacidad.

La designación del problema, la palabra que nombra la falta, paradójicamente, llena el vacío de la práctica, del no poder vincularse con el otro, de no poder trabajar como se espera frente a una respuesta distinta. En este marco, no es menor el ingreso del CUD a la escuela, ya que no solo legitima el discurso de la falta, sino que cuando no está, el docente designa la discapacidad no certificada o inexistente. Identificamos esto como un mecanismo de asignación de discapacidades.

En este sentido, problematizamos la naturaleza ambigua de la normativa que rige el CUD, pues entendemos que la posesión del mismo permite el acceso a la salud, y con ello a los diferentes tratamientos y profesionales. Pero, reconocemos que la existencia de este certificado, establece las bases de un escenario estigmatizante en lo que respecta al ámbito social y educativo en donde se desenvuelven estos sujetos. Proceso que a su vez, se trasluce en el trabajo pedagógico

que se realiza con el estudiante y en las maneras de llevar a cabo los procesos de enseñanza, a pesar de que el certificado no está conformado con información que aporte a la práctica de enseñanza ni a los procesos de aprendizaje.

Discapacidad y aprendizaje, conceptos para discriminar.

En relación con lo anteriormente desarrollado, reconocemos otros mecanismos que se ponen en juego detrás de esta manera de entender y asignar la discapacidad: los actores entrevistados hipotetizan respecto de las posibilidades de sostener procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad. A partir de estas relaciones, identificamos que se genera una similitud entre cómo se interpreta una persona que tiene discapacidad y aquella que está atravesando alguna dificultad para aprender. Esta asociación, entre términos y procesos, se refleja en la forma de expresarse de una de las maestras al reconocer que los estudiantes atraviesan momentos particulares donde, en palabras de la maestra, "hacen un click y aprenden". En esta línea, también tomamos la voz de la ex-directora de la escuela. Ella utiliza el término de "tope" para expresar que algunos estudiantes tienen límites en las posibilidades de aprender, "le falta un poquito".

Frente a estos fragmentos reconocemos lo complejo y ambiguo que resultan la toma de decisiones respecto a qué aprendizajes tiene que alcanzar un estudiante con discapacidad. Entendemos, a partir de las expresiones de las docentes entrevistadas, que se ponen en juego ideales y creencias diversas, por medio de las cuales se superponen, amalgaman, enfoques y modelos, desde los cuales se aborda el trabajo de enseñar a personas con discapacidad. Este escenario que se visibiliza por medio de las voces de los docentes intervinientes, son decisivos en la vida de los estudiantes y nos lleva a reflexionar en las palabras de la autora, Lilita Sinisi:

Es en esta tensión que considero necesario pensar nuevamente si la inclusión escolar puede ser sinónimo de permanecer y estar aprendiendo en la escuela ¿no deberíamos mejor estar atentos a las formas en la que los niños/as "incluidos" producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los excluidos de adentro? (Sinisi 2010, p.12)

2.c. Presentación: Hitos constitutivos en las trayectorias socio-educativas de los estudiantes, análisis de recurrencias y diferencias.

Partiendo de reconocer la diversidad que los cuatro estudiantes presentan al interior de sus vidas, nos preguntamos qué recurrencias hay a lo largo de sus trayectorias. Entendemos las mismas como huellas que han ido marcando sus caminos hasta encontrarse en el punto común que es la educación de jóvenes y adultos. Nos adentramos en esta búsqueda, porque entendemos que no se trata de un patrón que se repite y que podamos vincularlo a supuestas condiciones subjetivas de las personas; sino, más bien, se trata de hitos y vivencias que se repiten, producto de mecanismos sociales, de inclusión y exclusión, en los cuales las personas con discapacidad se encuentran circunscritas más allá de los esfuerzos por romper con esas lógicas. A continuación nos detendremos en situaciones que se caracterizan por la falta de acceso a coberturas de salud y

por la imposibilidad de permanecer en instituciones que garanticen el derecho a recibir educación.

Uno de los primeros hitos que es recurrente en las trayectorias de los estudiantes con quienes trabajamos, es que en todos los casos han ingresado y transitado el nivel inicial e incluso los primeros años de la primaria, etapa que se vincula con la detección de la discapacidad y, frente a la misma, con las primeras experiencias de discriminación. Este es un periodo en el que las madres, padres y las docentes, actores que identifican la dificultad, comienzan a realizar interconsultas y derivaciones. Esta etapa generalmente se caracteriza por ser transitada con resistencia e incertidumbre. El nivel inicial es una etapa educativa que, en todos los casos, se culmina y, a su vez, se configura como el principio predictivo de un fracaso que se anuncia y concreta en los primeros años de la escuela primaria. ¿Qué hace que el nivel inicial sea un lugar en el que se pueda estar y la primaria un lugar que rechaza las diferencias allí identificadas? Tal vez, se trata de un escenario posibilitante que se interrumpe en el inicio de la primaria. Esta recurrencia nos lleva a reflexionar que la infancia es un lugar para cuidar y que son los primeros años un tiempo para respetar. Estos jóvenes nos enseñan que todo lo que allí acontece, dura y se prolonga hacia toda la vida.

Luego del proceso de diagnóstico y de la primera exclusión de la escuela "común", comienza un recorrido por la búsqueda de resolver la escolaridad de estas personas, en donde se visualiza el ingreso a la escuela especial, que se constituye como un hito común en la vida de estos estudiantes. El ingreso no es una respuesta inmediata, dado que se da después de diversas búsquedas y consultas. Partimos de la particularidad de que el paso por esta escuela no se reconoce como un espacio significativo, en general son recordados con poca claridad o incluso con rechazo. En todos los casos, no existe un reconocimiento (legal o social) de la escolaridad en la escuela especial, tampoco una certificación que acredite aquella educación. A este proceso lo denominamos, en el marco político y normativo como trayectorias educativas desconocidas; éstas son las que se pierden en el recorrido formativo, aquellas que en su desconocimiento imposibilita una continuidad en los procesos educativos y el reconocimiento de saberes previos. Consideremos que, principalmente, se desconocen los aprendizajes allí adquiridos. En este escenario, prevalece la idea de que "en la escuela especial no se enseña a leer y a escribir", esto lo pudimos dilucidar a través de las palabras de la familia de Amparo y de la Psicopedagoga de los otros tres estudiantes, quienes expresan entre dichos, cierta reticencia de incluir a sus pacientes en este tipo de instituciones, fundamentado en la idea de que allí no aprenden. Reconocemos que estos actores refieren a los procesos de alfabetización los cuales son característica central y constitutiva de la escuela primaria.

Estas recurrencias son tales porque detrás de un sistema social y educativo fragmentado o ausente, hay un sistema que prevalece: el de la salud. Otro hito que visualizamos en la trayectoria de los cuatro jóvenes es la posesión del CUD, podríamos afirmar que éste es la base de muchas recurrencias que parten del hecho de poseer el mismo. El acceso al certificado posibilita el paso por diferentes instituciones y profesionales especialistas en discapacidad. En este sentido, a partir

del análisis de las políticas, podemos dar cuenta de qué enfoques han prevalecido y han sustentado las decisiones respecto a las instituciones a cuales asistir, entre otras, que se encuentran signadas por la prevalencia del modelo médico-céntrico, propio de ese momento.

El último hito que identificamos en el análisis de las trayectorias, podríamos llamarlo "instituciones: ¿entradas, salidas o entrecruzamientos? Este hito se configura a partir de comprender que los procesos educativos involucran diversas instituciones que participan a veces de forma segregada y sin conexión, esta idea nos motiva a incorporar el aporte de Mercedes Ruiz Muñoz (2009) sobre el concepto de archipiélago educativo, que en este análisis cobra significado para comprender cómo las diversas instituciones, (las fundaciones, los espacios recreativos, la iglesia, agrupaciones comunitarias, docentes particulares y de apoyo, consultorios diversos) configuran espacios sociales productores de sentidos pedagógicos, éticos, políticos, los cuales juegan un papel central en la formación y constitución intelectuales de los sujetos. La autora nos lleva a reflexionar que estos espacios sociales nos permiten cuestionar la idea de que lo educativo se limita al espacio y al ámbito del sistema escolarizado. En las trayectorias de Alejandro, Juan, Fernando y Amparo, se observa con claridad la idea de archipiélago educativo, ya que en sus vidas participan de espacios sociales que coexisten por fuera del sistema educativo y se configuran como lugares de aprendizaje para ellos, aunque allí, los procesos se generan de forma fragmentada y se plasman sin posibilidad de proyección ni reconocimiento en relación a la vida educativa y formativa de estas personas. Sin embargo, en sus relatos se valora aquellos espacios porque encuentran respuestas que en otros lugares les son negadas. En este ejercicio de análisis, es relevante considerar que se cruzan instituciones y diversos actores, pero podemos afirmar que cuando se conjuga hacia una misma dirección y se posibilita cierta inter-institucionalidad desde las áreas de lo escolar y de lo terapéutico, se potencian mutuamente. Esto se refleja en los cuatro casos, en los cuales se fusionan ambas áreas (terapéutica y escolar) posibilitando llevar adelante procesos significativos. Aquí resulta pertinente retomar las palabras Mel Ainscow (2003) quién desarrolla la perspectiva de inclusión, frente a la cual es posible comprender el trabajo en conjunto, de diferentes profesionales y con los estudiantes, como una posibilidad para suspender en cierta medida las "barreras" que en ocasiones impiden el desarrollo del sujeto en ámbitos de aprendizajes.

Y aquí, una vez más nos encontramos con la disyuntiva que se genera entre los mecanismos de inclusión y exclusión, presentes en las trayectorias socio-educativas de estos estudiantes. Entonces finalmente, si se trata de recurrencias, no queda más que volver a hacer foco en estos circuitos que se visualizan en sus vidas, los cuales es necesario pensarlos por fuera del azar o del condicionamiento eventual. Nos referimos a las entradas y salidas reiteradas de instituciones que, a lo largo del tiempo, se configuran como escenarios "de paso" y que tienen fecha de caducidad. Mencionamos estos recorridos como circuitos porque parecieran tener una lógica, en el cual el comienzo y el final siempre se encuentran en el mismo punto. Es importante aclarar que estas salidas, no son a partir de la acreditación de un nivel, ni porque aquella institución garantiza y permite dar un salto, sino porque ya no los contiene, sea esto por la edad, por los recursos,

porque se cansan o porque no los pueden recibir más. Estos movimientos que atraviesan a los sujetos y a sus familias, resuelven de manera parcial el vacío de lo educativo y le dan el hilo conductor de lo que para ellos no está trazado, que se edita en cada trayectoria y parte de la imposibilidad de transitar caminos que para otras personas están planeados.

3. Conclusiones

Hasta aquí hemos realizado una síntesis conceptual para poder dar cuenta del entrecruzamiento de discursos en torno a lo escolar, la salud y a las políticas. Las categorías que emergen del análisis de las trayectorias socio-educativas son: la asignación de la discapacidad y el desconocimiento del trayecto educativo o de formación.

Cómo hemos podido ver a lo largo de este recorrido existen procesos de asignación de la discapacidad por parte de los docentes. Visualizamos que dicha asignación se presenta desvinculada de la reflexión en torno al trabajo pedagógico y didáctico de la enseñanza. Y, observamos que se identifica la discapacidad a partir de vincularla con los procesos de aprendizaje, los cuales están asociados a contenidos mínimos e indispensables que “deben” aprenderse en el nivel primario -entre ellos la lectoescritura y las primeras nociones matemáticas- que son privilegiados por sobre otros, negando de esta manera otros aprendizajes. Este proceso de asignación de discapacidad, está ligado en todos los casos a la idea de “la falta”, identificada en la persona y no como parte de los contextos en los cuales desarrollan sus actividades escolares y sociales. En este proceso de construcción conceptual, consideramos relevante referirnos a la idea de proceso, en tanto que, la asignación de la discapacidad es una construcción la cual se conforma a partir de la intervención de diversos sujetos, de documentos y certificaciones con leyendas, que aportan datos de mayor o menor precisión.

También es posible advertir que la asignación de discapacidad deja traslucir el sustento político, a partir de los términos con los cuáles se refiere a las personas y sus situaciones: discapacidad, educación especial, necesidades educativas especiales. Se matiza en el lenguaje la discriminación o el eclecticismo que existe respecto a un supuesto de cómo decir o cómo nombrar a los sujetos que no responden a la enseñanza como se espera. Podríamos ampliar esta idea, a partir del aporte de Alfredo Veiga-Nieto, quien afirma que:

Otra alternativa consiste en el recurso de la protección lingüística dada por algunas figuras de retórica entre las cuales tenemos buenos ejemplos de las parafasias como “aquellos que necesitan de cuidados o atenciones especiales”, o en los eufemismos del tipo “portadores de diferencias”. (...) Una buena parte de los discursos en pro de lo políticamente correcto adopta esta salida, como si quisiera expirar una culpa, ignorando vuna cuestión -haciendo de ella una cuestión apenas técnica o, como mucho, epitemológica- y barriendo debajo de la alfombra la violencia que se pone en movimiento a partir de esas prácticas.” (en Skliar, 2001:168-169)

Siguiendo al autor, se justifica el imperativo discriminador y depositario de la falta, los cuales entendemos que se traduce en las prácticas cotidianas e impacta en la escolaridad de las

personas con discapacidad. Este proceso de asignación, creemos que, en términos de políticas concretas, está fuertemente vinculado al uso del CUD, en tanto que proviene del ámbito de la salud, pero incide como instrumento legal en otros espacios de desarrollo de las personas con discapacidad, como lo es la escuela. El CUD es una certificación de relevancia frente a la ausencia de otros, como un título o constancia de estudios realizados, ausencias que los docentes y familiares no acusan ni reclaman, más bien naturalizan la negación que sufren los sujetos, en tanto “estudiantes” frente a la ausencia de los mismo. En esta línea, la asignación de discapacidad y el desconocimiento de las trayectorias formativas o escolares, son procesos que parten de la mirada médico-céntrica. Pareciera no tener importancia cuantos años antes pasaron estas personas en diversas escuelas o fundaciones, en gran medida se toma como punto de partida la alfabetización desconociendo sus procesos previos. Como hemos mostrado en la reconstrucción de los hitos comunes, la escolaridad se presenta siempre como un punto cero que parte de desconocer lo que el sujeto ha realizado con anterioridad, impidiendo la posibilidad de obtener el reconocimiento correspondiente.

De este modo culminamos el artículo reconociendo cómo hito central del trabajo de tesis que aquí se ha esbozado, la conformación de un lugar común y de encuentro en la escuela de Jóvenes y Adultos. Consideramos que es un espacio al cual pueden pertenecer y ser parte, pese al desconocimiento de las trayectorias previas, las personas están en la escuela.

De este modo, nos aproximamos al lugar que se construye con los estudiantes con discapacidad en la EPJA. La perspectiva de las trayectorias socio-educativas, nos permite vislumbrar que los sujetos, destinatarios de la modalidad, a lo largo de su vida han atravesado diversos contextos que los llevan a abandonar o suspender la educación obligatoria. En este escenario, es posible comprender cómo se construye el “lugar” físico y simbólico de los estudiantes con discapacidad en la escuela de jóvenes y adultos, es allí y con ellos que la práctica educativa no es una traducción directa de un discurso discriminador. Su presencia como sujetos de aprendizaje introduce la diferencia como actores activos de las prácticas escolares en el proceso dialéctico de la enseñanza. En este ejercicio de análisis, reconocemos también que el lugar construido de estos estudiantes en la modalidad, posibilita vivenciar experiencias y procesos escolares que estuvieron ausentes en la vida de los estudiantes con discapacidad.

4. Notas

1. La nominación de “personas con discapacidad” hace referencia a un estado de derecho y de reconocimiento de los sujetos con discapacidad que ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Estos cambios se analizan en el apartado siguiente.

5. Bibliografía

ACHILLI, Elena (2005). Investigación en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. (Vol. I). Rosario, Santa Fe, Argentina: Laborde Editor.

ACUÑA, Carlos & BULIT GOÑI, Luis. (2010). Políticas sobre la discapacidad en Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

LORENZATTI, María del Carmen. (2009) Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Córdoba. F.F.y H - U.N.C.

AINSCOW, Mel (2003) Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Eskola. Donostia-San Sebastián.

PALACIOS, Alfredo (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (Vol. 1) Madrid, España. Grupo Editorial CINCA.

RODRÍGUEZ, Lidia (1996): Educación de Adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En: repositorio.filo.uba.ar.

RUIZ MUÑOZ, María Mercedes (2009). Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes. México, Universidad Iberoamericana/CREFAL.

SCHOO, Susana, SINISI, Liliana y MONTESINOS, María Paula. (2010) Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones 105 sobre las Ciencias Sociales. La Plata. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. <https://www.aacademica.org/000-027/535.pdf>

SINISI, Liliana. (2010) Integración o inclusión: ¿Un cambio de paradigma? Buenos Aires, Argentina. Boletín de Antropología y Educación no 10.

SKLIAR, Carlos. (2001). Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona. Editorial Laertes

Documento Consultados

Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1997). (CONFITEA V). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hamburgo.

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Nueva York, Estados Unidos. Asamblea General de Naciones Unidas.

Decreto No 1101 (1987). Comisión nacional asesora para la integración de personas discapacitadas. Ministerio de Salud y Acción Social. Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 22.431 (1981). Sistema de protección integral de los discapacitados. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires.

Ley N° 24.195 (1993). Federal de Educación. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires.

Ley No 24.430 (1994). Constitución de la Nación Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Ley 24.901 (1997) Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.206. (2006) de Educación Nacional. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.378. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Marxismo latinoamericano, Democracia e Intelectuales: Silvio Frondizi y su filosofía de la praxis

Andrés Carbel

andrescarbel@gmail.com

Licenciatura en Filosofía

Directora de TFL: Carla Galfione

Co-director de TFL: Santiago Liaudat

Beca de Iniciación a la Investigación FFyH UNC (2017)

Recibido: 27/05/20 - Aceptado: 07/07/20

Resumen

En este trabajo exponemos de forma sumaria y sistemática el Trabajo Final de Licenciatura en Filosofía defendido en 2019, a través del cual nos propusimos realizar un ejercicio situado de filosofía política. Para hacerlo, nos sumergimos en un breve segmento de la obra de Silvio Frondizi (1959-1964) y nos propusimos mostrar: 1) que en sus escritos se elabora una filosofía de la praxis integral de carácter humanista, que permite concebir al marxismo latinoamericano como un método dinámico abierto a reelaboraciones en función del devenir histórico; 2) que, fuertemente influenciada por la Revolución Cubana, se puede observar en su obra una reelaboración en clave nacional de la propuesta política de democratización y revolución social; 3) que a partir de los puntos anteriores, podemos leer a Silvio Frondizi como expresión de una época de radicalización política y reestructuración identitaria, y considerar a sus intervenciones intelectuales como uno de los afluentes que desemboca en la conformación de la nueva izquierda en los sesenta y setenta.

Su particular perspectiva teórica nos permitió tematizar al marxismo como continente abierto en conexión crítica con otras regiones del pensamiento latinoamericano y con acontecimientos históricos efectivos; a la dificultad por proponer una realización democrática en una sociedad económicamente desigual y los posibles caminos para proponer una autodeterminación popular; y a la reflexión filosófica y la intervención intelectual como modos de práctica guiada por la teoría, es decir de praxis.

Palabras clave: Sesenta, Marxismo, Praxis.

1. Introducción

El presente artículo es una exposición sumaria del Trabajo Final de Licenciatura defendido en febrero de 2019. El objetivo es sistematizar las conclusiones en una presentación esquemática, suponiendo un sacrificio del análisis pormenorizado de citas y archivo. Antes que una búsqueda individual, entendemos que toda producción de conocimiento es social. Es impensable sin el alimento de debates, discusiones y conversaciones que hicieron de la voz propia el refugio de una multitud casi indescifrable, un coro jamás reducible a lo uno. Por ello optamos para la escritura por la primera persona del plural, "nosotros", antes que un impersonal "se" o un solitario "yo".

Nos propusimos realizar un ejercicio situado de filosofía política, con el desafío de reinventar la teoría que la realidad nos exige a quienes desde la izquierda pretendemos transformar la

realidad. Para hacerlo, nos sumergimos en un breve segmento de la obra de Silvio Frondizi (1959-1964) y nos propusimos mostrar que:

1. en sus escritos se elabora una filosofía de la praxis integral de carácter humanista, que permite concebir al marxismo latinoamericano como un método dinámico abierto a reelaboraciones en función del devenir histórico.
2. fuertemente influenciada por la Revolución Cubana, se puede observar en su obra una reelaboración en clave nacional de la propuesta política de democratización y revolución social.
3. a partir de los puntos anteriores, podemos leer a Silvio Frondizi como expresión de una época de radicalización política y reestructuración identitaria, y considerar a sus intervenciones intelectuales como uno de los afluentes que desemboca en la conformación de la nueva izquierda en los sesenta y setenta.

2. Delimitación problemática y metodológica

Dijimos filosofía política *situada*, retomando la definición de Casalla, quien al caracteriza un estilo de pensamiento filosófico que sin renunciar al horizonte de lo universal lo redefine desde la historia. "Una universalidad situada que aceptaba el reto de la singularidad y –a la vez- era capaz de liberarla de la particularidad, del accidente y de cualquier otra forma de egoísmos, folklorismos o nacionalismos de viejo cuño" (Casalla, 2011: 9). Pensar de forma situada es un gesto que explicita las opciones conceptuales y axiológicas, que localiza y busca dar cuenta de las mediaciones que hacen posible el salto de lo particular a lo general. Los núcleos problemáticos que atraviesan esta investigación son:

- 1) El marxismo latinoamericano como posición teórico-política tensionada entre la crítica al sistema capitalista como forma de dominación social y la apuesta por la construcción de una sociedad libre de explotación en general; y las formas concretas en que dicha crítica se enraizó en un contexto socio-histórico particular y propuso alternativas concretas para transformar diversas sociedades en un horizonte más justo. Aún más, nos interesa indagar la forma en que articuló la tensión nación/clase y nacional/internacional y el impacto de la Revolución Cubana en la renovación global de esta tradición.
- 2) La democracia como horizonte que, entre diversas representaciones aproximativas y sucesivas no alcanza a completarse nunca, con sus equívocos y tensiones que "estructuran a la modernidad política" (Rosanvallon, 2003: 23). Como aquel valor fundante de nuestras sociedades que en su realización entra en colisión con los intereses de una sociedad estructurada económicamente en función de la acumulación y concentración de la riqueza, así como en aquellas instituciones que al expresar y dar cauce al pueblo encuentra límites permanentemente.
- 3) La enmarañada vinculación entre teoría y práctica, acción y pensamiento o individuo y contexto que es inherente a la actividad intelectual. Relación que pretendemos interpretar dando cuenta

de un clima o espíritu epocal en simultáneo al trabajo conceptual sobre los textos fuente analizados.

¿Por qué hacer filosofía política a través de una investigación histórica? Recurrimos a las herramientas y recorridos que brinda la historia intelectual o conceptual como un campo interdisciplinar que nos permite abordar la complicada relación entre ideas y fenómenos histórico-políticos y así dar cuenta de procesos culturales de mayor amplitud que aparecen por detrás de las grandes figuras políticas o teóricas. Antes que “<teorías> autónomas, imponentes carcasas de navíos naufragados en las costas del pasado”, el enfoque asumido analiza a las ideas del pasado como “<casos testigo> que hay que recolocar en un contexto más general de interpretación e investigación” (Ibidem: 45-46).

El foco se situó en las tensiones subyacentes a los conceptos en consideración y su dimensión aporética, partiendo de la complejidad de lo real. La democracia, el marxismo, la actividad intelectual, no solo *tienen* una historia: *son* una historia. Nos propusimos por tanto rastrear el hilo de las experiencias y de los tanteos, de la comprensión y elaboración de sí mismos de los conceptos. Su puesta a prueba, sus antinomias, límites y puntos de equilibrio.

Esto nos llevó a identificar tres niveles diferenciables en el discurso político. Un primer nivel más cercano a lo acción del momento, donde se realizan caracterizaciones, lecturas sobre actores y sujetos, acontecimientos y conflicto, dando sentido a una coyuntura y proponiendo líneas de acción. Un segundo nivel con mayor grado de abstracción, donde se delinean tareas políticas de largo aliento, una manera de entender la política y una estrategia, dando lugar a conceptos que trascienden actores y coyunturas puntuales. Finalmente, un tercer nivel que a falta de mejor nombre hemos llamado “filosófico”, en general implícito o supuesto en los discursos políticos y que contiene una filosofía de la historia, una lógica y en definitiva una ontología general al interior de la cual es comprendido el mundo político en sí. Nuestro enfoque histórico, supone que no hay una primacía jerárquica entre cada nivel y se implican mutuamente. Los textos analizados nos permitirán ir y venir entre estas capas, en la medida en que nuestro autor explicita y elabora teóricamente su mirada sobre los tres niveles de forma continua.

Silvio Frondizi no es un nombre que haya sido estudiado en profundidad por la filosofía ni por la historia de las izquierdas, salvo contadas excepciones. Sin embargo, presenta una trayectoria destacable: publicó un original tratado de interpretación sociológica titulado *La Realidad Argentina*; fue una personalidad importante de la izquierda argentina como dirigente del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (Praxis) – en adelante MIR Praxis; su obra inspiró diversas experiencias militantes a nivel latinoamericano como los MIR de Venezuela, Chile, Bolivia y Perú; una vez disuelto el MIR siguió siendo profesor, abogado y militante; fue candidato a Senador por el Frente de Izquierda Popular de Abelardo Ramos en 1972 y referencia pública del Frente Antiimperialista y por el Socialismo que impulsó el PRT-ERP. Fue asesinado en el año 1974 por un comando de la Alianza Anticomunista Argentina, quienes lo llamaron “traidor de traidores,

comunista y bolchevique” e “infiltrador de ideas comunistas en nuestra juventud” (Tarcus, 1996: 427) en el comunicado en que hicieron conocer su muerte.

Nuestro recorrido de lecturas tomó el estudio inaugural de Tarcus como base, y a ello sumó una variedad de aportes disponibles (Amaral, 2005; Barbero, 2014; Díaz, 2017a, 2017b; Georgieff, 2008; Rath, 2015). En la obra de Frondizi se suele resaltar un tránsito desde un liberalismo crítico al marxismo en sus primeros años, y aquí nos concentramos en estudiar el período de 1959 a 1964, donde ya es plenamente marxista y desarrolla en profundidad una búsqueda que se encarna en una concepción filosófica, una teoría política y una práctica militante original y articulada. Se trata del intento por generar un marxismo potente para transformar la realidad argentina y latinoamericana que es a la vez un punto de modulación de la conciencia colectiva en que se reconfigura la “racionalidad política” (Rosanvallon, 2002) del momento. Silvio Frondizi fue un intelectual político en la medida en que fue uno de aquellos que “crean, facilitan y critican las creencias e ideas que sostienen o atacan las clases dirigentes, las instituciones y las políticas de gobierno (Georgieff, 2008: 13-14) y dentro de ellos perteneció a una franja de intelectuales contestatarios, críticos o de izquierda en la medida en que “promovieron un cambio <radical> de las estructuras sociopolíticas” (Ibidem: 14).

3. Sobre el materialismo de la praxis

Comenzamos por dos textos donde Frondizi elabora una teoría de la praxis en tanto que concepción filosófica a través de la cual inscribirse al interior del marxismo. El primero es “Interpretación materialista dialéctica de nuestra época”, de 1959 (Frondizi, 2014: 123-148). Se trata del resumen de un informe rendido al MIR Praxis a la vuelta de un viaje por Europa. El segundo, “De la filosofía idealista a la filosofía de la praxis” (1964), es la transcripción de una conferencia pronunciada en la Universidad Nacional de Córdoba. Ambos textos ocupan, respectivamente, una posición al inicio y al final del período estudiado, y encontramos en ellos una constante que nos interesa destacar: un diagnóstico común, el despliegue de un conjunto de estrategias para hacer emerger una voz propia y un conjunto de elaboraciones conceptuales que le permiten poner en el centro de su perspectiva a la noción de praxis.

El diagnóstico de nuestro autor indica la insuficiencia del marxismo en tanto que sistema de ideas tal como fue creado por sus padres fundadores (Marx y Engels), capaz de interpretar el conjunto de la realidad social del momento: “Ante todo debe tenerse en cuenta que si bien los fundadores del marxismo trabajaban como titanes, lo hicieron dentro de las posibilidades humanas; es decir que no pudieron realizarlo todo, ni siquiera para los problemas de su época” (Frondizi, 2014: 124). En “Interpretación materialista...”, Frondizi afirma la necesidad de que la teoría marxista se reinvente, revise los planteos originales y profundice en la fundamentación teórica general para superar un marxismo definido como economicista, lineal u ortodoxo y representado icónicamente en el Partido Comunista Argentino. En “De la filosofía idealista...”, al referirse a la filosofía de Hegel explicita su modo de entender la dialéctica, en una fórmula que aplicó él mismo a Marx:

Pero cuando el método dialéctico se cristaliza “indebidamente”, cuando cree haber logrado esa determinada identidad o ausencia de contradicción entre el movimiento interior como proceso y las formas que ha adoptado, arribamos a una falsa resolución del método que, como en el caso de la concepción hegeliana del estado prusiano, alcanza un contenido reaccionario (Fronzizi, 1964: 154).

Nuestro autor recurre a un conjunto de estrategias para hacer emerger una voz propia posicionada al interior del materialismo, para crear un singular modo de ser marxista desde una perspectiva humanista y dialéctica. Por un lado, se propone enfrentar debates filosóficos clásicos, tomando postura desde el marxismo y mostrando cómo así se resuelven problemáticas centrales de la filosofía moderna. De este modo se propone integrar al marxismo “en el proceso general de la cultura moderna y contemporánea, como continuidad y superación de ella” (Ibidem: 147). Por el otro, crea un itinerario de lectura propio, que da sentido a la obra de Marx a partir de los escritos de juventud y a partir de una interpretación de *El Capital* y la crítica económica como parte de una lectura más integral del hombre y su realidad cotidiana. Por último, amplía el repertorio de autores disponibles para enriquecer la teoría desde dentro del marxismo (mediante los aportes de Mondolfo, Lefebvre, Lukács y Gramsci) y desde fuera (con intérpretes de filosofía clásica, psicólogos y psicoanalistas) y logra así visualizar otras dimensiones del hombre o de la fundamentación filosófica.

Finalmente, despliega operaciones conceptuales que le permiten hacer de praxis la piedra angular de su materialismo. En primer lugar, postula una teoría del conocimiento centrada en la permeabilidad que debe tener la teoría a los cambios sociales y teóricos. En “Interpretación materialista...” Fronzizi se propone mostrar cómo la verdad teórica es resultado de la actividad crítico-práctica, de la interacción, de las actividades humanas. Toma de Lukács la frase “la verdad reside en el proceso mismo de la praxis” (Fronzizi, 2014: 134), y la afirmación de Lenin de que la humanidad participa del conocimiento teórico por medio de la actividad revolucionaria. Esto último tiene un alcance metafísico en la medida en que el conocimiento humano no sólo refleja el mundo objetivo sino que también lo crea. De este modo, se extrae como corolario que toda teoría debe estar articulada con la práctica y la época.

Aún más, para Fronzizi el principal aporte de Marx es la ruptura con la posición filosófica contemplativa que entiende al hombre desde la figura del sujeto pensante. El corolario práctico-teórico es la afirmación de que es la objetividad histórica quien le va exigiendo al pensamiento la creación de un nuevo estilo de vida destinado a superar los problemas actuales. Una auténtica teoría revolucionaria debe contribuir a superar la praxis histórica, colaborando en la objetivación de la voluntad colectiva en una acción transformadora sobre las cosas. Según Fronzizi “cualquier fuerza social que quiera reemplazar a la burguesía en la conducción del mundo, debe desarrollar una concepción general del universo y de la vida” (Ibidem: 140-141).

De este modo filosofía de la praxis deviene una perspectiva humanista. Del modo en que la entiende Fronzizi, esta concepción asume que el hombre es una unión de objetividad y subjetividad. Esta idea se encuentra presente en nuestro autor desde que profesaba un

liberalismo crítico. Se reelabora cuando vira al marxismo, con este privilegio de la acción. Por ello la dimensión económica de la crítica cede el centro, entendida como una fase entre otras de las críticas que elabora Marx a la negación de la humanidad: el capitalismo es esencialmente una organización social que limita la capacidad creadora de las grandes masas. Por ello también le interesa a Frondizi incorporar las teorías psicológicas contemporáneas, en la medida en que permiten comprender mejor lo subjetivo de lo humano, incorporando problemáticas relacionadas a la cultura y la personalidad. Nos interesa particularmente detenernos en el concepto de praxis como eje articulador. La praxis histórica es la única capaz de corregir los excesos objetivistas o subjetivistas, ya que funciona como punto de fusión entre objetividad histórica y subjetividad, introducida por los hombres a través de su pensamiento y su acción.

¿Qué significa tomar al hombre de forma integral y no parcial? Significa tomar a la praxis "como punto de partida de toda realidad" (Frondizi, 1964: 156). La acción creativa y creadora del hombre, en particular aquella relativa a la producción social. De este modo, la filosofía de la praxis plantea que la realidad del hombre no es "un proceso aislado de la voluntad del hombre", sino que es "el proceso de la voluntad humana y su objetivación histórica" (Idem).

La actividad histórica del hombre es un *hacer permanente*, que crea constantemente su realidad, pero no la construye sin embargo de un modo arbitrario; el hacer del hombre es un hacer concreto, puesto que construye y realiza y se ve por lo tanto obligado a ser efectivo y real, en el sentido que tiene que vincularse constantemente a la realidad para poder transformarla; la objetividad de su vinculación con ella, el grado de realidad que posee, es también el *grado de objetividad de su praxis*. (Ibidem: 157)

Realidad remite a praxis. Praxis remite a voluntad. Voluntad remite a historia. De este modo se aprecia el hilo conceptual que sustenta su mirada. La apelación a la historia es necesaria, en la medida en que esa

... voluntad humana no está aislada, o no cuelga metafísicamente sobre la realidad, sino que esa voluntad sólo existe en la medida en que exista una realidad, y es más, está condicionada por esa realidad. Que esa voluntad exista como tal, en la medida en que actúa sobre esa realidad es el verdadero sentido de la historia; esa es la historia. (Ibidem: 156)

Frondizi afirma, apoyándose en Marx, que la voluntad se transforma en praxis en la medida en que se objetive en acción transformadora. Esto es el núcleo de su marxismo humanista o humanismo materialista. La preocupación central de la teoría, pasa por la permeabilidad ante los cambios sociales, con los cuales debe medirse como parte de una praxis integral: "Una posición teórica y práctica es negativa o positiva, según tienda a liberar el hombre o no de la alienación que le aplasta" (Frondizi, 2014: 143).

4. Reelaboración en clave nacional

Si en el apartado anterior nos concentramos en un nivel discursivo de máxima abstracción o "filosófico", pasaremos ahora a analizar los textos de Frondizi que se concentran entre la coyuntura y los análisis estratégicos. Aquí nuestro autor generó un desplazamiento del que

pretendemos dar cuenta exponiendo brevemente tres estaciones, haciendo hincapié en el devenir que las concepciones de "pueblo", "nación" y "democracia" tomaron durante este período.

Como señala Barbero (2014), se encuentra presente en nuestro autor una sensibilidad democrática roussoniana desde el principio, que poco a poco se va entretejiendo con el legado de Marx. La incompatibilidad entre el principio democrático y el principio liberal tempranamente lo llevaron a interpretar que la sociedad capitalista es artificial al articular dos fuerzas antitéticas: la burguesía como manifestación económica y el liberalismo como expresión espiritual. La solución apareció en la "unidad fundamental que existe entre la democracia como concepción ético-política y el socialismo como régimen económico" (Tarcus, 1996: 60), identificándose con un socialismo autogestionario. Serán las clases subalternas quienes deberán entroncar el ideario democrático constituyéndose en sujeto revolucionario. Si bien en sus primeros años marxistas la atención estuvo puesta en la formulación de un proyecto estratégico junto a un grupo de discípulos, posteriormente el grupo intelectual Acción Democrática Independiente se transformó en el MIR Praxis, lanzado a la actividad pública en el año 1955.

Nuestro recorrido inicia en 1959. Para la primera parada tomamos una entrevista publicada en 1959, realizada a diversas personalidades de la izquierda argentina del momento, donde Frondizi resume los principales puntos de la postura que el MIR venía defendiendo. Allí expone su "teoría de la integración mundial", que suele ser considerada un precedente a las teorías de la globalización. Esta teoría sostiene que tras la Segunda Guerra Mundial y con la afirmación de la hegemonía estadounidense como potencia rectora comenzó una nueva etapa en la transnacionalización que produjo cambios en la lógica de acumulación capitalista. Esta etapa está marcada por un mayor dominio del capital imperialista por sobre el nacional. El resultado es una etapa declinante del desarrollo capitalista, donde se atenúan las contradicciones entre burguesías de distintos países y una agudización de la confrontación entre clases. La fuerza integradora del capital es a la vez una fuerza de desintegración. Según Frondizi, la capacidad modernizadora y civilizatoria de la burguesía se agotó, deduciendo de este planteo la *caducidad* de la burguesía como clase transformadora capaz de promover el progreso.

En este marco entiende al peronismo como proyecto nacido durante el interregno internacional entre la etapa imperialista y la integración mundial, que constituyó "la tentativa más importante y la última, de realización de la revolución democrático burguesa en la Argentina, cuyo fracaso se debe a la incapacidad de la burguesía nacional para cumplir con dicha tarea" (Strasser, 1959: 27). Se distancia tanto de quienes lo entienden como un "movimiento de liberación nacional" como de aquellos que lo conciben como "proto-fascismo". Introduce la categoría de "bonapartismo", lo que le permite destacar tanto el desarrollo de "la conciencia de clase política del obrero" (Ibidem: 31) como la utilización de la clase obrera en beneficio de las clases explotadoras. La transformación que impulsaba en este momento nuestro autor es la revolución socialista mundial, en la medida en que la interdependencia económica de los países suprimía la posibilidad de caminos propios hacia el socialismo: "La lucha contra el imperialismo (...) sólo puede ser realizada por un partido marxista revolucionario que se fundamente en las masas" (Ibidem: 43).

La posición del MIR Praxis y de Frondizi adquiere singularidad entre las organizaciones de izquierda por la caracterización ambivalente del peronismo. En una posición intermedia entre la izquierda nacional más proclive a posicionarse al interior del peronismo, los partidos tradicionales (Comunista, Socialista) e incluso el trotskismo, que lo entendían como un dique de contención a la avanzada revolucionaria del proletariado. Por demás, el rechazo a cualquier tipo de alianza con sectores burgueses y la prédica hacia el proletariado para “realizar tareas democrático-burguesas en la marcha de la revolución socialista” (Idem) los ubica a contracorriente de la mayor parte de las corrientes del momento, y lo acerca a algunos autores trotskistas.

Respecto a los conceptos analizados, nos interesa señalar que las alusiones al pueblo son mínimas, siendo el proletariado o la clase obrera el sujeto capaz de impulsar las transformaciones necesarias. Hay un pormenorizado análisis de la formación social nacional y de la conformación del Estado, sin reconocer un sujeto “nacional” que tenga intereses comunes sino diversas clases con intereses contrapuestos, criticando cualquier planteo de unidad nacional o frente popular con otros estamentos sociales. Finalmente, la tematización de la democracia en este período es un buen punto para mostrar la crisis de la sociedad burguesa, en la medida en que la contradicción entre libertad económica y libertad política plantea la negación de aquel valor que la burguesía promete; y de este modo la única manera posible de defender la democracia sería la instauración de un régimen económico socialista.

Frondizi y el MIR Praxis también fueron a contracorriente con su temprano compromiso con la revolución cubana. Mientras el Partido Comunista caracterizaba a las guerrillas castristas como aventureras y factor contrarrevolucionario, el MIR fue parte del comité de apoyo al Movimiento 26 de Julio tempranamente. En los primeros días de 1959, Napurí, a cargo del órgano latinoamericano del MIR, viajó como parte de una comitiva en apoyo a la revolución a través de un avión dispuesto por el gobierno cubano.

Cuba debe permanecer de pie. Su revolución es el símbolo de las luchas populares y revolucionarias en nuestro Continente. (...) Cuba y su revolución deben vivir por el bien de nuestra propia lucha y como garantía de la permanencia y continuidad de la revolución latinoamericana. (Frondizi citado en Díaz, 2017b: 11)

Este planteo apareció en el periódico del MIR en abril de 1960. En mayo, Frondizi viajó a la isla. Según Tarcus y Díaz, Guevara se entrevistó con nuestro autor y le ofreció dirigir una editorial así como convertirse en rector de la Universidad de La Habana. Frondizi rechazó la propuesta, y se dedicó a recorrer Cuba durante dos meses, dando como resultado un pequeño libro que buscó mostrar lo que allí sucedía con el objetivo de “extraer una experiencia que sea valiosa” (Frondizi, 1960: 7). Este libro constituye nuestra segunda estación.

Cuba permite plantear el problema desde “un punto de vista más concreto y más próximo a nosotros” (Ibidem: 11). El problema es cómo un país dependiente semicolonial puede no sólo realizar su revolución democrático-burguesa, sino sobre todo continuar su marcha e “incorporarse al desarrollo general” (Ibidem: 12), el surgimiento del socialismo ante un capitalismo declinante. Frondizi plantea que la experiencia cubana es posible por la ruptura del

equilibrio entre las potencias capitalistas y el surgimiento de una creciente necesidad de explotación de los países subdesarrollados por el avance del socialismo. De esta forma, se produce una mayor tensión social que “determinará la ruptura de la cadena por los eslabones más débiles, como es el caso de Latinoamérica” (Ibidem: 16), avanzando sobre los esquemas reformistas y el fatalismo geográfico que reza que “es imposible realizar ningún movimiento revolucionario en la retaguardia imperialista” (Idem).

En esta segunda estación el pueblo toma mayor relieve: sujeto con densidad continental en la medida en que reconoce intereses comunes de los pueblos latinoamericanos y es el protagonista de la revolución, activo y demandante. Frondizi incorpora la expresión “pueblo en armas”, que pertenece a Fidel Castro, como un sujeto que permite la implementación de una democracia directa desde la demanda, exigencia y organización. “Una vez armado una parte del pueblo, el gobierno se transforma en su prisionero; es decir que ya no puede detenerse so pena de ser rebasado” (Ibidem: 79). Respecto a la nación, hay una valoración encontrada. Por un lado, es leída como un factor primitivo de la ideología de los revolucionarios que en verdad encuentran su rumbo a medida que delinear posiciones clasistas, pero por el otro nuestro autor encuentra que allí se nuclea un programa y frente antiimperialista que da inicio a la transformación revolucionaria del país. Finalmente, la democracia está asegurada por el “pueblo en armas” antes que por una formación económica de características socialistas. Es el gobierno del pueblo a través de un ejercicio directo de la soberanía el que marca la profundidad de la revolución para nuestro autor: “Las masas armadas son quienes dan el empuje necesario para “una revolución que va quemando etapas, superándose a sí misma, en una marcha que no se detiene jamás” (Ibidem: 80). En estas experiencias de autoorganización resuena la preocupación roussoniana por la democracia y soberanía popular como principios fundantes de otra sociedad. “Ha llegado el momento del triunfo de la concepción roussoniana, a través de la praxis marxista” (Ibidem: 155), plantea en medio de una discusión respecto a las libertades democráticas, que los críticos de la experiencia cubana cuestionaban severamente. Si la experiencia cubana es el triunfo de la praxis marxista, no ha de extrañarnos que en esa sección de su libro Frondizi plantee que la democracia directa es la que transforma un país, y traiga a colación el artículo de nuestra Constitución Nacional que plantea que el pueblo no delibera ni gobierna sino a través de sus representantes. Frondizi toma a Cuba como ejemplo para una experiencia que espera “se desarrolle también en nuestro país, a través de la lucha para afirmar la fundamental autonomía de las municipalidades” (Ibidem: 157).

En el impacto que tuvo la experiencia cubana sobre la formulación de una propuesta política para nuestro país se ubica nuestra tercera estación. Tomamos aquí cuatro folletos, proclamas o manifiestos publicados entre los años 1961 y 1964: “Bases y punto de partida para una solución popular” de 1961 (“Bases...”), “Al pueblo de la nación argentina” de 1962 (“Al pueblo...”), “La crisis argentina: caos o reconstrucción” de 1963 (“La crisis...”) y “Manifiesto de la reconstrucción nacional” de 1964 (“Manifiesto...”). Los analizamos en conjunto, ya que encontramos temas y preocupaciones comunes, planteos similares y contrastables con lo dicho anteriormente. Estos

escritos se publican mientras el MIR Praxis atraviesa la parálisis de su actividad, fuertes debates y concluye con su disolución.

En todos estos textos Frondizi comienza describiendo una crisis profunda de carácter mundial y estructural; que ahora no es sólo estructural (económica y política) sino que involucra al conjunto de la vida social. Georgieff atribuye a este Frondizi el retrato de una Argentina escindida. Si la teoría de la integración mundial analizaba cómo el proceso de integración de un capitalismo en crisis era al mismo tiempo un proceso de desintegración, en esta etapa de su producción nuestro autor identifica dicha desintegración con la forma en que los sectores porteños escindieron a la nación y relegaron al interior, generando un presente de descomposición nacional. Marcada por el escepticismo, se abre una situación de desintegración política que es descrita en "Manifiesto...":

De allí también que el país entero, y sobre todo las masas populares, no se sientan en absoluto representadas ni expresadas por los partidos tradicionales que pretenden seguir ejerciendo un liderazgo ficticio. No escapan siquiera a esta afirmación el peronismo y demás fuerzas políticas de tendencia popular, incapaces de movilizar al pueblo argentino (Frondizi, 2014: 168).

Esta crisis tiene como origen un cambio global de las relaciones de fuerza entre las clases y los Estados; donde la clase dirigente se vuelve incapaz de ejercer tal función, por lo que se llega a un estado de descomposición social. Utiliza el concepto de "crisis total", el cual encontramos emparentado con la "crisis orgánica" de Gramsci¹.

Un sistema que cesa de expandirse y caduca pierde un elemento fundamental de coherencia entre las distintas clases y grupos. El equilibrio social se rompe. Se resquebraja la connivencia entre las clases y dentro de cada clase.

Se desencadena un proceso de desintegración, que afecta a todo el país y a sus distintos componentes, debilita el sentido de la comunidad, y puede llegar a ser irreversible. Clases sociales, partidos políticos, fuerzas armadas, organizaciones profesionales, universidades; nadie está al margen de la disgregación y la anarquía que amenazan en volver e impregnar la realidad total del país. (...)

Las organizaciones políticas tradicionales se desintegran y pierden necesariamente representatividad. Se convierten en aparatos formales, carentes de contenido, divorciados de la realidad, y obligados por consiguiente a negar en su seno las premisas democráticas que proclaman en su propaganda para el país. (...)

El país se encuentra a mitad de camino entre un sistema que agoniza y otro nuevo que comienza a nacer. (Ibidem: 167-169)

La solución impulsada por Frondizi para enfrentar tal cuadro crítico es resumida bajo una fórmula que aparecerá replicada en todos estos textos: "nacional con sentido universalista, de respeto a la autodeterminación de los pueblos, popular y humana" (Ibidem: 159). La 'solución nacional' remite a un desplazamiento de la noción de revolución a la de liberación o integración nacional, que aparecen extensamente desarrolladas en sus facetas económicas, políticas y sociales; el 'sentido universalista' desplaza la reivindicación explícita del socialismo, pero mantiene la necesidad de dar respuesta a un mundo en crisis y participar de la respuesta general que están elaborando las masas y los países del Tercer Mundo; la reivindicación de la 'autodeterminación popular' remite

ahora directamente a la tradición federalista argentina como elemento de apoyatura; 'humana' es el punto donde la propuesta política excede los planteos económicos y se entronca en la tarea de 'reconstrucción nacional', prestando atención a la dimensión integral de los hombres y enarbolada como el sueño de una 'Nueva y Gran Argentina'. Para Frondizi, esta respuesta surge del desarrollo de una corriente nacional profunda ya en marcha, que se va formando en la acción. La posibilidad de una solución consistente está, antes que en cualquier acierto programático, en "el establecimiento de una democracia auténtica, con amplia base y control populares, que impulse efectivamente el progreso económico, social, político y cultural del país" (Frondizi, 1962: 4). Como observó en el caso cubano, en un pueblo que se radicalice en la acción. En "Manifiesto..." esto aparece extensamente. Si la "fragmentación de Latinoamérica se reproduce en el seno de nuestro país" (Frondizi, 2014: 171) es preciso encontrar "el medio, el vehículo de movilización de todo el país, particularmente del Interior secularmente postergado" (Ibidem: 170) para evitar que siga siendo apropiada su participación por el centralismo porteño y las fuerzas dominantes que la deforman y degradan.

En esta tercera estación encontramos que nuestro autor habla de un conjunto que es el de las clases populares como fuente de vitalidad. A este pueblo es preciso agruparlo mediante un movimiento de acción, reclamando su pasado federal y ejerciendo su derecho a la autodeterminación. Se incorpora y utiliza políticamente los conceptos de "nación" y "patria", se dirige a la "nación argentina" de forma directa y habla de la reconstrucción del país. Aún más, plantea la necesidad de un movimiento nacional cuando antes lo rechazaba, aunque siempre resaltando que debe expresar el protagonismo de la clase obrera. En esta estación final la realización nacional no sólo es posible (a diferencia de lo planteado en 1959, cuando evitaba referirse a intereses comunes) sino que es asociada directamente a una democracia directa que ponga las decisiones en manos del pueblo.

La solución nacional propuesta por Frondizi queda definida por un pueblo que, se asienta en la tradición federal y se erige en función de la utopía de una Nueva Argentina. El protagonismo democrático de los sectores populares será el único capaz de realizar las transformaciones nacionales necesarias, pero no ya como meras tareas democrático-burguesas o socialistas, sino como una tarea de *reconstrucción* que se plantea como creación de algo nuevo. Tarea que va de la mano de un programa económico pero que es mucho más, es una nueva generación construyendo con su voluntad su propio destino. El federalismo es a la vez una tradición que permite leer a contrapelo la historia del fracaso de la burguesía porteña, y aquella tradición que permite pensar un proyecto alternativo de nación. El sueño de la *Nueva Argentina* es a la vez instrumento retórico de agitación política para cerrar sus folletos, y lugar utópico de relevancia en la medida en que permite incorporar a la historia al pueblo que en plena ebullición democrática se convierte en protagonista de la reinención de nuestro país.

Hay autores que ven en este período un tránsito del marxismo al nacional-populismo. Toman como fundamento la incorporación de un discurso que reivindica lo nacional, que como vemos se da a partir de una incorporación de la experiencia cubana, la cual horadó los cimientos teóricos y

políticos que habían estructurado la intervención de Frondizi. A nuestro juicio, el marxismo no es asimilable a alguna concepción política específica. Si el marxismo de Frondizi en la confrontación con el liberalismo afirmó e incorporó el ideal democrático, la experiencia cubana producirá una reelaboración en clave nacional. Planteamos esto en la medida en que no desaparece en nuestro autor el cuestionamiento de la dominación capitalista en tanto que proyecto moderno de exclusión y el planteo de una alternativa civilizatoria basada en esa crítica, sino que ésta alternativa mantiene su eje en la autodeterminación popular y encuentra a la cuestión nacional como canal de expresión para la realización de esa pulsión democrática.

En esta clave creemos que debe ser leído el viraje de Frondizi: el tren de la historia está próximo y es preciso ajustar los postulados teóricos si queremos tomarlo. Es perceptible una búsqueda de dialogar con experiencias ligadas al peronismo o la guerrilla. Sin embargo, no avanza más que en una búsqueda de confluencia. Será recién en los setenta cuando haya algún tipo de acercamiento directo, aunque siempre con claras delimitaciones respecto al método guerrillero o el liderazgo de Perón². Los quiebres teóricos son expresión de una búsqueda por ampliar la llegada de su prédica a través de una lectura de la potencia que el discurso nacional tuvo en la Revolución Cubana. Paradójicamente, esto no fue acompañado por una expansión del MIR Praxis sino por su disolución. Como señala Tarcus, durante los sesenta Frondizi ensaya diversos reagrupamientos de organizaciones vecinales. Ante la ausencia de una superación del peronismo como fuerza y la falta de aparición de un nuevo actor político, Frondizi se enfoca en desarrollar núcleos comunales. De la entrevista como dirigente relevante de la izquierda argentina que interpreta acabadamente la realidad económico-política del país hasta las intervenciones fragmentarias en proclamas, folletos y manifiestos, pasando por el extenso libro donde documenta la experiencia cubana como analista y sociólogo. Libro atravesado por un evento histórico en desarrollo, que incorpora elementos de última hora y en su avance pierde sistematicidad. Los llamados a la acción están presentes y hasta implican tareas para nuestro país, pero son de una gran generalidad: profundizar la revolución e impulsar procesos similares en otros países. El recorrido culmina con textos breves de barricada, de fuerte intervención política y guiados por un interés inmediato: manifestar una nueva orientación política, establecer una línea de acción ante algún evento electoral o proponer un programa que sirva como herramienta de intervención para el movimiento popular en general. No por ello menos ricos, sino más exploratorios, más sometidos al diálogo con la coyuntura. Esta reescritura en clave nacional del marxismo de Frondizi, entonces, no es tan sólo una reestructuración de conceptos sino también de los mecanismos de expresión y comunicación.

5. Frondizi como afluente de la nueva izquierda

La producción intelectual y teórica es una esfera relativamente autónoma, con su historia, su lógica y sus acontecimientos. Dice Kohan en su libro que "los marxismos que abordaremos no conforman y nunca han conformado una esfera absolutamente autónoma en el orden social. Por el contrario, constituyen la expresión teórica de un conglomerado de fuerzas, sujetos y

movimientos sociales" (2000: 33). Los intelectuales sistematizan y dan coherencia teórica a vivencias y experiencias, proyectan política y conceptualmente las aspiraciones y los proyectos que laten en ellas. Dan voz a amplios sujetos sociales.

Del liberalismo crítico al marxismo, podemos tomar a Frondizi como "como síntoma de una época histórica" (Tarcus, 1996: 50). La posición que ocupa, que no es la de un dirigente profesional, de partido o académico, sino un intelectual, no le quita la responsabilidad de dar cuenta de una época que atraviesa y ser expresión de ella al mismo tiempo. Aun relativamente autónomo de esas esferas de actuación práctica que muchas veces constriñen a ocupar una determinada posición teórica o política, Frondizi no puede escapar a un contexto social en el cual su obra pretende actuar a la vez que es efecto de él. Este momento de crisis y recomposición de tradiciones teóricas y políticas será propicio para el entrecruzamiento ideológico que hemos analizado. Los intelectuales encarnan y sufren de un modo particular las contradicciones sociales, reelaborando tradiciones culturales y configurando nuevos discursos.

Entendemos a "los sesenta" como una época, es decir una entidad temporal y conceptual reconocible a nivel mundial. Época marcada por el tercermundismo (el surgimiento de movimientos y guerrillas nacionalistas y revolucionarias), un antinorteamericanismo explosivo tanto en EEUU como en el resto del mundo, la aparición de tendencias alternativas y contestatarias, es decir de rupturas civilizatorias; y un optimismo en cuanto a las posibilidades de superar el capitalismo. No pretendemos negar que a su interior haya habido discordancias, quiebre, giros o diferencias. La fertilidad de la categoría está dada porque nos permite distinguir un clima que atraviesa el conjunto de las producciones teóricas y políticas.

En Argentina, los sesenta tienen un doble origen: 1955 y 1959. La Revolución Libertadora de 1955 inaugura un período marcado por la inestabilidad política, una crisis abierta que según Georgieff se "manifiesta en la fragmentación de la dominación social y en la incapacidad de las clases dominantes para articular proyectos de largo plazo con amplio grado de consenso" (2008: 63). Como plantea Salas, la inestabilidad del período no se explica sólo por la debilidad de los sectores dominantes para construir un orden político estable, "sino también y especialmente en la potencialidad de los sectores populares por impedirlo" (2015: 18-19). Se trata de un período signado por la radicalización política de importantes sectores populares ligados al movimiento obrero, que llevó el nombre de Resistencia Peronista y puede reconocerse hasta comienzos de 1959. Este fenómeno de radicalización alcanzó a la juventud en general, como lo muestra Pis Diez (2014) en su investigación acerca del movimiento estudiantil o como lo retrata Terán (1993) al interior del catolicismo.

En esta resistencia el peronismo adquirió un carácter movimentista, con los viejos dirigentes perseguidos y nuevas generaciones al frente, forjadas en un contexto de enfrentamientos directos. Avanzando una visión clasista del enemigo y con el rol del estado como árbitro cuestionado (Mazzeo, 2016), tomó impulso la izquierda peronista como actor relevante, donde ciertos sectores comenzaron a plantearse el camino hacia el socialismo. Se abrió una "situación revisionista" (Petra, 2013) al interior de la izquierda en general en torno al fenómeno peronista.

Por su parte, la Revolución Cubana iniciada en 1959 fue un parteaguas para el desarrollo de los marxismos en América Latina. El apoyo o la crítica al hecho cubano demandaron examinar los análisis hechos hasta el momento sobre las estructuras sociales de nuestros países. La mixtura entre ideas socialistas y nacionalistas dio lugar a nociones como “patriotismo revolucionario” (Georgieff, 2008: 59), que redefinieron los términos de la lucha anticapitalista en términos de clase desplazando la centralidad del proletariado a una noción de “pueblo” más amplia, implicando el encuentro de intereses entre campesinos y obreros. Se crearon núcleos de intercomunicación y redefinición de identidades consolidando un espacio de comunicación antiimperialista entre nacionalismo e izquierda:

... se crea una identidad imaginaria, una suerte de 'partido cubano', el partido de un consenso sin contradicciones. A través suyo se incorporan en el 'campo de la revolución' toda la gama de partidos que proliferan desde 1960, y los intelectuales sin partido (Sigal, 1991: 207).

Dicha unificación no supuso falta de diversidad ni de debates al interior de este espectro político, sino que permitió el entrecruzamiento de experiencias y posturas. Es la principal novedad del período para nuestra investigación.

En simultáneo, tenemos un cuadro mundial marcado por el inicio de la desestalinización de la URSS, una nueva lectura europea de Marx recuperando sus escritos tempranos y la emergencia de procesos de descolonización. Al calor de este proceso mundial, regional y local surgió la *nueva izquierda* en nuestro país. Adherida a un marxismo de influencias hegelianas, gramscianas o sartreanas (Terán, 1993), se constituyó en un nuevo espacio al interior de la izquierda.

Lejos de constituir un bloque homogéneo fue resultado de numerosos cuestionamientos y escisiones de partidos marxistas tradicionales. Como señala Terán, en los años siguientes este espacio tendrá un peso de alcances notables sobre amplios sectores de la sociedad. “La nueva izquierda fue entonces un conglomerado de fuerzas sociales, políticas, e intelectuales que encabezó un vasto proceso de protesta social, de confrontación ideológica y de actividad política en la segunda mitad de la década del 60” (Georgieff, 2008: 72). En el campo intelectual, asumió la necesidad de tomar un rol político. Georgieff habla de una *izquierda jacobina*, que convierte a la figura intelectual en actor político inserto en el espacio de las luchas sociales y políticas. Como explica Terán, la baja institucionalidad de la política en este período llevó a que este sector adquiriera mayor dimensión. Sea mediante la figura del intelectual comprometido deudora de Sartre, o mediante la figura del intelectual orgánico deudora de Gramsci, apareció un intelectual que le hablaba a la sociedad y al pueblo buscando interferir en la vida política y social. Lo hizo sobre todo a través de agrupaciones políticas insignificantes por su peso electoral pero de fuerte influencia teórico-política. Así, la *nueva izquierda intelectual* delineó unidad política al posicionarse reactivamente ante un conjunto de acontecimientos de la realidad política local y elevando como faro u horizonte de sentido a la experiencia cubana.

Entendemos que Frondizi colabora en la incorporación de este vector de la izquierda a la vida política argentina. Nuestro autor no fue protagonista de las organizaciones o formaciones

culturales que le dieron expresión. Su acción como dirigente destacado se da en el período previo a su surgimiento o cuando era aún muy incipiente. La doble colocación de Frondizi en el campo político y cultural quizás haya obturado un rol protagónico en alguno de ellos. A poco de andar, esta experiencia se interrumpió, como la vida de nuestro autor, por la feroz represión de los setenta.

Inscribimos a Frondizi en este emerger tomando, en primer lugar, a sus textos como un relato de los disponibles para explorar la intersección entre nacionalismo y socialismo. Combinación fecunda y frecuente en las izquierdas argentinas y latinoamericanas de los sesenta. Baste como botón de muestra el surgimiento del PRT-ERP en los setenta, que tuvo el atrevimiento de reivindicarse como marxista-leninista y al mismo tiempo aunó en un salón los retratos de San Martín y el Che Guevara (Dubin, 2016: 118). Aún más, Kohan plantea que el máximo dirigente del PRT, Mario Roberto Santucho, fue influenciado por los trabajos de Frondizi sobre la incapacidad orgánica de la burguesía industrial argentina para emancipar la nación, sus estudios sociológicos y su análisis de la Revolución Cubana.

En segundo lugar, su concepción política incorpora la perspectiva gramsciana, la problemática de lo nacional-popular y el énfasis en la subjetividad dentro de una concepción humanista. Finalmente, pero no menos importante, su propio recorrido habilitó nuevos modelos de intervención, trascendiendo al intelectual tradicional y de partido. Frondizi y Milcíades Peña, en la mirada de Tarcus

Eran los exponentes de la "nueva izquierda" ante la "vieja izquierda", pero eran los resabios de la "vieja izquierda" para la "nueva izquierda". Eran los intelectuales que querían hacer política, pero no en las horas libres de su actividad intelectual: querían hacer política *como* intelectuales revolucionarios, sin renunciar a pensar, así como querían pensar sin renunciar a la acción (1996: 28-29).

El Frondizi liberal es asimilable al intelectual comprometido, mientras que el Frondizi del MIR Praxis claramente aparece como intelectual orgánico, y el que reelabora en clave nacional su marxismo le habla tanto a la sociedad como al pueblo, pero con una particularidad: ya no tenía organización partidaria desde la cual dirigirse.

Frondizi sintetiza un proceso colectivo más amplio de modulación de la conciencia colectiva. Según Amaral, "partero" (2005: 2) de la nueva izquierda en la medida en que habilitó un espacio político. Evitando la teleología, creemos que el pensamiento de Frondizi es, en sí mismo, un camino posible, un afluente que, a su modo, perteneció y alimentó el caudal de la nueva izquierda de los sesenta en nuestro país.

6. Conclusión

Nuestra investigación se propuso indagar en la obra de Silvio Frondizi en busca de reconstruir sus conceptos y reflexionar así filosóficamente reparando en la forma en que este autor expresó una reconfiguración de la racionalidad política epocal. Encontramos una filosofía de la praxis integral que le permitió concebir al marxismo latinoamericano como un método dinámico abierto a

reelaboraciones en función del devenir histórico. A lo largo del período estudiado, Frondizi desarrolla una perspectiva política original e influenciada por un acontecimiento, la Revolución Cubana, que consiste en la reelaboración del marxismo en clave nacional, la cual se puede rastrear desde el análisis de los conceptos de "pueblo", "nación" y "democracia" centralmente. Para nuestro autor, el marxismo no puede ser ajeno a la voluntad transformadora de las masas y la historia, de su acción creativa. Por ello es que el marxismo es entendido como dialéctico y se critica a posiciones caracterizadas como lineales. De esta manera se abre la teoría a la experiencia histórica. La propia teoría debe medir su efectividad en su capacidad de hablar a las masas populares, de plantear la liberación integral: "Una posición teórica y práctica es negativa o positiva, según tienda a liberar el hombre o no de la alienación que le aplasta" (Frondizi, 2014: 143).

Poner al día a la teoría en relación a la praxis histórica exige responder a esta doble demanda: ser capaz de entender y analizar las nuevas experiencias históricas que se desarrollaron y colaborar en la liberación del hombre en la generación de esa voluntad creadora que se afirma en la praxis. Quizás no lo sabía cuando eligió el nombre para su organización, o quizás una secreta fascinación por la noción de praxis anunciaba una intuición teórica: que praxis sería el centro de un método, de un modo de acceso al marxismo. Este concepto al sujeto con la realidad objetiva. Este último Frondizi es aquel que consideramos no ha sido aún muy explorado. El Frondizi que reformula sus planteos en función de acercarse a una praxis histórica posible. Autores clásicos como Rousseau o Marx van perdiendo terreno ante referencias a experiencias históricas pasadas, presentes o futuras que mejor anclaje puedan dar a sus ideas. La tradición federal y la experiencia cubana son expresión de dicho proceso.

El marxismo es más que una doctrina o conjunto de preceptos. Estudiar al marxismo latinoamericano hoy implica partir de su historia y dar cuenta de su heterogeneidad, de sus procesos de recomposición sin por ello diluirlo deconstructivamente (Acha & D'Antonio, 2010). Allí encontraremos un marxismo que forma parte de la historia del pensamiento latinoamericano y se enraiza en una variedad de conexiones críticas que estableció con "otros aspectos del conocimiento humano" para acceder a más porciones de lo real (Cortés, 2015: 41). El marxismo latinoamericano es un *continente abierto* (Ibidem), antes que una mera suma de experiencias nacionales, ya que hay procesos diversos pero compartidos en "recepción, circulación y articulación" (Tarcus, 2016: 15) así como un legado colonial, un vínculo con Estados Unidos como potencia imperialista y la repercusión constante de las políticas internacionalistas de diversas corrientes de la izquierda mundial (Acha & D'Antonio, 2010).

Esta investigación permitió reconocer el entramado de diversas zonas culturales como la rioplatense y caribeña, de géneros de escritura diversos al interior de un mismo autor y de conexiones críticas con otras posiciones teórico-políticas. Recuperar otras tradiciones, polemizar y rescatar algunos elementos de ellas. "En otras palabras, frente a la marcha del mundo hacia el socialismo, debemos buscar nuestra propia versión de esa necesidad histórica, y *buscarla a través de lo que hemos sido y somos*" (Frondizi, 2014: 151).

Sin abandonar una perspectiva que recurrió a las clases sociales, la dominación capitalista y la estructuración económico-productiva como factor explicativo fundamental de la crítica a la modernidad e intentando articular a los oprimidos contra el proyecto moderno de exclusión. Quizás aún demasiadas imprecisas, encontramos en estas dos condiciones los límites de un marxismo latinoamericano que se enriquece con aquellos planteos que pretenden dar cuenta de la heterogeneidad latinoamericana. El concepto de praxis nos permite, adicionalmente, entender a la filosofía en tanto que producción teórica como una práctica intelectual históricamente productiva.

7. Notas

(1) Para el autor italiano la crisis orgánica se trata de: 1) una fase históricamente compleja, de larga duración y de carácter mundial donde las clases dominantes ya no pueden responder con las soluciones que se encontraban a mano anteriormente; 2) un proceso que involucra al conjunto de la vida social y por tanto excede a las variables económicas: "es difícil en los hechos separar la crisis económica de las crisis políticas, ideológicas, etcétera, si bien ello es posible científicamente, o sea con una labor de abstracción" (Gramsci, 1999: 178); 3) tiene como origen un cambio global de las relaciones de fuerza entre las clases y entre los Estados; 4) la crisis, para ser orgánica, debe ser también una crisis de hegemonía, donde se rompen los automatismos, surgen nuevos comportamientos colectivos y la clase dirigente se vuelve incapaz de ejercer tal función: "Los viejos dirigentes intelectuales y morales de la sociedad sienten que se les hunde el terreno bajo los pies, se dan cuenta de que sus "prédicas" se han convertido precisamente en "prédicas", es decir, en algo ajeno a la realidad, en pura forma sin contenido" (Gramsci, 1962: 185-186). En este Frondizi la crisis argentina es un episodio de la crisis internacional, que se expande de lo económico-político hacia el conjunto de la vida social, manifestando tanto el desarrollo del proletariado y la agudización de la confrontación entre clases como el desarrollo de EEUU y su rol como potencia rectora tras el Plan Marshall, dando como resultado la caducidad de la clase dirigente e incluso de las fuerzas de anclaje popular donde lo nuevo no termina de nacer.

(2) Para desarrollar este punto, sería más que interesante estudiar en profundidad la participación de Frondizi en la revista *Nuevo Hombre* junto a referentes de peso del peronismo de izquierda como Alicia Eguren o Enrique Walker, así como su participación en el Frente Antiimperialista y por el Socialismo impulsado por el Partido Revolucionario de los Trabajadores e integrado entre otras agrupaciones por el "Frente Revolucionario Peronista 17 de Octubre" y un desprendimiento del "Peronismo de Base".

8. Bibliografía

ACHA, Omar, y D'ANTONIO, Débora (2010) "Cartografía y perspectivas del «marxismo latinoamericano»", *A Contracorriente*, 7, 210-256.

AMARAL, Samuel (2005) "Silvio Frondizi y el surgimiento de la nueva izquierda", (N.º 313; Documentos de Trabajo), Buenos Aires: Universidad del CEMA. Disponible en <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/313.pdf>

BARBERO, Juan Jorge (2014) "Introducción. Tras las huellas de Silvio Frondizi, ante las ciencias sociales y la conciencia política en la Argentina contemporánea" en *La integración mundial, última etapa del capitalismo y otros escritos* (Barbero ed, Frondizi autor), Buenos Aires: Peña Lillo, Ediciones Continente.

CASALLA, Mario (2011) "Pensar en situación", en *Hacia una filosofía política situada* (Auat, Luis Alejandro), Buenos Aires: Waldhuter.

- CORTÉS, Martín (2015) *Un nuevo marxismo para América Latina: José Aricó: traductor, editor, intelectual*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- DÍAZ, Javier (2017a) "El Movimiento Izquierda Revolucionaria (Praxis) y la construcción del Partido Obrero (1955-1960)", *Izquierdas*, 36, 253-277.
- _____ (2017b) "El Movimiento Izquierda Revolucionaria (Praxis) y su interpretación de la revolución cubana (1959-1961)", en *V Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. V Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*, Universidad Nacional de Córdoba.
- DUBIN, Mariano (2016) *Parte de guerra: Indios, gauchos y villeros: ficciones del origen*, La Plata: EME.
- Fronzizi, Silvio (1960) *La Revolución Cubana. Su Significación Histórica*, Montevideo: Ciencias Políticas.
- _____ (1962) *Al pueblo de la nación argentina*, s/e.
- _____ (1964) "De la filosofía idealista a la filosofía de la praxis", *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, Tomo XXIII, 147-158.
- _____ (2014) *La integración mundial, última etapa del capitalismo y otros escritos* (Barbero Ed), Buenos Aires: Peña Lillo, Ediciones Continente.
- GEORGIEFF, Georgina (2008) *Nación y revolución: Itinerarios de una controversia en Argentina, 1960-1970*, Buenos Aires: Prometeo.
- Gramsci, Antonio (1962) *Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno*. Lautaro.
- _____ . (1999) *Cuadernos de la cárcel: Vol. Tomo 5*, México: Era; BUAP.
- KOHAN, Nestor (2000) *Ni calco ni copia. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*, Buenos Aires: Biblos.
- MAZZEO, M. (2016) *El hereje: Apuntes sobre John William Cooke*, Buenos Aires: El Colectivo.
- Petra, Adriana (2013) "Pasado y presente: Marxismo y modernización cultural en la argentina postperonista", *Historia y espacio*, 41.
- PIS DIEZ, Nayla (2014) "Universidad y política en el postperonismo: El caso de la Universidad Nacional de La Plata y su movimiento estudiantil (1955-1966)" en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4328/ev.4328.pdf
- RATH, Christian (2015) "El MIR (Praxis) y Silvio Frondizi en la historia del movimiento obrero argentino", *En defensa del marxismo*, 45, 67-84.
- ROSANVALLON, Pierre (2002) "Para una historia conceptual de lo político (nota de trabajo)", *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 6, 123-133.
- _____ (2003) *Por una historia conceptual de lo político: Lección inaugural en el Collège de France*, México: Fondo de Cultura Económica.
- SALAS, Ernesto (2015) *La resistencia peronista: La toma del frigorífico Lisandro de la Torre*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Punto de Encuentro.
- SIGAL, Silvia (1991) *Intelectuales y poder en Argentina: La década del sesenta*, Buenos Aires: Puntosur.
- STRASSER, Carlos (1959) "Reportaje al Doctor Silvio Frondizi preparado por Carlos Strasser", en *Las izquierdas en el proceso político argentino*, Buenos Aires: Palestra.
- TARCUS, Horacio (1996) *El Marxismo olvidado en la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña*, Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- _____ (2016). "Para un programa de estudios sobre los marxismos latinoamericanos", *Memoria*, 257, 62-73.
- TERÁN, Oscar (1993) *Nuestros años sesentas: La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956 – 1966*, Buenos Aires: El Cielo por Asalto.

Lectura, escritura y cognición: un análisis filosófico sobre la influencia cognitiva de la lectura y la escritura como “tecnologías cognitivas”

María Gabriela Fissore

mariafissore8@gmail.com

Licenciatura en Filosofía

Directora de TFL: Laura Danón

Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas CIN

Recibido: 26/05/20 - Aceptado: 12/11/20

Resumen

Durante mucho tiempo, la pregunta por el rol que desempeña el lenguaje en la cognición humana ha sido un tema de gran interés en el campo científico y filosófico. En particular, en el ámbito de la filosofía de la mente y del lenguaje, se han propuesto un amplio espectro de teorías y enfoques sobre la naturaleza de la relación lenguaje-pensamiento. Sin embargo, los enfoques clásicos sobre esta relación se han ocupado sólo de manera lateral y somera del lenguaje escrito y de su vínculo con la cognición. Por esta razón, en mi trabajo final de licenciatura (TFL) me propuse avanzar hacia la investigación del lenguaje escrito como un fenómeno teóricamente importante, dotado de aspectos internos y externos, que impacta en la cognición de manera limitada pero sustantiva y cuya comprensión resulta relevante, tanto para entender de modo más acabado aspectos específicos de la cognición humana, como para lograr una comprensión más matizada de la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Para ello me centré en analizar al lenguaje escrito en términos de una «tecnología cognitiva interna» y en evaluar los diferentes enfoques filosóficos sobre la relación lenguaje-pensamiento en los cuales sería conveniente enmarcar este análisis, teniendo especial consideración por la evidencia científica proveniente de distintos campos disciplinares: estudios psicológicos sobre los efectos de la lectoescritura en distintos procesos cognitivos, investigaciones neuro-cognitivas sobre las restricciones impuestas al aprendizaje cultural por la arquitectura cerebral humana y estudios históricos-lingüísticos sobre los distintos sistemas de escritura.

Palabras clave: escritura, lectura, cognición.

1. Introducción

En los últimos años se ha reunido un amplio número de investigaciones y evidencia empírica provenientes de diferentes disciplinas sobre los efectos cognitivos del aprendizaje de la lectura y la escritura. En particular, se han evidenciado efectos cognitivos de la alfabetización, principalmente en estudios sobre la percepción visual y el procesamiento fonológico. No obstante, los enfoques clásicos de la relación lenguaje-pensamiento y las perspectivas moderadas

sobre esta relación, se han ocupado de manera superficial del lenguaje escrito y de su vínculo con la cognición. Algunas de las razones de esta actitud teórica, pueden radicar en que, por un lado, el lenguaje oral es filogenética y ontogenéticamente anterior al lenguaje escrito, por lo que el estudio del surgimiento y adquisición del primero ha suscitado mayor interés. Por otro lado, también puede haber influido en este sesgo el hecho de que se haya consolidado a lo largo de la historia la creencia de que la escritura es un mero dispositivo gráfico para transcribir el habla.

La idea de que la escritura es algo más que un mero vehículo material del habla y que su adquisición trae consecuencias cognitivas, comienza a instaurarse en el siglo pasado con los aportes de la psicología soviética (Vygotsky, 1986; Luria, 1934). Posteriormente, la influencia cognitiva de la lectoescritura fue objeto de estudio de los llamados "teóricos de la alfabetización". En cuanto al ámbito de la filosofía de la mente y del lenguaje, el análisis específico de la escritura –o lectoescritura– como una capacidad cognitiva ingresó en la literatura especializada hace relativamente poco tiempo de la mano de los enfoques que asumen una perspectiva de la mente extendida. Estos han utilizado ejemplos que involucran la capacidad de leer y escribir para dar cuenta de cómo la cognición se extiende más allá de los límites del cuerpo a los artefactos culturales.

Sin embargo, de modo general, el vínculo entre el lenguaje escrito y la cognición dista de haber sido objeto de un análisis filosófico detallado y extenso. Por esta razón, en este trabajo me propuse dos objetivos centrales. En primer lugar, desarrollar un análisis filosófico sobre los efectos cognitivos de la lectoescritura, que logre integrar las investigaciones psicológicas acerca de los efectos cognitivos de la alfabetización con los estudios históricos-lingüísticos de distintos sistemas ortográficos, y que se apoye en la noción de *tecnología cognitiva interna* (TC interna) propuesta originalmente por el filósofo brasileño Marcelo Dascal (2002). En segundo lugar, intenté mostrar a partir de los aportes teóricos de un nuevo paradigma sobre la organización funcional del cerebro (Dehaene, 2014) y la evidencia científica sobre la que este se basa, la necesidad de enmarcar el estudio de la lectoescritura como una *tecnología cognitiva interna* en un enfoque cognitivista moderado de la relación lenguaje-pensamiento, alternativo a las posiciones que existen hasta el momento. En este punto, propuse tentativamente pensar el vínculo entre el lenguaje escrito y la cognición en el marco de una perspectiva *vygotskiana restringida*.

En este trabajo abordaré principalmente las razones originalmente desarrolladas en mi TFL sobre por qué es factible, en el marco del problema de la relación lenguaje-pensamiento, proporcionar un análisis de la lectoescritura como una tecnología cognitiva interna. A su vez, expondré cómo los aportes de las neurociencias cognitivas de la lectura apoyan dicho análisis y proporcionan información relevante para pensar la relación lenguaje-pensamiento. No obstante, por razones de extensión, dejaré de lado el análisis de otros tipos de tecnologías cognitivas alternativas a las TC internas, además de reducir y sintetizar considerablemente la exposición de la evidencia empírica acerca de los efectos de la lectoescritura sobre la cognición, como así también de los datos históricos-lingüísticos del surgimiento y transformación de los sistemas ortográficos a lo largo del tiempo.

2. Debate sobre la relación lenguaje-pensamiento: comunicativismo vs cognitivismo y posiciones intermedias

El debate contemporáneo acerca del rol que desempeña el lenguaje natural en la cognición, se han presentado tradicionalmente dos posiciones radicalmente opuestas. Por un lado, el enfoque denominado “cognitivista” –o “constitutivista”- de la relación lenguaje-pensamiento ha sostenido que el lenguaje es condición de posibilidad para el pensamiento distintivamente humano (Davidson, 1973; Carruthers & Boucher, 1998). En el otro extremo, el enfoque “comunicativista” del lenguaje ha sostenido que la función principal del lenguaje natural es la de comunicar o hacer públicos los contenidos mentales, asignándole un rol meramente comunicativo al lenguaje en relación a la cognición (Chomsky; 1986; Fodor, 1975). En la década del ochenta, los enfoques comunicativistas se volvieron hegemónicos en las ciencias cognitivas (Gomila, 2012). La mayor parte de los científicos cognitivos concibieron que la estructura de la mente era modular, es decir, se componía de módulos¹ configurados de manera innata y especializada para dominios específicos (Carruthers & Boucher, 1998).

Una de las razones por las que la concepción comunicativista del lenguaje resultó atractiva entre los científicos cognitivos, consistió en el apoyo que recibió, por parte de investigaciones en neurología de finales del siglo XIX, la idea de que el lenguaje se ubica en un área particular del cerebro que funciona de manera relativamente independiente a otras habilidades cognitivas. En especial, los estudios sobre afasia del neurólogo y anatomista francés Paul Broca (1829-1880), quien mostró que la capacidad de hablar depende de un área particular del cerebro actualmente conocida como “área de Broca”, lograron proporcionar cierto apoyo favorable a este enfoque (Carruthers y Boucher, 1988). Sin embargo, en general se reconoce que las razones más significativas a favor de la tesis comunicativista provienen del ámbito de la lingüística, en particular, de los aportes de Chomsky (1986), que pasaron a ser altamente relevantes para los estudios filosóficos y las investigaciones en ciencia cognitiva. A través de la postulación de una “gramática transformacional” asentada en la idea esencialista de que todos los seres humanos poseen una competencia lingüística estructurada de forma innata, Chomsky se propuso explicar cómo el pensamiento debía traducirse al lenguaje en el proceso de expresión lingüística y, de forma inversa, cómo debía ser traducido el lenguaje natural a un “lenguaje de pensamiento” en el proceso de comprensión lingüística (Carruthers y Boucher, 1988). Esta concepción chomskiana de la relación lenguaje-pensamiento ha tenido especial influencia sobre los enfoques modularistas e innatistas de la mente. Sin embargo, sostener una concepción comunicativista del lenguaje resulta problemático por varias razones. Algunas de ellas tienen que ver con que ciertos fenómenos conocidos como, por ejemplo, el proceso de categorización, la adquisición de conceptos a través del lenguaje y las implicaturas conversacionales -que hacen depender los contenidos comunicativos de las condiciones contextuales- entran en conflicto con el supuesto de una isomorfía semántico-conceptual defendido por el enfoque comunicativista.

Por otra parte, quienes sostienen una tesis cognitivista acerca del lenguaje piensan -en líneas generales- que los humanos son los únicos que poseen tanto pensamientos sofisticados como

lenguaje natural y que la explicación más simple que se sigue de estos hechos es que el lenguaje natural es el que hace posible el pensamiento distintivamente humano. En el ámbito filosófico, los defensores del cognitivismo se han caracterizado por sostener una tesis "fuerte" según la cual es conceptualmente necesario que el pensamiento requiera de lenguaje. Por ejemplo, Davidson (1973) mantuvo la idea de que ser una criatura pensante requiere la posesión de conceptos y creencias (actitudes proposicionales) vinculados entre sí lógicamente (holismo). En el enfoque davidsoniano, el lenguaje es una condición necesaria para el pensamiento debido a que, por un lado, este resulta indispensable para poseer actitudes proposicionales, y por otro, sólo cuando hay conducta lingüística es posible saber si una criatura posee conceptos y creencias acerca del mundo. En consecuencia, tanto los animales no humanos como los niños pre-lingüísticos carecerían completamente de pensamiento. Esta tesis resulta altamente controvertida, ya que del hecho de que no podamos acceder a través del lenguaje a los estados mentales de otras criaturas no se sigue necesariamente que estas no los tengan. Por otra parte, en la actualidad existe numerosa evidencia empírica proveniente de los estudios en etología y las investigaciones sobre el desarrollo infantil que sugieren que tanto los animales como los infantes pre-lingüísticos son capaces de una variedad significativa de pensamientos y razonamientos (Carruthers y Boucher, 1998).

Por estas razones, se vuelve difícil sostener una tesis cognitivista fuerte, del mismo modo en que resulta controvertido apelar a la tesis contraria en la que el lenguaje ocupa un rol meramente comunicativo en relación a la cognición. Una forma de sortear esta dificultad es adscribir a una posición "debilitada" de cognitivismo, cuyo análisis teórico se adecua mejor a la evidencia empírica. En el contexto de las investigaciones en psicología del siglo pasado, los aportes de los psicólogos soviéticos, especialmente los de Vygotsky (1986) y Luria (1934) defienden una tesis cognitivista de este tipo. En líneas generales, estos psicólogos sostuvieron que el lenguaje verbal contribuye al desarrollo de las capacidades superiores de los infantes, como las implicadas en la resolución de problemas, el control motor y aquellas facultades vinculadas a los procesos de abstracción simbólica, como la memoria y la atención (véase Vygotsky 1979). Si bien estos estudios reconocen la necesaria implicancia del lenguaje natural en los procesos psicológicos superiores, no por ello se comprometen con la tesis de que el lenguaje es conceptualmente necesario para la totalidad del pensamiento. No obstante, como consecuencia de la influencia de los enfoques comunicativistas, en general, se tendió a marginar estos trabajos que no se ajustaban al paradigma dominante (Carruthers y Boucher, 1988). Sin embargo, en las últimas décadas se ha incrementado la evidencia a favor del cognitivismo, lo que condujo al surgimiento de nuevas variantes moderadas de esta concepción.

En general, todos los enfoques cognitivistas moderados de la relación lenguaje-pensamiento asumen que el lenguaje le da algún tipo de "forma" a la cognición –o al menos a alguna parte de ella–, aunque existe desacuerdo respecto al rol que se le asigna al lenguaje en relación a la arquitectura cognitiva. Dependiendo de en cuántos y en cuáles procesos de pensamiento se encuentre implicado el lenguaje, algunas variantes de cognitivismo moderado defenderán una

influencia más bien limitada del lenguaje sobre la cognición, en contraste a otras que asumen, en cambio, que este tiene una incidencia central, en tanto posibilitaría formas de pensamiento completamente nuevas (Gomila, 2012).

Por razones de extensión, me concentraré en el desarrollo de dos de las concepciones cognitivistas más influyentes de la relación lenguaje-pensamiento:

La concepción del lenguaje como “andamiaje”: este enfoque sostiene que el lenguaje sirve como una herramienta que guía y amplifica la cognición humana, aunque sin cambiar la estructura cognitiva subyacente, ni los modos de procesamiento cognitivos pre-existentes (Vygotsky, 1934; Clark, 1998, 2002). En este sentido, los teóricos del andamiaje (Brunner, 1990; Jackendoff, 1996) restringen la teoría de Vygotsky al análisis de la interacción social simbólicamente mediada. Esta consiste en pensar que, al igual que el ábaco o el papel y el lápiz, los símbolos lingüísticos funcionan como herramientas que ayudan a descargar información en el entorno y amplifican la cognición humana, pero sin cambiar su arquitectura original subyacente (Gomila, 2012). Uno de los defensores contemporáneos de esta tesis es Andy Clark (1998), representante de la concepción de la mente extendida. Para este, el lenguaje aumenta la capacidad computacional humana y posibilita efectuar tareas cognitivas que sin él resultarían irrealizables. No obstante, Clark enfatiza el carácter externo y “extendido” del lenguaje, en el sentido de que le otorga al lenguaje público, y a sus diferentes dimensiones materiales (habla y escritura) y sociales (andamiaje), la misma función que cualquier otra herramienta externa que amplifica el rango de capacidades conductuales y cognitivas. Clark propone entender entonces al lenguaje público como un artefacto externo que permite múltiples funciones, que van desde ser el soporte externo para tareas cognitivas individuales, a un sistema representacional que permite procesos metacognitivos más complejos, tales como la auto-crítica, el auto-monitoreo, etc. No obstante, él afirma que el lenguaje puede cumplir todas estas funciones sin cambiar la estructura básica del sistema.

La concepción del lenguaje como herramienta que posibilita una reestructuración cognitiva: este enfoque sostiene que el lenguaje no es sólo una herramienta que transmite información de modo eficiente, facilitando la realización de ciertos procesos cognitivos, sino que, además, los reestructura mediante la adquisición de nuevos formatos representacionales “linguaformes” (Vygotsky, 1979; Dennett, 2009). Más específicamente, una vez que la mente adquiere el lenguaje, lo que adquiere es un sistema “suplementario de representaciones” que posibilita procesos cognitivos completamente nuevos (Gomila, 2012). Esta idea encuentra sus orígenes en los aportes de Vygotsky (1934, 1979), quien sostuvo que el lenguaje juega un rol esencial en la organización de las operaciones cognitivas superiores. En líneas generales, Vygotsky estaba interesado en elaborar una explicación sobre las funciones psicológicas superiores, que incluyera el análisis de las relaciones entre las formas simples y complejas del pensamiento durante el desarrollo del individuo en su contexto social. Para éste, todas las funciones psicológicas superiores -o

conductas superiores- se originan en las relaciones entre seres humanos. Vygotsky afirma que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: "primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*)" (Vygotsky, 1979: 94). Dentro de este marco teórico, el fenómeno de la interacción lingüística se vuelve clave por su doble dimensión como proceso social y psicológico (Gomila, 2012). Para Vygotsky, en la interacción que se produce entre el niño y su contexto social, los aspectos externos del lenguaje (como su función comunicativa, o el conocido fenómeno del lenguaje egocéntrico) se "internalizan" para convertirse en la base de los procesos del lenguaje interno. Este proceso de "internalización" es lo que Vygotsky reconoce como la "reconstrucción interna de una operación externa" en la que interviene el proceso de "mediación" de signos y herramientas:

El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas (Vygotsky, 1979: 92).

De esta forma, para Vygotsky, la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas serán el rasgo distintivo de la psicología humana.

Daniel Dennett retoma la idea vygotkiana de que el lenguaje transforma los procesos cognitivos. Sólo que en lugar de teorizar acerca del habla interna y el proceso de interiorización, se centra en los efectos que proporciona el lenguaje a nivel ejecutivo y representacional. Dennett (1994), propone llamar "sistemas gregorianos" a aquellas criaturas cuya estrategia adaptativa consistió en acumular y transmitir conocimiento y artefactos (Gomila, 2012). Esta expresión hace referencia a la teoría de Richard Gregory (1981), quien defendió que un artefacto bien diseñado no es sólo un resultado de la inteligencia, sino un objeto que "dota de inteligencia" al agente (inteligencia potencial), lo que significa que un artefacto incrementa las posibilidades de desarrollar una acción inteligente. Para Dennett "mientras mejor diseñada esté la herramienta, más información está embebida en su fabricación y mayor inteligencia potencial confiere a su usuario" (Dennett, 1994: 170-71). Estas herramientas no son únicamente externas, según Gregory, también existen "herramientas-mentales", como las palabras. Dennett retoma esta idea y argumenta que el lenguaje es la herramienta por excelencia que posibilitó el salto cualitativo entre los seres humanos y el resto de los animales, ya que contar con un lenguaje no sólo permite descargar información en el entorno y amplificar los procesos cognitivos ya existentes, sino que produce una reorganización de la arquitectura cognitiva dando lugar a la emergencia de otras propiedades cognitivas completamente nuevas. A diferencia del enfoque del lenguaje como "andamiaje", pensar al lenguaje como una herramienta que posibilita una "reestructuración cognitiva" implica pensar en un impacto sobre la cognición que excede la mera amplificación de procesos cognitivos ya existentes a través del uso y apropiación de artefactos externos. Tanto para Dennett como para Vygotsky, el lenguaje cambia la configuración del sistema posibilitando el desarrollo de procesos cognitivos novedosos que resultarían inconcebibles sino fuese por las

propiedades representacionales y estructurales que proporciona este sistema de símbolos y signos que constituye el lenguaje.

3. El lenguaje como una tecnología cognitiva

A principio de los años 90, en plena revolución de las tecnologías de la información (TI) emerge un nuevo campo de investigación centrado en la llamada "Tecnología cognitiva" (TC) que combina estudios en informática, filosofía, psicología y pragmática. El término *Tecnología Cognitiva* fue acuñado por un grupo de investigadores para expresar la necesidad de explorar la codependencia del desarrollo entre la mente humana y las herramientas con las que interactúa (Gorayska y Mey, 2004). Más claramente, este campo de investigación se ha centrado en el estudio del impacto de la tecnología en la cognición humana, es decir, en cómo la interacción humano-tecnología influye en el desarrollo cognitivo de los seres humanos y en el diseño de las TI. Explorar la mente humana a través de las tecnologías que produce la propia mente y cómo estas invenciones interactúan con los procesos mentales se ha convertido en uno de los objetivos centrales de este programa de investigación.

En el contexto de los recientes avances en tecnología computacional y los intentos de desarrollar interfaces hombre-computadora basados en el lenguaje natural, el filósofo y lingüista Marcelo Dascal (2002) retomó el debate filosófico tradicional sobre la relación lenguaje-pensamiento, para replantearlo mediante el examen del lenguaje como una "tecnología cognitiva". El autor propuso pensar al lenguaje natural como "una herramienta empleada por los humanos para el desempeño de ciertas tareas cognitivas" (Dascal, 2002: 35). No obstante, su motivación por mostrar cómo ciertos aspectos del lenguaje natural y de su uso pueden ser conceptualizados con éxito como tecnologías cognitivas, es independiente del estado actual y prospectivo del desarrollo tecnológico y de si estos avances teóricos pueden ser utilizados en interfaces hombre-computadora.

De acuerdo con Dascal (2002), es indudable que las tecnologías creadas por los seres humanos – sea la rueda, la agricultura o el teléfono celular- requieren de un esfuerzo cognitivo para su diseño y creación. Sin embargo, eso no es lo que las convierte en tecnologías cognitivas. El concepto de TC refiere a los fines primarios para los que sirve una tecnología y no al proceso de su creación/diseño o a sus posibles efectos secundarios. Por ejemplo, la rueda sirve primariamente para el transporte, y la agricultura para la producción de alimento, secundariamente, esas mismas tecnologías pueden ser útiles para la cognición. En el caso de las TC, aunque puedan servir secundariamente para otros fines, éstas se caracterizan especialmente por ser útiles primariamente a la cognición. En este contexto, Dascal propone analizar el lenguaje desde una caracterización de TC que abarca tanto a los dispositivos cognitivos externos (o "prostéticos") como a los internos (procesos mentales). La definición de "tecnología cognitiva" que propone consiste en:

[...] todos los medios sistemáticos - materiales o mentales- creados por los seres humanos que se usan de manera significativa y rutinaria para el desempeño de objetivos cognitivos. Por «objetivos cognitivos» quiero decir, o bien estados mentales de una naturaleza cognitiva (p. ej., conocimiento, opinión, creencia, intención, expectativa, decisión, plan de acción) o bien procesos cognitivos que conduzcan a estados cognitivos o ayuden a alcanzarlos (p. ej., percepción, memorización, conceptualización, clasificación, aprendizaje, anticipación, formulación de hipótesis, demostración, deliberación, comprensión, evaluación, crítica, persuasión, descubrimiento) (Dascal, 2002: 36).

Dascal afirma que los lenguajes naturales difícilmente pueden ser considerados como un “artefacto prototípico” porque no fueron “diseñados” intencionalmente y con un propósito específico como sí lo fueron, por ejemplo, los lenguajes formales. Sin embargo, evolucionaron, genética y culturalmente, en vista de ciertas necesidades humanas, y algunas de sus características pudieron ser apropiadas para satisfacer necesidades distintas de aquellas por las que surgieron inicialmente (Dascal, 2002). En la medida en que estas necesidades son “cognitivas”, Dascal sostiene que resulta apropiado “considerar las características correspondientes de las lenguas naturales y su uso como «tecnologías cognitivas»” (Dascal, 2002: 37). Asumiendo este enfoque, por un lado, se propone examinar cómo aspectos específicos del lenguaje influyen en la cognición como un *entorno*, un *recurso* o una *herramienta*. Brevemente, el autor entiende que el lenguaje opera como un entorno de la cognición en tanto este influye en los procesos cognitivos independientemente de la conciencia y voluntad del sujeto. El lenguaje opera como un recurso de la cognición cuando ciertos aspectos de este son utilizados de forma consciente para fines cognitivos (es decir, se establece una relación medio-fin con el propósito cognitivo en vista). Finalmente, el lenguaje es visto como una herramienta de la cognición cuando la tecnología cognitiva es el resultado de un diseño para fines específicos (p.ej., los lenguajes formales).

Por otro lado, Dascal propone una tipología de tecnologías cognitivas que permite distinguirlas entre sí de acuerdo a la siguiente caracterización: *TC fuertes y débiles*; *TC integrales y parciales*; *TC completas e incompletas*; *TC constitutivas y no constitutivas* y *TC internas y externas*. A los fines de este trabajo sólo definiremos el par *TC internas y externas*: Las *TC “externas”* consisten en dispositivos físicos o procesos instrumentales que contribuyen al desempeño de objetivos cognitivos. Algunos ejemplos de *TC externas* son la computadora, el ábaco, los gráficos e incluso el libro. Las tecnologías cognitivas “internas”, en cambio, consisten en procesos mentales mediante los cuales podemos mejorar nuestra actividad cognitiva, amplificándola, o bien posibilitando el surgimiento de algunos estados mentales específicos. Algunos ejemplos de *TC internas* son las técnicas mnemotécnicas que contribuyen al mejoramiento de la capacidad de almacenamiento, los métodos formales de razonamiento, e incluso las definiciones que fijan el significado de los conceptos. De acuerdo con Dascal, subyacen a estas tecnologías mentales procesos físicos cerebrales, aunque todavía no se haya logrado establecer un paralelo adecuado entre los procesos mentales y su correlato neuronal. Lo característico de las *TC internas* es que, incluso en el caso que empleen dispositivos externos, son parte integrante de los propios procesos cognitivos.

Si bien Dascal desarrolla estas categorías de análisis para el lenguaje natural en general, la estrategia del presente estudio será tomar estas categorías para analizar particularmente al lenguaje escrito. Finnegan (1989) explica que algunos autores han utilizado el término “tecnología”, aplicado comúnmente a las redes de telecomunicación e información modernas – tecnologías electrónicas-, para referirse a la escritura y a la imprenta (p.ej., Ong, 1982). Aunque desde el sentido común pueda parecer inapropiado hablar de la escritura como un tipo de “tecnología”, ya que se trata de algo tan arraigado en las formas de vida humana que incluso parece “natural”, esta suposición no parece tan extraña si consideramos a la tecnología de la información como aquello que incluye todo sistema o dispositivo que sirva para recopilar, almacenar, procesar y/o transmitir información. En este sentido, no sólo la telefonía u otros medios digitales de comunicación parecen ser tecnologías de la información, sino también, claramente, la propia escritura (Finnegan, 1989). Por otra parte, no hay duda entre los teóricos de la escritura de que ésta es una invención netamente cultural, creada con el fin de cumplir algún propósito cognitivo (Olson, 1997). En cambio, esto no resulta tan claro para el lenguaje oral, el cual es anterior al surgimiento de la escritura tanto ontogenética como filogenéticamente, y cuya aparición es difícil de determinar con precisión –se estima aproximadamente de unos 30.000 años atrás de la aparición del lenguaje oral, pero podría incluso ser anterior (Sampson, 1997)-, lo que ha llevado a vincular los orígenes del lenguaje verbal con causas biológicas más que culturales. La escritura, por el contrario, es una invención humana relativamente reciente –entre el 4.000 y el 3.000 a. C-. En efecto, se posee evidencia arqueológica incluso de los primeros sistemas de escritura y de sus posibles antecesores, considerados “proto-escritura” o “sistemas mnemónicos”. Quizás por ello, los enfoques “innatistas” de la lingüística “aislaron la escritura de otros aspectos del lenguaje por ser un fenómeno exclusivamente cultural más que biológico, y la consideraron, por ende, irrelevante” (Sampson, 1997: 17).

Por otra parte, se ha instaurado a lo largo de la historia la creencia de que la escritura es un mero dispositivo gráfico para transcribir el habla (p. ej., Aristóteles, trad. 2000; Saussure, 1916). Más recientemente, esta idea fue cuestionada y algunos autores sostuvieron que es más plausible pensar que los sistemas de escritura no fueron creados para representar el habla, sino para comunicar información, por lo que su relación con el habla es más bien indirecta (Olson, 1998).

Es probable que algunas de estas razones –es decir, el hecho de que la escritura sea posterior al lenguaje verbal, y que esta sea considerada comúnmente como una mera transcripción del habla- hayan influido en el modo en que fue estimada en el estudio del vínculo entre el lenguaje y el pensamiento. En el mismo sentido, los modelos filosóficos sobre la relación lenguaje-pensamiento han tendido a priorizar, tanto en sus ejemplos como en su tratamiento general del tema, el estudio de la adquisición y el empleo del lenguaje verbal (p. ej., Carruther & Boucher, 1998), ocupándose sólo de manera superficial del lenguaje escrito y del fenómeno cognitivo de la lectura.

La idea de que la escritura es algo más que un mero vehículo material del habla y que su adquisición produce consecuencias cognitivas, se postula inicialmente en la psicología soviética

de principios del siglo XX (Vygotsky, 1986; Luria, 1934). Posteriormente, la influencia cognitiva de la lectoescritura fue objeto de estudio de los llamados “teóricos de la alfabetización” (Ong, 2002; Olson, 1998). En cuanto al ámbito filosófico, el análisis específico de la escritura –o lectoescritura– como una capacidad cognitiva ingresó en la literatura filosófica hace relativamente poco tiempo de la mano de enfoques que asumen una perspectiva de la mente extendida. Estos han utilizado ejemplos que involucran la capacidad de leer y escribir para dar cuenta de cómo la cognición se extiende más allá de los límites del cuerpo a los artefactos culturales (Trybulec, 2013; Theiner, 2011; Menary, 2007).

En este contexto, el único intento previo por analizar la escritura en términos de una tecnología cognitiva en un sentido afín al propuesto por Dascal (2002), fue llevado a cabo por Marcin Trybulec (2013). Para este, la escritura puede examinarse bajo la caracterización de Dascal como un “entorno”, un “recurso” o una “herramienta” de la cognición. Sin embargo, su estudio se centra principalmente en el aspecto material de la escritura como un entorno cognitivo. Trybulec sostiene que debe tenerse en cuenta la naturaleza híbrida de la escritura. Es decir, que esta no debe considerarse puramente como un sustrato material, ni su análisis puede limitarse únicamente al uso intencional que pueda hacerse de ella, sino que es preciso entenderla como “material y mental al mismo tiempo” (Trybulec, 2013: 474). Para dar cuenta de ello, propone adoptar el marco teórico de la cognición extendida (Clark y Chalmers, 1998; Clark, 2008) a fin de argumentar que la escritura como entorno cognitivo contribuye a la cognición a través de las manipulaciones corporales que se hacen de ella (p. ej.: notas personales, escritura de un texto académico, etc.). Según el autor, la adopción de un marco teórico como el de la cognición extendida contribuiría a explicar el carácter híbrido de los actos cognitivos relacionados con la escritura y, por lo tanto, los efectos de la escritura sobre la cognición.

Al igual que Trybulec, asumiré que la escritura es una *tecnología cognitiva* (TC) en el sentido propuesto por Dascal (2002). Sin embargo, como él mismo afirma “no está claro cómo se sitúa exactamente la cognición, cuál es el alcance de la mente alfabetizada extendida y qué aspectos de la actividad mental están realmente distribuidos” (Trybulec, 2013: 475-76). Frente a ello es razonable preguntarse ¿qué aporta o puede aportar exactamente el enfoque de la mente extendida acerca del modo en que la lectoescritura afecta a la cognición?

4. Limitaciones de la explicación de Trybulec sobre los efectos cognitivos de la escritura

En su artículo *Bridging the gap between writing and cognition*, Trybulec (2013) se propone explicar cómo la materialidad de la escritura tiene efectos sobre la cognición. Como dijimos, adopta para ello el marco teórico de la mente extendida (ME) asumiendo que los sistemas cognitivos se extienden más allá de los límites del organismo individual (Clark y Chalmers, 1998; Clark, 2008). Desde esta perspectiva, el cuerpo, las características del entorno, los artefactos y los mecanismos cerebrales del organismo, cobran un mismo estatus de relevancia en el procesamiento cognitivo. Clark y Chalmers (1998), los mayores exponentes del enfoque de la ME, explican que el organismo humano se vincula con entidades externas en una interacción bidireccional, creando

un sistema acoplado que puede verse como un sistema cognitivo por derecho propio. Según Trybulec, la concepción de la ME contribuiría a explicar el carácter híbrido de los actos cognitivos relacionados con la escritura y evitaría los problemas de una teoría cartesiana de la mente, donde la dimensión externa (material) e interna (cognitiva) se consideran dos dominios esencialmente distintos.

Para ejemplificar cómo los enfoques que asumen una perspectiva de la ME contribuyen a explicar la relación entre la escritura y la mente, Trybulec se sirve de las investigaciones de Theiner (2011), Menary (2007) y O'Hara (2002). Todos ellos suponen la idea de que la cognición se compone de la interfaz entre el cerebro, el cuerpo y el mundo. Theiner sugiere que la escritura, dado su carácter espacial y temporal, contribuye al desarrollo de capacidades metacognitivas y metalingüísticas, además, ayuda a reducir la complejidad de las tareas cognitivas. Menary (2007), se centra en el rol de los vehículos escritos en el acto de escribir, analizando el acto de escribir un artículo académico como un ejemplo de una tarea cognitiva "híbrida", en la cual la manipulación física de los vehículos escritos es parte integral del proceso cognitivo en sí. El autor afirma, que en estos casos no existe una distinción clara entre los actos cognitivos internos, los artefactos materiales externos y las acciones corporales, de hecho, es la coordinación dinámica entre todos ellos los que permiten realizar la tarea (Trybulec, 2013). No obstante, el análisis de Menary se limita a su experiencia personal de escribir un artículo, lo cual tiene un valor limitado como evidencia empírica a favor de su modelo teórico. Finalmente, O'Hara y colaboradores (2002) afirman que la estabilidad espacial y temporal de los vehículos escritos permite, mediante un escaneo de la distribución espacial de los documentos, un acceso más rápido a la información. A su vez, el carácter tangible de los documentos permite yuxtaponerlos en el espacio y señalar físicamente las partes relevantes. La materialidad de la escritura permite fijar espacialmente la información en referencia al límite de una página y las anotaciones contribuyen a guiar la atención, descargan la memoria de trabajo y reducen la complejidad perceptiva.

Trybulec (2013) argumenta que los sistemas cognitivos descriptos anteriormente, particularmente los explorados por O'Hara (2002), cumplen con los requisitos del "principio de paridad" propuesto por Clark y Chalmers (1998). Estos autores explican que todos los componentes del sistema cognitivo, que incluye el organismo humano, el entorno y los artefactos materiales externos, desempeñan un papel causal activo e integran de forma conjunta el comportamiento, por lo que su relación (acoplamiento) puede verse como constituyendo un sistema cognitivo en sí mismo. De modo que el "principio de paridad" consiste en pensar que: "Si al enfrentarnos a alguna tarea, una parte del mundo funciona como un proceso que, si se hiciera en la cabeza, no dudáramos en reconocerlo como parte del proceso cognitivo, entonces esa parte del mundo es (declaramos) parte del proceso cognitivo" (Clark y Chalmers, 1998: 8). Así pues, para los teóricos de la mente extendida, las características externas del sistema son tan causalmente relevantes como las características internas típicas del cerebro.

Según Trybulec (2013), esto significa que los artefactos escritos cumplirían un rol semejante al desempeñado por representaciones internas. Razón por la cual, si se eliminara un componente

externo del sistema, ello provocaría una disminución significativa de su rendimiento, “tal como lo haría si elimináramos parte de su cerebro” (Clark y Chalmers, 1998: 8).

Si bien el modelo de la ME y las investigaciones en torno a este resultan interesantes a la hora de pensar la relación escritura-cognición, es preciso señalar ciertas limitaciones que enfrenta este tipo de explicación. Al menos en el caso de la alfabetización, el principio de paridad de la cognición extendida no parece cumplirse necesariamente si se toma en cuenta casos empíricos en los que esta capacidad, adquirida culturalmente en la ontogenia, afecta a otros procesos cognitivos no necesariamente lingüísticos e independientemente de los componentes “externos del sistema”.

En los últimos años, la evidencia empírica acumulada muestra efectos significativos de la lectoescritura sobre otros procesos cognitivos, principalmente, sobre el procesamiento fonológico y la atención visual (Huettig & Mishra, 2014). Por ejemplo, los sujetos analfabetos tienen dificultades para discriminar imágenes especulares no lingüísticas (Kolinsky, *et. al.*, 2011). Estas dificultades no son consideradas una limitación perceptual, sino una adaptación evolutiva que resulta inhibida con el aprendizaje de la lectoescritura (Corballis *et. al.*, 1976). La tendencia a confundir imágenes especulares, en realidad, parece haber estado arraigada a la evolución del sistema visual: muchas especies no humanas (p.ej., peces, roedores y monos) también confunden las imágenes especulares (Kolinsky, *et. al.*, 2011). Sin embargo, a la hora de adquirir un sistema de escritura, esta capacidad de generalizar el perfil izquierdo y derecho de los objetos (llamada *invariancia en espejo*) dificulta la lectura que requiere discriminar letras espejo tales como “p” y “q”, o “b” y “d”. Un fenómeno muy extendido en el desarrollo infantil relacionado con el fenómeno de la *invariancia en espejo*, es el de la escritura especular -la tendencia a escribir letras o palabras giradas 180° de su orientación normal-. Con el aprendizaje de la lectoescritura esta tendencia a confundir las imágenes especulares desaparece por completo.

En cuanto al procesamiento fonológico, se han estudiado diferencias significativas entre personas alfabetizadas y analfabetas, tanto en las capacidades discriminatorias para detectar palabras y pseudo-palabras (Castro Caldas *et al.*, 1998), como en tareas que implican conciencia fonológica, es decir, el conocimiento de que las palabras se pueden descomponer en segmentos más pequeños y en la capacidad de manipular estos segmentos (Morais, *et. al.* 1979). A su vez, se han identificado diferencias significativas en la actividad cerebral de los sujetos alfabetizados frente a los sujetos analfabetos o ex-analfabetos (sujetos que han aprendido a leer y a escribir de adultos) (Cohen, *et al.*, 2000).

En síntesis, las investigaciones psicológicas sobre los efectos cognitivos de la lectoescritura, proporcionan evidencia científica que sugiere que apelar a una noción de cognición extendida para dar cuenta del fenómeno cognitivo de la lectoescritura conlleva ciertos problemas. En particular, los estudios sobre el procesamiento visual muestran que los efectos de la alfabetización se generalizan a tareas no lingüísticas independientemente de la voluntad de los lectores, es decir, los efectos de la lectoescritura se manifiestan de manera observable incluso cuando el componente “externo” del sistema se encuentra ausente y las tareas a las que se

expone a los lectores no tienen relación directa con la escritura. Lo que sugiere que esta tecnología, una vez adquirida, forma parte de la cognición de un modo más profundo que se generaliza más allá de los procesos cognitivos a los que puedan contribuir las manipulaciones materiales de la escritura en tiempo presente.

Por otra parte, si nos remitimos a los ejemplos analizados por los teóricos de la cognición extendida (Trybulec, 2013; Menary, 2007; Theiner, 2011; O'Hara, et. al., 2002), todos ellos suponen la ejecución consciente de la capacidad de leer y escribir –como escribir un artículo académico o tomar notas- lo que los convierte en ejemplos metodológicamente deficientes para analizar los efectos de la lectoescritura como un “entorno” de la cognición. Particularmente, porque la noción de “entorno” refiere justamente a los efectos no propositivos e intencionales de una tecnología cognitiva. En cambio, apelar a ejemplos donde el uso de la escritura no sea explícito, y donde la adquisición de la alfabetización contribuye a mejorar otros procesos cognitivos, parece ser una mejor forma de abordar los efectos cognitivos de la escritura como entorno. Por ejemplo, el desarrollo de una mayor consciencia fonológica en tareas que tienen que ver con la capacidad de “segmentar” fonemas de la lengua en sujetos alfabetizados y ex analfabetos, sugiere que el aprendizaje de un sistema de escritura incide en la cognición independientemente de la voluntad de los individuos, ya que sus efectos se manifiestan en otros dominios lingüísticos. La misma consideración puede aplicarse a los casos de atención visual de imágenes especulares.

En los apartados que siguen, intentaré mostrar una forma más conveniente de abordar la relación escritura-cognición. Originalmente en mi TFL propuse un análisis de cómo históricamente los sistemas de escritura co-evolucionaron con los objetivos cognitivos de los usuarios de una lengua, y cómo esta “retroalimentación” entre las propiedades estructurales impuestas por la lengua oral, las intenciones de los individuos y las limitaciones físicas de los dispositivos gráficos fueron transformando estas tecnologías cognitivas- es decir, los sistemas de escritura- en función a las necesidades cognitivas de sus usuarios. A su vez, expuse una serie de estudios sobre los efectos cognitivos de la alfabetización, para dar cuenta del tipo específico de tecnología cognitiva que es la escritura: una *tecnología cognitiva interna*. No obstante, por razones de espacio, en este trabajo me limitaré a hacer referencia sólo a algunos ejemplos de este análisis.

En cuanto al carácter “interno” de la escritura como una TC que sugieren las investigaciones psicológicas, mostraré que dicha caracterización no apoya una interpretación innatista del fenómeno, ni un empirismo ingenuo en el que la mente alfabetizada se concibe como un reflejo del contexto cultural del individuo. Al contrario, en último apartado mostraré algunas alternativas conceptuales para abordar el problema de cómo la mente humana adquiere artefactos culturales como la escritura.

5. La lectoescritura como una tecnología cognitiva interna: hacia una vía de investigación alternativa.

Considerando que los únicos intentos por analizar a la lectoescritura en términos de una tecnología cognitiva dejan sin explicar un amplio espectro de estudios psicológicos sobre sus

efectos cognitivos en diversos dominios lingüísticos y no lingüísticos, me propuse explorar una vía alternativa -empíricamente informada- que pueda integrar tres dimensiones del estudio de este fenómeno: una dimensión psicológica, una histórica-lingüística y una neurocognitiva.

En cuanto a la primera dimensión, las investigaciones psicológicas presentadas anteriormente sobre los efectos cognitivos de la lectoescritura proporcionan casos empíricos que sugieren que, una vez adquirido, este fenómeno tiene un aspecto fuertemente interno. Las TC internas, se caracterizan principalmente por ser parte de los propios procesos cognitivos del organismo. Las TC externas, en cambio, además de ser físicamente externas al organismo, se caracterizan por el hecho de que su uso para el desempeño de objetivos cognitivos está restringido por la presencia de la tecnología en entorno inmediato. Esto no parece ser lo que ocurre en el caso de la adquisición de un sistema de símbolos culturalmente elaborado. Los estudios expuestos en el apartado anterior sobre la influencia de la alfabetización en el procesamiento visual y fonológico, muestran que los efectos de este aprendizaje se generalizan a tareas lingüísticas y no lingüísticas, e incluso lo hacen con independencia de la voluntad de los lectores y cuando el componente "externo" del sistema está ausente. Lo que sugiere que, una vez adquirida, esta tecnología no se limita a contribuir a la cognición con su materialidad o amplificando ciertos procesos cognitivos sin afectar la arquitectura interna del sistema, como sostienen los teóricos de la mente extendida que asumen un enfoque del lenguaje como "andamiaje".

En cuanto a la segunda dimensión, las condiciones históricas-culturales que influyeron en las transformaciones morfológicas y estructurales de los sistemas de escritura pueden analizarse en términos de los objetivos cognitivos de los usuarios de la TC. Por ejemplo, los primeros sistemas de comunicación a partir de marcas gráficas parecen haber surgido con el fin de ser recursos mnemónicos para la cognición, es decir, tecnologías cognitivas creadas con el propósito de contribuir al desempeño de procesos cognitivos como la memorización –como es el caso de las primeras tabletas sumerias-. Indirectamente, estas marcas gráficas pudieron haber sido útiles cognitivamente para otros procesos tales como la planificación, el cálculo de cantidades, etc. Aquellos objetivos fueron cambiando y surgiendo otros nuevos al tiempo que los artefactos escritos fueron útiles para otros fines cognitivos distintos de aquellos por los que fueron creados. Un ejemplo de ello fue la aparición del alfabeto griego tras el uso de un sistema de escritura creado inicialmente para representar una lengua consonántica –semítica- para una lengua estructuralmente distinta –el griego- (Olson, 1998; Sampson, 1997). Las características estructuralmente distintas del griego oral se vieron reflejadas en las modificaciones que se desarrollaron en la adopción del alfabeto fenicio. Independientemente de si la adopción del alfabeto fenicio, con sus respectivas modificaciones, ocurrió de forma deliberada o no, en ambos casos, los artefactos escritos co-evolucionaron en relación a los objetivos cognitivos de sus usuarios: Al tomar las consonantes del alfabeto fenicio para representar las unidades fonéticas de su lengua, los griegos crearon un tipo de tecnología acorde a sus necesidades cognitivas, como es el caso de la representación de vocales que establecen las diferencias léxicas. En este sentido,

los objetivos cognitivos se pueden vincular con la transformación de los sistemas ortográficos tanto de forma directa como indirecta.

6. Aportes de la hipótesis del reciclaje neuronal al análisis de la relación lenguaje escrito-cognición.

En cuanto a la dimensión neurocognitiva, en las últimas décadas las investigaciones sobre el cerebro se han incrementado notablemente con el avance de técnicas de neuroimagen funcional, como la resonancia magnética funcional (fMRI), que posibilita la observación *in vivo* de los cambios fisiológicos producidos en la actividad cerebral en el momento en que se ejecutan tareas cognitivas específicas. Esto dio paso al surgimiento de nuevos enfoques sobre la organización funcional del cerebro alternativos al modularismo clásico. Este último ha brindado apoyo a algunas perspectivas comunicativistas de la relación lenguaje-pensamiento.

Particularmente, en el campo de las neurociencias cognitivas de la lectura se han reunido numerosos estudios que muestran que la actividad cerebral de los lectores de distintos sistemas de escritura es muy similar en contraste a la que se observa en sujetos no alfabetizados. Una de las investigaciones centrales en torno a este fenómeno es la presencia del "área de la forma visual de las palabras" (*visual word form area*: VWFA) en lectores de diferentes culturas: estudios con la fMRI han mostrado que el VWFA se activa tanto en lectores chinos como ingleses, pese a que ambos sistemas ortográficos son muy diferentes entre sí (Bolger, Perfetti y Schneider, 2005). Sin embargo, los primeros sistemas de escritura surgieron aproximadamente entre el 5000 y 4000 a. C, una cantidad de tiempo insignificante para que, a causa de procesos evolutivos, se hayan desarrollado mecanismos cerebrales especializados para la lectura en el *Homo sapiens* (Dehaene, 2009). Frente a este problema, llamado "la paradoja de la lectura", el neurocientífico Stanislas Dehaene propuso la hipótesis del Reciclaje Neuronal (RN).

Resumidamente, la hipótesis del RN sostiene que el aprendizaje cultural, es decir, la capacidad humana para crear y emplear objetos culturales novedosos, como la lectura y la aritmética, se basa en un proceso de "reorientación" o de "reciclaje" de circuitos cerebrales preexistentes (Dehaene, 2005). No obstante, no cualquier mecanismo cerebral puede ser la base de cualquier aprendizaje cultural, sino sólo aquellos circuitos que inicialmente estaban dedicados a funciones similares. En cuanto a la lectoescritura, se estima que el procesamiento visual –particularmente las vías visuales para el reconocimiento invariante de objetos, presente en todos los primates- se encuentra fuertemente asociado a esta capacidad (Dehaene, 2014). Dehaene explica que la arquitectura del cerebro humano está restringida genéticamente y comparte algunos rasgos con la de los primates no humanos. Pero, además, el cerebro humano posee un margen de variabilidad producto de la plasticidad cerebral² que puede dar lugar a algunos "cambios" y "ajustes" de la arquitectura neuronal preexistente, posibilitando así la adquisición de objetos culturales novedosos.

Esta hipótesis, junto a la evidencia científica que la avala, converge con las investigaciones psicológicas citadas anteriormente. Por ejemplo, el fenómeno de la escritura especular espontánea se ha interpretado como un fenómeno psicológico producido por las restricciones que impone el cerebro al momento de adquirir un artefacto cultural como la escritura. De este modo, la evidencia psicológica sobre los efectos cognitivos de la alfabetización conjuntamente con la hipótesis del RN y la evidencia sobre la que se basa, apoyan dos premisas que hasta el momento han pasado ampliamente inadvertidas en la literatura filosófica sobre la relación lenguaje-pensamiento:

i- Los cambios en la estructura cognitiva producidos por la adquisición de capacidades lingüísticas no ocurren una única vez en la ontogenia con la adopción del lenguaje verbal. En cambio, se evidencian cambios significativos posteriores a la adquisición del habla, que se relacionan con el aprendizaje de otras capacidades lingüísticas distintas.

ii- Los efectos cognitivos de la lectoescritura parecen proporcionar un ejemplo paradigmático de cambios internos puntuales, tanto a nivel conductual como funcional/cognitivo. Estas observaciones muestran la necesidad de plantear un análisis de la relación lenguaje-pensamiento que admita las particularidades del lenguaje escrito, con independencia de que este sea filogenético y ontogenéticamente posterior al lenguaje verbal. Asimismo, resulta pertinente desarrollar una explicación del fenómeno de la lectoescritura que tenga en cuenta su carácter interno; ya que, hasta el momento, sólo han sido analizadas sus características materiales y externas por parte de los teóricos de la mente extendida, que suponen un enfoque del lenguaje como "andamiaje" (Clark, 2002). Por otra parte, el enfoque del lenguaje como reestructuración cognitiva (Dennett, 1994), si bien es coherente y admite un rol participativo de la escritura en la reestructuración, se centra principalmente en el lenguaje verbal y no presta mayor consideración al asunto de la escritura. La insuficiencia de estos enfoques a la hora de explicar la relación escritura-cognición, llevan a la necesidad de plantear un enfoque alternativo.

En mi TFL propuse pensar tentativamente en una perspectiva *vygotskiana restringida*, que consiste en pensar, como propuso Vygotsky (1934), que la internalización de un sistema de signos culturalmente elaborados trae como consecuencia ciertas transformaciones a nivel individual, en tanto crea un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo psicológico del sujeto. Sin embargo, propuse además pensar que este proceso de internalización de invenciones culturales obedece a ciertas restricciones que dan forma a los artefactos culturales, pero también, en alguna medida, a los procesos psicológicos internos que intervienen en su adquisición. Estas "restricciones" son de dos tipos. Por un lado, algunas de ellas consisten en restricciones impuestas por la arquitectura cerebral (Dehaene, 2014). Por ejemplo, dadas las restricciones impuestas por el sistema visual, la morfología de los sistemas de escritura de todas las culturas está compuesta por un conjunto de configuraciones topológicamente adecuadas a las características del sistema visual humano (Changizi, et al., 2006). Por otra parte, hay restricciones culturales, que tienen lugar en aquellos casos en los que el contexto histórico-cultural en el que se desarrollaron los sistemas de escritura ejerció presiones que moldearon algunas características particulares de los sistemas

ortográficos que no se ajustan suficientemente a las restricciones del sistema nervioso. Por ejemplo, el hecho que existan letras y caracteres especulares en distintos sistemas de escritura, no es favorable a la invariancia en espejo. Sin embargo, esta pudo haber sido una buena estrategia para economizar el tipo de configuraciones de patrones en la conformación de letras o caracteres de un sistema. O bien, el surgimiento de estos caracteres pudo haber sido de índole práctico, como, por ejemplo, el cambio de orientación (rotación 90°) y la forma de los grafos sumerios asociados al modo en que los escribas consideraban conveniente sostener la tabla y el punzón cuando escribían. De este modo, puede pensarse que las propiedades que adquirieron los sistemas ortográficos históricamente -ya sean fonológicas, morfológicas, semánticas o sintácticas- permeadas por los objetivos cognitivos de quienes los inventaron y transmitieron, trajeron aparejadas influencias cognitivas que se ven reflejadas en cambios a nivel funcional y comportamental, y que, a su vez, se pueden evidenciar en fenómenos tales como el de la inhibición de la escritura especular. Sin embargo, la tarea de determinar estas restricciones es muy amplia, y quedará a la espera del desarrollo prospectivo de un trabajo efectivamente interdisciplinario.

7. Conclusión

El objetivo de este trabajo fue proporcionar un análisis filosófico de la relación entre el lenguaje escrito y la cognición. En primer lugar, tomé la noción de tecnología cognitiva que propone Dascal (2002) en referencia al lenguaje natural, y sus respectivas distinciones, para analizar específicamente qué tipo de TC es la escritura. Argumenté que el único intento por analizar a la escritura en estos términos (Trybulec, 2013) era insuficiente, en la medida en que dejaba sin explicar el carácter claramente interno de la lectoescritura, y, a su vez, problemático, dado su uso de ejemplos metodológicamente inadecuados.

De modo alternativo, propuse pensar a la lectoescritura como una TC interna en relación a tres dimensiones de análisis empíricamente informadas: la histórica-cultural, la psicológica y la neurocognitiva. En lo que respecta a la dimensión histórica, a partir de los estudios de los primeros sistemas de escritura, analicé cómo podrían haber co-evolucionado los artefactos escritos en relación a los objetivos cognitivos de sus usuarios. En cuanto a la dimensión psicológica, apoyándome en un conjunto de evidencia empírica reciente sobre los efectos cognitivos de la alfabetización, argumenté que la noción de TC interna podría proporcionar claves conceptuales relevantes para explicar la relación entre la lectoescritura y la cognición. Particularmente, esta noción permite distinguir a la escritura de otras tecnologías que contribuyen a la cognición de modo primario, pero que no forman parte constitutiva de los propios procesos cognitivos. Finalmente, en relación con la dimensión neurocognitiva, presenté la hipótesis del reciclaje neuronal (Dehaene, 2014), que cuestiona alguno de los supuestos fundamentales tanto de los enfoques más radicales sobre la relación lenguaje-pensamiento, como algunas de las perspectivas moderadas que existen sobre esta relación. Frente a ello, propuse tentativamente la idea de enmarcar este análisis de la lectoescritura como una tecnología cognitiva interna en una

perspectiva *vygotskiana restringida*, que reúna la idea de Vygotsky (1978, 1934) de que la internalización de un sistema de símbolos culturalmente elaborado trae como consecuencia ciertas transformaciones y crea un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo psicológico del sujeto, con la hipótesis del RN de Dehaene, que plantea una serie de restricciones y “sesgos neuronales” sobre los que se asienta el aprendizaje cultural. Además, propuse trasladar esta idea de las “restricciones” a un plano histórico-cultural, en el cual las transformaciones de las tecnologías cognitivas –como los sistemas de escritura– dependen también de las condiciones que se dan a nivel socio-histórico.

Investigar el vínculo entre el lenguaje escrito y la cognición resulta relevante no sólo porque su tratamiento es extremadamente escaso en la literatura filosófica de la mente y del lenguaje, sino porque, además, el fenómeno de la lectoescritura reúne la participación de diversas capacidades cognitivas (p. ej., percepción visual, procesamiento fonológico, procesamiento semántico y sintáctico, acción motora, etc.), lo que lo vuelve particularmente interesante para el estudio de la cognición humana en general.

8. Notas

¹ La noción de “módulo” es definida por Fodor (1983) a través de nueve características, entre las que se encuentran la especificidad de dominio, el procesamiento rápido y el encapsulamiento informativo, entre otras.

² Se entiende por plasticidad cerebral a “cualquier cambio en los patrones de conectividad entre células, junto con el cambio concomitante en la función” (Anderson, 2016: 3).

9. Bibliografía

ANDERSON, M. L. (2016). “Neural Reuse and In-Principle Limitations on Reproducibility in Cognitive Neuroscience”. *Reproducibility: Principles, Problems, Practices, and Prospects*. EEUU: John Wiley & Sons, pp. 341-362.

ARISTÓTELES, & SANMARTIN, M. C. (2000). *Tratados de lógica*. España: Gredos.

BOLGER, D. J., PERFETTI, C. A., Y SCHNEIDER, W. (2005). “Cross-cultural effects on the brain revisited: Universal structures plus writing system variation”. *Human Brain Mapping*, 25(1), 92-104.

CARRUTHERS, P., & BOUCHER, J. (Eds.). (1998). *Language and Thought: Interdisciplinary Themes*. Cambridge: Cambridge University Press.

CASTRO-CALDAS, A., P. CAVALEIRO MIRANDA, I. CARMO, R. REIS, L. LEOTE, C. RIBEIRO, AND E. DUCLA-SOARES, (1999). “Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum”. *European Journal of Neurology* 6. 23–28.

CHANGIZI, M. A., ZHANG, Q., YE, H., Y SHIMOJO, S. (2006). “The structures of letters and symbols throughout human history are selected to match those found in objects in natural scenes”. *The American Naturalist*, 167, E117-E139.

CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use*. New York: Praeger.

CLARK, A. (1998) “Magic words: How language augments human computation”. *Language and thought*, ed., Carruthers & J. Boucher. Cambridge: Cambridge University Press.

CLARK, A. (2002). “Minds, Brains and Tools”. *Philosophy of Mental Representation*. H. Clapin (ed.). Oxford: Oxford University Press: 66-90.

- COHEN, L., DEHAENE, S., NACCACHE, L., LEHÉRICY, S., DEHAENE-LAMBERTZ, G., HÉNAFF, M. A., & MICHEL, F. (2000). "The visual word form area: spatial and temporal characterization of an initial stage of reading in normal subjects and posterior split-brain patients". *Brain*, 123(2), 291-307.
- CORBALLIS, M. C., AND I. L. BEALE. (1976). *The psychology of left and right*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DASCAL, M. (2002a). Language as a cognitive technology. *International Journal of Cognition and Technology*, 1(1), 35-61.
- DAVIDSON, D. (1973). Radical interpretation. *Dialectica* 27: 314–328.
- DE SAUSSURE, F. (1916). *Course in general linguistics*. En: C. Bally y A. Sechehaye. (eds.). Traducido por R. Harris, La Salle, IL: Open Court; 1983.
- DEHAENE, S. (2005). Evolution of human cortical circuits for reading and arithmetic: The "neuronal recycling". *From monkey brain to human brain*, ed. S. Dehaene, J.-R. Duhamel, M. D. Hauser & G. Rizolatti. MIT Press. pp. 133–57.
- DEHAENE, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. New York: Penguin.
- DEHAENE, S. (2014). Reading in the brain revised and extended: response to comments. *Mind & Language*, 29(3), 320-335.
- DEHAENE, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DENNETT, D. (2009). "Cultural Evolution of Words and Other Thinking Tools". *Cold Spring Harbor symposia on quantitative biology* (Vol. 74, pp. 435-441). Cold Spring Harbor Laboratory Press.
- DENNETT, D. C. (1994). Review of Jackendoff/Pinker. *The London Review of Books*, 16(12), 10-11.
- DENNETT, D. (1994). "The Role of Language in Intelligence," en Jean Khalfa (ed.) *What is Intelligence?, The Darwin College Lectures*, Cambridge: Cambridge Univ. Press., 161-78.
- FINNEGAN, R. (1989). Communication and technology. *Language & Communication*, 9(2-3), 107-127.
- FODOR, J. (1975). *The Language of Thought*. New York: Harvester Press
- FODOR, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- GOMILA, T. (2012). *Verbal minds: Language and the architecture of cognition*. Amsterdam: Elsevier.
- GORAYSKA, B., & MEY, J. L. (Eds.). (2004). *Cognition and Technology: Co-existence, convergence and co-evolution*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- HUETTIG, F., & MISHRA, R. K. (2014). "How literacy acquisition affects the illiterate mind—a critical examination of theories and evidence". *Language and Linguistics Compass*, 8(10), 401-427.
- JACKENDOFF, R. (1996). "How language helps us think". *Pragmatics and Cognition* 4: 1–24.
- KOLINSKY, R., VERHAEGHE, A., FERNANDES, T., MENGARDA, E. J., GRIMM-CABRAL, L., & MORAIS, J. (2011). "Enantiomorphy through the looking glass: literacy effects on mirror-image discrimination". *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(2), 210.
- LURIA, A. R. (1934). "The second psychological expedition to Central Asia". *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 44(1), 255-259.
- MENARY, R. (2007). "Writing as thinking". *Language sciences*, 29(5), 621-632.
- MORAIS, J., L. CARY, ALEGRIA, J., & BERTELSON, P. (1979). "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?" *Cognition* 7. 323–331.
- O'HARA, K.P., TAYLOR, A., NEWMAN, W., AND SELLEN, A.J. 2002. "Understanding the materiality of writing from multiple sources". *International Journal of Human-Computer Studies* 56(3): 269–305. DOI: 10.1006/ijhc.2001.0525.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- ONG, W.J. 2002. *Orality and Literacy*. London/ New York: Routledge.

SAMPSON, G. (1997). *Sistemas de escritura: análisis lingüístico* [1985]. Traducción del inglés por Patricia Willson. *Barcelona*: Editorial Gedisa.

THEINER, G. 2011. *Res Cogitans Extensa: A philosophical defense of the extended mind thesis*. Frankfurt: Peter Lang

TRYBULEC, M. (2013). "Bridging the gap between writing and cognition". *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 469-483.

VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (original published in Russian, 1934).

Neurociencias cognitivas y control motor: un estudio epistemológico

Santiago Marengo
santima5@hotmail.com

Licenciatura en Filosofía
Director de TFL: A. Nicolás Venturelli
Recibido: 31/05/20 - Aceptado: 11/08/20

Resumen

El objetivo de este artículo es caracterizar desde un punto de vista epistemológico los abordajes del control motor desarrollados en el marco de la teoría de la simulación motora (en adelante: TSM) propuesta en Jeannerod (2006, 2001) y la teoría bayesiana del cerebro¹ (en adelante: TBC) propuesta en Friston *et al.* (2011), Friston *et al.* (2010) y Friston (2009, 2005). La caracterización se basa en las herramientas conceptuales y metodológicas implementadas en ambas teorías, focalizando en aquellas que resultan novedosas para el área del control motor. El trabajo pretende hacer un aporte desde la epistemología de las ciencias cognitivas hacia el área de estudio del control motor.

Palabras clave: control motor; teoría de la simulación motora; procesamiento predictivo.

1. Introducción

La TSM y la TBC son dos teorías neurocientíficas que abordan la interacción entre los dominios de la cognición, la percepción y la acción con vistas a comprender los mecanismos cognitivos y cerebrales implicados en esa relación (Gentsch *et al.* 2016). Característicamente, ambos casos encarnan propuestas sustentadas en la hipótesis de que esos dominios se encuentran estrechamente entrelazados. A partir de ello hacen aportes significativos y novedosos a diferentes áreas de las ciencias cognitivas especializadas en estudiar diferenciadamente esos dominios. Tal es particularmente el caso del área del control motor, que se dedica al estudio de la acción o más precisamente de la capacidad del sistema nervioso para producir movimientos coordinados (Schmidt *et al.* 2018; Edwards, 2010). En este contexto, el objetivo del presente trabajo es caracterizar desde un punto de vista epistemológico los abordajes del control motor desarrollados en la TSM y la TBC focalizando en las herramientas conceptuales y metodológicas que resultan novedosas para el área del control motor. Para alcanzar este objetivo propongo comparar conjuntamente las teorías neurocientíficas consideradas con aquellas que la literatura del área control motor (cuyos máximos referentes en la actualidad son Schmidt *et al.* 2018; Schmidt *et al.* 2014; Danion y Latash, 2012; Latash, 2012; Edwards, 2010; Rosenbaum, 2009)

asume como dominantes; me refiero a la teoría del procesamiento de la información aplicada al control motor (Schmidt *et al.* 2018; Schmidt *et al.* 2014; Schmidt, 1975; Adams, 1971) –en adelante: TPI– y la teoría de los sistemas dinámicos aplicada al control motor (Latash, 2012; Latash *et al.* 2007; Haken *et al.* 1985) –en adelante: TSD. En línea con ese objetivo y el camino propuesto para alcanzarlo voy a defender dos hipótesis. La primera de ellas, a desarrollar en la segunda sección, es que la TSM y la TBC se diferencian de la TPI en que aquellas abordan el control motor desde un punto de vista corporizado mientras que esta última lo hace desde una perspectiva computacionalista. La segunda hipótesis, a desarrollar en la tercera sección, es que si bien la TSM, la TBC y la TSD coinciden en abordar el control motor desde un punto de vista corporizado, las primeras lo hacen desde un enfoque corporizado diferente al de esta última. Concretamente, la TSM y la TBC adhieren a un enfoque corporizado representacionalista, mientras que la TSD hace lo propio con un enfoque corporizado antirrepresentacionalista.

2. Computacionalistas vs corporizadas

2.a. Computacionalistas en el área del control motor

A mediados del siglo pasado la teoría computacional de la mente (o computacionalismo) se consolidó como un punto de vista dominante dentro de la psicología planteando que los fenómenos mentales son manifestaciones de estados internos que resultan de un procesamiento de información. Esta idea se asienta en la hipótesis de que el cerebro es algo afín a, o comparable con, una máquina (universal) de Turing; es decir, una máquina que manipula símbolos y arroja resultados luego de transformar la información en base a reglas sintácticas muy simples (Bermúdez, 2014; Horst, 2011). Bajo esos términos, la teoría computacional de la mente ha dado lugar a una abstracción teórica de la cognición respecto de los detalles físicos específicos donde esta se implementa. Tal abstracción ha permitido a los científicos cognitivos concentrar sus esfuerzos en el procesamiento de la información sin atender a los aspectos físicos vinculados al mismo (Horst, 2011). Hurley (2001) considera que esta característica propia del computacionalismo habilita una especie de “modelo sándwich” para abordar las funciones cognitivas. Esto es, un modelo donde la cognición, la única instancia del procesamiento de la información considerada (en esta perspectiva) relevante para describir el comportamiento inteligente, se encuentra atrapada entre medio de dos funciones de menor relevancia: la percepción y la acción. Así entendido el funcionamiento de la mente, los sistemas dedicados a la percepción y a la acción adquieren roles secundarios. Esto es, al sistema perceptual solo se le atribuye la función de traducir las entradas sensoriales en símbolos que puedan ser computados en los sistemas propiamente cognitivos dedicados a la atención, la memoria, el razonamiento, la toma de decisiones, la imaginación, etc. Al sistema motor solo se le atribuye la función de ejecutar las órdenes resultantes de esos cómputos (Hurley, 2001).

Los desarrollos filosóficos más representativos del computacionalismo seguramente sean Fodor (1983) y Fodor y Pylyshyn (1988). Estos trabajos han propuesto algunos lineamientos teóricos y metodológicos muy influyentes (aun por estos días) en las investigaciones de los científicos cognitivos. Tales lineamientos (como se verá en los siguientes párrafos) se reflejan en el área del control motor a través de la TPI. Fodor (1983) presenta el modularismo. Una hipótesis acerca de la cognición en la cual se defiende que los sistemas periféricos (esto es, aquellos dedicados a la percepción y la acción) procesan la información de una manera diferente que los sistemas dedicados a la cognición. El meollo de los argumentos de Fodor en ese texto es que los sistemas periféricos son modulares, es decir, operan solo sobre cierta información muy específica y con independencia de la actividad de otros sistemas. Por tomar un ejemplo, un sistema periférico puede estar dedicado solamente a reconocer el color rojo. En este caso, el sistema se activaría solo cuando recibe información acerca de ese color. Luego, procesa esa información de manera automática e independientemente de la actividad de otros sistemas tales como los dedicados a la forma de los objetos, por ejemplo. En cambio, los sistemas dedicados a la cognición no son específicos de dominio. Funcionan de marea horizontal, es decir, procesan (todos) un mismo tipo de información –símbolos abstractos– y de manera similar –en base a reglas sintácticas bien definidas (Bryson, 2005). En línea con la hipótesis modularista, Fodor y Pylyshyn (1988) sostienen que los estados representacionales, es decir, aquellos estados mentales que están referidos al mundo, son las unidades fundamentales del pensamiento y la cognición (cfr. Chemero, 2009, pp. 20-22). En ese contexto, defienden que los estados representacionales tienen una estructura sintáctica y semántica combinatoria. Más concretamente, que el contenido de las representaciones es el producto de las operaciones computacionales llevadas a cabo por los sistemas centrales, los cuales combinan y recombinan un mismo conjunto de símbolos abstractos para dar lugar a diferentes representaciones. Bajo estos criterios el conocimiento puede expresarse de manera proposicional, es decir, como una oración que es o bien verdadera, o bien falsa, y cuyos símbolos constituyentes pueden combinarse de diferentes maneras para dar lugar a diferentes proposiciones (Foglia y Wilson, 2013). Por ejemplo, la proposición “el perro de María es marrón” puede ser verdadera o falsa, al tiempo que sus símbolos (“María”, “perro” y “marrón”) pueden recombinarse para dar lugar a otra proposición que sea o bien verdadera o bien falsa tal como “María es un perro marrón”.

En el área del control motor el computacionalismo se introdujo a través de la TPI. Esta teoría propone que los movimientos coordinados son el resultado de una serie de procesos centrales, los cuales producen programas motores que ordenan al sistema motor la ejecución de ciertos movimientos. Los programas motores son constructos teóricos propuestos para representar las estructuras cognitivas que organizan y controlan centralmente los muchos grados de libertad involucrados en la ejecución de una acción. Son fundamentales en la TPI dado que son consideradas como las unidades informacionales básicas mediante las cuales las estructuras anatómicas de los centros superiores del sistema nervioso (áreas motoras corticales del cerebro)

controlan los centros eferentes: regiones del cerebelo, tallo cerebral, médula espinal, unidades motoras y músculos (Schmidt *et al.* 2018, Edwards, 2010). La literatura especializada suele reconocer dos modelos sobresalientes basados en este constructo: el modelo de bucle cerrado de Adams (1971) y el modelo de bucle abierto de Schmidt (1975). Con una finalidad ilustrativa, a continuación voy a presentar el segundo de esos modelos, dado que es el único que sigue defendiéndose enfáticamente en la actualidad (por ejemplo en Schmidt *et al.* 2018 y Schmidt *et al.* 2014).

El modelo de bucle abierto describe un mecanismo de control en el cual la producción de los movimientos depende casi exclusivamente de los sistemas centrales. El flujo de información en el modelo es el siguiente. Los sistemas centrales seleccionan una acción. Luego, activan el programa motor específico que pueda producir esa acción. Tal selección se transforma en una orden al sistema motor para que este movilice los segmentos corporales correspondientes con cierta velocidad y con cierta fuerza. Una vez ejecutados los movimientos, y habiendo obtenido los resultados de la acción (esto es, las consecuencias sensoriales que registran los sistemas perceptuales), los sistemas centrales evalúan la eficacia de los programas motores. A partir de ello, corrigen la performance del mecanismo o bien modificando los programas motores implementados, o bien creando otros nuevos. En la figura 1 puede apreciarse cómo fluye la información en el modelo de bucle abierto y la importancia dada tanto a los programas motores como al control centralizado del mecanismo.

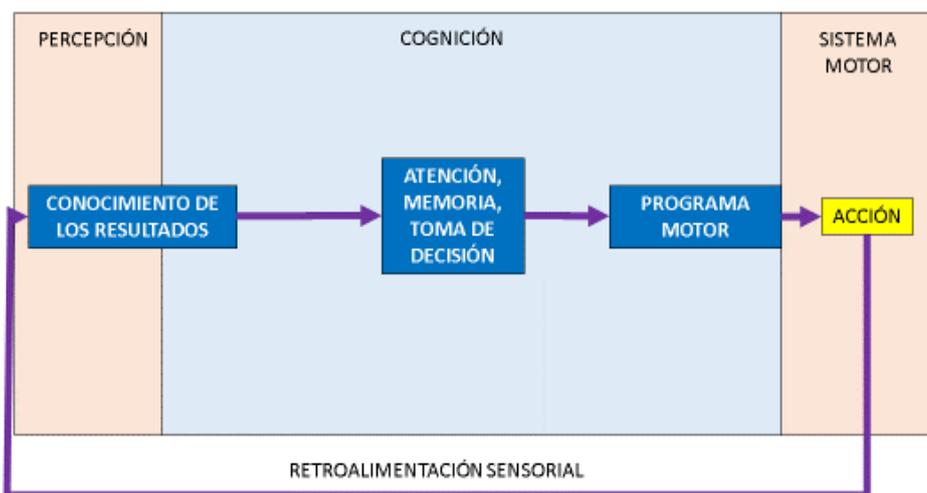


Figura 1: Flujo de información en el modelo de bucle abierto.

2.b. Líneas corporizadas y control motor

En la actualidad la TPI y el modelo de bucle abierto gozan de un amplio reconocimiento dentro del área de estudio del control motor. Son usualmente considerados como un tipo de abordaje teórico dominante e influyente en el área (por ejemplo en Schmidt *et al.* 2018 y en Edwards,

2010). Sin embargo, ya desde fines de la década de 1980 coexisten con la TSD, la cual es una propuesta teórica alternativa y crítica que aborda el control motor desde una perspectiva corporizada de la cognición. En la actualidad, se suman a esta perspectiva corporizada, aunque no con críticas directas a la TPI, la TSM y la TBC.

El rasgo más característico de las líneas de investigación corporizadas de la cognición es, prácticamente sin discusión, su énfasis en criticar aspectos centrales del computacionalismo. Entre ellos, la idea (mencionada arriba) de que la cognición puede abstraerse de los estados corporales y estudiarse como el mero resultado de una serie de operaciones abstractas (Foglia y Wilson, 2013; Hurley, 2001). Para ahondar en esta crítica podrían diferenciarse dos aspectos particulares del computacionalismo a los cuales se aplica. Por un lado, hacia aquella propuesta de que el conocimiento se representa de manera proposicional y de que el significado de lo representado surge de las relaciones entre los símbolos abstractos constituyentes, en cuyo caso los estados perceptuales y motores resultan irrelevantes. Por otro lado, hacia la propuesta de que la interacción entre la cognición y los sistemas periféricos se reduce a una mera subordinación de estos últimos a aquella por la cual la percepción solo es considerada como una fuente de información para los sistemas centrales y el sistema motor un ejecutor las instrucciones centrales (Foglia y Wilson, 2013; Hurley, 2001).

Otro de los aspectos característicos de las líneas de investigación corporizadas es su énfasis en considerar y atender a una serie de hallazgos científicos que, en contra del desprestigio del cuerpo propuesto por el computacionalismo para abordar la cognición, sugieren que la actividad perceptual y motora influye decididamente en la actividad cognitiva. Por ejemplo, el hecho de que los gestos que realizamos cuando hablamos no solo afectan la comunicación interpersonal y el procesamiento del lenguaje, sino que también se retroalimentan y cambian el pensamiento del propio gestor (Foglia y Wilson, 2013, p. 321). Esto es, los gestos que se realizan mientras se describe oralmente una acción alteran la forma en la que el hablante razona. Otro hallazgo de grandísimo interés en los abordajes corporizados acerca del rol del cuerpo en la cognición fueron las neuronas espejo (en Di Pellegrino *et al.* 1992). Este conjunto neuronas puede definirse como un sistema que se activa tanto cuando observamos una acción realizada por otros como cuando nosotros mismos la ejecutamos. Desde un punto de vista corporizado, algunos trabajos (entre ellos, Rizzolatti *et al.* 1996 y el propio Di Pellegrino *et al.* 1992) sugieren que el patrón de activación de estas neuronas indica que ese sistema codifica tanto la información perceptual como la información motora en base a un mismo mecanismo. Con lo cual, queda socavada aquella idea propia del computacionalismo de que entre el sistema perceptual y el sistema motor opera algún tipo sistema de procesamiento de la información centralizado.

Dentro de aquel contexto crítico hacia el computacionalismo y con el ojo puesto en estos hallazgos científicos (entre otros), las líneas de investigación corporizadas se proponen objetivos novedosos, soslayados por los abordajes clásicos vinculados al computacionalismo: en particular, investigar el rol que tiene el cuerpo en la cognición. En relación a este punto, las líneas de

investigación corporizadas pueden caracterizarse de manera muy general como propuestas guiadas por la idea de que las capacidades que puedan plausiblemente ser consideradas cognitivas integran necesariamente el entrelazamiento complejo del cerebro y el cuerpo del agente, así como también de algunos rasgos relevantes del medio ambiente donde este interactúa (Venturelli, 2013; Foglia y Wilson, 2013; Wilson, 2002). Sin embargo, cabe aclarar que esta idea tan general acerca de la naturaleza de la cognición no da lugar a un marco que pueda considerarse unificado; es decir, que incorpore o proponga lineamientos conceptuales y metodológicos precisos al estilo de lo que sucede con las propuestas de Fodor y Pylyshyn para el computacionalismo. Más bien, esta idea es un punto de partida para una variedad de propuestas de investigación en ciencias cognitivas que, a pesar de que todas están interesadas en investigar el rol del cuerpo en la cognición, lo hacen a partir de hipótesis diferentes y que en muchos mantienen grandes disparidades entre sí. Por tomar un ejemplo, Wilson (2002) reconoce al menos seis hipótesis asociadas a las ciencias cognitivas corporizadas, las cuales paso a enumerar y describir sucintamente a fin de ilustrar la variedad de propuestas de investigación suscritas a las ciencias cognitivas corporizadas:

1. La cognición es situada: la actividad cognitiva tiene lugar en el contexto de un entorno del mundo real, e implica intrínsecamente la percepción y la acción.
2. La cognición es el resultado de constricciones temporales: la cognición debe entenderse en términos de cómo funciona bajo las presiones de la interacción en tiempo real con el entorno.
3. La cognición se basa en la descarga de trabajo en el medio ambiente: nuestras capacidades de procesamiento de información (por ejemplo, de atención o memoria de trabajo) se asientan en la información que podemos incrustar en el entorno para reducir la carga de trabajo cognitiva. Para esta perspectiva, hacemos que el medio ambiente retenga o incluso manipule la información para nosotros en objetos como ordenadores, libros o señales de tránsito.
4. La cognición está entrelazada con el medio ambiente: el flujo de información entre la mente y el mundo es tan denso y continuo que, para los científicos que estudian la naturaleza de la actividad cognitiva, la mente sola no es una unidad de análisis significativa.
5. La cognición está orientada a la acción: la función de la mente es guiar la acción, y que la percepción o los mecanismos cognitivos, deben comprenderse en términos de su contribución final al comportamiento motor apropiado para la situación en la que el agente se está desarrollando.
6. La cognición fuera de línea, esto es, la actividad que se desarrolla en ausencia de entradas físicas relevantes para la tarea, se basa en el cuerpo: incluso cuando se desacopla del entorno, la actividad de la mente se basa en mecanismos que evolucionaron para la

interacción con el entorno. Es decir, en los mecanismos de procesamiento sensorial y control motor.

Cada una de estas hipótesis se sostiene en diferentes posicionamientos teóricos, o acerca de qué es la cognición corporizada, y metodológicos, o acerca de cómo debe ser abordada. En la tercera sección de este artículo ahondaré en una de las tensiones que surgen entre dos de estos posicionamientos en las ciencias cognitivas corporizadas: la disputa entre antirrepresentacionistas y representacionistas. En lo que sigue de esta sección no entraré en detalles acerca de estas tensiones y me dedicaré a explicitar algunas de las características de la TSD, la TSM y la TBC que permiten suscribirlas conjuntamente a la perspectiva corporizadas, lo cual las diferencia (conjuntamente) de la TPI.

La TSD se introdujo en el área del control motor a fines de los ochenta como una alternativa crítica a la TPI. El foco de la discrepancia estaba puesto principalmente sobre la noción de programa motor propuesta en la TPI. En contra de esa noción, la TSD defiende que el control de los movimientos no está regulado por ningún tipo de estructura cognitiva, entidad mental o estado interno que ejerza algún tipo de control centralizado. En cambio sostiene que esta capacidad es una propiedad que emerge de una interacción dinámica entre el sistema motor y el ambiente (Edwards, 2010; Kelso, 1988). Un sistema dinámico es un conjunto de variables cuantitativas que cambian continua, concurrente e interdependientemente a lo largo del tiempo de acuerdo con leyes que pueden describirse mediante un conjunto de ecuaciones matemáticas (Chemero, 2009). Una de las características más importantes de estos sistemas es que son no lineales. Es decir, poseen un comportamiento no expresable como la suma de los comportamientos de sus partes componentes. En el marco de la TSD, la aplicación de estos conceptos al caso particular del control motor generalmente es acompañada por tres principios. El primero de ellos dice que el sistema motor está constreñido por el ambiente y que solo puede evolucionar dentro de ciertos límites físicos (de espacio y de tiempo). El segundo principio dice que de la interacción entre el sistema motor y el ambiente emergen patrones de movimientos autoorganizados, los cuales le permiten al organismo adaptarse al entorno. El tercero dice que ante diferentes constricciones ambientales, el sistema tiende a producir ciertos patrones de movimientos específicos y predeterminados (Edwards, 2010). En suma, la TSD arroja un marco descriptivo del control motor en el cual se aborda la capacidad desestimando la injerencia de aspectos cognitivos y focalizando en el rol del cuerpo y el ambiente para su desarrollo.

Por su parte, la TSM se focaliza en abordar lo que en el marco de la teoría se ha dado en llamar cognición motora; esto es, la forma en que pensamos y concebimos las acciones (cfr. Sommerville y Decety, 2006, p. 179). Para ello se apoya en un constructo teórico particular: la simulación motora. Esta puede definirse como un mecanismo subyacente a la actividad cognitiva referida a las acciones que, si bien se implementa en las instancias previas a la puesta en práctica de los movimientos, compromete la actividad neuronal del sistema motor vinculada a ellos, incluidos los mecanismos de control motor (Gentsch, 2016). En la tercera sección de este artículo

profundizaré acerca de cómo se describen estos mecanismos en el marco de la teoría. El concepto de simulación motora se sustenta en una serie de hallazgos que capturaron la atención de muchos neurocientíficos a mediados de la década de 1990. Especialmente de quienes propusieron por aquel entonces la TSM. Tales hallazgos indican que al imaginar y al ejecutar una acción se activan las mismas áreas cerebrales². En concreto, Decety (1996) y Jeannerod (1994) detectaron que algunas áreas del sistema motor (el córtex motor primario, la vía corticoespinal, el córtex premotor, algunas áreas del cerebelo y el ganglio basal) y algunas áreas corticales de asociación (córtex prefrontal y córtex parietal) se activan de manera similar al ejecutar una acción y al imaginarla. Los proponentes de la TSM interpretaron estos hallazgos como una especie de ventana para estudiar los mecanismos subyacentes a la cognición motora (cfr. Jeannerod, 2006, pp. 23-44). Ello a partir de considerar que la imaginación motora, al ser una actividad que se desarrolla en ausencia de entradas y salidas físicas relevantes (o en modo fuera de línea), permite estudiar todos los aspectos cognitivos de la acción sin, o antes de, que estas se ejecuten. En suma, la TSM aborda la cognición motora focalizando en la imaginación motora y bajo la idea de que los mecanismos subyacentes a esta capacidad se basan en la actividad de los recursos neuronales propios del sistema motor dedicados a las funciones motoras.

Por último, la TBC ofrece un marco unificado que no está focalizado en una función o capacidad cognitiva en particular como en el caso de la TSD y la TSM, sino que alcanza a una variedad de fenómenos psicológicos y cerebrales. Entre los fenómenos alcanzados se incluye el control motor. Dicho marco está sujeto a la idea de que el funcionamiento general del cerebro puede explicarse en base a un conjunto de mecanismos, los cuales pueden ser descritos en términos de un procesamiento predictivo de la información (Colombo y Hartman, 2015). Concretamente, la TBC aborda el cerebro como si este órgano fuera una máquina cuyo objetivo principal es reducir sus niveles de incertidumbre acerca de los estados sensoriales futuros. En línea con ello, propone que para cumplir con ese objetivo implementa dos mecanismos profundamente entrelazados: uno denominado inferencia perceptual y otro denominado inferencia activa. En el primer caso, esta máquina produce representaciones estadísticas acerca de las causas en el mundo de los datos registrados en el pasado. De tales representaciones, deriva predicciones acerca de las sensaciones que se registrarán en el futuro. Si las predicciones son acertadas, los niveles de incertidumbre bajan. De lo contrario, los niveles de incertidumbre se elevan. En el segundo caso, el cerebro produce acciones para intervenir en el mundo y adecuarlo a sus propias representaciones y a las predicciones que se derivan de ellas. Si esas acciones efectivamente logran adecuar el mundo a las representaciones y las predicciones derivadas de ellas, los niveles de incertidumbre bajan (Friston, 2010).

Una de las características más importantes del marco unificado que ofrece la TBC es la matemática bayesiana que implementa para describir a nivel algorítmico³ el funcionamiento del cerebro. Formalmente, el teorema de Bayes expresa la probabilidad condicional de una proposición A dado B, o $P(A|B)$, en base a la distribución de la probabilidad condicional de la

proposición B dado A, o $P(B|A)$, y la distribución de la probabilidad marginal de A. La forma de la función es la siguiente:

$$P(A|B) = \frac{P(B|A) \cdot P(A)}{P(B)}$$

Tal forma permite calcular el modo en que los valores de probabilidad de una proposición condicional cambian ante una variación en el valor marginal de la proposición condicionalizada (Papineau 2012; Chater *et al.* 2006). En la interpretación de la TBC, la función describe la dinámica de cambio en los grados de probabilidad que las representaciones estadísticas asignan a las entradas sensoriales a medida que se registran otras nuevas. Bajo estas condiciones, el control motor es descripto como el resultado de un procesamiento de la información que, a diferencia de lo que ocurre en la TPI, implica una interacción dinámica entre el sistema perceptual, los sistemas dedicados a las funciones de alto nivel tales como representar, el sistema motor y el ambiente.

3. Corporizadas antirrepresentacionistas vs. Corporizadas representacionistas

Tal como adelanté en la sección anterior, en la presente me abocaré a una de las controversias más importantes entre las líneas de investigación corporizadas: sus diferentes posicionamientos en torno al representacionismo. Al respecto, Chemero (2009) reconoce dos enfoques al que adhieren las líneas de investigación corporizadas: el enfoque antirrepresentacionista y el enfoque representacionista. El primero se caracteriza por rechazar el computacionalismo y el segundo por rechazar solo la versión clásica del mismo. El propio autor caracteriza la versión clásica del computacionalismo como un tipo particular de representacionismo, el cual se afirma puntualmente en las ideas de Fodor y Pylyshyn presentadas en la sección anterior. Tal como lo he desarrollado allí, estos autores proponen que las representaciones mentales son en rigor un conjunto de procesos (cómputos) organizados centralmente, los cuales manipulan símbolos abstractos según algunas reglas sintácticas bien definidas –otras versiones de representacionismo, en cambio, proponen que las representaciones no se estructuran sintácticamente (cfr. Chemero 2009, p. 20). Además de rechazar el computacionalismo, el autor entiende que las líneas de investigación corporizadas antirrepresentacionistas consideran que para explicar la cognición es necesario utilizar las herramientas matemáticas de la teoría de los sistemas dinámicos. Es decir, abordar los fenómenos psicológicos como si estos fueran una propiedad que emerge de la interacción de algunas variables, en este caso un agente y el ambiente en el que se desenvuelve, la cual puede representarse con un conjunto de ecuaciones matemáticas. Por su parte, las líneas corporizadas representacionistas, aunque aceptan el computacionalismo para explicar la cognición, lo hacen con algunos reparos respecto de las posturas clásicas. Particularmente en torno a la idea clásica de que la cognición se basa en un

sistema centralizado que computa símbolos abstractos, no referidos a estados corporales concretos. En línea con ello, proponen que la cognición se basa en una estructura del procesamiento de la información descentralizada que manipula símbolos referidos a estados corporales concretos, tal como los estados neuronales de los sistemas perceptual y motor, o el propio movimiento de los segmentos corporales.

El marco de análisis que propone Chemero permite hacer explícitas algunas de las diferencias existentes desde un punto de vista epistemológico entre el abordaje del control motor desarrollado en la TSD y aquellos desarrollados en la TSM y la TBC. Concretamente, permite señalar que la TSD adhieren al enfoque antirrepresentacionista, mientras que la TSM y la TBC adhieren al enfoque representacionista. A continuación voy a caracterizar los abordajes del control motor propuestos por todas estas teorías, concentrándome en aquellos rasgos que permiten visibilizar cómo suscriben a esos respectivos enfoques.

La adherencia de la TSD al enfoque antirrepresentacionista resulta bastante evidente dado lo expuesto en la sección 1. Allí indiqué que esta surge como una alternativa crítica a la TPI, en particular a la noción de programa motor, y que aborda el control motor con las herramientas de la teoría de los sistemas dinámicos. Sin embargo hay todavía que ilustrar cómo se instancia la TSD en un modelo específico del control motor. Tal ilustración permite reconocer en profundidad cuáles elementos descriptivos en la TSD se ajustan a los requerimientos del enfoque antirrepresentacionista. El modelo Haken-Kelso-Bunz (Haken *et al.* 1985), o modelo HKB, acerca de la coordinación bimanual resulta muy adecuado a estos fines dado que, además de ser paradigmático dentro del área del control motor, es una referencia casi obligada para comprender la TSD (véase por ejemplo en Edwards, 2010 o en Latash, 2012). La coordinación bimanual es uno de los fenómenos que históricamente más ha llamado la atención en el área. Puede definirse como un cambio repentino y sin control consciente en el patrón de los movimientos que desarrollan los dedos índices cuando se mueven a velocidad creciente hacia los laterales. Característicamente, el cambio repentino se da solo cuando los agentes aceleran la frecuencia del movimiento asimétrico (o patrón fuera de fase) –esto es, que los dos dedos índices se mueven hacia un mismo lateral. Alcanzada una frecuencia determinada, los movimientos cambian bruscamente a un modo simétrico (o patrón en fase) –esto es, que los dos dedos se mueven hacia diferentes laterales. En la figura 2 se ilustran gráficamente los movimientos en fase y fuera de fase.

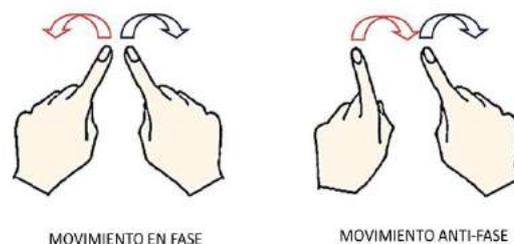


Figura 2: Movimiento en fase y fuera de fase (Sleimen-Malkoun *et al.*)

En 1981, J. A. Scott Kelso desarrolló un experimento para medir algunas variables asociadas a este fenómeno. En él, se les indicó a los agentes que realizaran los movimientos fuera de fase ajustando el ritmo a los sonidos de un metrónomo. Los resultados del experimento mostraron que cuando el metrónomo alcanzaba cierta frecuencia, se producía un cambio espontáneo a patrones en fase (véase: Kelso, 1981). En función de esos datos, Haken *et al.* (1985) construyeron un modelo basado en la TSD, que describe el cambio en los patrones de movimiento como un ajuste hacia dos atractores: uno que organiza el sistema motor hacia el patrón antifase y otro que lo hace hacia el patrón fase. Según el modelo, cuando el ritmo del metrónomo tiene velocidades bajas, ambos atractores están activos y proporcionan al sistema una estabilidad suficiente como para que el agente pueda elegir libremente entre los dos patrones de movimiento. Sin embargo, cuando la velocidad aumenta hasta cierto punto crítico, el sistema se desequilibra y en respuesta se autoorganiza hacia un solo atractor: el patrón en fase.

En el caso de la TSM y la TBC, sus respectivas suscripciones al enfoque representacionista se visibilizan al exponer algunos rasgos del computacionalismo que incorporan en sus abordajes del control motor. En la TSM, el computacionalismo es incorporado tanto para describir el mecanismo de simulación motora como para señalar aquellos recursos del sistema motor en los cuales se basa la cognición motora. Concretamente, Jeannerod (2006, 2001) utiliza el modelo computacional de Wolpert *et al.* (1995), el cual fue originalmente propuesto para explicar el control motor, a fin de señalar los mecanismos subyacentes a la simulación motora. El modelo describe el control motor como el resultado de una interacción dinámica entre dos dispositivos de procesamiento de la información: un controlador y un predictor. El controlador tiene como entrada una acción deseada y datos acerca del grado de error entre la acción seleccionada y los movimientos ejecutados. Como salida tiene una señal eferente, la cual activa aquellos comandos motores que corregirán los movimientos para producir la acción seleccionada. El predictor tiene como entrada una copia de aquella señal, o también, "copia de la eferencia", que activa los comandos motores. Como salida tiene una señal que estima o predice el grado de error de los movimientos que generaría tal activación, la cual es enviada al controlador. La figura 3 ilustra cómo fluye la información entre este sistema de modelos internos para controlar los movimientos.

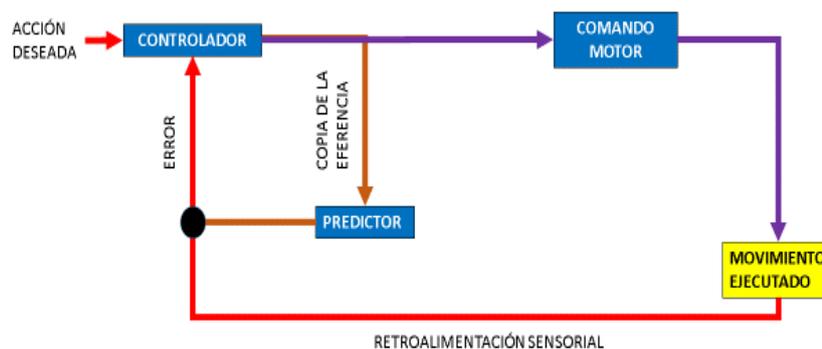


Figura 3: Flujo de información entre el controlador y el predictor.

Jeannerod (2006, 2001), siguiendo casi al pie de la letra el modelo de Wolpert y compañía, propone que cuando la cognición motora opera en modo fuera de línea, como en el caso de la imaginación motora, las señales que activan los comandos motores son inhibidas. En consecuencia el sistema motor no ejecuta los movimientos que producirían la acción seleccionada sino solamente una simulación de los errores que se registrarían al reclutar esos comandos motores. De ese modo, y tal como se puede apreciar en la figura 4, el mecanismo de simulación motora es descrito computacionalmente solo con el bucle que incluye la actividad del predictor y el controlador.

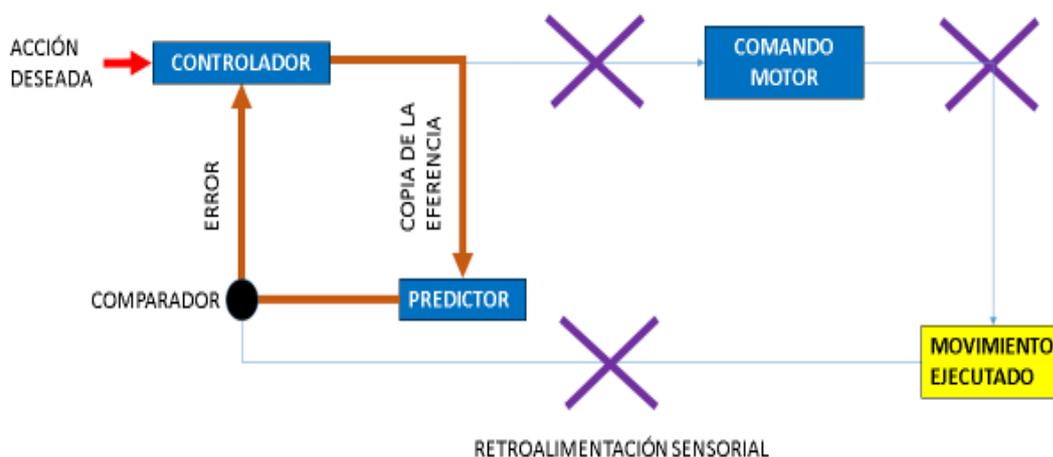


Figura 4: Flujo de información durante la simulación motora.

Con el modelo de Wolpert y compañía, Jeannerod da sustento a la idea de que la simulación es una actividad mental que, si bien no compromete la movilización de los segmentos corporales, está referida a los mecanismos neuronales dedicados al control motor en los que aquellos sí se comprometen (O'Shea y Moran, 2017). Bajo esas consideraciones, es posible decir que la TSM introduce un modelo computacional para describir la manera en que la cognición motora se basa en ciertas modalidades específicas: concretamente, en la actividad neuronal del sistema motor. Este modo de encarar el abordaje de la cognición motora visibiliza la adhesión de la teoría a un enfoque corporizado representacionalista.

En la TBC el computacionalismo es incorporado como un elemento del marco unificado mencionado en la sección anterior, con el cual se describen las tareas que lleva a cabo el cerebro para reducir la incertidumbre en los mecanismos de inferencia perceptual e inferencia activa. Friston *et al.* (2011), Friston *et al.* (2010), Friston (2009, 2005) proponen que el cerebro funciona como un sistema de control jerarquizado, y al mismo tiempo descentralizado, cuyo objetivo es

reducir las señales de error predictivo que ingresan. Tal sistema procesa información probabilística en base a una organización de capas constituidas por modelos generativos⁴, las cuales se superponen verticalmente unas con otras. A su vez, al interior de estas capas, los modelos generativos están interconectados horizontalmente entre sí. Bajo este esquema, cuando ingresan datos sensoriales, se activa un conjunto de modelos generativos localizados en diversas capas superpuestas que luego envían señales predictivas de arriba hacia abajo y señales de error predictivo de abajo hacia arriba (Clark, 2015). En la figura 5 puede apreciarse cómo fluye la información entre y dentro de las capas.

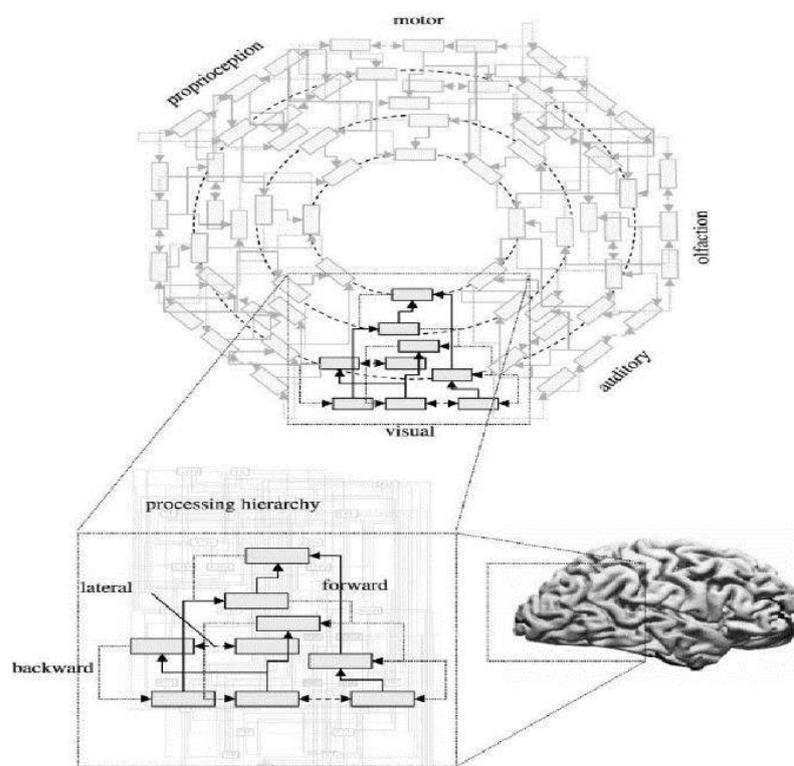


Figura 5: La estructura jerárquica de modelos generativos en el cerebro bayesiano (Friston, 2005, p. 818).

Cuando los receptores sensoriales (visuales, olfativos, gustativos, vestibulares, articulares, musculares, auditivos y táctiles) son estimulados, las capas inferiores de la jerarquía envían señales de error predictivo hacia arriba. Las capas superiores de la jerarquía integran la información sensorial que se registra en los niveles inferiores y producen nuevos modelos generativos. Luego estos últimos derivan predicciones ajustadas a los nuevos datos. Este es el mecanismo computacional que está implicado en la inferencia perceptual. Cuando la propagación de aquellas predicciones alcanza los niveles más bajos de la jerarquía, se pone en marcha el mecanismo de inferencia activa. En este caso, las señales predictivas activan aquellos

comandos motores que obliguen al ambiente a producir datos que satisfagan las predicciones derivadas de los modelos generativos (cfr. Clark, 2015, pp. 135-149). La figura 6 ilustra la interacción dinámica entre los modelos generativos, los comandos motores y el mundo implicada en la inferencia perceptual y la inferencia activa.



Figura 6: flujo de información entre los modelos generativos, los comandos motores y el mundo.

Con lo expuesto arriba es posible concluir que la TBC incorpora una versión del computacionalismo que no es clásica. Esto es, una versión que explica el funcionamiento general del cerebro como el resultado de un procesamiento de la información basado en un entrelazamiento de los sistemas perceptual y motor, así como también del ambiente. En concreto, describe un sistema que computa descentralizadamente la información, y en interacción dinámica tanto con los estados del cuerpo del agente como con el ambiente en el cual este se desenvuelve. Por estas razones, la TBC adhiere al enfoque representacionista de la visión corporizada.

4. Conclusiones

En este trabajo caractericé las herramientas conceptuales y metodológicas con las cuales la teoría de la simulación motora y la teoría bayesiana del cerebro abordan el control motor. A fin de hacer evidentes las novedades del caso para el área del control motor, comparé esas herramientas con aquellas implementadas en la teoría del procesamiento de la información y la teoría de los sistemas dinámicos, las cuales son señaladas por la literatura especializada como las dos teorías dominantes acerca de esta capacidad. Los resultados del tratamiento indican que las herramientas implementadas en la teoría de la simulación motora y la teoría bayesiana del cerebro habilitan a considerar que ambas teorías manan de líneas de investigación corporizadas o, más precisamente, líneas adherentes a un enfoque corporizado representacionista. En tanto corporizadas se distinguen de, y son alternativas críticas a, la teoría del procesamiento de la información, que es una teoría computacionista. En tanto corporizadas representacionistas

se distinguen de la teoría de los sistemas dinámicos, la cual adhiere a un enfoque corporizado antirrepresentacionista. Con todo, el tratamiento ofrecido brinda algunos elementos para ordenar, bajo criterios epistemológicos, un área diversa, en continua evolución y poco explorada por los filósofos como lo son las ciencias cognitivas del control motor.

5. Notas

1. La literatura filosófica asociada a estos temas (e. g. Clark, 2015, Clark, 2013, Colombo y Hartman, 2015, Colombo y Seriès, 2012), en los cuales se basa gran parte de mi análisis, no se refiere a los trabajos de Friston y colaboradores como exponentes de una "teoría bayesiana del cerebro". Generalmente los identifica como propuestas particulares y muy destacadas que se desarrollan dentro de un "marco de procesamiento predictivo" –esto es, bajo la idea de que el cerebro es una máquina predictiva–, y desde una perspectiva bayesiana –estos es, bajo la idea de que dicha máquina predice en función de una matemática bayesiana. En este trabajo utilizaré el término "teoría bayesiana del cerebro" para referirme al marco de procesamiento predictivo y a la perspectiva bayesiana con el objetivo de simplificar las nomenclaturas.
2. Decety (1996) y Jeannerod (1994) detectaron que algunas áreas del sistema motor (el córtex motor primario, la vía corticoespinal, el córtex premotor, algunas áreas del cerebelo y el ganglio basal) y algunas áreas corticales de asociación (córtex prefrontal y córtex parietal) se activan de manera similar al ejecutar una acción y al imaginarla.
3. Me refiero al nivel algorítmico que Marr (1982) distingue del computacional y del de implementación. En el nivel computacional se describe lo que hace el sistema, es decir, las tareas específicas que se realizan durante el desarrollo de una, o conjunto de, capacidad/es cognitiva/s. En este nivel se hace foco sobre las operaciones de entrada y salida de información en (o funciones de) los distintos dispositivos del sistema. En el nivel algorítmico se describe cómo es que el sistema hace lo que hace. Aquí se representan matemáticamente (con algoritmos) las funciones matemáticas en base a las cuales el sistema transforma la información de entrada en información de salida. Por su parte, en el nivel de implementación se describe cómo se realizan físicamente (en el cerebro) las operaciones computacionales. Aquí se hace foco sobre la actividad neuronal implicada en esas capacidades cognitivas (véase: Marr, 1982, pp. 29-39).
4. Los modelos generativos son definidos por el propio Friston como mapeos probabilísticos de las causas hacia las consecuencias observadas (datos). Por lo general, se especifican en términos de la probabilidad de obtener algunos datos dadas sus causas y los antecedentes (Friston, 2009).

6. Bibliografía

- ADAMS, J. A. (1971). "A closed-loop theory of motor learning". *Journal of motor behavior*, Vol 3 No. 2, 111-150.
- BERMÚDEZ, J. L. (2014). *Cognitive science: An introduction to the science of the mind*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- BRYSON, J. J. (2005). "Modular representations of cognitive phenomena in AI, psychology and neuroscience". *Visions of mind: Architectures for cognition and affect*, 66-89. Bath: IGI Global.

- CHATER, N., Tenenbaum, J. B., & Yuille, A. (2006). "Probabilistic models of cognition: Conceptual foundations". *Trends in Cognitive Sciences Vol.10 No.7*, 287-291.
- CHEMERO, A. (2009). *Radical embodied cognition*. Cambridge (USA): The MIT Press.
- CLARK, A. (2013). "Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science". *Behavioral and brain sciences, Vol. 36 No. 3*, 181-204.
- CLARK, A. (2015). *Surfing uncertainty: Prediction, action, and the embodied mind*. Oxford: Oxford University Press.
- COLOMBO, M., & Hartmann, S. (2015). "Bayesian cognitive science, unification, and explanation". *The British Journal for the Philosophy of Science, Vol. 68 No 2*, 451-484.
- COLOMBO, M., & Seriès, P. (2012). "Bayes in the brain—on Bayesian modelling in neuroscience". *The British journal for the philosophy of science, Vol. 63 No. 3*, 697-723.
- DANION, F., & LATASH, M. L. (Eds.). (2011). *Motor control: theories, experiments, and applications*. Oxford: Oxford University Press.
- DECETY, J. (1996). "The neurophysiological basis of motor imagery". *Behavioural brain research, Vol. 77 No. 1-2*, 45-52.
- DI PELLEGRINO, G., FADIGA, L., FOGASSI, L., GALLESE, V., & RIZZOLATTI, G. (1992). "Understanding motor events: a neurophysiological study". *Experimental brain research, Vol. 91 No 1*, 176-180.
- EDWARDS, W. H. (2010). *Motor learning and control: from theory to practice*. California: Cengage Learning.
- FODOR, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge (USA): The MIT Press.
- FODOR, J. A., & Pylyshyn, Z. W. (1988). "Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis". *Cognition, Vol 28*, 3-71.
- FOGLIA, L., & Wilson, R. A. (2013). "Embodied cognition". *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, Vol 28 No 3*, 319-325.
- FRISTON, K. (2005). "A theory of cortical responses". *Philosophical transactions of the Royal Society B: Biological sciences, Vol. 360 No. 1456*, 815-836.
- FRISTON, K. (2009). "The free-energy principle: a rough guide to the brain?". *Trends in cognitive sciences, Vol. 13 No. 7*, 293-301.
- FRISTON, K. J., Daunizeau, J., Kilner, J., & Kiebel, S. J. (2010). "Action and behavior: a free-energy formulation". *Biological cybernetics, Vol. 102 No. 3*, 227-260.
- FRISTON, K., MATTOU, J., & KILNER, J. (2011). "Action understanding and active inference". *Biological cybernetics, Vol. 104 No 1-2*, 137-160.
- GENTSCH, A., WEBER, A., Synofzik, M., Vosgerau, G., & Schütz-Bosbach, S. (2016). "Towards a common framework of grounded action cognition: Relating motor control, perception and cognition". *Cognition, Vol 146*, 81-89.
- HAKEN, H., KELSO, J. S., & BUNZ, H. (1985). "A theoretical model of phase transitions in human hand movements". *Biological cybernetics, Vol. 51 No. 5*, 347-356.
- HORST, S. (2011). *Symbols, computation, and intentionality*. California: University of California Press.
- HURLEY, S. (2001). "Perception and action: Alternative views". *Synthese, Vol. 129 No. 1*, 3-40.
- JEANNEROD, M. (1994). "The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery". *Behavioral and Brain sciences, Vol. 17 No 2*, 187-202.
- JEANNEROD, M. (2001). "Neural simulation of action: a unifying mechanism for motor cognition". *Neuroimage, Vol. 14 No 1*, 103-109.

- JEANNEROD, M. (2006). *Motor cognition: What actions tell the self (No. 42)*. Oxford: Oxford University Press.
- KELSO, S. J., HOLT, K. G., RUBIN, P., & KUGLER, P. N. (1981). "Patterns of human interlimb coordination emerge from the properties of non-linear, limit cycle oscillatory processes: Theory and data". *Journal of motor behavior*, Vol. 13 No 4, 226-261.
- LATASH, M. L. (2012). *Fundamentals of motor control*. Londres: Academic Press.
- LATASH, M. L., SCHOLZ, J. P., & Schöner, G. (2007). "Toward a new theory of motor synergies". *Motor control*, Vol. 11 No. 3, 276-308.
- MARR, D. (1982). *Visión: una investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual*. Amo Martín (trad.). Madrid: Alianza.
- O'SHEA, H., & MORAN, A. (2017). "Does motor simulation theory explain the cognitive mechanisms underlying motor imagery? A critical review". *Frontiers in human neuroscience*, Vol 11, Art. No 72.
- PAPINEAU, D. (2012). *Philosophical devices: Proofs, probabilities, possibilities, and sets*. Oxford: Oxford University Press.
- RIZZOLATTI, G., FADIGA, L., GALLESE, V., & FOGASSI, L. (1996). "Premotor cortex and the recognition of motor actions". *Cognitive brain research*, Vol. 3 No 2, 131-141.
- ROSENBAUM, D. A. (2009). *Human motor control*. London: Academic press.
- SCHMIDT, R. A. (1975). "A schema theory of discrete motor skill learning". *Psychological review*, Vol. 82 No 4, 225.
- SCHMIDT, R. A., LEE, T. D., WINSTEIN, C., Wulf, G., & ZELAZNIK, H. N. (2018). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Champaign: Human Kinetics.
- SCHMIDT, R., & LEE, T. (2014). *Motor Learning and Performance-With Web Study Guide: From Principles to Application*. Champaign: Human Kinetics.
- SOMMERVILLE, J. A., & DECETY, J. (2006). "Weaving the fabric of social interaction: Articulating developmental psychology and cognitive neuroscience in the domain of motor cognition". *Psychonomic Bulletin & Review*, Vol. 13 No. 2, 179-200.
- VENTURELLI, A. N. (2013). "La noción de cuerpo en las ciencias cognitivas contemporáneas". En Ibarra, A., CASETTA, G. (eds.), *La Representación en la Ciencia y el Arte, Selección de Trabajos del V Simposio Internacional*. Córdoba: Brujas.
- WILSON, M. (2002). "Six views of embodied cognition". *Psychonomic bulletin & review*, Vol 9 No 4, 625-636.
- WOLPERT, D. M., GHAHRAMANI, Z., & JORDAN, M. I. (1995). "An internal model for sensorimotor integration". *Science*, Vol 269 No 5232, 1880-1882.

El Programa Mente Cerebro Educación. Un estudio epistemológico

Agustín F. Mauro
agustinfmauro@gmail.com

Licenciatura en Filosofía
Director de TFL: Dr. Nicolás Venturelli
Recibido: 22/05/20 - Aceptado: 20/11/20

Resumen

La creciente disponibilidad de técnicas de neuroimagen durante los años noventa favoreció el desarrollo de un programa de investigación que afirma que las neurociencias pueden aportar conocimiento útil para las prácticas de enseñanza, el Programa Mente Cerebro Educación (PMCE). La presente investigación es una aproximación a los problemas epistemológicos de este campo de estudio, siguiendo la tradición de filosofía de las ciencias centrada en las prácticas. La primera pregunta que guía esta investigación es ¿cuáles son las contribuciones y límites de la investigación neurocientífica para realizar aportes a la práctica educativa? Se encuentra que las neurociencias cognitivas realizan múltiples aportes para abordar temas de educación. Fundamentalmente agregan un nivel de análisis mediante el uso de nuevos instrumentos. Esto permite crear o reformular los modelos y las explicaciones sobre los procesos cognitivos, los procesos de desarrollos y los procesos de aprendizaje. Respecto de los límites, se encuentran límites metodológicos vinculados a la validez ecológica de los resultados y la relevancia del tipo de dato, concluyendo que la investigación neurocientífica no es la investigación más apropiada para evaluar la efectividad de cierta práctica educativa, pero sí puede ayudar a explicar la efectividad. La segunda pregunta de la investigación es ¿cómo debería llevarse a cabo una investigación en el PMCE para que permita aportar conocimiento o intervenciones a la práctica educativa? El estudio de las propuestas y los debates de los científicos permitió identificar dos marcos programáticos: el marco traslacional y el marco interactivo. Cada marco plantea diferentes objetivos para el programa, ordena de diferentes modos las relaciones disciplinares y propone diferentes planes de trabajo. El análisis mostró que el marco traslacional es inadecuado para proyectar el PMCE y que el marco interactivo es superior.

Palabras clave: neurociencias, educación, filosofía de las neurociencias

1. Introducción

A finales de 2016, principios de 2017, se presenta una breve discusión en los medios sobre el método de alfabetización adecuado, una discusión planteada en términos de "el método de conciencia fonológica" versus "el método psicogenético" (Castedo, 2016; Clarín.com, 2016; La Nación, 2016; Otero, 2017; Scheuer, 2017). En dicha discusión varias características de los métodos estaban en disputa, pero una me llamó la atención, la búsqueda por respaldo

neurocientífico, es decir, cuál de las intervenciones es avalada por evidencia neurocientífica. Durante mi investigación pude constatar que en diferentes debates sobre educación se invocaban las investigaciones neurocientíficas para respaldar propuestas e intervenciones, pero ¿son relevantes las investigaciones neurocientíficas para tomar decisiones en contextos educativos? ¿Qué características debería tener la investigación para poder informar prácticas educativas? ¿Hasta donde pueden aportar esas investigaciones y cuando se sobreexige sus posibilidades?

1.1 El Programa Mente, Cerebro, Educación

La Comisión Europea invirtió 1.2 mil millones de dólares en el proyecto "Human Brain", mientras que el gobierno de Barack Obama realizó una inversión semejante en el proyecto BRAIN; proyectos que atestiguan el interés público de los países centrales por desentrañar el modo en que el cerebro humano determina el comportamiento. El entusiasmo por las neurociencias también se ve en Argentina. Muchos investigadores argentinos han escrito libros de divulgación científica sobre neurociencias cognitivas. La Universidad Nacional de Córdoba inicia las actividades del Doctorado en Neurociencias en 2010. Las neurociencias gozan de una creciente visibilización, importancia y legitimidad, diversificando sus ámbitos de injerencia desde la clínica hasta la actividad jurídica.

Entre los campos de actividad que se están viendo interpelados por la neurociencia se encuentra la educación. La disponibilidad de técnicas de neuroimagen permitió medir la actividad cerebral durante actividades relevantes en educación como la lectura o la resolución de problemas matemáticos, y además medir los cambios de los correlatos neuronales de los procesos cognitivos durante el aprendizaje y el desarrollo. La creciente disponibilidad de estas técnicas durante los años noventa favoreció el desarrollo de proyectos de investigación que afirmaban que las neurociencias podían aportar conocimiento útil para las prácticas de enseñanza. Por ejemplo, la posibilidad de obtener datos sobre los efectos del aprendizaje en la actividad y estructura neuronal permite comprender diferentes trayectorias de desarrollo y comprender procesos cognitivos sobre los que no se tendrían suficientes conocimientos o detalles mediante métodos que solo estudian el comportamiento. Este programa de investigación toma varios nombres: Neuroeducación, Neurociencia Educativa, Mente Cerebro Educación, Neurodidáctica, Neuropedagogía, entre otros. A los fines de este trabajo utilizaré la expresión Programa Mente, Cerebro, Educación (PMCE).

El programa se desarrolló en países como EEUU, Reino Unido, Japón, China, Alemania y Francia, y recibió respaldo de numerosas instituciones, como la OCDE y la Royal Society. Se consolidó progresivamente en diferentes instituciones, revistas especializadas, centros de investigación, departamentos en universidades y espacios de formación, como programas de maestría o doctorado específicos. Además, muchos artículos importantes para el programa se publicaron en revistas de alto impacto como *Science*, *Nature*, *Nature Neuroscience* y *Neuron*. También es de

destacar el surgimiento de usos pseudocientíficos del PMCE. Básicamente usos del lenguaje de las investigaciones neurocientíficas para realizar propuestas que no están debidamente respaldadas.

En consonancia con los desarrollos propios de las neurociencias, también existe un incipiente pero establecido desarrollo local del PMCE. Existen diferentes centros de investigación que estudian, por ejemplo, la relación entre desarrollo del sistema nervioso, educación y pobreza (UNA, 2019), y la adquisición de habilidades matemáticas (UTDT, 2018). También se ha escrito un libro, académico, sobre neurociencias, psicología y educación (Lipina & Sigman, 2012). Los investigadores aparecen en los medios y suelen realizar charlas masivas. También han llegado a la política pública, mediante la plataforma PENCO, dependiente de CONICET, y mediante la Fundación INECO, que ha dado diversas charlas de formación docente y materiales educativos, en colaboración con la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación.

Las prácticas relacionadas al PMCE generaron mucha adhesión y muchas críticas. Los tópicos de controversia son muchos. En los espacios de psicología se suele observar un rechazo *a priori* del programa de investigación. Nora Merlin (Merlin, 2017a, 2017b) presenta una de las críticas más recurrentes en medios académicos: considera que las neurociencias contemporáneas son una estrategia del sistema capitalista, en su variante neoliberal para colonizar la subjetividad de los ciudadanos. Para la autora "el proyecto de las neurociencias no es inocente, apunta a la medicalización de la sociedad, pretendiendo engrosar el mercado de consumo de medicamentos acorde con las corporaciones de los laboratorios, así como disciplinar y adaptar los sujetos a la moral y la norma del dispositivo capitalista" (Merlin, 2017a). Estas críticas lineales de la cultura neurocientífica como fuerzas de manipulación a través de las que poderosos intereses pueden controlar nuestros cerebros y comportamientos son problemáticas. Hay diversos actores involucrados en construir el mundo del cerebro por muchas y diferentes razones, y hacia diferentes objetivos, algunos positivos, que a veces están en competencia (Pykett, 2017). En ese sentido las consecuencias de la cultura neurocientífica son múltiples y la investigación neurocientífica se pueden articular en proyectos sumamente diferentes, por lo que no se puede homogeneizar de ese modo.

Los desarrollos del PMCE en el contexto local muestran un conflicto entre un optimismo vehemente sobre el potencial de las neurociencias para pronunciarse en temas de educación y una oposición invalidante que *a priori* rechaza el proyecto. Surge la pregunta: ¿Qué se puede aportar desde la epistemología?

1.2. Tipo de abordaje y contribuciones

La presente investigación es una aproximación a los problemas epistemológicos de este campo de estudio, siguiendo la tradición de filosofía de las ciencias centrada en las prácticas. La primera pregunta que guía esta investigación es ¿cuáles son las contribuciones y límites de la investigación neurocientífica para realizar aportes a la práctica educativa? Por lo que el primer

objetivo es caracterizar estas contribuciones y límites. La segunda pregunta de la investigación es ¿cómo debería llevarse a cabo una investigación en el PMCE para que permita aportar conocimiento o intervenciones a la práctica educativa? Para responder esta pregunta mi segundo objetivo será analizar, recomponer y mejorar los marcos programáticos que utilizan los científicos para proyectar el programa de investigación y establecer las relaciones disciplinares.

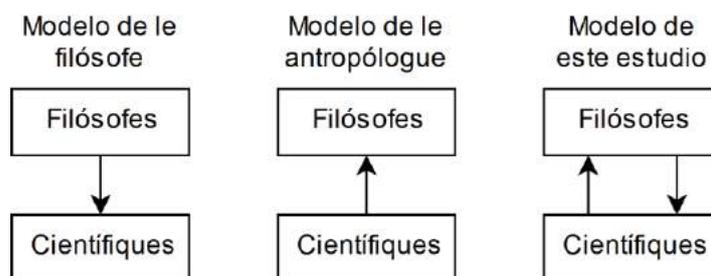


Figura 1. Modelos gráficos que representan algunas relaciones entre el estudio de la ciencia y la práctica científica.

Para cumplir mis objetivos utilizaré una estrategia bidireccional. La estrategia consiste en estudiar los debates de los científicos sobre cómo llevar a cabo investigaciones en el PMCE que se encuentran en las principales revistas científicas del programa y luego reconstruir los marcos conceptuales que se utilizan para responder a las preguntas planteadas. Utilizaré la expresión "marco programático" para referirme al marco conceptual que de modo general ordena los proyectos de investigación, que establece el modo de comprender las relaciones disciplinares y establece los objetivos del PMCE. El proceso de análisis y recomposición permite articular en marcos coherentes ideas que en la literatura se utilizan pero sobre las que no hay una reflexión sistemática. Es importante notar que los mismos neurocientíficos afirman que "se necesita un gran marco conceptual para comprender Mente Cerebro Educación como un campo en desarrollo" ¹(Ansari & Coch, 2006, p. 146). Esta estrategia intenta superar la estrategia normativa de la filosofía de la ciencia clásica que era incapaz de atender a la especificidad disciplinar, e intenta superar la estrategia descriptiva más típica de la antropología de la ciencia que es incapaz de realizar propuestas normativas sobre cómo investigar en ciencia (ver Figura 1). Con esta estrategia bidireccional pretendo atender a la especificidad disciplinar y al mismo tiempo ofrecer una epistemología "normativa" (en un sentido laxo). Además de reconstruir los marcos programáticos el trabajo muestra cómo estos establecen o configuran un plan de trabajo. Con "plan de trabajo" me refiero a la serie de etapas que caracteriza un determinado programa de investigación y organiza el proceso de investigación y de diseño de intervenciones educativas. Mi interés en este elemento reside en que muestra cómo el marco programático influye en las prácticas concretas de investigación y diseño.

Este texto se organiza de la siguiente manera. En la sección dos respondo la primera pregunta. Presento las características constitutivas de una investigación neurocientífica en temas

educativos y luego destaco algunas contribuciones y límites actuales. En la siguiente sección respondo la segunda pregunta. Presento el marco traslacional, que afirma que el PMCE debe realizar ciencia traslacional y presento varias críticas a ese marco. Luego presento el marco interactivo, y muestro por qué es un mejor marco para proyectar el programa de investigación.

2. Contribuciones y límites actuales en el abordaje neurocientífico de problemas educativos

Los investigadores en el PMCE afirman que la investigación neurocognitiva puede mejorar las prácticas de enseñanza. En este trabajo adhiero a las palabras de Terigi (2016) cuando señala que “desde el punto de vista de la educación escolar (...) es tan absurdo “adherir” a las neurociencias como “oponerse” a ellas, porque (...) es investigación científica en pleno desarrollo y como tal produce aportes que permiten hacer avanzar la comprensión del desarrollo y el aprendizaje humanos en un determinado nivel de análisis” (p. 51). De modo que considero que el abordaje apropiado para pensar el vínculo neurociencias-educación es pensar las posibilidades y los límites de ese vínculo para luego determinar qué propuestas consideramos viables y cuáles injustificadas. Esta sección pretende responder a ese interrogante.

Antes de determinar las posibilidades y los límites de ese vínculo corresponde delimitar qué se entiende por neurociencias y por educación. Las presentaciones públicas de neurociencias y educación usualmente agrupan abordajes sumamente diferentes bajo el rótulo “neurociencias”. En sentido estricto las neurociencias estudian el sistema nervioso. No obstante, diferentes disciplinas utilizan diferentes niveles de análisis –genético, molecular, celular, sistémico, cognitivo, comportamental, así como las interacciones entre estos niveles– y diferentes metodologías –experimentales, clínicas, computacionales. Más aun, muchas veces cuando se habla de “neurociencias” en presentaciones públicas se presentan estudios que no estudian el cerebro, como investigaciones en psicología social o estudios cuantitativos del comportamiento, conjunto para el que es preferible el término paraguas “ciencias de la mente-cerebro”. A los fines de esta sección me atenderé a las neurociencias cognitivas. Este abordaje interdisciplinar se caracteriza por la disponibilidad de tecnologías de neuroimagen conjugadas con los modelos y las técnicas experimentales de la psicología cognitiva. Esto las convierte en el área más elocuente para responder preguntas tradicionalmente asociadas al aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas a través del estudio del cerebro. De modo que es el campo de investigación que más atención recibió en los medios y el que usualmente se invoca para discutir temas relevantes en educación.

Cabe resaltar que, si bien existe un reconocimiento de la heterogeneidad de prácticas y de elementos que conforman la educación, las referencias a “la educación” o “las prácticas educativas” se reducen en la mayoría de los casos a alusiones a las actividades de enseñanza que ocurren en el aula y, en menor medida, al diseño de las actividades, los instrumentos, los métodos y los espacios de enseñanza. De modo que la naturaleza de “la educación” no será

suficientemente problematizada.

2.1. Contribuciones

Hay muchos y muy diferentes tipos de contribuciones que puede realizar una investigación científica, en función del objetivo de la investigación, el tipo de problema que intente responder, etc. Mi objetivo en esta sección es destacar las contribuciones a las que apelan los científicos para defender la pertinencia de las neurociencias al estudiar temas de educación.

En primer lugar, la investigación neurocientífica *ofrece nuevas evidencias mediante nuevos instrumentos*. Las tecnologías de neuroimagen (fMRI, EEG, MEG, PET, fNIRS), junto con otras tecnologías de mediciones comportamentales / fisiológicas (seguimiento de ojos [*eye tracking*], actividad electrodérmica) permiten construir evidencia sobre un fenómeno previamente inaccesibles: la actividad cerebral. En segundo lugar, esta nueva evidencia *agrega un nivel de análisis a la investigación en educación*, tradicionalmente comportamental. Mediante este nuevo nivel de análisis los estudios neurocientíficos ayudan a restringir las interpretaciones de las teorías y modelos psicológicos (Howard-Jones et al., 2016). Esto es particularmente relevante cuando hay disociación entre los datos comportamentales y los datos de neuroimagen, como cuando se observan cambios de activación sin observar cambios en el comportamiento, por ejemplo el caso de la dislexia, que puede deberse tanto a un trastorno del sistema visual como del sistema auditivo (Schumacher, 2007). En tercer lugar la investigación neurocientífica *ofrece modelos y explicaciones novedosos* sobre procesos de relevancia para la educación, los procesos cognitivos, procesos de aprendizaje y procesos de desarrollo. En relación a los *procesos cognitivos*, se han ofrecido nuevos modelos sobre el procesamiento del lenguaje y la lectura, la cognición matemática, la atención, la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas, la memoria, las emociones, la cognición social, etc. En relación a los *procesos de aprendizaje*, se han propuesto nuevos modelos sobre cómo esos diferentes procesos cognitivos impactan en el aprendizaje, por ejemplo el rol de las emociones en el aprendizaje, o sobre procesos complejos de aprendizaje como la adquisición de una segunda lengua. Pero además se han ofrecido nuevos modelos sobre los resultados de las intervenciones educativas. Por ejemplo, descomposiciones novedosas de habilidades cognitivas que no hubieran sido posibles solo mediante datos comportamentales permitieron estudios novedosos sobre la enseñanza (Howard-Jones et al., 2016). Por último, las investigaciones en neurociencias más relevantes para la educación son aquellas sobre los *procesos de desarrollo*, en particular el desarrollo cerebral. Hay estudios sobre el desarrollo de todos los procesos cognitivos nombrados anteriormente, cobrando especial interés los referidos a dificultades en el aprendizaje (dislexia, discalculia, TDAH, autismo), procesos para los que la investigación comportamental no ha sido suficiente.

2.2. Límites

Llamo "límites" a las características constitutivas del abordaje neurocientífico de temas

educativos que lo vuelven poco adecuado para resolver problemas de educación. En este apartado me centraré en los argumentos sobre los límites de las metodologías y del tipo de datos neurocientíficos, que considero requieren más atención.

Los métodos de las neurociencias cognitivas, al igual que los métodos de cualquier investigación, circunscriben y predefinen el tipo de preguntas, datos y teorías que pueden hacerse. Como dije anteriormente, los instrumentos por excelencia en neurociencias cognitivas son las tecnologías de neuroimagen. Estos instrumentos requieren de metodologías experimentales sumamente controladas para que puedan realizarse las mediciones y producir los fenómenos relevantes para las teorías cognitivas, y esto supone varias limitaciones. Dadas estas condiciones la investigación neurocientífica del PMCE carece de *validez ecológica*, ya que los ambientes controlados poco se parecen a los ambientes donde ocurre el aprendizaje. Además limitan el *tipo de tarea* que puede investigarse. Por ejemplo, apretar botones poco se parece a realizar tareas de matemática en el aula. También el *tipo de participantes* se ve limitado ya que muchas veces es muy difícil situar a una niñe en un escáner y esperar que haga las tareas propuestas. Y además hay un límite en los *tamaños de la muestra*. Se considera que un estudio de fMRI tiene una muestra grande si tiene 20 participantes y un estudio sobre educación en general supera los 200 participantes. Esto compromete la representatividad de los resultados neurocientíficos. En resumen, los ambientes controlados necesarios para llevar a cabo las investigaciones experimentales en neurociencias no son los apropiados para estudiar los fenómenos relevantes en educación y generan visiones distorsionadas de lo que es la educación.

Los límites mencionados también aplican a gran parte de la psicología cognitiva que también suele utilizar espacios controlados con tareas de respuesta a una computadora, tareas que poco representan las actividades en el aula. Sin embargo hay un límite específico respecto de la investigación neurocientífica, y es su mismo potencial: *el tipo de dato*.

Efectos posibles de una intervención para la lectura	
<p>A</p> <p>Cambió la lectura Cambió el cerebro</p>	<p>B</p> <p>Cambió la lectura No cambió el cerebro</p>
<p>C</p> <p>No cambió la lectura Cambió el cerebro</p>	<p>D</p> <p>No cambió la lectura No cambió el cerebro</p>

Figura 2. Relaciones entre cambios en el desempeño y cambios en la actividad cerebral.

Lo que el cuadro de la Figura 2 ilustra es que detectar un cambio en el cerebro no es relevante para conocer la eficacia de una intervención, en este caso para la lectura. De modo que los datos sobre los cambios en el cerebro serían irrelevantes. Bowers (2016) afirma que “la dificultad más seria es que los neurocientíficos educacionales usualmente pierden de vista lo único que importa desde el punto de vista de le docente y le niño, a saber, si le niño aprende” (p. 5). Para Bowers la única medida relevante del desempeño es el comportamiento y la única forma de evaluar un cambio en el desempeño es midiendo el comportamiento.

Completada esta sección se puede responder el primer interrogante de esta investigación, ¿cuáles son las contribuciones y límites de la investigación neurocientífica para realizar aportes a la práctica educativa? Las neurociencias cognitivas realizan múltiples aportes para abordar temas de educación. Fundamentalmente agregan un nivel de análisis mediante el uso de nuevos instrumentos. Esto permite crear o reformular los modelos y las explicaciones sobre los procesos cognitivos involucrados en tareas de educación y aprendizaje, modelos y explicaciones sobre el desarrollo, y modelos y explicaciones sobre los resultados de las intervenciones educativas. Por otro lado, las neurociencias se ven limitadas al abordar temas de educación debido a la metodología que utilizan y al tipo de datos que producen. La metodología implica estudios de laboratorio, en ambientes muy controlados, que no aseguran un vínculo directo con las prácticas de enseñanza en el aula. El tipo de datos producidos, si bien es relevante para pensar los modelos descritos anteriormente, no es fundamental para comprender la efectividad de una intervención o práctica de enseñanza. De modo que *la investigación neurocientífica no es la investigación más apropiada para evaluar la efectividad de cierta práctica educativa; puede ayudar a explicar la efectividad, pero no a evaluarla*. Es importante tener en cuenta que estas posibilidades y límites son provisorios, están en tensión continua, y son desafiados por las actividades exploratorias del mismo PMCE. Por lo tanto, esta caracterización no pretende ser determinante sobre la investigación neurocientífica, más bien cumple una función ilustrativa.

3. Los marcos programáticos

Habiendo caracterizado las principales contribuciones y límites de las neurociencias cognitivas al abordar temas de educación, ahora podemos preguntarnos: ¿cómo debería llevarse a cabo una investigación en el PMCE para aportar conocimiento o intervenciones a la práctica educativa? ¿Cómo debería ser el plan de trabajo de la investigación? ¿Cómo deberían ser las relaciones disciplinares?

Como dije previamente, para responder estas preguntas reconstruiré las posiciones de los científicos en los debates sobre cómo investigar en el PMCE, atendiendo al marco conceptual que utilizan. Los marcos programáticos son la caja de herramientas conceptuales que utilizan los científicos para responder esas preguntas. Estos marcos conceptuales nunca están explícitos, deben ser inferidos a partir de los conceptos que utilizan los científicos. En ese sentido mi trabajo fue analizar, precisar y recomponer las herramientas conceptuales que utilizan los

científicas para definir y proyectar el PMCE.

3.1. El marco traslacional

El primer marco a considerar es el marco programático traslacional. El eje del marco es que debe realizarse ciencia traslacional para producir mejoras en educación: es decir, transferir los conocimientos de la ciencia básica a la ciencia aplicada, del laboratorio al aula. Esta propuesta encuentra su sentido en la analogía del PMCE con la medicina y en la distinción entre ciencia básica y aplicada.

3.1.1. La caja de herramientas conceptuales del marco

En la literatura del PMCE se presenta una y otra vez una analogía de la relación entre biología y medicina con la relación entre neurociencias y educación. Es principalmente a partir de esta analogía que se presenta y justifica el modelo de ciencia traslacional. Por ejemplo un reporte de la Royal Society (2011) sobre Neurociencias y Educación comienza afirmando: "la educación se dedica a mejorar el aprendizaje, y las neurociencias a comprender los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. Este terreno común sugiere un futuro en el que la práctica educativa pueda ser transformada por la ciencia, del mismo modo que la práctica médica fue transformada por la ciencia hace un siglo" (p. v). Es importante resaltar que, aunque se utiliza la analogía con la medicina, el objetivo del programa sigue siendo pedagógico: mejorar las prácticas educativas. Para estos autores, aquello que caracteriza a las neurociencias y a la biología en su relación con la educación y la medicina respectivamente, es el uso del método científico y la práctica basada en evidencia (Goswami, 2012). Además, como se considera que la relación entre neurociencias y educación es análoga a la relación entre biología y medicina, entonces también se puede utilizar el modelo de ciencia traslacional que se utiliza en medicina. Este modelo depende de realizar una distinción entre ciencia básica y aplicada.

El uso de la distinción entre ciencia básica y ciencia aplicada es ubicuo en la literatura del PMCE y se utiliza para hacer referencia a prácticas muy diferentes. El uso más común de la distinción es para *afirmar que hay una prioridad de la ciencia básica y que la ciencia aplicada es posterior y que depende de aquella* (Royal Society, 2011; Goswami, 2012). Esta idea es la que habilita el uso del modelo de ciencia traslacional. Este modelo de práctica científica normalmente surge del diagnóstico de que la investigación "básica" neurocientífica y de los campos relacionados "han hecho un trabajo extraordinario al crear grandes cantidades de conocimiento (...). Mientras gran parte de este conocimiento es compartido entre los círculos académicos, en su mayor parte no ha sido ampliamente compartido o utilizado fuera de las disciplinas para informar asuntos más generales. De hecho, el potencial 'traslacional' de este trabajo usualmente no es descubierto, explorado o evaluado" (Carew & Magsamen, 2010, p. 685). Para Carew y Magsamen (2010) "el campo de las neurociencias está maduro para expandir su alcance traslacional" (p. 685). Como se puede ver en las citas, se presenta una perspectiva acumulacionista sobre el conocimiento y

su relación con las innovaciones pedagógicas. La acumulación de conocimiento básico, de laboratorio o neurocientífico es lo que permitiría crear novedades o mejoras en las prácticas de docentes.

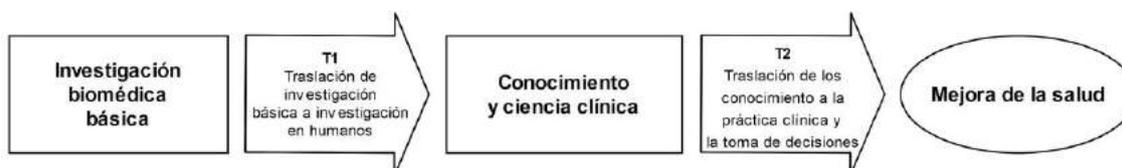


Figura 3. Esquema de la medicina traslacional.

La medicina traslacional supone dos transferencias o, en términos de sus propulsores, la medicina traslacional está compuesta por dos brechas traslacionales (Ver Figura 3). La primera brecha traslacional (usualmente llamada T1) “involucra la transferencia de nuevos descubrimientos sobre los mecanismos de las enfermedades obtenidos en el laboratorio, en desarrollos de nuevos métodos para el diagnóstico, el tratamiento y la prevención, comprendiendo además el primer testeo en humanos” (Sung et al., 2003, p. 1279). La segunda brecha traslacional (T2) involucra “la transferencia de los resultados de la investigación de los estudios clínicos a la práctica clínica diaria y la toma de decisiones en salud” (Sung, 2003, p. 1279). En consonancia con esto, dentro del PMCE algunas propuestas enfatizan la transferencia del conocimiento neurocientífico hacia otra disciplina o programa de investigación capaz de producir aplicaciones prácticas (Pasquinelli, 2013). En otros casos, “hay conocimiento vital que con demasiada frecuencia permanece con los investigadores y es inaccesible a las personas que están en posición de ayudar a les niños –es decir, docentes y progenitores” (Brabeck, 2008, p. 36). A los fines de este trabajo lo más relevante es que quienes proponen que el PMCE se estructure como ciencia traslacional están pensando en investigaciones que sigan estas etapas, y de este modo el modelo traslacional define el plan de trabajo.

3.1.2. Plan de trabajo

Como marqué en la sección uno, el plan de trabajo muestra cómo el marco programático se implementa en la práctica. Esto lo realiza organizando el proceso de investigación (uno de los *outputs* es cierto conocimiento) y diseño (otro de los *outputs* es una intervención educativa) estableciendo una serie de actividades que se espera realizar en secuencia y que caracteriza el programa de investigación. La propuesta de Gabrieli (2016) es un claro ejemplo de cómo el modelo traslacional determina el plan de trabajo (ver Figura 4). Este ejemplo es fundamental porque cristaliza conceptos que se encuentran diseminados en las propuestas de diferentes investigadores y porque además muestra cabalmente el modo en que el marco traslacional determina la secuencia de prácticas científicas. De acuerdo al autor, para hacer progresos en educación es necesario integrar la investigación básica (ya sea neurocientífica como de otro tipo, por ejemplo psicológica) en un canal que la guíe hacia aplicaciones en pequeña escala (como

pruebas controladas aleatorizadas) que pueden extenderse a otras aulas. La función de los educadores en este modelo es presentar sus necesidades para orientar las investigaciones básicas y aplicadas.



Figura 4. Plan de trabajo que organiza el proceso de investigación y diseño para la neurociencia educativa. Adaptación y traducción propia basada en Gabrieli, 2016.

Este modelo no (solo) presenta una relación entre disciplinas, unas realizando la investigación básica y otras realizando la investigación aplicada, sino que organiza el plan de trabajo. La primera etapa que el modelo propone es hacer investigación básica en el laboratorio utilizando medidas neurológicas y comportamentales sobre ciertas intervenciones; la segunda etapa es hacer investigación aplicada en el aula midiendo la efectividad de cierta intervención, y la tercera etapa es escalar los resultados y distribuirlos en la práctica educativa. Siguiendo este modelo, Gabrieli (2016) argumenta que “la neurociencia educativa debe ser considerada una ciencia básica, que aborda temas de importancia en educación como el aprendizaje de la lectura o la realización de cálculos matemáticos” (p. 614), esto es, una disciplina análoga a la neurociencia cognitiva, social o afectiva. En la próxima sección presentaré una serie de argumentos que muestran los múltiples elementos que desatiende este marco programático, que funcionarán como razones para abandonarlo.

3.1.3. Revisión crítica del marco traslacional

Pueden criticarse muchos elementos del marco traslacional. Realizaré una crítica a la analogía con la medicina, otra a la distinción ciencia básica-aplicada, y otra al modelo de ciencia traslacional. Respecto de la analogía con la medicina, se asume que no existe investigación “científica” en educación. Existen numerosas disciplinas científicas dedicadas a la investigación en educación que abordan múltiples objetos de estudio con metodologías muy variadas (algunas incluso utilizan la investigación experimental y “basada en el método científico” que vendrían a ofrecer las neurociencias). Sin embargo, dadas algunas características de su objeto de estudio, la investigación en educación tiene características diferentes respecto de la investigación médica, lo que condiciona su capacidad de articularse con las ciencias de laboratorio (ciencias “básicas”);

esto se ilustra en la Figura 5. Por lo tanto *las semejanzas superficiales entre medicina y educación no se trasladan a la capacidad que tiene la investigación de laboratorio de beneficiarlas.*

Características metodológicas	Investigación médica	Investigación educativa
Definición del problema	¿Qué es la salud? ¿Cuándo una persona está enferma?	¿Qué es el aprendizaje? ¿Cuándo una niñe aprendió?
Posibilidad y exactitud de realizar mediciones	¿Cómo se mide / detecta que una persona tiene la presión alta, tuberculosis o hipercolesterolemia?	¿Cómo se mide / determina que una persona aprendió, o que tiene mucha / poca motivación?
Etiología simple vs. difusa	¿Cuál es la causa de la presión alta, la tuberculosis, etc.?	¿Cuál es la causa del aprendizaje, de la falta de motivación?
Estandarización de productos y procesos	Medicamentos, exámenes	Intervenciones pedagógicas, exámenes

Figura 5. Comparación esquemática (no exhaustiva y a fines ilustrativos) de las características metodológicas de la investigación médica y la investigación educativa.

Hay tres dificultades especiales del modelo de ciencia traslacional en el contexto del PMCE. En primer lugar, el modelo traslacional pasa por alto la necesidad de una etapa de diseño de la intervención educativa. Al desdibujar la etapa de diseño en la investigación básica y aplicada, elimina la especificidad de la tarea de diseño. Esta propuesta pasa por alto la necesidad de incorporar el conocimiento de investigadores en educación y expertos en diseño instruccional. Las herramientas de intervención necesitan ser específicamente diseñadas, determinando la situación y las necesidades de le alumne, y estableciendo el modo adecuado de entrenar cierta habilidad. En segundo lugar, no es capaz de incorporar las valoraciones de les diferentes actores involucrados sobre cómo debería ser la educación, presentando como válidas aquellas que utilizan les científiques en sus investigaciones. En tercer lugar, y más importante, el modelo de ciencia traslacional supone una dinámica de acumulación del conocimiento y transferencia. Pero los resultados de la integración entre neurociencias e investigación en educación muestran otra dinámica. *Las neurociencias no crean nuevos métodos de enseñanza sino que explican, respaldan y tal vez perfeccionan los ya existentes.* En este momento, el laboratorio no es el origen de los métodos de enseñanza, el aula lo es, y no pareciera que esto fuese a cambiar por la puesta en marcha del PMCE. Lo que no quiere decir que no puedan surgir métodos de enseñanza en

investigaciones de laboratorio: solo que es muy improbable y que, en caso de lograrse, es probable que aquellos estén descontextualizados, sean irrelevantes, etc. Los estudios neurocientíficos usualmente se utilizan para dar sustento a un método de enseñanza que ya existe y que tiene otras formas de soporte basado en otros tipos de investigaciones. Esta apreciación es fundamental porque la analogía con la medicina, y el modelo traslacional tienden a ignorar o dejar de lado la existencia de esas investigaciones. Las presentaciones públicas de las neurociencias también tienden a hacerlo.

Por último, existen dos problemas fundamentales con la distinción entre ciencia básica y ciencia aplicada en el PMCE. En primer lugar, supone la dinámica de acumulación y transferencia, criticada en el párrafo previo, que no captura la dinámica existente en el área de investigación. En segundo lugar, cuando, sobre la base de la distinción, se relaciona una práctica de investigación con una práctica pedagógica, el programa deriva en "aplicacionismo", o sea, se transforman las disciplinas pedagógicas en meras aplicadoras del conocimiento de otra disciplina, sin atender a sus peculiaridades. Terigi (2016) enfatiza el problema de que:

la aparición rutilante de las neurociencias en educación es parte de un problema más general de desplazamiento de las formulaciones pedagógicas por formulaciones de otras disciplinas (ya hemos vivido la tendencia sociologizante, la tendencia psicologizante) y de desdén por la especificidad de las actividades educativas, por los contextos institucionales en que éstas se producen y por los saberes profesionales que las sostienen (p. 51).

En otras palabras, la distinción ciencia básica y aplicada, tal como es usada en el PMCE, minimiza y deslegitima el conocimiento de los otros campos de investigación en educación. La analogía con la medicina también es importante en dicho proceso.

En conclusión, no es adecuada la definición del PMCE como un programa cuyo objetivo es la aplicación del conocimiento neurocientífico en educación o la transferencia del conocimiento neurocientífico a educadores u otros profesionales de la educación. El programa debe integrar el conocimiento de los educadores y otros profesionales, y no puede pretender que la producción de las intervenciones educativas responda al modelo de ciencia traslacional donde se sigue un proceso de etapas desde la ciencia básica a la adopción pasiva de sus resultados.

3.2 El marco interactivo

En la literatura hay otro marco, además del marco traslacional, para definir los pilares del PCME: lo llamo marco programático interactivo. Este marco surge a partir de la exploración de la metáfora de los puentes entre neurociencias y educación. El concepto principal es que hay que crear puentes entre disciplinas existentes. Los puentes pueden ser directos o mediados, simples o múltiples, unidireccionales o bidireccionales, disciplinares o multinivel. La metáfora es polisémica, pero su uso difundido muestra la utilidad que tuvo para los científicos a la hora de pensar los objetivos del programa.

Del mismo modo que la analogía con la medicina permitió articular una serie de ideas sobre

cómo debe ser el PMCE, la metáfora del puente permitió articular otra serie de ideas sobre cómo debería ser el programa. Por ejemplo, Benarós y colaboradores (2010) afirman que el objetivo de su investigación es “examinar las implicaciones emergentes de los vínculos entre neurociencia, psicología cognitiva y educación, y los requisitos para la construcción de puentes interactivos entre diferentes campos de conocimiento” (p. 179). Por otro lado, Coch y Ansari (2012) afirman que el objetivo de su investigación es “construir conexiones significativas entre psicología, neurociencias y educación (p. ej. en diferentes niveles de explicación, diferentes metodologías de investigación, formas de diseño)” (p. 34). Para los autores las conexiones se construyen de modo incremental e iterativo, sobre la base de la colaboración, discusión y diseño en múltiples niveles de análisis. De hecho, lo denominó “marco interactivo”, y no “marco de los puentes”, porque expresa más claramente el objetivo del programa.

En esta sección ordenaré el debate que origina la metáfora de los puentes respecto de cómo llevar adelante el PMCE. Por lo tanto mis objetivos son analizar, precisar y recomponer la metáfora mostrando los temas que pudieron debatirse a partir de su uso. Si bien hay varios debates sobre cómo deben ser los puentes (directos o mediados, simples o múltiples, unidireccionales o bidireccionales, disciplinares o multinivel) solo presentaré las dicotomías entre puentes directos y mediados, y entre puentes unidireccionales y bidireccionales.

3.2.1. La caja de herramientas conceptuales del marco

3.2.1.1. Puentes directos vs. puentes mediados

La metáfora se utiliza por primera vez en uno de los artículos que inaugura el PMCE, el artículo de J.T. Bruer “Education and the brain: A bridge too far” de 1997. El artículo acuñó la metáfora del abismo y el puente para hablar sobre las relaciones disciplinares y sobre los objetivos y las posibilidades de diversos proyectos de investigación. Bruer (1997) comienza el artículo con preocupación por una creciente consulta de los educadores por las consecuencias de la investigación neurocientífica sobre las prácticas educativas. Más aun, había observado que se utilizaban las investigaciones neurocientíficas para proponer políticas públicas y cambios en educación que excedían el alcance de los descubrimientos neurocientíficos. Según el autor, estas correlaciones entre cambios poco comprendidos en la estructura del cerebro y comportamientos poco descompuestos, poco analizados (aprender a leer, aprender matemáticas) no proveen elementos para obtener conclusiones definitivas en educación. Por lo tanto afirmó que debemos ser escépticos frente a los proyectos que intenten relacionar directamente neurociencias con educación ya que suelen estar basados en estas interpretaciones inadecuadas y por demás optimistas del alcance y la solidez del conocimiento neurocientífico.

Sin embargo, Bruer también afirmó que hay dos puentes ya construidos que conectan las neurociencias y la educación a través de la psicología cognitiva, ver Figura 6. El primero es el puente entre instrucción y cognición, es decir la relación ya existente entre la práctica educativa y la psicología cognitiva. Bruer presenta una serie de experimentos que funcionan como “un

ejemplo de cómo una comprensión detallada de la cognición numérica puede ayudar a resolver un problema educativo [...] construye un puente entre psicología cognitiva y la práctica educativa" (Bruer, 1997, p. 12).

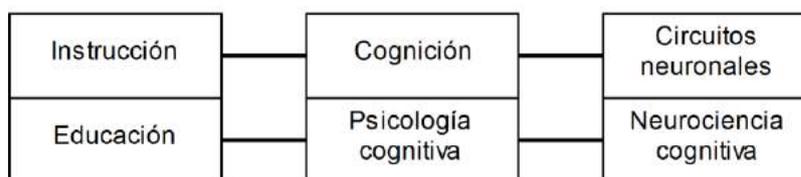


Figura 6. Puentes entre instrucción, cognición y circuitos neuronales.
Representación gráfica propia basada en Bruer (1997).

El segundo puente es el que hay entre cognición y los circuitos neuronales, es decir, la relación ya existente entre la psicología cognitiva y las neurociencias (la neurociencia cognitiva). Para ilustrar este puente, Bruer presenta un estudio sobre la habilidad de comparación de número, que es una de las habilidades básicas dentro de la cognición numérica. De acuerdo con Bruer, ninguno de estos descubrimientos se podría haber realizado utilizando solamente evidencia comportamental y por lo tanto el estudio neurocientífico es un ejemplo de cómo las neurociencias cognitivas avanzan nuestra comprensión de cómo la estructura cerebral permite los procesos cognitivos. Pero en la mayoría de los casos "estamos lejos de comprender cómo estos resultados podrían contribuir a avances en la clínica o el aula" (Bruer, 1997, p. 14).

Mediante el análisis de varios casos el autor intenta dejar en claro que no podemos entender cómo se realizan los procesos involucrados en la cognición numérica observando el uso de los números de los niños en el aula, lo que requiere una investigación en psicología cognitiva y neurociencias, pero que tampoco podemos utilizar los resultados experimentales para diseñar un currículum de matemáticas, lo que exige una investigación de diseño específica a la educación. Los proyectos que intentan crear recomendaciones, métodos de enseñanza, políticas educativas, a partir de los resultados de las neurociencias son tildados por el autor como "un puente demasiado largo". *Frente a este puente directo el autor propone la mediación de la psicología cognitiva entre neurociencias y educación.*

3.2.1.2. Puentes unidireccionales vs. puentes bidireccionales

La dicotomía entre puentes de una o dos vías posiblemente sea la más interesante y la más polisémica de todas. Numerosos artículos han argumentado de una u otra forma por la creación de puentes bidireccionales entre los actores del programa PCME. En la mayoría de los casos el llamado a la bidireccionalidad implica relaciones de mutuo beneficio, intercambios mutuos, colaboración, etc. La unidireccionalidad no es una posición defendida, sino más bien la posición por defecto desde la que se argumenta en muchos textos fundacionales para el campo y es esa posición a la que responden los investigadores.

En una de sus acepciones, la construcción de puentes bidireccionales significa el reconocimiento

de las necesidades, los intereses, la experticia y el conocimiento de los docentes o de otros investigadores en educación. A diferencia de la Figura 4 en la sección anterior que solo reconoce las necesidades de los educadores y no las articula coherentemente con la propuesta de investigación, otros investigadores afirman que no solo las necesidades de los educadores son un *feedback* relevante, sino también su conocimiento y experiencia de enseñanza (cf. Coch & Ansari, 2012, p. 40; Pincham et al., 2014, p. 29). El modelo traslacional, que hace énfasis en la acumulación de conocimiento en la llamada ciencia básica, olvida o desestima esta acumulación de conocimiento. La bidireccionalidad entendida como el reconocimiento del conocimiento y las necesidades de los educadores "asegura que no se creen jerarquías de conocimiento en las que los educadores son simplemente receptores de información generada por neurocientíficos. Hay usualmente una pretensión de que los científicos le dirán a los educadores lo que deberían hacer; estos abordajes condescendientes se evitarán si se realizan los tipos de colaboraciones que proponemos" (Ansari et al., 2011, p. 39). Coch, Michlovitz, Ansari y Baird (2009) describen sus experiencias creando el tipo de colaboración que se mencionaba. Allí señalan la importancia de crear un vocabulario común, crear oportunidades de diálogo y debate, crear espacios de encuentro, entre otras recomendaciones.

Por lo tanto es importante complementar el llamado a "prácticas informadas por la ciencia" (*science-informed practice*) con un llamado a una "ciencia informada por la práctica" (Stafford-Brizard et al., 2017). Sin embargo, mientras mucho se ha escrito sobre la falta de transferencia del conocimiento científico a la educación –la brecha que va de la investigación a la práctica–, *poco se ha escrito sobre la transferencia de conocimiento educativo a la ciencia* –la brecha de la práctica a la investigación– (Coch & Ansari, 2012, p. 42). Los educadores tienen pocas oportunidades para delimitar la agenda de investigaciones, formular preguntas de investigación, incluso organizar su conocimiento y experiencias para lograr intercambiarlas con otros educadores. Argentina no parece ser excepción a esta dinámica y existe un "diálogo entre sordos" entre investigadores y docentes (Suárez, 2007).

Un sentido aun más fuerte que toma la idea de bidireccionalidad es que los docentes participen y colaboren en los procesos de investigación. De modo que al involucrar a las partes interesadas en los procesos de investigación y evaluación aumenta la posibilidad de diseminación. Existen algunas experiencias que muestran la implementación de las propuestas de los investigadores (Smedt & Verschaffel, 2010). En Argentina el laboratorio de Sebastián Lipina es un buen ejemplo de esta propuesta de bidireccionalidad y se caracteriza por programas de investigación e intervención que intentan integrar el trabajo de investigadores y docentes.

3.2.2. Plan de trabajo

Como en la sección anterior, mi interés aquí es mostrar cómo el marco programático que se utiliza para pensar el programa de investigación influye en las prácticas de investigación, en particular en el plan de trabajo, la secuencia de etapas que organiza el proceso de investigación

y el diseño de intervenciones. En este caso, el marco programático es menos rígido y las metodologías a priorizar quedan a decisión de los investigadores. Pero el reconocimiento de las necesidades y conocimiento de los docentes y otros investigadores en educación y el concepto de bidireccionalidad establecen prioridades diferentes que el marco traslacional. Pincham y colaboradores (2014) proponen un modelo para guiar la investigación en el PMCE que está guiado por el concepto de bidireccionalidad: "A pesar de los intentos de lograr bidireccionalidad, no hay guías claras sobre cómo realizar investigación exitosa en neurociencia educativa. Aquí presentamos un proceso de cuatro etapas que otorga una propuesta concreta para abordar este problema y detalles sobre el rol de los investigadores en neurociencia educativa" (p. 29). La propuesta se distancia de la investigación neurocientífica exclusivamente de laboratorio y busca centrar la investigación en el aula para luego moverse al laboratorio.

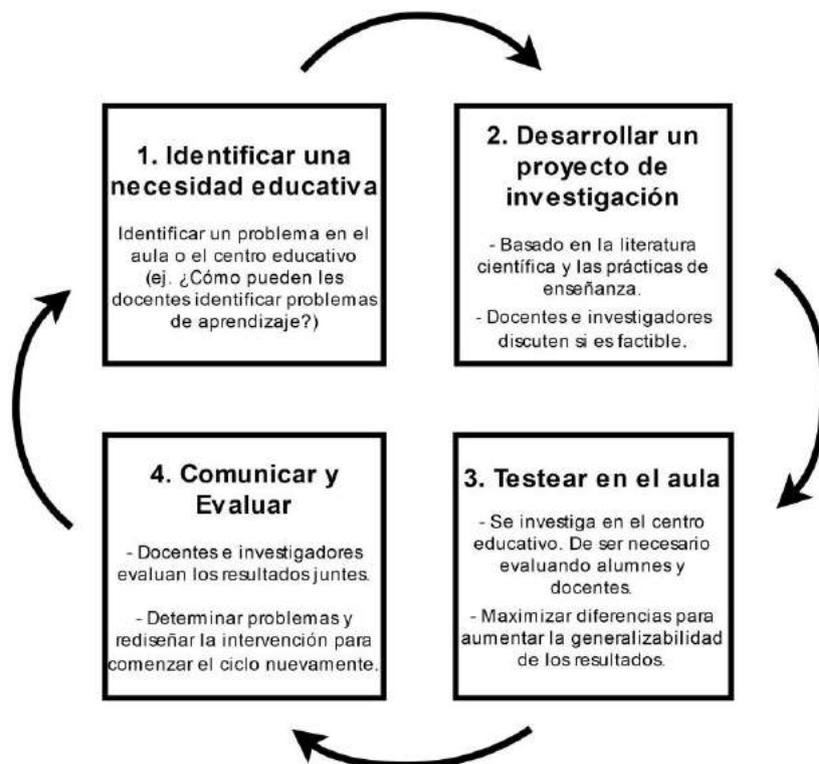


Figura 7. Representación gráfica del ciclo de investigación en cuatro etapas que integra la neurociencia educativa con la investigación situada en el aula. Adaptación y traducción propia basada en Pincham et al., 2014.

El plan de trabajo que proponen Pincham y colaboradores (2014) se presenta en la Figura 7. Esta propuesta tiene muchas diferencias con las etapas propuestas en la sección anterior. En este modelo la investigación "básica" (laboratorio) y "aplicada" (aula) son articulaciones posibles y necesarias de un proceso de diseño de intervenciones. El énfasis no está puesto en la acumulación de conocimiento en la ciencia básica y su transferencia en aplicaciones, sino en la integración de las perspectivas de investigadores y docentes. Ambas organizaciones producen como *output* conocimiento científico y una intervención, pero estos resultados están contruidos

de modo totalmente diferente. Las necesidades de los educadores cumplen funciones muy diferentes: en el modelo de Gabrieli (2016) eran el *feedback* de los docentes a los investigadores, mientras en este modelo son el disparador del proceso de investigación. Por otro lado, el modelo de ciencia traslacional comienza con la investigación de laboratorio para después realizar investigación en el aula, mientras que en este modelo se comienza con la investigación en el aula y la evaluación de la cuarta etapa podría determinar la necesidad de una investigación de laboratorio.

3.2.3. Revisión crítica del marco interactivo

Dentro del PMCE hay múltiples marcos en juego, algunos priorizan la investigación en laboratorio y la descripción de procesos cerebrales, otros priorizan la investigación en el aula y la creación de instrucciones efectivas para los educadores. El marco interactivo en vez de definir un proyecto de aplicación define un proyecto de crear relaciones, colaboración, acoplamiento entre contextos de investigación, etc. En este contexto, cada práctica tiene ciertas posibilidades y límites, y su evaluación también depende de la posibilidad de articulación entre dichas prácticas, y su capacidad de inscribirlas en algún proyecto concreto de investigación y diseño. En ese sentido sería un error considerar que el marco traslacional pone énfasis en realizar investigación "básica" mientras que el marco interactivo pone énfasis en realizar investigación "aplicada", porque sería interpretar la oposición entre ambos mediante las categorías del marco traslacional. Esto también sería un error porque bajo el marco interactivo se puede realizar investigación "básica" (teórica o de laboratorio) solo que cambiando el rol que juega en relación a otros tipos de investigación y otras prácticas. Es decir, ya no se piensa la investigación teórica o de laboratorio como una etapa de acumulación de conocimiento para que luego pueda ser transferido, sino como el espacio de construcción de un conocimiento específico, necesario para abordar ciertos problemas, problemas que son definidos a través de la colaboración con otros actores y espacios de trabajo.

El marco programático presentado se caracteriza por la exploración de la metáfora del puente entre neurociencias y educación, para construir una caja de herramientas conceptuales que permitan dar forma al PMCE. Como la evaluación de cada marco permite entrever, considero que el marco interactivo es más apropiado para pensar, organizar y proyectar el PMCE. Permite capturar una mayor variedad de prácticas y elementos dentro de las prácticas científicas. Además sitúa a los diferentes profesionales en situaciones simétricas, habilitando a reconocer los diferentes aportes de cada uno.

4. Conclusión

El problema de este artículo se origina con un conflicto entre investigadores que afirman un gran optimismo por la capacidad de las neurociencias para transformar la educación e investigadores que consideran que las neurociencias no tienen aportes para realizar al respecto. Esta situación

motivó la consecución de dos objetivos. El primer objetivo fue la caracterización de los aportes que actualmente realiza la investigación neurocientífica para comprender temas de educación, y la caracterización de los límites de esta investigación. Mostré que las neurociencias cognitivas actuales aportan nuevos instrumentos y nuevos modelos para estudiar los procesos cognitivos que ocurren durante el aprendizaje y durante el desarrollo. También mostré que la metodología y el tipo de datos que utilizan las neurociencias no son apropiados para evaluar la efectividad ni desarrollar nuevas intervenciones educativas. Caracterizar los abordajes neurocientíficos de temas educativos me permitió abordar la segunda pregunta que implica debatir cómo esta investigación se relaciona con otras prácticas de investigación y con las prácticas de enseñanza. El segundo objetivo fue analizar y recomponer los marcos programáticos que utilizan los científicos para llevar a cabo, estructurar, pensar, planear el PMCE. Estos marcos programáticos establecen los objetivos del programa y estructuran las relaciones disciplinares. El estudio de las propuestas y los debates de los científicos me permitió identificar dos marcos programáticos: el marco traslacional y el marco interactivo. Cada marco ofrece diferentes herramientas conceptuales que permiten plantear diferentes objetivos para el programa, ordenar de diferentes modos las relaciones disciplinares y proponer diferentes planes de trabajo. El análisis mostró que el marco traslacional es inadecuado para proyectar el PMCE y que el marco interactivo es superador.

Para finalizar quiero hacer una evaluación general del PMCE y su futuro. Una de las caracterizaciones del PMCE es que las investigaciones neurocientíficas pueden beneficiar la educación. De definirse de ese modo considero que el programa no es promisorio. Como se vio a lo largo de este artículo, la investigación neurocientífica por sí sola no es capaz de desarrollar ni evaluar las intervenciones y prácticas educativas. Es fundamental que las neurociencias trabajen en conjunto con otras disciplinas. Esa es la razón por la que decidí utilizar el nombre "Programa Mente Cerebro Educación" y no "Neuroeducación" o "Neurociencias Educativas". Los últimos nombres parecerían hacer referencia a un programa donde las neurociencias por sí solas informan las prácticas educativas. "Programa Mente Cerebro Educación", por otro lado, hace referencia a un programa donde las ciencias de la mente-cerebro colaboran junto a docentes para la investigación y solución de problemas educativos que puedan ser abordados por las metodologías y los marcos teóricos de diversas disciplinas. En otras palabras, el artículo se enfocó exclusivamente en la investigación neurocientífica para mostrar que, si bien tiene aportes valiosos para realizar, no es capaz de desarrollar ni validar prácticas o intervenciones en educación. Por lo tanto, de conformar un programa de investigación, debe realizarlo en conjunto con otras profesiones: especialmente, investigadores en educación y docentes. De lo contrario, carecería de las metodologías y los instrumentos para informar prácticas educativas.

Para que esto ocurra es necesario que los neurocientíficos dejen de posicionarse, por así decirlo, como protagonistas en la transformación de las prácticas educativas. Iniciativas de formación docente como el encuentro *Mente, cerebro y educación*, que se realizó en Tecnópolis, atestiguan

el tipo de prácticas unidireccionales donde parece que los neurocientíficos pueden dictaminar el modo en que los docentes pueden mejorar sus prácticas de enseñanza. El proyecto Educando al Cerebro, que también busca "transferir conocimiento científico sobre educación a docentes" (Ballarini et al., 2016), es otro caso local de prácticas guiadas por un marco traslacional. Por el contrario, el proyecto de investigación sobre pobreza infantil y desarrollo cognitivo de la Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, 2019) realiza un trabajo donde integra múltiples perspectivas, es mucho más cauteloso al presentarse en público (La Nación Más, 2019) y no pretende transformar directamente la práctica educativa.

En última instancia es un problema "empírico" si el programa logrará encontrar las conexiones indicadas que lo conviertan en un programa relevante y capaz de aportar a la comprensión y construcción de la educación. Tanto las promesas como las críticas referidas al programa en su totalidad están hechas "desde el sillón", y solo la práctica de investigación mostrará si las conexiones son posibles y/o relevantes. Siempre podría ocurrir, como ocurrió muchas veces antes, que el programa no consiga tomar la suficiente relevancia y se diluya nuevamente. O podría ocurrir que en algunos casos se consigan colaboraciones capaces de beneficiar y transformar las investigaciones neurocientíficas y las investigaciones en educación, y que esos proyectos tengan efecto de retorno sobre la estructura institucional que dirige la práctica de investigación hacia la especialización y no hacia la colaboración.

5. Notas

1. Para todas las citas originales del inglés las traducciones son propias.

6. Bibliografía

- ANSARI, D., & COCH, D. (2006). Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.02.007>
- ANSARI, D., COCH, D., & De SMEDT, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 37-42. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00705.x>
- BALLARINI, TOMASI, GOLOMBEK, LÓPEZ, MARTINEZ,CALERO, RUBINSTEIN, ABUSAMARA, SCHAPACHNIK, & ALVAREZ HEDUAN. (2016). *Educando Al Cerebro: Libro 1*. Fundación Williams.
- BOWERS, J. S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), 600-612. <https://doi.org/10.1037/rev0000025>
- BRABECK, M. (2008). *We we need" translational"research: Putting clinical findings to work in the classroom*.
- BRUER, J. T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26(8), 4. <https://doi.org/10.2307/1176301>
- CAREW, T. J., & Magsamen,S. H. (2010). Neuroscience and Education: An Ideal Partnership for Producing Evidence-Based Solutions to Guide 21st Century Learning. *Neuron*, 67(5), 685-688. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.028>
- CASTEDO. (2016, noviembre 19). *Aprender a leer leyendo y a escribir...escribiendo*. RadioCut. <https://radiocut.fm/audiocut/aprender-a-leer-leyendo-y-a-escribirescribiendo/>
- Clarín.com. (2016, septiembre 20). *¿Por qué los chicos no entienden lo que leen?*

- https://www.clarin.com/sociedad/chicos-entienden-leen_0_Bkfmr71T.html
- COCH, D., & ANSARI, D. (2012). Constructing connection: The evolving field of mind, brain and education. *Neuroscience in education: The good, the bad and the ugly*, 33-46.
- COCH, D., MICHLOVITZ, S. A., ANSARI, D., & BAIRD, A. (2009). Building Mind, Brain, and Education Connections: The View From the Upper Valley. *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 27-33. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.01050.x>
- FISCHER, K. W., DANIEL, D. B., Immordino-Yang, M. H., Stern, E., Battro, A., & Koizumi, H. (2007). Why Mind, Brain, and Education? Why Now? *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 1-2. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00006.x>
- GABRIELI, J. D. E. (2016). The promise of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123(5), 613-619. <https://doi.org/10.1037/rev0000034>
- GOSWAMI, U. (2012). Principles of learning, implications for teaching? Cognitive neuroscience and the classroom. *Della Sala, S and Anderson, M. Neuroscience in education: the good, the bad and the ugly*, 47-57.
- HOWARD-JONES, P. A., VARMA, S., ANSARI, D., BUTTERWORTH, B., DE SMEDT, B., GOSWAMI, U., LAURILLARD, D., & THOMAS, M. S. C. (2016). The principles and practices of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123(5), 620-627. <https://doi.org/10.1037/rev0000036>
- La Nación. (2016, noviembre 15). *Cambiarán el modo de enseñar a leer y a escribir*. <https://www.lanacion.com.ar/1956373-cambiaran-el-modo-de-ensenar-a-leer-y-a-escribir>
- La Nación Más. (2019). *Cerebro y pobreza: Descubrimiento de investigadores argentinos +INFO*. <https://www.youtube.com/watch?v=tdrF3RzaJC4>
- LIPINA, S., & SIGMAN, M. (2012). *La pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros del Zorzal.
- MERLIN, N. (2017a). Las neurociencias: Un intento de colonizar la subjetividad. *La Tecl@ Eñe*. lateclanerevista.com
- MERLIN, N. (2017b). *Las neurociencias van en contra del pensamiento crítico*. La Capital. <https://www.lacapital.com.ar/educacion/las-neurociencias-van-contra-del-pensamiento-critico-n1386456.html>
- OTERO. (2017, marzo 19). *Cómo enseñar a los chicos a leer y a escribir, un debate que se actualiza*. La Voz. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/como-ensenar-los-chicos-leer-y-escribir-un-debate-que-se-actualiza>
- PINCHAM, H. L., MATEJKO, A. A., OBERSTEINER, A., KILLIKELLY, C., ABRAHAO, K. P., BENAVIDES-VARELA, S., GABRIEL, F. C., RATO, J. R., & VUILLIER, L. (2014). Forging a new path for Educational Neuroscience: An international young-researcher perspective on combining neuroscience and educational practices. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 28-31. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.002>
- PYKETT, J. (2017). *Brain culture: Shaping policy through neuroscience*. Policy Press.
- Royal Society. (2011). *Brain waves module 2: Neuroscience: implications for education and lifelong learning*. Royal Society.
- SCHEUER. (2017). *El reduccionismo del "nuevo método de alfabetización" en Argentina*. <http://www.elcordillerano.com.ar/index.php/notas-de-opinion/columnas-abiertas/item/45973-el-reduccionismo-del-nuevo-metodo-de-alfabetizacion-en-argentina>
- SCHUMACHER, R. (2007). The Brain Is Not Enough. *Analyse & Kritik*, 29(1). <https://doi.org/10.1515/auk-2007-0103>
- SMEDT, B., & VERSCHAFFEL, L. (2010). Traveling down the road: From cognitive neuroscience to

mathematics education ... and back. *ZDM*, 42(6), 649-654. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0282-5>

SPITZER, M. (2012). Education and neuroscience. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.09.002>

STAFFORD-BRIZARD, K. B., CANTOR, P., & ROSE, L. T. (2017). Building the Bridge Between Science and Practice: Essential Characteristics of a Translational Framework: Building a Translational Framework. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 155-165. <https://doi.org/10.1111/mbe.12153>

SUÁREZ, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.*

SUNG, N. S., CROWLEY Jr, W. F., GENEL, M., SALBER, P., SANDY, L., SHERWOOD, L. M., JOHNSON, S. B., CATANESE, V., TILSON, H., & GETZ, K. (2003). Central challenges facing the national clinical research enterprise. *Jama*, 289(10), 1278-1287. <https://doi.org/10.1001/jama.289.10.1278>

TERIGI, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta educativa*, 46.

UNA. (2019). Pobreza Infantil y Desarrollo Cognitivo / Child Poverty and Cognitive Development: Pobreza y desarrollo durante el ciclo vital / Poverty and development during the life cycle. *Pobreza Infantil y Desarrollo Cognitivo / Child Poverty and Cognitive Development*. <http://pobrezaydesarrollocognitivo.blogspot.com/2018/11/pobreza-y-desarrollo-durante-el-ciclo.html>

UTDT. (2018). *Investigación* | *MateMarote*.
https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=15030&id_item_menu=25686

Alejandro Korn, la filosofía y el presente: entre la especulación y la acción

Facundo José Moine

fjmoine@mi.unc.edu.ar

Licenciatura en Filosofía

Directora de TFL: María Carla Galfione

Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas - CIN

Recibido: 26/05/20 - Aceptado: 29/06/20

Resumen

La filosofía se conformó como disciplina académica en nuestro país, en medio de intensos debates y disputas, durante las primeras décadas del siglo XX como parte del proceso de constitución del Estado moderno. La propuesta de este trabajo es analizar los modos en que se ha comprendido dicho saber en ese contexto. Me ocupo, en particular, de la propuesta de Alejandro Korn, una de las figuras centrales de ese proceso, enfatizando en sus definiciones respecto a su objeto, su método, sus espacios de desarrollo, su función social, entre otras cuestiones. Mientras que gran parte de la historiografía filosófica ha leído en ella un momento fundacional de la filosofía autónoma y especulativa en Argentina, intento mostrar que, por el contrario, se presenta como una herramienta privilegiada y fundamental para intervenir en el presente histórico en el que emerge y se despliega, como se manifiesta particularmente en su modo de interpretar y posicionarse ante los acontecimientos reformistas. Este vínculo entre filosofía y presente se construye teóricamente desde ciertas condiciones intelectuales de enunciación y, en especial, desde una singular concepción del conocimiento y de la historia, que repercuten, a su vez, en el modo en que Korn elabora y relata la historia de la filosofía a partir de la cual justifica y legitima su propia propuesta y la posiciona entre sus contemporáneos.

Palabras clave: Filosofía Argentina, Reforma Universitaria, Alejandro Korn.

1. Introducción

La filosofía como disciplina académica tiene una existencia breve. Su institucionalización y profesionalización se produjo, en medio de intensas disputas, a comienzos del siglo XIX en Europa y en las primeras décadas del siglo XX en Argentina como parte del proceso de constitución del Estado moderno. La filosofía se presenta entonces como un saber y una práctica que se ha ido definiendo y delimitando espacio-temporalmente. En sentido, como bien ha señalado Rabossi (2008), preguntarse por la filosofía y el filosofar implica abandonar la clásica pregunta por su esencia y concentrarse, en cambio, en las modalidades efectivas de su funcionamiento o, dicho de otro modo, trasladar la pregunta por el *qué* hacia la pregunta por el *cómo*.



Esta mirada histórica abarca múltiples dimensiones. Aquí me centraré en su dimensión conceptual, aconteciéndome al espacio académico argentino de comienzos del siglo pasado. Es decir, indagaré los modos en que se ha pensado y comprendido la filosofía en los inicios del proceso de su conformación disciplinar en nuestro país. Me ocuparé, en particular, de la propuesta de Alejandro Korn, una de las figuras más representativas del período en cuestión¹. En este sentido, el objetivo general del trabajo será analizar sus definiciones sobre la filosofía en lo relativo a su objeto, a su método, a sus relaciones con las demás disciplinas, a sus espacios de desarrollo y a su función social, en el marco de su contexto histórico de producción.

Como instancia previa resulta importante considerar los enfoques que se han convertido en un lugar común en la historiografía filosófica ya que, como advierte Ramaglia, de ellos "deriva un modo frecuente de evaluar la significación que posee este tipo de saber" (2010: 15). Generalmente, uno de los más ponderados en la reordenación y valoración del pasado filosófico argentino y de la labor de Korn en particular remite al que ensayó Francisco Romero (1952) entre los años treinta y cuarenta. Allí sostiene que dos características de la producción intelectual de Korn lo instituyen como uno de los "fundadores" de la filosofía en Iberoamérica, a saber: su crítica al positivismo y su propuesta de construcción de una filosofía argentina. Romero afirma que a partir de ello habría dado inicio a la filosofía en la región al hacer de ella, principalmente, un actividad institucional, autónoma y guiada solamente por intereses especulativos y universales, en semejanza al modo en que, a su parecer, se desenvuelve en Europa.

La hipótesis de mi trabajo, sin embargo, se inserta en una línea de lectura contraria, que ve en su propuesta filosófica una respuesta ante lo que por entonces se valoraban como los problemas sociales, políticos y culturales de la sociedad argentina de principios del siglo XX como la llamada cuestión social, la querrela por la nacionalidad y la democracia; problemas que no eran sino resultado y consecuencia del proceso de modernización desplegado desde 1880 y resignificados durante las décadas siguientes por sucesos tales como la Gran Guerra y la Revolución Rusa a nivel internacional y la Ley Sáenz Peña y la Reforma Universitaria a nivel nacional (Terán, 2012). En este sentido, intentaré mostrar que la propuesta de Korn supone una vinculación entre la filosofía y el presente histórico en que se despliega. Es decir, que hay elementos en sus definiciones que implican consecuencias fundamentalmente prácticas o que se asocian a un afán de intervención concreta en un escenario histórico determinado. Y más aún, que su propuesta es una tentativa de definir y legitimar a la filosofía como una actividad intelectual fundamental para la dirección de la sociedad argentina de la posguerra. Pero ese vínculo no sería, como sostiene Romero, un elemento accesorio, producto de las circunstancias políticas y sociales que le tocó vivir, sino que es inmanente a su propia definición de filosofía. De ello se sigue, como corolario, que el presente de la filosofía se encuentra construido teóricamente, por lo que también se constituye como objeto de mi trabajo. Es importante destacar que esta hipótesis no implica negar de manera radical la interpretación iniciada por Romero. Muchos de los elementos por él supuestos se encuentran

efectivamente en la propuesta de Korn, lo que genera una fuerte tensión entre un carácter concreto y universalista de la filosofía.

Para mostrar dicho vínculo, a continuación reconstruiré, en primer lugar, las principales características de la teoría del conocimiento que desarrolla como base de esas definiciones. En segundo lugar, abordaré los aspectos formales de la historia de la filosofía que construye y relata con el interés no sólo de derivar una definición de filosofía, sino de otorgarle, principalmente, legitimidad a su propia definición y darle, asimismo, un lugar privilegiado entre las posiciones de sus contemporáneos. Esto supone profundizar previamente en la concepción de historia que implica su teoría del conocimiento y sobre la que se levanta dicha historia. Luego, me detendré en el contenido de esa historia de la filosofía, tanto en su desarrollo del pasado filosófico occidental contemporáneo como del pasado filosófico argentino. Finalmente, mostraré las consecuencias prácticas concretas de la propuesta filosófica de Korn a partir de su lectura e intervención en la Reforma Universitaria.

Como horizonte de comprensión de los textos, recupero algunas herramientas teórico-metodológicas ofrecidas por la historia intelectual, esto es, a grandes rasgos, un campo de estudio que partiendo del giro lingüístico, aborda el pensamiento en el seno de experiencias históricas y a través de hechos de discurso. Se trata de analizar los conceptos como objetos dinámicos, contingentes y en constante disputa, atendiendo al contexto histórico en que son significativos y aplicables, lo cual permite arrojar nuevas luces sobre momentos o eventos históricos particulares (Altamirano, 2008). Por un lado, considero los aportes de la perspectiva contextualista, representada por autores como Skinner (2000) y Pocock (1987). Desde una concepción pragmatista del lenguaje, proponen comprender los textos en el marco de sus condiciones de enunciación y de las pretensiones del autor en ese contexto. Por otro lado, tomo en cuenta la historia conceptual de Koselleck (1993; 2001) pues al entender a los conceptos como índices y factor permite comprender una situación histórica particular a través del análisis conceptual, es decir, analizando cómo se la entendió o qué sentidos se le otorgó. Además, dado que los conceptos suponen una estructura temporal formal o una relación entre pasado, presente y futuro, analizar su configuración histórica concreta permite iluminar los cambios, permanencias y futuridad de los acontecimientos, es decir, cómo se los entiende en el marco de una concepción de la historia. Por otra parte, Koselleck propone tematizar el tiempo histórico desde una serie de categorías formales, que quedan presentadas a partir del par antitético "espacio de experiencia" y "horizonte de expectativa". El modo que adopte esta tensión permite reconocer las configuraciones temporales que operan de la mano de los desarrollos conceptuales, sugiriendo diversos modos de explicar los acontecimientos. Atender a la elaboración korniana de la temporalidad permite reconocer los supuestos que están a la base de una propuesta filosófica que pretende intervenir en su presente. Pero, junto con ella, contribuye también a problematizar y comprender el modo en que Korn construye y relata una historia de la filosofía, tanto en lo que respecta al pasado como al presente y a las posibilidades futuras de la disciplina.

2. Desarrollo

2. a. Experiencia, sujeto y axiología.

Korn desarrolló su teoría del conocimiento, a la que define como idealismo gnoseológico, a través de una serie de artículos publicados entre 1917 y 1936 en algunas de las revistas más importantes del escenario cultural argentino como *Verbum*, *Nosotros*, *Valoraciones* y *Humanidades*. Ella gira en torno a la noción de "experiencia", un elemento clave en muchas de las disputas intelectuales de la época en torno a diversos tópicos como la legitimidad y alcances de los saberes científicos y humanistas, la interpretación del pasado argentino o la lectura de acontecimientos recientes. Por su parte, Korn limita la experiencia al ámbito de la conciencia, a la que entiende en términos empíricos y evolutivos, es decir, como un producto del desarrollo psico-físico humano. A su vez, considera al contenido de la conciencia como fenómenos o hechos espacio-temporales particulares, transitorios y producidos por apercepción sintética. En este marco, la experiencia o el conocimiento consiste en la sistematización lógica o conceptual de tales hechos. Estos conceptos, además, son entendidos como abstracciones *a posteriori*, de modo tal que caracteriza a la experiencia como relativa, fragmentaria y perfectible, y señala como mera especulación metafísica a todo intento de pensar más allá del contenido de la conciencia.

La relación lógica que se establece entre los hechos supone la inclusión de unos bajo un concepto pero, a su vez, la exclusión de otros. "De ahí –afirma Korn– que no podamos pensar un concepto sin su opuesto" (1949: 305). De esta manera, postula al dualismo como el molde para captar la realidad o, mejor dicho, la actividad que se desarrolla en la conciencia y designa al par sujeto-objeto como el más universal, es decir, todos los hechos, en última instancia, son subjetivos u objetivos. En uno se sintetizarían los fenómenos psíquicos, esto es, hechos cualitativos y personales o internos, mientras que en el otro, por el contrario, los fenómenos físicos y orgánicos, cuantitativos y comunes o externos; por eso también los denomina yo y no-yo. Estos últimos, además, se perciben espacialmente y por ende, como siempre presentes. Su proyección en el pasado o en el futuro se da solo por su relación con los hechos psíquicos, percibidos exclusivamente como temporales. En otras palabras, la relación sujeto-objeto permite que los hechos físicos tengan duración. Por un lado, a través de la memoria se establecen relaciones causales entre lo que es y lo que ha sido, que hacen del mundo objetivo un mecanismo determinista del que se ocuparán las ciencias naturales y exactas. Por otro lado, mediante la imaginación se provocan relaciones teleológicas o se vincula lo que es con lo que todavía no es, lo que le otorga al mundo subjetivo, del que se ocuparán las humanidades, un carácter espontáneo o no-necesario. De aquí que Korn postule a la libertad, a la que identifica con la personalidad, como el principal rasgo del sujeto.

En la relación sujeto-objeto, la acción objetiva es primaria, por lo que el yo sería autónomo pero no soberano. Estaría atravesado así por un sentido eminentemente activo y emancipador, es decir, por la aspiración de actualizar su libertad o disminuir la coerción material, esto es, la

coerción hacia un pasado rígido que impone forzosamente las condiciones del presente. En sintonía al perspectivismo que Ortega y Gasset expuso en su primer viaje al país en 1916, Korn sostiene que la acción subjetiva, en primer lugar, implica reaccionar, asumir una posición, tomar una actitud o valorar los hechos, lo que dependerá del sentimiento de coerción que ellos provoquen. A esta reacción emotiva o no-intelecual la llama voluntad y la entiende como una función en la que sintetizan múltiples elementos heterogéneos, conscientes e inconscientes, a partir de la cual se postulan valores o hechos ideales que niegan a los hechos actuales coercitivos. La voluntad abre al futuro, el cual se caracteriza por ser opuesto al presente y, conjuntamente, al pasado.

Ahora bien, Korn advierte que la voluntad individual se encuentra entrelazada y condicionada por una voluntad colectiva, a la que también llama, haciendo eco del lenguaje de su época, multitud, masa o pueblo². En este sentido, sostiene que los valores motorizan una acción transformadora que se manifiesta objetivamente en instituciones sociales, que abarcan desde la universidad hasta la vestimenta. Llama cultura al conjunto de las instituciones creadas y a su devenir, historia. De manera tal que, como veremos mejor más adelante, entiende la historia como una actividad llevada adelante por un sujeto colectivo y atravesada por una temporalidad dinámica y teleológica. El presente histórico, en consecuencia, estaría construido subjetivamente por las valoraciones de un pueblo determinado y como tal, consistiría en un momento de transición entre un pasado necesario y un futuro espontáneo e imprevisible que motoriza esa transición.

Tenemos, entonces, por un lado, la triada naturaleza-objeto-pasado y por el otro, cultura-sujeto-futuro. De la primera se ocupan las ciencias, que a través de modelos matemáticos e hipótesis escudriñan e interpretan las relaciones causales entre los hechos físicos. Para Korn, no tienen un misión ontológica sino pragmática: aprovechar las fuerzas de la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas. Dicho de otro modo, las ciencias le permiten al ser humano dominar técnicamente su mundo externo o alcanzar su "libertad económica". Mientras que las humanidades, especialmente la filosofía, se encargan de la segunda. También lo hacen en un sentido eminentemente práctico pues persiguen el dominio de la voluntad tanto en lo social como en lo individual. Es decir, procuran actualizar lo que Korn llama "libertad ética", esto es, el desarrollo de una conducta consciente, deliberada y ajena a su automatismo natural y primario. Ciencia y filosofía ocupan así un lugar importante en el conocimiento del presente: permiten conocerlo a partir de su eslabonamiento con el pasado y su proyección hacia el futuro. Es en esa diferencia naturaleza-cultura y en la posibilidad de orientar racionalmente esa transición donde la filosofía encuentra una participación fundamental en la historia, aunque en dos sentidos diferentes.

Por una parte, Korn define a la filosofía como axiología pues, según él, se encarga de expresar, sistemática y racionalmente, "los valores preferidos de hecho" (Korn, 1949: 297) por un pueblo particular. Todo sistema o doctrina filosófica es siempre expresión de un presente histórico. No sólo expresa sus preferencias, sino también, y sobre todo, las creencias que las subyacen, es decir,

las ideas en torno a los problemas más generales: el problema ontológico, gnoseológico, ético y estético. Si bien la filosofía se presenta como una actividad racional abocada a los problemas últimos y dirigida hacia un futuro imaginario, aspirando así a la universalidad o a la superación de sus condiciones concretas de emergencia, tiene un ineludible carácter situado. Korn la describe como "una posición definida ante los problemas de la vida", que surge en el hombre empírico al enfrentarse a su entorno inmediato; en caso contrario, agrega, sería "un ocioso deporte dialéctico" (1949: 297) tal como sucede con la metafísica. Además, tiene un carácter singular ya que "cada filosofía es la expresión de una valoración distinta" (1949: 296), por lo que en ellas intervienen múltiples factores lógicos y circunstancias específicas o, mejor dicho, el sentimiento o la emotividad. Como veremos luego, esta tensión que se da en la filosofía, entre lo universal y lo particular, entre lo abstracto y lo concreto, será la condición de posibilidad de su historia.

Asimismo, como decía, la filosofía tiene un carácter eminentemente práctico. Desde una posición elitista que vuelve a recordar a lo planteado por Ortega en aquellas espectaculares conferencias, Korn le atribuye al filósofo no sólo la tarea de volver consciente y expresar teóricamente las preferencias del pueblo al que pertenece y que por ende comparte, sino también la de orientar, a partir de ello, las acciones colectivas e individuales. En el filósofo tendría lugar, a través de un proceso intuitivo o introspectivo, la autoconciencia de la voluntad y la posibilidad de su conducción ética. Es decir, mediante la filosofía se establece una ley moral que ese pueblo debe seguir para lograr la plena expresión de su personalidad, a la que Korn caracteriza, en relación a los problemas intelectuales de su época, en términos de identidad nacional. Ello se produce a través de la pedagogía institucionalizada, esto es, de la transmisión e imposición de los valores socialmente preferidos de hecho a través de las instituciones sociales, principalmente educativas y más aún, universitarias. Sin filosofía, las instituciones tendrían una organización disonante con la voluntad, sumiéndola en una profunda confusión y, consecuentemente, en un estado de disgregación y coerción. Como han señalado Bustelo y Domínguez Rubio (2016; 2017), el filósofo tendría una función social por fuera de la academia ya que sería el encargado no sólo de comprender racionalmente los sentimientos colectivos y expresarlos teóricamente, sino también de articularlos socialmente. De manera tal que la filosofía no constituye un pensamiento aislado del mundo externo, sino que se encuentra estrechamente vinculado con las condiciones políticas y sociales en las que y para las que emerge: es un elemento fundamental, ya sea por ausencia o presencia, en su configuración y desarrollo.

Pero por otra parte, Korn también denomina a la filosofía como teoría de los valores en tanto que "contempla la multiplicidad de valoraciones, las agrupa, distingue y califica, estudia su génesis, su jerarquía y su transmutación" (1949: 270), al tiempo que analiza sus manifestaciones pragmáticas. Es decir, estudia el desenvolvimiento total de la cultura humana y con el material que le ofrecen la historia, la psicología y la sociología, "intenta especificar los resortes íntimos de tanto esfuerzo y el secreto de sus propósitos" (1949: 269). Así pues, la filosofía es también una filosofía de la historia y como tal, tendrá una posición privilegiada en el proceso histórico ya que también sería

capaz de mirar el presente histórico desde fuera y orientarlo hacia la plena actualización de la libertad humana.

En resumen, la filosofía se ocupa de la actividad subjetiva o axiológica de la conciencia humana o, más precisamente, se ocupa del presente histórico. Este se compone de dos niveles: por un lado, un nivel concreto o factual, relativo a una voluntad colectiva singular y situada; y por otro lado, un nivel absoluto o universal, que inscribe a esa voluntad en el desarrollo total de la historia. La filosofía, por lo tanto, tiene que articular las tensiones que entre ellos se generan, estableciendo de ese modo una determinada relación entre el pasado, presente y futuro, como veremos a continuación.

2.b. Filosofía, historia e historia de la filosofía

Desde su teoría del conocimiento y de la idea de la temporalidad que ella supone, Korn entiende a la historia como el devenir de la cultura humana o como el despliegue factual de las variaciones de la voluntad humana y, a su vez, como objeto de la filosofía. Desde esta perspectiva filosófica, postula a la autonomía del sujeto o a la personalidad como la raíz del proceso histórico y a su soberanía como la finalidad. Es decir, la libertad, en su potencialidad relativa y en su actualidad absoluta, sería el origen y fin de la historia, por eso la llama, desde una mirada optimista, "libertad creadora". De manera tal que la historia sería un proceso básicamente emancipatorio, que supone un desarrollo universal, espontáneo, teleológico y, además, evolutivo puesto que es, además, un proceso de "superación de estados inferiores" (Korn, 1949: 272), a través del cual el ser humano se distancia de su animalidad, esto es, de sus tendencias, impulsos e instintos automáticos e inconscientes. Esa idea de evolución supone que esas transformaciones o esa complejización se produce por una intervención externa, en este caso, la acción intencional y espontánea del sujeto. En relación a esto último, Korn explica el cambio histórico a partir del conflicto o lucha entre voluntades. Si bien los valores tienen un sentido absoluto en tanto ideales, sus manifestaciones empíricas son siempre relativas a una valoración personal, por lo que, en alguna medida, son siempre coercitivas y susceptibles de ser transmutadas. No hay valoraciones universales, invariables ni indiscutibles, de modo tal que aquella que se pretenda normativa puede ser desmentida. Prevalecen o triunfan las que se imponen por mayoría, lo cual se consigue a través del raciocinio, de la persuasión, de la coincidencia de intereses, de la autoridad o de la fuerza. Esos triunfos van delimitando los diferentes momentos de la historia que, como anticipé, suponen sujetos colectivos concretos o pueblos determinados. De igual manera, el cambio no se produce a instancias individuales, sino que es necesario que un grupo más o menos amplio experimente la misma coerción y reaccione o se oponga al estado de cosas actual. Ello sucede generalmente, según Korn, en situaciones de descomposición social ocasionadas por grandes transformaciones coyunturales producidas por guerras, revoluciones o desarrollos técnicos. Esto implica que la historia presenta también una temporalidad irreversible, renovadora y continua, es decir, un

movimiento de constante diferenciación entre el pasado y el futuro pero que no llega a ser radical pues cada momento se encuentra ligado a los demás.

Entonces, Korn divide a la historia en épocas que constituyen unidades singulares, coherentes y cargadas de sentido, que se caracterizan por presentar un determinado estado de ánimo, ciertas preferencias valorativas o, como dice Torchia Estrada, una "mentalidad" (Korn, 2011: 23), expresada en ciertas configuraciones institucionales y representadas por un pueblo determinado. La historia consistiría así en el traspaso de la hegemonía de un pueblo a otro, mientras que cada pueblo representaría una nueva manera de sentir la existencia. Pero no hay ningún pueblo donde la historia finalice puesto que el carácter empírico y singular del sujeto hace de ella un proceso constantemente abierto. Es decir, la historia no constituye un sistema cerrado y autocontenido, sino que la intervención externa dada por la libertad subjetiva hace de ella un sistema abierto y en constante transformación. Aunque ello no le impide a Korn ver en la historia un desarrollo progresivo, de mayor o menor acercamiento respecto a su fin último, lo cual dependerá, según él, de la jerarquía axiológica que suponga cada pueblo. Desde un criterio evolutivo, considera que los pueblos más libres son aquellos que junto al bien o a la acción deliberada, consideran a la belleza como el valor supremo pues al ser un valor totalmente inútil o desvinculado de las cuestiones materiales no sólo es el último en aparecer y el de más complejidad sino el que expresa cabalmente la personalidad.

Ahora bien, los pueblos que tienen lugar en la historia son aquellos capaces de expresar filosóficamente sus respectivas organizaciones axiológicas ya que esa expresión consciente y racional es lo que les da sentido e inteligibilidad. De esta manera, el cambio histórico estará dado fundamentalmente por el reemplazo de los sistemas filosóficos. Asimismo, como vimos en el apartado anterior, la filosofía no sólo expresa las fuerzas históricas que hacen a una época y a un pueblo, sino que también orienta éticamente sus instituciones, otorgándoles con ella unidad o identidad nacional. La historia resultaría el devenir de la naciones y, en este sentido, se identifica con la historia de la filosofía.

A partir de esto se pueden establecer dos conclusiones entrelazadas. Por un lado, las ideas filosóficas y los hechos se condicionan mutuamente: las ideas surgen de la relación del sujeto con los hechos, al tiempo que producen modificaciones en ellos. Por eso Korn las llama "ideas directrices". Torchia Estrada (Korn, 2011) señala que la filosofía para Korn no es un mero reflejo de una época histórica, sino que la acompaña en sus cambios, es decir, constituye un factor histórico activo y fundamental. Por otro lado, para poder articular discursivamente la voluntad de su pueblo y de su época, el filósofo necesita, además de la capacidad intuitiva, la historia de la filosofía pues esa articulación debe respetar la continuidad histórica. Es decir, la historia de la filosofía funciona como un garantía para el filósofo en tanto que a partir de ella puede dar cuenta de la continuidad y el progreso histórico de esa expresión de su presente. Nuevamente surge aquí la ya mencionada tensión entre lo particular y lo universal que atraviesa al discurso filosófico y que hace del filósofo no sólo alguien capaz de comprender la historia, sino también de

orientarla, pues interviene en un presente experimentado e inserto en una continuidad histórica universal que es condición de su sentido.

Domínguez Rubio (2017) advierte que Korn emplea un método histórico que consiste en relacionar y subsumir los distintos aspectos de la vida social en un sistema teórico que funciona a su vez como clave interpretativa de la situación social correspondiente. A pesar de entrelazar las ideas con sus condiciones materiales de emergencia, aborda la historia exclusivamente desde ellas. En consecuencia, lee la historia desde la historia de la filosofía, aún cuando esta sea una parte de aquella.

La historia de la filosofía que Korn relata no es algo dado *a priori*, sino que supone una serie de decisiones respecto a distintas cuestiones. Por su parte, la construye a partir de las conclusiones que arroja su teoría del conocimiento y su concepción de filosofía e historia, además de utilizar algunas de las historias de la filosofía elaboradas en su época y de gran circulación en el país como, por ejemplo, la de Windelband, Ueberrweg, Fouillée (Torchia Estrada, 2011), aunque aquí no nos detendremos en estos vínculos. Asimismo, gira en torno a la preocupación por su propio presente. Luego de diagnosticar el agotamiento del positivismo, esto es, la doctrina filosófica de la segunda mitad del siglo XIX, postula un estado de "anarquía intelectual" pues señala la convivencia de múltiples doctrinas no sólo opuestas entre sí sino también históricamente discontinuas. Esto implica, de acuerdo a su marco teórico y como planteaban muchos intelectuales contemporáneos a él, una situación de crisis cultural puesto que las instituciones y la vida práctica de la multitud se encuentran desarticuladas desembocando así en el disgregamiento, heterogeneidad y coerción social, reflejado, según él, en la guerra europea y en los distintos levantamientos obreros y estudiantiles. Por eso, plantea la urgencia de construir una filosofía que refleje y oriente el estado de ánimo y el pensamiento de su época³. De manera tal que su historia de la filosofía tiene una dimensión descriptiva en tanto que da cuenta de cómo ha sido el desarrollo de la actividad filosófica hasta el presente pero también, y sobre todo, una dimensión normativa ya que, como señalé anteriormente, establece las condiciones que debe cumplir la filosofía en ese presente. En este sentido, funcionará también como un argumento para justificar su propia propuesta filosófica, que no es sino la base de esa misma historia; pero esta circularidad responde a una pretensión de intervenir desde allí en un contexto concreto que se presenta problemático.

Sitúa el inicio de la filosofía en la Grecia del siglo VI a. C, con la emergencia de la racionalidad de la mano de los presocráticos. Luego postula un desarrollo ininterrumpido, a lo largo de cuatro grandes épocas –clasificadas como antigua, medieval, moderna y contemporánea–, de una comunidad de trabajo en el espacio europeo –Italia, Inglaterra, Francia y más recientemente Alemania–, que comparte los mismos problemas, la pretensión de solucionarlos racionalmente, los instrumentos de trabajo y los avances realizados. La sucesión de las filosofías tiene una lógica interna: cada sistema continúa a sus antecedentes y funda sus consecuentes. Esta continuidad supone, a su vez, una acumulación evolutiva y transmutativa, es decir, las soluciones que se van

desarrollando conllevan no sólo mayor complejidad, sino también una constante renovación. Además, se despliega a través de un movimiento de acción y reacción u oposición, por lo que las soluciones se elaboran en un entramado dicotómico. Pese a esta polaridad, Korn también va a leer a las soluciones históricas en términos de progreso a partir de un criterio de "ingenuidad filosófica", esto es, según la posición que guarden respecto al valor ontológico de los conceptos ya que, como dice en el marco de su docencia universitaria, de ello "depende la veracidad de una porción de las graves y más altas consecuencias a que podemos llegar en Filosofía" (2011: 76). Por último, la selección de autores radica en el lugar que ocupan en las instituciones académicas de su tiempo y, por otro lado, en lo que denomina la "capacidad creadora", es decir, la capacidad de reflejar los factores emotivos que componen la voluntad colectiva. Esto acerca, según él, la filosofía al arte, lo que las vuelve perdurables en el tiempo y objeto de interés para todas las épocas, generando así nuevamente la mencionada tensión entre lo universal y lo particular.

2.c. La filosofía del siglo XX. Entre Europa y Argentina.

Korn narró su historia de la filosofía en numerosos y variados artículos de revistas y, especialmente, en sus cátedras respectivas⁴. Allí concibe a su presente como el fin de la época positivista y el inicio de una nueva época en la cultura occidental. De manera tal que la filosofía del siglo XX será en principio una reacción ante el positivismo. Reconoce del positivismo, expresado principalmente por Comte, Spencer y Marx, su continuidad con la teoría del conocimiento de Kant, a quien considera iniciador de la filosofía contemporánea y por consiguiente, base ineludible de cualquier doctrina posterior, cuestión que se encargó de impulsar en el país a través de diferentes emprendimientos intelectuales⁵. Esa continuidad radica fundamentalmente en la destrucción de toda pretensión metafísica al limitar el conocimiento a la experiencia empírica y fenoménica. Esto tuvo como consecuencias, benéficas según Korn, el crecimiento de las ciencias positivas, la preocupación por los aspectos económicos y sociales, y, en especial, el reconocimiento del principio de tolerancia y el principio de solidaridad, o del deber moral, como elementos imperativos para todas las instituciones sociales y filosofías del porvenir. Aunque esa continuidad estuvo acompañada de una importante ruptura producida, principalmente con Spencer, por una postura realista opuesta al idealismo kantiano. No sólo se les adjudicó a las categorías un origen empírico y evolutivo, sino también correspondencia con una realidad externa a la experiencia, deviniendo así en lo que Korn llama un "cientificismo ingenuo", esto es, el uso clandestino de los métodos científicos para postular una concepción ontológica materialista, mecanicista y determinista. Las distintas expresiones científicas reprodujeron así posiciones similares a las de los primeros filósofos. "Proceden –dice Korn– como si la Humanidad hubiera trabajado 2500 años de una manera estéril" (2012: 132), especialmente como si no hubiese existido Kant.

Dicha concepción identifica naturaleza e historia y supone así la eliminación de la personalidad o la libertad humana en la creación de los valores, de modo tal que conlleva también la

imposibilidad de crear una ética que, como vimos, es lo que permite, según Korn, la convivencia humana y el pleno desarrollo del individuo. Por eso, nuestro autor sostiene que el agotamiento del positivismo estuvo acompañado del reclamo de una orientación ética, lo cual no sólo se manifestó, de manera positiva, en el ámbito teórico con diversos pensadores como Mach, Poincaré, Boutroux, Renouvier y Nietzsche, sino también, de manera negativa, en sucesos tales como la Gran Guerra y la Revolución Rusa.

Asimismo, reconoce una serie variada de propuestas, de considerable circulación en el escenario argentino, que intentan ocupar ese lugar vacante, entre las que se encuentran el pragmatismo de James, la fenomenología de Husserl, el neokantismo de Cohen, el orientalismo de Keyserling y Tagore, el neotomismo de la Escuela de Lovaina, el neohegelianismo de Croce, el historicismo de Dilthey, el neoidealismo de Bergson y la Teoría de los valores de Rickert. Sin embargo, advierte el fracaso de estas propuestas por distintas razones, entre las que se destaca el retorno a la especulación metafísica. En consecuencia, son doctrinas anacrónicas. En ese marco, Korn destaca positivamente el aporte de la Teoría de los valores, corriente en la que se inserta su propia propuesta filosófica, en particular en la versión de Jean Jaurés, a la que define como "socialismo ético" y con la cual concuerda íntegramente.

Por otra parte, de acuerdo al carácter situado que Korn le atribuye al saber filosófico, también ubica su propia posición en el marco del contexto argentino. De manera tal que paralelamente a la historia de la filosofía, construye una historia de las ideas filosóficas que han organizado y orientado la cultura argentina y que por ende, también funcionan como antecedentes genéticos de su propuesta. Como muchos intelectuales de su época que se abocaban a una tarea similar⁶, la difunde entre 1912 y 1925 en una serie de artículos que luego serían publicados conjuntamente en 1936 en *Influencias filosóficas en la evolución nacional*.

Allí plantea que el pensamiento argentino, desde el proceso colonial, ha sido reflejo de la mentalidad europea y en relación a este "colonialismo cultural" (Rodríguez Bustamante, 1986: 66), distingue cinco períodos históricos: escolástico, moderno, romántico, positivista y el que inicia con el siglo XX. Con la particularidad de que por su carácter imitativo, la historia local supone un retraso o una "correspondencia temporal corrida" (Domínguez Rubio, 2017: 86) respecto a la historia europea, que no es sino la expresión más avanzada de la historia universal. Esto implica, entonces, que el pueblo argentino carece de una filosofía propia y, por consiguiente, jamás se ha constituido en una nación con todo lo que ello supone para el desarrollo de la libertad. No obstante, Korn cree que la situación de anarquía intelectual de su presente, con enorme repercusión en el escenario argentino, es el momento adecuado para desplegar, como pretendían muchos intelectuales contemporáneos a él, una filosofía autóctona y con ello, una identidad nacional⁷. Así pues, esta historia que construye se presenta fundamentalmente como una búsqueda de la nacionalidad argentina.

Advierte, no obstante, que ello no implica pretender realizar una "filosofía pampeana" (1949: 498). La filosofía argentina debe formar parte de la cultura europea, es decir, debe incorporarse al flujo

continuo del desarrollo filosófico europeo ya que “en el fondo –afirma– nosotros también somos europeos” (1949: 498). Ubica así a Europa en el centro pues, como aclara Sánchez, el pensamiento argentino “ha nacido y crecido a la sombra del europeo, que no sólo deriva de él sino que en él se nutre constantemente” (1986: 66). El retraso de Argentina en la historia no le permite desvincularse de Europa pero, por sobre todo, el carácter racional y teleológico que Korn le atribuye al saber filosófico no sólo lo eleva de sus condiciones espacio-temporales, sino que también lo pone en diálogo con la totalidad de las nociones elaboradas para resolver los problemas locales. En ambos sentidos, la filosofía argentina debe articular lo universal/europeo y lo particular, es decir, debe suponer una “infinita apertura a lo impropio” (Fielbaum, 2017: 35). Esto implica, frente a los nacionalismos culturalistas elaborados durante los primeros años del siglo XX (Terán, 2012), un nacionalismo cosmopolita, esto es, una identificación de la nación con la cultura entendiendo a ésta, principalmente, como parte de un futuro ideal, abierto e imprevisible que la somete a constante transformaciones, entre otras cosas por su contacto con fuentes extranjeras.

Korn cree que la Argentina puede ser un nuevo centro de producción filosófica debido a que su desarrollo evolutivo la ha situado en un plano semejante al de los países europeos, es decir, ha alcanzado las condiciones para resolver los problemas más generales apelando exclusivamente a factores racionales como lo muestra, según él, el incremento del interés por los estudios filosóficos en el país reflejado, por ejemplo, en la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en 1896. Pero principalmente, porque considera que “ya lo hemos realizado una vez” (1949: 498), aunque no como expresión sistemática sino como un conjunto de ideas tácitas, espontáneas y comunes. Específicamente, se refiere a la ideología de índole positivista que, con características locales, fue culturalmente dominante después de la caída de Rosas en Caseros.

Estructura el movimiento positivista argentino en base a la sucesión de tres generaciones, la del '37, la de Caseros y la del '80, según su participación en la vida institucional. Las tres estuvieron abocadas, de diferentes maneras, a la organización del país, por lo que primó en ellas la búsqueda del progreso económico y el bienestar material del pueblo, con indiferencia a la especulación abstracta y metafísica. Destaca las *Bases* de Alberdi como la principal expresión del movimiento. La segunda generación, dedicada a la acción política, aplicó el credo alberdiano pero degenerando sus enseñanzas democráticas al establecer un interés económico meramente individual y un gobierno oligárquico, lo que llevó, hacia 1890, “al pueblo argentino a su más profunda crisis moral” (Korn, 1949: 167). La última generación, ocupada en asuntos pedagógicos, reaccionó ante ello a través de una sistematización teórica del positivismo. “En términos argentinos –dice Korn– pretendían curar el alberdismo degenerado por el Alberdi genuino” (1949: 172). Si bien tuvo sus frutos, fracasó y ello se debió no sólo a que adoptaron las doctrinas europeas, principalmente las de Comte y Spencer, careciendo así de una creación autóctona y de una articulación con el sentir de las masas, sino también al hecho de que los propios principios positivistas anulaban toda orientación ética. Ello se evidenció, según Korn, en los festejos del

Centenario de Mayo, que habrían sido una muestra del exclusivo y egoísta afán económico y de la fragmentación y malestar social. Ante esta situación, sumada al cataclismo europeo, postula la necesidad imperiosa de una renovación ideológica, es decir, de *nuevas Bases*, que no sólo atiendan al progreso material del pueblo sino también a su progreso moral, enriqueciendo así la experiencia democrática en ciernes.

Encuentra a la propuesta de Juan B. Justo, cercana a la de Jaurés, como la más original y adecuada a las nuevas necesidades, aunque aún inscripta en el positivismo. Postula así que la filosofía argentina debe establecer un nexo con el positivismo de Alberdi y Justo. Su propuesta, en este sentido, es un movimiento con y contra Alberdi. "Hemos de reafirmar –sostiene– el concepto alberdiano en cuanto conserva de impulso vital; hemos de adaptarlo a un ambiente modificado, acentuar o agregar aspectos que para el autor fueron secundarios o utópicos" (1949: 203), como los fueros de la personalidad y el deber moral que de ella se sigue. Si bien esa filosofía argentina es el eje de su propia propuesta, él se define aún como un hijo del '80 y como tal, no se designa como el filósofo de su presente. Considera, en cambio, que ese filósofo todavía no ha aparecido, pero interpelado por la prédica orteguiana y arielista, cree que saldrá de la juventud universitaria reformista. Por su parte, asume, desde su doctrina, la posición de "maestro de la juventud".

2. d. La Reforma Universitaria o el filósofo ante la historia.

La universidad, para Korn, es la institución más importante por su carácter pedagógico y su autoridad moral. Si bien en ella prima la especulación teórica, también se formulan los ideales colectivos que orientan "los impulsos instintivos de las multitudes" (1949: 73), otorgándole así cohesión y unidad, es decir, una identidad nacional. La universidad, a través del filósofo, prepararía los dirigentes de la sociedad. Por eso la considera "entidad directriz" (1949: 659), aunque, por diversos motivos, la universidad argentina jamás haya ocupado ese lugar. Define así a la historia de la universidad argentina como "la historia de las conmociones intestinas, renovadas en cada década, para imponer las exigencias del momento" (1949: 688), pero al mismo tiempo, como una historia fallida, pues la "vida intelectual del país siempre se ha desarrollado al margen de la universidad" (1949: 672). Encuentra al movimiento reformista como la gran oportunidad de revertir esta tendencia histórica y de establecer finalmente un puente entre la cátedra y la vida, entre el saber y la sociedad. No sólo establece las condiciones que debe tener la institución universitaria de acuerdo a su concepción de la filosofía y de la historia, sino que también realiza desde allí una lectura de su evolución histórica en el país, y con ello, de su situación presente.

Korn apoyó la Reforma Universitaria desde la tribuna, la docencia, la militancia política y la acción gremial, llegando a ser, en 1918, el primer decano elegido con participación estudiantil. Impulsó y colaboró con numerosos emprendimientos político-culturales de estudiantes reformistas, como el Ateneo de Estudiantes Universitarios, el Colegio Novecentista, el Grupo Renovación de La Plata, el

Colegio Libre de Estudios Superiores, entre otros. La Reforma es para él un movimiento históricamente necesario, expresión de la reacción idealista que busca dotar a la cultura científica de una cultura ética y estética, por un lado, y del intento de incorporar en la universidad las fuerzas vivas de la época o el estado de ánimo del pueblo para darle así una orientación consciente y un sentido a la cultura argentina, por el otro. La juventud reformista estaría abocada, según Korn, a la construcción de la filosofía argentina que, basada en la idea de la libertad, permitiría no sólo hacer del pueblo argentino una nación sino también superar la crisis moral de Occidente.

En este sentido, por su continuidad histórica y su lugar institucional, ve en la juventud reformista el sujeto histórico o el agente privilegiado del cambio social o, en otras palabras, la expresión de la fuerza histórica que rige la voluntad colectiva, y en ese sentido, la califica como "nueva generación". Encuentra en sus acciones la expresión del estado de ánimo propio de la época: "la protesta contra resabios anacrónicos del pasado y el deseo de enaltecer la vida universitaria" (Korn, 1949: 658). Valora positivamente sus acciones concretas expresadas principalmente en las reformas estatutarias que implican renovaciones del cuerpo docente, de los contenidos y métodos de enseñanza y de la organización política de la universidad, especialmente porque hacen de los docentes y de los estudiantes sujetos autónomos, activos y responsables, es decir, sujetos éticos. Si bien en los inicios de la revuelta condena, desde el principio de tolerancia, los actos violentos de los estudiantes, luego apacigua esa crítica para privilegiar los fines y los explica, a su vez, por la fuerte coerción que caracterizaba a la universidad de entonces. Las reacciones violentas de la juventud se deben, según él, a que las universidades suplieron la falta de autoridad moral "con el machete del gendarme" (1949: 659). Tanto estos excesos como las reformas de los estatutos son para Korn un medio, un punto de partida de un movimiento espiritual más amplio llamado a "transmutar la orientación ideológica de las nuevas generaciones" (1949: 661). De allí que se oponga a la reacción conservadora que ve en ello una mera y oportunista gresca estudiantil.

Ahora bien, Korn comprende que para lograr ese fin es necesaria la elaboración teórica concreta de la filosofía argentina y esa tarea corresponde a la nueva generación. Sin embargo, en tanto expresión de la voluntad colectiva, las acciones y palabras de la juventud son en gran parte instintivas, sentimentales e inconscientes. De manera tal que él asume una tarea eminentemente pedagógica a partir de la cual busca que los estudiantes vuelvan conscientes su voluntad. Es decir, se posiciona como un "maestro de la juventud" y se limita a guiarlos, sugerirles, fomentar su curiosidad intelectual, estimular su capacidad crítica, ampliar sus horizontes ideales, desarrollar su responsabilidad moral y, por sobre todo, no dogmatizar. "La filosofía –dice Korn– no se enseña, se aprende". Esa acción, no obstante, no es neutra, sino que está fuertemente atravesada por su propia doctrina, a la que llama "socialismo ético", y que considera que, por motivos epistémicos e históricos, es la que debe primar en la organización, reflexión y difusión académica. Su acción pedagógica consiste entonces en inducir a los estudiantes a que estructuren la universidad de

acuerdo a su marco teórico. De manera tal que su propuesta filosófica presenta un sentido eminentemente práctico, una pretensión de intervención concreta en su contexto social, político y cultural.

3. Conclusión

Las formulaciones discursivas de Alejandro Korn constituyen un elemento central para comprender el desarrollo de la profesionalización de la filosofía en Argentina a comienzos del siglo XX, en un contexto atravesado por grandes transformaciones sociales, políticas y culturas tanto a nivel local como internacional. En este sentido, a lo largo de estas páginas me pregunté por sus definiciones en torno a la filosofía, atendiendo a su objeto, su método, su historia, su función social, su relación con los demás saberes, entre otras cosas. A la propuesta filosófica de Korn, generalmente, se le ha otorgado un carácter puramente especulativo y desinteresado, preocupada por cuestiones de orden exclusivamente teórico. No obstante, a través de un análisis exhaustivo de sus textos, es posible sostener, por el contrario, que concibe a la filosofía como un saber estrechamente ligado a las circunstancias en las que emerge y se despliega. Más aún, que la considera como un saber necesario para la solución de los problemas de su entorno social, político y cultural. Es decir, la filosofía se constituye como una herramienta de intervención política.

Esto puede observarse si atendemos al hecho de que hace del presente el objeto de su filosofía. Ese presente es una construcción teórica que se sostiene en una teoría del conocimiento y en una concepción de la historia. En este marco, supone una temporalidad de carácter subjetivo, dinámico, cualitativo, teleológico, evolutivo, universal, continuo, irreversible, renovador, abierto y progresivo. El presente, entonces, constituye un momento novedoso y de transición entre un pasado fijo y un futuro imprevisible pero significativo. Se compone, específicamente, de la organización institucional que expresa las creencias y preferencias que un pueblo, de manera sentimental, tiene en su esfuerzo emancipatorio. El filósofo, por su parte, a través de su intuición, representa la autoconciencia de su pueblo y de ese modo, se encarga de darle un sentido racional y ético a las instituciones, principalmente a través de la universidad, y con ello, construir su identidad nacional. Pero también ese presente se inserta en el devenir total de la historia o de la cultura humana. Es un presente experimentado e inserto, a su vez, en una continuidad histórica universal que es condición de su sentido. De manera tal que al ocuparse de él, el filósofo debe articularlo históricamente y para ello recurre a la historia de la filosofía como garantía de su continuidad y progreso histórico. Sin filosofía, entonces, no hay presente histórico.

Tanto la teoría del conocimiento como la historia de la filosofía que Korn construye en base a dicha idea de temporalidad, funcionan como justificaciones de una filosofía que está desplegando en un momento histórico determinado. Dicho de otro modo, ambos funcionan como argumentos para legitimar y posicionar, tanto la filosofía como disciplina, como su concepción de filosofía y del filosofar, en particular, en ese contexto específico. Su teoría del

conocimiento, al poner como elemento central la experiencia intuitiva, le brinda un criterio de evidencia, mientras que la historia de la filosofía le permite posicionarse marcando lo que es necesario superar y lo que no puede volver a acaecer, es decir, le permite distinguir lo anacrónico de lo contemporáneo o actual.

Korn propone concretamente la construcción de una filosofía argentina a la que llama "socialismo ético", no solamente para conducir la cultura argentina, sino también la cultura occidental de principios de siglo XX. Dicha concepción del presente permite revisar, entre otras cosas, esta propuesta. La filosofía argentina aparece como un saber estrechamente ligado al modo y al contenido desarrollado en Europa, decantando así más en una filosofía en Argentina que en una filosofía desde y para Argentina, es decir, en un saber guiado principalmente por intereses especulativos y universales y con una finalidad en sí mismo, como bien lo señaló Francisco Romero. Pero ello se desarrolla en el marco de una pretensión por intervenir, desde allí, en su entorno. Esa filosofía es un saber con importantes consecuencias prácticas ya que, desde un escenario de posibilidades, disputa y construye un presente desde el cual pretende dirigir los destinos sociales. Korn interviene de ese modo en algunas de las problemáticas intelectuales de su época como la cuestión de la nacionalidad, del crecimiento poblacional y de la democracia; disputa por su sentido y, por sobre todo, por su respuesta, como lo muestra su posicionamiento frente a la Reforma Universitaria.

4. Notas

¹ Korn fue docente en la FFyL (UBA) y en la FaHCE (UNLP) entre 1906 y 1930 en las cátedras de "Historia de la Filosofía" y "Gnoseología y Metafísica". Asimismo, tuvo gran participación en la gestión universitaria siendo consejero docente en múltiples oportunidades, vice-rector y decano, a partir de lo cual impulsó reformas de estatutos, reglamentos y planes de estudio. Además, promovió la fundación de numerosas agrupaciones estudiantiles, publicaciones periódicas y sociedades filosóficas.

² Multitudes o masas fueron categorías sociales centrales en las discusiones intelectuales en Argentina de principios del siglo XX para referirse a la ineludible presencia de sujetos colectivos. Se vincularon principalmente a los inmigrantes, desde posiciones que los veían como elementos destructivos o elementos de progreso. Asimismo, iban acompañadas de la categoría de élites y se pensaban siempre en esa relación.

³ La filosofía de la historia de Spengler, particularmente, tuvo una enorme repercusión entre las capas intelectuales argentinas. Allí planteaba, desde una perspectiva organicista y discontinuista, el fin de Occidente. Korn se refiere a ella como un desvarío pues para él dicha crisis refiere a una época de la cultura occidental que una vez superada seguiría su evolución teleológica.

⁴ A lo largo de su docencia en las cátedras de Historia de la Filosofía, Korn varió en numerosas oportunidades y por diversos motivos el programa de la materia. Aquí me oriento con los apuntes recientemente publicados de sus lecciones de 1918 y 1925 en la FFyL y FaHCE respectivamente (Korn, 2011; 2012)

⁵ Korn no fue el primero ni único lector de Kant en Argentina, pero fue uno de los principales impulsores de su estudio filosófico riguroso, junto a Rivarola, Franceschi y Alberini y a los filósofos alemanes que ocuparon las distintas cátedras en sus inicios como Wilhelm Keiper. Además de ser un eje central en los programas de sus cátedras, publicar artículos y dictar conferencias sobre él, promovió que la revista platense *Valoraciones*, de la que luego sería su director, le dedicará su cuarto número y fundó, en 1929, la Sociedad Kantiana Argentina. Sobre la recepción de Kant en Argentina véase Dotti, J (1992), *La letra gótica*, Buenos Aires: UBA.

⁶ Junto a los trabajos de Korn, muchos estudios fueron publicados, desde abordajes metodológicos y conceptuales diversos y a veces antagónicos, como parte del interés finisecular por la cuestión de la identidad nacional y las transformaciones intelectuales. Entre ellos se destacan los de Ingenieros y Alberini. Véase Roig (1993), Ruvituso (2010) y Domínguez Rubio (2017).

⁷ La idea de realizar una "filosofía argentina" no sólo era un tópico común en los debates intelectuales de la época, sino que su definición fue disputada desde perspectivas diversas e incluso opuestas. En 1915, por ejemplo, la *Revista de Filosofía*, dirigida por Ingenieros y ligada al llamado positivismo, abre con un artículo titulado "Para una filosofía argentina" que descansa en una visión histórica en gran medida diferente a la ensayada por Korn.

5. Bibliografía

ALTAMIRANO, C. (2005), *Para un programa de historia intelectual*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BUSTELO, N. (2015), *La Reforma Universitaria desde sus grupos y revistas: una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)*. Tesis de posgrado. FaHCE, UNLP.

BUSTELO, N., Domínguez Rubio, L. (2016), "El antipositivismo como respuesta a la crisis civilizatoria. El proyecto filosófico-político de Alejandro Korn", *Cuadernos del Ser – Filosofía*, 45, pp. 23-40.

DOMÍNGUEZ RUBIO, L. (2017), "Filosofía e historia en las primeras historias de las ideas argentinas", *Prisma*, 21, p. 75-94.

FIELBAUM, A. (2017), "La filosofía ante la crisis. Alejandro Korn y la reforma iberoamericana en la llamada etapa de los fundadores", *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 13, p. 117-132.-M

KORN, A. (1949), *Obras Completas*, Buenos Aires: Claridad

_____(2011), *Lecciones de historia de la filosofía c. 1918*, Mendoza: IFAA, UNCuyo.

_____(2012), *Filosofía contemporánea. Alejandro Korn: lecciones inéditas, 1925*, La Plata: EdUNLP.

KOSELLECK, R. (1993), *Futuro Pasado*, Barcelona: Paidós.

POCOCK, J. (1987), "Los textos como acontecimientos: reflexiones en torno a la historia del pensamiento político", Pocock, *Pensamiento político e historia*, Akal, 2000, p. 119-131.

RAMAGLIA, D. (2010), "Condiciones y límites del proceso de institucionalización de la cultura filosófica argentina a comienzos del siglo XX", *Solar*, 6, p. 13-29.

RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, N. (1986), "Alejandro Korn: pensamiento filosófico y militancia política", *Revista de filosofía y teoría política*, 26-27, p. 59-63.

ROIG, A. (1993), "Las historias de las ideas", *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericana*, Bogotá: USTA.

ROMERO, F. (1952), *Sobre la filosofía en América*, Buenos Aires: Raigal.

RUVITUSO, C. (2010), "Pensamiento filosófico, inserción universitaria e idearios políticos en Alejandro KORN y CORIOLANO Alberini", Frederic et. al (coord), *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*, Rosario: Prohistoria, p. 113-140.

SÁNCHEZ, N. (1986), "El estudio de las influencias filosóficas en el pensamiento argentino. Alejandro Korn", p. 65-86.

SKINNER, Q. (2000), "Significado y comprensión de la historia de las ideas", *Prismas*, 4, p. 149-191.

TABOADA, H. (2015), "Una clase de Alejandro Korn", *Cuadernos Americanos*, 153, p. 117-128.

Terán, O. (2012), *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones. 1810-1980*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Affordances: entre la percepción y la acción¹

Sofía Mondaca

ssofiamondaca@gmail.com

Licenciatura en Filosofía

Director: Daniel Kalpokas

Codirectora: Laura Danón

Recibido: 22/05/20 - Aceptado: 23/06/20

Resumen

El presente artículo recupera las principales líneas de investigación de mi Trabajo Final de Licenciatura en Filosofía. Mi investigación parte del famoso debate filosófico entre intelectualistas y anti-intelectualistas sobre la naturaleza de nuestras habilidades prácticas básicas y los requisitos y capacidades que están involucrados en el despliegue de las mismas. El objetivo del presente artículo es examinar y evaluar la potencialidad de una explicación conceptualista moderada a la hora de dar cuenta de nuestra percepción y del ejercicio de nuestras habilidades prácticas básicas. Para ello, he considerado necesario ofrecer una reconstrucción crítica de las posiciones que defienden Dreyfus, como representante del anti-intelectualismo, y McDowell, como representante del intelectualismo, acerca de la naturaleza de nuestras habilidades para actuar fluida y exitosamente en el entorno. Luego, introduciré una crítica bajo el nombre "la paradoja del experto", con el propósito de señalar ciertos problemas que conlleva asumir la posición anti-intelectualista radical de Dreyfus. Por último, con la motivación de encontrar una explicación alternativa, recurriré a la ya clásica noción de *affordances* propuesta por Gibson (1979) y, siguiendo una interpretación conceptualista de las *affordances*, intentaré responder a la paradoja mencionada.

Palabras clave: *Affordances*; Intelectualismo; Anti-intelectualismo.

1. Introducción

En los últimos años, tanto la filosofía de la mente como la epistemología se han ocupado de una serie de debates en torno a la naturaleza y la estructura del contenido mental. En tales debates, toma protagonismo la disputa entre los autores que defienden una posición conceptualista y quienes, en cambio, defienden una posición no conceptualista. A la hora de definir cuál es la naturaleza del contenido mental de nuestros estados perceptuales, los primeros sostienen que nuestras capacidades conceptuales constituyen el contenido de la experiencia perceptiva, es decir, que permean nuestra capacidad para percibir el mundo (McDowell, 1994; Brewer, 1999). Los segundos, en contraposición, sostienen que el contenido perceptivo es más primitivo y, por ello, no requiere necesariamente, por parte del sujeto, la posesión de los conceptos que especifican (o pueden especificar) dicho contenido (Dreyfus, 2012; Cussins, 2003; Bermúdez, 2003; Evans, 1982). A su vez, en íntima relación con el debate entre conceptualistas y no conceptualistas, se encuentra un segundo tópico de discusión filosófica: el debate acerca de cuál es la naturaleza de

nuestras habilidades prácticas básicas y qué requisitos y capacidades están involucrados en el despliegue de las mismas (Dreyfus, 2005, 2007, 2013, y McDowell 1994, 2007, 2009 y 2013).

En la presente investigación me focalizo en algunos problemas filosóficos que aparecen en la intersección entre dichas discusiones. Mi objetivo aquí es examinar y evaluar la potencialidad de una explicación conceptualista moderada a la hora de dar cuenta de nuestra percepción y del ejercicio de nuestras habilidades prácticas básicas. Para ello, he considerado necesario ofrecer una reconstrucción crítica de las posiciones que defienden Dreyfus, como representante del anti-intelectualismo, y McDowell, como representante del intelectualismo, acerca de la naturaleza de nuestras habilidades para actuar fluida y exitosamente en el entorno. Luego, introduciré una crítica bajo el nombre "la paradoja del experto", con el propósito de señalar ciertos problemas que conlleva asumir la posición anti-intelectualista radical de Dreyfus. Por último, con la motivación de encontrar una explicación alternativa, recurriré a la ya clásica noción de *affordances* propuesta por Gibson (1979) y, siguiendo una interpretación conceptualista de las *affordances*, intentaré responder a la paradoja mencionada.

2. El conceptualismo de McDowell: experiencia perceptiva y acción intencional

El debate sobre la naturaleza de nuestras habilidades prácticas dio lugar a un amplio y variado campo de discusión en las últimas décadas. La ya clásica distinción entre saber-cómo (*know-how*) y saber qué (*know-that*) propuesta por Gilbert Ryle en *The Concept of Mind* (1949), ha sido retomada generando tanto adeptos como críticos. Por un lado, hay quienes sostienen que el saber-cómo o saber práctico y, con él, el ejercicio de nuestras habilidades prácticas, es un fenómeno sui generis que debe analizarse de forma particular e independiente al saber-que o saber teórico (Fridland, 2015; Noë, 2005). Por otro lado, algunos autores consideran que no existe una diferencia real entre ambos tipos de saberes y, por lo tanto, debemos reducir el saber-cómo al saber-que (Stanley y Williamson, 2001).

Asimismo, es posible identificar un creciente debate acerca de qué clase de contenido involucra el saber práctico y en qué se diferencia, si es que lo hace, del contenido involucrado en el saber teórico. Hubert Dreyfus -defensor del anti-intelectualismo- junto con John McDowell -defensor del conceptualismo-, han sido los máximos representantes en la discusión acerca del contenido involucrado en nuestra percepción y en el ejercicio de nuestras habilidades prácticas básicas.

McDowell es reconocido principalmente por defender fervientemente la tesis de que nuestra experiencia posee contenido conceptual. En base a una comprensión kantiana de la relación entre la mente y el mundo, McDowell entiende que la experiencia es una clase de suceso que debe combinar la receptividad con la espontaneidad. La experiencia es un tipo de estado que tiene lugar por la combinación de la receptividad, en virtud de la cual somos afectados por la realidad externa, y la espontaneidad, en virtud de la cual podemos pensar en los estados de cosas que afectan nuestros sentidos. La operación de la receptividad satisface la necesidad de un constreñimiento externo sobre nuestro pensamiento empírico. Pero, a su vez, las capacidades

conceptuales, que pertenecen al entendimiento, se encuentran presentes en la experiencia misma, y no sólo en los juicios que son justificados por ella. De este modo, McDowell nos ofrece una perspectiva conceptualista en la que las capacidades conceptuales están involucradas desde un comienzo en nuestra experiencia perceptiva y en nuestras acciones.

Las capacidades conceptuales, tal como se las entiende aquí, “funcionan no solo en el razonamiento sino, en general, cuando se responde a las razones como tales, tanto si esto toma la forma de un extraer explícitamente conclusiones a partir de razones en la formación de creencias o en la acción” (McDowell, 2009: 130-131). En este sentido, una vez que las adquirimos, se encuentran siempre presentes como formando parte de nuestra “segunda naturaleza”. Para McDowell, hay una distinción clave entre la constante actualización de las capacidades conceptuales y el ejercicio de las mismas que tiene lugar concretamente en la elaboración de juicios con una estructura proposicional. La actualización de las capacidades conceptuales es constitutiva de la vida mental del sujeto y tiene lugar en todas sus actividades, tanto reflexivas como irreflexivas. Por esa razón, el autor sostiene que las mismas se encuentran operando constantemente de un modo pasivo tanto en nuestra experiencia como en nuestros comportamientos más básicos. Sin embargo, solo en el caso de las actividades reflexivas, es decir, cuando existe una actitud crítica por parte del sujeto que reflexiona sobre los contenidos de sus estados mentales y/o los hace explícitos haciendo juicios, dichas capacidades son ejercidas efectivamente.

McDowell ofrece, pues, un naturalismo de la “segunda naturaleza” para explicar cómo es que ejecutamos de modo constante nuestras capacidades conceptuales. Sostiene que, cuando nacemos, nuestro comportamiento está mediado por impulsos causados por el entorno en el que nos encontramos. Esto mismo sucede con los animales no humanos. Sin embargo, una vez que adquirimos el lenguaje, y con él las capacidades conceptuales asociadas al mismo, nuestro comportamiento y percepción adoptan otra condición: nos convertimos en agentes y podemos entrar en el juego de “dar y pedir razones”. El lenguaje posibilita nuestra capacidad de reflexión y, de este modo, transforma nuestro trato con el mundo dando lugar a una relación epistémica con el entorno. Tener una experiencia de un objeto externo, entonces, no es sólo responder a ciertos factores –problemas y oportunidades– que nos ofrece el mundo, tal como lo hacen los animales no humanos. Poseer experiencias externas involucra la capacidad para entrar en el juego de dar y pedir razones para ser un sujeto con conciencia del mundo interno.

Algo semejante ocurre con el comportamiento, el cual adquiere cierta autonomía en la medida en que puede emanciparse de los influjos causales del mundo para desarrollarse en el espacio de las razones. Mientras que parece que los animales no humanos sólo pueden reaccionar ante estímulos, los animales humanos podemos razonar y luego juzgar, direccionando nuestro comportamiento, si así lo deseamos, hacia un lado contrario al que la experiencia nos muestra. Según McDowell, a diferencia de lo que sucede con la experiencia perceptiva y el juicio –capacidades que tienen que poder ser acompañadas por un “Yo pienso” kantiano–, las acciones deben poder ir acompañadas de un “Yo hago” –un “yo práctico”– para que puedan ser

reconocidas como lo que son, esto es, acciones intencionales. McDowell sostiene que, tal como afirmaba Kant, los pensamientos sin contenido están vacíos y las intuiciones sin conceptos están ciegas. Pues bien, algo similar sucede con las acciones: “las intenciones sin una actuación que les dé cumplimiento son ociosas, y los movimientos de miembros sin conceptos son meros sucesos, no expresiones, de un agente activo” (McDowell, 1994: 150). Esto quiere decir que el sujeto debe ser consciente de sí mismo como “el que está actuando”, y, por lo tanto, debe reconocerse como agente de sus propias acciones. No obstante, el “yo hago” o “yo práctico”, a diferencia del “yo pienso”, implica únicamente un tipo de autoconciencia práctica, que, si bien es racional e intencional, no es reflexiva. Esto no quiere decir que el “yo hago” deba concebirse como un pensamiento separado de la acción. Antes bien, el “yo hago” debe comprenderse como una manera de registrar el carácter esencial de primera persona que tienen las capacidades racionales prácticas que son necesarias para ejecutar acciones intencionales.

En síntesis, el conceptualismo de John McDowell se enmarca en un empirismo mínimo que, sin caer en la defensa de “lo Dado”, pretende darle un rol epistemológico a la experiencia como justificación de nuestro conocimiento. McDowell sostiene que las capacidades conceptuales nos permiten evaluar si las cosas son o no de cierto modo, brindándonos la libertad de oponernos a las imposiciones del mundo, emitiendo juicios y adquiriendo cierta autonomía con respecto a nuestros impulsos. Al contrario de un animal no humano², los sujetos racionales podemos direccionar nuestros pensamientos y comportamientos, si así lo deseamos, generando una acción intencional, a diferencia de una acción automática o guiada por impulsos.

3. El anti-intelectualismo de Hubert Dreyfus: una concepción fenomenológica de la percepción y de la acción

La tradición fenomenológica puede dividirse en dos grandes bloques. Por un lado, la fenomenología trascendental, representada por Husserl, quien se dedicó principalmente al estudio del contenido intencional y su relación con el mundo. Por otro lado, la fenomenología existencial, representada por Heidegger y Merleau-Ponty, quienes insistieron en fundamentar la existencia de una base fenomenológica primordial –un *background* pre-conceptual– sobre la cual el pensar, el percibir y el actuar son posibles.

Hubert Dreyfus fue uno de los más reconocidos lectores de Heidegger en el campo de la llamada filosofía analítica, y su enfoque filosófico con respecto a la percepción y la acción se ve fuertemente nutrido por dicha tradición. Dreyfus retoma muchas de las tesis fundamentales de la fenomenología existencial para analizar la naturaleza de nuestras habilidades y el contenido de nuestra experiencia. Desde un punto de vista denominado anti-intelectualista, defiende que nuestro trato con el mundo debe analizarse sobre el trasfondo de la base holística no proposicional y no intencional heideggeriana. Este trasfondo funciona como un marco que ilumina el mundo y permite que se nos aparezca como tal: “los seres, donde sea que sea y como sea que nos acerquemos a ellos, ya están a la luz del ser” (Heidegger, 1955: 357). Tal marco es entendido como un *background* no conceptual, que resulta previo a los estados mentales y

funciona como una atmósfera que orienta nuestro curso tanto en la acción como en la percepción. Asimismo, en tanto trasfondo, permanece siempre oculto y, por ello, es inaccesible a nuestra consciencia: en el preciso momento que intentamos explicitarlo, se desvanece.

El interés principal de Dreyfus es defender el carácter situado y corpóreo de la percepción y de la acción. Dreyfus sostiene que es necesario negar la presencia de contenidos proposicionales, conceptuales y representacionales en la experiencia, en la medida en que estos implican una distinción intelectualista y artificial entre sujeto y mundo que dificulta explicar la puesta en práctica de muchas de nuestras habilidades cotidianas.

En el arduo debate con John McDowell, Dreyfus lo acusa de caer en el llamado "Mito de la omnipresencia de lo mental", ya que entiende que defender que las capacidades conceptuales median todo nuestro trato con el entorno lleva, necesariamente a introducir una distancia artificial en la relación del sujeto con el mundo (Dreyfus, 2013). Por el contrario, para Dreyfus, lo que de hecho encontramos cuando analizamos nuestro trato práctico con nuestro entorno, es una relación donde sujeto y mundo se encuentran fusionados. A diferencia del intelectualismo, este autor piensa que el mundo no debe ser tomado, al menos en primera instancia, como un mundo de hechos. El autor retoma la idea merleau-pontiana de "campo fenoménico", de acuerdo con la cual el mundo debe entenderse como un campo de fuerzas que nos guía en la realización o abstención de ciertas acciones. Así, defiende una idea de mundo como "la totalidad de solicitudes interconectadas que nos atraen o repelen" (Dreyfus, 2007b: 357) y afirma que, tanto el mundo como dichas solicitudes, son inseparables de nuestra capacidad de ser directamente atraídos a actuar. Sujeto y mundo se encuentran, en tal sentido, fusionados.

Retomando las tesis de Heidegger y Merleau-Ponty, Dreyfus afirma que existe un trasfondo oculto que es el responsable de nuestro pensamiento y de nuestra acción. El sujeto, cuando actúa, se halla inmerso en el mundo transformando el campo fenoménico en el que actúa y, a la inversa, el campo de fuerzas así modificado repercute sobre el curso de sus acciones subsecuentes. Esto se vuelve posible ya que tenemos ciertas habilidades que nos permiten sumergirnos en dicho campo de fuerzas. Dreyfus recupera la idea heideggeriana de "ser-en-el-mundo" y su relación de familiaridad con el entorno circundante (Heidegger; 2000 [1927]). La relación de familiaridad entre sujeto y mundo debe entenderse como el trato cotidiano que tiene el sujeto con los objetos de su entorno, que sólo es posible en un mundo en donde no existe una separación dualista entre ambos: "Cuando el Dasein está totalmente fusionado con el mundo, no hay lugar para el contenido, ni experiencial ni proposicional, no hay nada que sea en cierto sentido interno" (Dreyfus, 2013: 29). De este modo, muchas de nuestras habilidades prácticas básicas que nos permiten una relación no objetivante con el mundo, no pueden ser conceptualizadas so pena de desaparecer. Ahora bien, Dreyfus piensa, adicionalmente, que en cuanto el pensamiento media el ejercicio de estas habilidades, el campo fenoménico desaparece como tal.

Dreyfus aplica su tesis anti-intelectualista tanto a las acciones de afrontamiento diarias (atarse los cordones, caminar en la calle) como a las habilidades prácticas complejas realizadas por expertos

(jugar profesionalmente a un deporte, tocar un instrumento de manera sobresaliente). Sin embargo, también reconoce que hay un sentido en el que nuestras capacidades conceptuales cumplen un rol relevante en el ejercicio de nuestras habilidades prácticas. Aun cuando nuestra capacidad de actuar con normalidad suele desarrollarse imitando a los expertos, sin que los conceptos desempeñen ningún papel consciente en este proceso, hay casos específicos en los que estos sí cobran importancia. El autor afirma que, en primera instancia, cuando realizamos ciertas acciones complejas por primera vez, necesitamos de un proceso de entrenamiento que requiere el uso de conceptos para aprender a realizar dichas acciones. Esto se debe a que, aparentemente, interiorizamos ciertas reglas sobre cómo realizar determinadas acciones a través de la reflexión y el uso explícito del lenguaje, siendo este el primer paso para convertirnos en sujetos habilidosos. Sin embargo, a medida que el novato va adquiriendo experiencia, debe incorporar nueva información acerca de su acción que le permita ir independizándose, poco a poco, de la representación de las reglas aprendidas y actuar de manera más intuitiva y más fluida hasta convertirse en experto. Cuando el sujeto se convierte en experto no necesita decidir cómo comportarse en cada situación: simplemente sabe cómo hacerlo y el campo de fuerzas en el que actúa le ofrece el camino a seguir. En estos casos, tanto los aspectos relevantes de la situación como las acciones apropiadas emergen como una parte implícita de la actividad en curso en la cual el experto está totalmente absorto, involucrado y comprometido (Introna, 2017).

De tal modo, Dreyfus defiende que cuando somos expertos en algo, generalmente no necesitamos seguir explícitamente reglas. Si hemos tenido suficiente experiencia y nos mantenemos involucrados en la acción, es probable que nos encontremos respondiendo de forma correcta con mucha más rapidez de la que podríamos tener si tuviéramos que detenernos a pensar antes de actuar. Es en ese momento en el que la distinción sujeto-objeto se disuelve y podemos decir, según Dreyfus, que nos hallamos inmersos en el campo de fuerzas que guía nuestra acción. Algo similar sucede con cada uno de nosotros cuando realizamos cualquier actividad, ya sean actividades sofisticadas como el ajedrez, la improvisación del jazz, los deportes, o el dar una conferencia, pero también cuando nos involucramos en habilidades cotidianas como dar un paseo, cruzar una calle, mantener una conversación o, simplemente, movernos en el mundo. Es decir, cada vez que emprendemos una actividad y la realizamos exitosamente y sin esfuerzo de reflexión alguno, "encontramos nuestro camino en el mundo". Dreyfus comenta: "Los atletas en tales situaciones dicen que están jugando fuera de sus cabezas, y en gran parte de nuestro trato cotidiano, nosotros también" (Dreyfus, 2013: 373). En consecuencia, sostiene que cuando nos encontramos corporalmente absortos en la tarea de responder a las solicitudes que el mundo nos ofrece, no hay un sujeto pensante y no hay características del entorno sobre las cuales pensar.

Esa relación fluida con el mundo se mantiene siempre y cuando no se nos presente algún problema que altere el ejercicio de la acción. Empero, cuando esto último ocurre, la familiaridad con el mundo circundante se rompe y nos sentimos obligados a modificar el curso habitual de la actividad. Esto nos obliga a adoptar una actitud crítica o reflexiva, poniendo en juego nuestras

capacidades conceptuales, lo cual provoca el desvanecimiento del campo de fuerzas en el que estábamos inmersos. Para Dreyfus, entonces, cuando intentamos reflexionar acerca de nuestra acción en vez de dejarnos llevar respondiendo directamente al campo de fuerzas del entorno, nuestra habilidad para actuar se ve afectada³.

En síntesis, para Dreyfus, nuestro acceso al mundo no requiere de conceptos o de representaciones. Hay una aprehensión inmediata del mundo que funciona cuando nos encontramos inmersos en el campo de fuerzas, sin la mediación de nuestras capacidades conceptuales. El campo de fuerzas que guía nuestras acciones de modo inmediato e irreflexivo sólo puede operar cuando se da una relación de familiaridad con el entorno, es decir, en donde el sujeto habita el mundo o es-en-el-mundo. Y es sólo cuando surge un error o un imprevisto en la acción que dicho campo de fuerzas se desvanece y las capacidades conceptuales cobran protagonismo.

4. Una crítica al anti-intelectualismo de Dreyfus

Al reconstruir la posición defendida por Dreyfus, junto con algunas de las discusiones que han tenido lugar como parte de su debate con McDowell, mi propósito ha sido destacar los puntos centrales que enfrentan a ambos autores y que reaparecen como tesis en conflicto dentro de la disputa más amplia entre los enfoques intelectualistas y anti-intelectualistas con respecto a las habilidades prácticas.

La posición presentada por Dreyfus resulta ser de corte anti-intelectualista en un sentido fuerte, ya que no sólo discute una interpretación mentalista de nuestra relación práctica con el mundo, sino que, además, niega la intermediación de cualquier tipo de entidad psicológica dotada de contenido representacional en la explicación del ejercicio de nuestras habilidades más básicas. A mi entender, es posible esbozar una crítica central en contra de esta posición anti-representacionalista, que nos lleve a replantearnos la naturaleza del ejercicio de nuestras habilidades básicas y el rol de los conceptos y las representaciones en la puesta en práctica de las mismas.

Presentaré dicha objeción bajo el nombre de “la paradoja del experto”. Con esto pretendo discutir la noción de experto -y de experticia- que parece seguirse de la posición presentada por Dreyfus. Para abordarla, he decidido introducir un experimento mental, que he denominado el experimento de “la suerte del principiante” mediante el cual pretendo mostrar que el enfoque anti-intelectualista de Dreyfus supone una concepción sumamente intelectualizada de lo que es ser un experto. La misma, nos impide formular una explicación satisfactoria de la peculiar naturaleza práctica propia del ejercicio de nuestras habilidades.

Mi objeción parte del interrogante: ¿Qué es ser un experto? A grandes rasgos, hay dos modos diferentes en los que alguien puede ser un experto. Por un lado, es posible ser un experto sobre un tópico en particular, si se posee suficiente información acerca de un tema, por ejemplo, de una materia académica o de saberes populares. Esta noción de experticia teórica se identifica con la

acumulación de conocimiento declarativo o proposicional. Por otro lado, podemos considerar como experto al sujeto que sabe realizar de manera sobresaliente cierta actividad o acción. Dicho concepto se relaciona directamente con la capacidad para desarrollar de manera correcta una actividad práctica. A este tipo de experto podemos llamarlo "experto práctico".

Estos dos modos de concebir qué es ser un experto pueden ser identificados con las nociones de saber-que y saber-cómo ryleanas (Ryle, 1949). Mientras el saber-que es un tipo de saber proposicional, teórico, que puede hacerse explícito -por ejemplo, saber que una guitarra tiene seis cuerdas, seis clavijas y un puente-, el saber-cómo parece ser algo diferente ya que requiere la puesta en práctica de una habilidad y muchas veces resulta independiente de la posesión de un cúmulo de conocimiento teórico -por ejemplo, saber tocar la guitarra-.

En los últimos años, el debate acerca del saber-cómo ha cobrado fuerza, suscitando nuevas discusiones en torno a la naturaleza de este tipo de conocimiento, sus rasgos distintivos, sus componentes, su relación con nuestras capacidades representacionales y sus vínculos con la acción. En este nuevo contexto de discusiones, el problema de qué es ser un experto y qué significa poseer una habilidad ha sido abordado tanto por posiciones intelectualistas como anti-intelectualistas, dando lugar a las más diversas concepciones de la experticia. Desde el campo intelectualista, Stanley y Krakauer (2013), por ejemplo, han defendido que la posesión de una habilidad práctica puede y debe ser identificada con la posesión de un conocimiento proposicional. Para una concepción de este tipo, poseer una habilidad práctica, esto es, ser experto en saber cómo hacer algo, es poseer cierto tipo de conocimiento conceptual sobre cómo desplegar dicha habilidad. En una línea semejante, Carlotta Pavese (2015) argumenta que la habilidad es solo conocimiento, aunque dicho conocimiento no necesita ser conceptual en todos los casos.

Por el contrario, como vimos, Dreyfus (2005, 2007a, 2007b, 2007c, 2013) defiende una explicación fenomenológica de nuestras habilidades, según la cual un experto despliega su habilidad sin necesidad de ejercer ningún tipo de conocimiento teórico, conceptual, proposicional o racional. En base a tal enfoque, podemos suponer que Dreyfus defiende una noción de experto práctico que se diferencia considerablemente del saber que o el saber teórico. Por lo tanto, se posiciona en el marco de un enfoque anti-intelectualista radical que discute con las teorías intelectualistas que defienden la primacía de una idea de "experto teórico", incluso a la hora de dar cuenta de nuestras habilidades prácticas más básicas. Dreyfus caracteriza nuestras habilidades prácticas como acciones no racionales que no involucran, al menos en sentido tradicional, intencionalidad y agencia. Así, sostiene que "el desempeño competente es racional, el sujeto competente es transicional; el experto actúa a-racionalmente" (Dreyfus & Dreyfus, 1984: 36). De este modo parece que, mientras el sujeto realiza fluidamente una acción no hay un contenido mental actuando, no hay intencionalidad operando y tampoco racionalidad presente. Sólo hay una relación fluida con el campo de fuerzas, donde no es posible trazar una distinción dual entre sujeto y objeto.

Analícemos la explicación fenomenológica de Dreyfus a partir de su aplicación a un caso particular. Imaginemos que un agente realiza exitosamente una acción en un momento particular simplemente por casualidad. Por ejemplo, realiza ciertos movimientos correctos en el juego del ajedrez, pronuncia bien un conjunto de oraciones de una lengua extranjera que desconoce, cocina adecuadamente una torta, etc. A su vez, imaginemos un segundo agente que realiza exitosamente las mismas acciones, pero, esta vez, gracias a que es un experto en ello. Aquí nos encontramos frente a dos situaciones de desempeño práctico igualmente exitosas con la diferencia de que, en uno de los casos, el agente es un experto y, en el otro, no. Ante tal situación, podemos preguntarnos: ¿cómo hacemos para distinguir ambos sujetos? o, en otras palabras, ¿cómo hacemos para identificar a un experto? En primera instancia, un defensor de Dreyfus nos respondería que el sujeto experto es el que, gracias a su proceso previo de aprendizaje, “fluye adecuadamente” en el campo de fuerzas realizando una acción determinada, mientras que, quien no es experto, no puede actuar fluidamente. Sin embargo, a continuación, presentaré una situación hipotética que pone en cuestión esta distinción entre los agentes.

Imaginemos un experimento mental al que denomino: “la suerte del principiante”. Consideremos el correcto ejercicio de una habilidad repetida al infinito, digamos, por ejemplo, cocinar una torta de manera adecuada. Pensemos que cocinamos una torta tras otra sin cometer ningún error que nos obligue a detenernos y reflexionar sobre los pasos a seguir. Pues bien, supongamos ahora que hay dos sujetos realizando la misma acción al infinito. El primer sujeto se ha consagrado como pastelero tras años de perfeccionar su habilidad de cocinar tortas. El segundo sujeto, en cambio, no posee conocimiento, ni teórico ni práctico, suficiente para cocinar una torta de manera adecuada. No obstante, tiene “suerte del principiante”, solo que, en su caso, ésta se extiende en el tiempo y le permite cocinar tortas correctamente una y otra vez por azar o por “suerte infinita”. En la medida en que realiza de manera correcta dicha acción al infinito, este sujeto se encuentra interactuando fluidamente con su entorno al igual que el sujeto experto, aún sin serlo.

En este experimento ambos sujetos realizan una acción adecuadamente sin recurrir al uso explícito de sus capacidades conceptuales, esto es, según Dreyfus, sin adoptar una actitud reflexiva para guiar los pasos a seguir. A su vez, desde la perspectiva de un observador externo, ambos parecen ejercer las mismas “habilidades corporales” en la realización de la tarea: se mueven de manera similar, baten los ingredientes del mismo modo, etc. Tanto el sujeto experto como el inexperto parecen actuar dentro del campo de fuerzas dreyfusiano sin diferencia alguna.

Empero, sabemos que se trata de dos sujetos radicalmente diferentes: uno es un experto y el otro meramente tiene suerte de principiante. Luego, podemos preguntarnos: ¿cómo diferenciaríamos al sujeto experto del no-experto casualmente exitoso? Si nos atenemos a la teoría de Dreyfus, durante el ejercicio mismo de la acción resulta imposible encontrar algún elemento que los distinga. La única alternativa para diferenciar entre ambos parece radicar en focalizarnos en el modo en que cada sujeto reacciona ante el error o ante una situación problemática. Siguiendo a Dreyfus, cabe pensar que, en una situación de este tipo, sólo el experto será capaz de reaccionar

adecuadamente reflexionando sobre sus comportamientos y corrigiéndolos o ajustándolos como consecuencia de ello. En consecuencia, la teoría de Dreyfus nos permite esbozar un criterio de distinción entre expertos e inexpertos que sólo puede ser aplicado en aquellos casos en los cuales los agentes cometen errores en su acción o encuentran dificultades para resolver una situación problemática. Pues sólo en tales casos, el experto podrá corregir o ajustar su conducta poniendo en práctica el conocimiento que adquirió durante el proceso de aprendizaje de su habilidad. El sujeto inexperto, en cambio, no tendrá las herramientas necesarias para resolver el inconveniente y retomar adecuadamente el curso de la acción. Ahora, mientras tal error no se produzca, la teoría dreyfusiana no nos permitirá identificar diferencia alguna entre ellos. Como vimos anteriormente, para Dreyfus, en el ejercicio práctico de nuestras habilidades no hay agencia ni intencionalidad actuando, no hay contenido mental ejerciendo una función y, por lo tanto, parece que no hay nada en la mente de ninguno de los sujetos que nos permita distinguirlos mientras se desempeñan exitosamente. Sin embargo, no es cierto que mientras realizan la acción fluidamente no existe diferencia alguna pues, de hecho, sabemos que hay un sujeto que es experto en lo que hace y otro que no.

Retomando la pregunta guía: ¿qué es ser un experto?, el experimento mental aquí presentado pretende mostrar que la tesis de Dreyfus no puede dar cuenta de lo que comprende el ejercicio habilidoso de una acción, particularmente, en el momento mismo de su ejecución exitosa. Como señalamos, el ejercicio de nuestras habilidades prácticas es un fenómeno particular que se distingue –a veces más, a veces menos– de una habilidad puramente teórica, proposicional. Siguiendo a Ryle (1949), hay algo en el saber-cómo que es irreductible al saber-que. Aunque tal distinción es compartida por autores como Dreyfus y McDowell, las nociones de experiencia y habilidad que nos ofrece el primero no nos permiten dirimir qué significa para un sujeto saber hacer algo sin apelar al conocimiento teórico y proposicional adquirido durante el proceso de entrenamiento y a la reflexión sobre el mismo. Esto es lo que llamo “la paradoja del experto”. Al no poder encontrar algo en el ejercicio de la acción misma que permita distinguir entre un sujeto experto y uno que no lo es, la diferencia entre ambos termina siendo explicada por el conocimiento proposicional que posee uno de ellos, el experto, y sobre el cual puede reflexionar cuando surgen dificultades, para luego saber cómo actuar. Pero, si esto es así, lo que distinguiría al experto habilidoso, no sería, en último término más que la posesión de cierto trasfondo teórico que pone en juego cuando la situación lo requiere. De tal modo, detrás de la teoría de Dreyfus parece esconderse una noción de experticia como conocimiento teórico acumulado. Esto es: sólo cuando el sujeto deja de realizar la acción, abandonando el ejercicio práctico y fluido de su habilidad, puede poner en práctica el conocimiento que lo distingue como experto. De esta forma, el saber-cómo termina siendo un caso más de saber-que, desdibujándose así su condición sui generis, a la cual, presuntamente, Dreyfus suscribe de común acuerdo con McDowell.

En contra de la explicación propuesta por Dreyfus, mi intuición aquí es que, para conservar el carácter particular del saber-cómo, debemos comprender la habilidad práctica como un fenómeno complejo que incluye diversos tipos de habilidades específicas. Entre ellas se destacan

las “habilidades corporales” que podemos observar en un sujeto ejerciendo una acción: qué tipos de movimientos realiza, en qué tiempo, cómo interactúa con los elementos de su entorno, cómo se mueve en el espacio, etc. Las habilidades corporales, como podemos corroborar en el experimento presentado, son necesarias para el ejercicio exitoso de una acción. Tanto el experto pastelero como el sujeto con suerte de principiante necesitan realizar los movimientos corporales precisos para cocinar correctamente la torta, batir los huevos adecuadamente, colocar la preparación en el horno de cierto modo, etc. Sin embargo, no podemos reducir el saber cómo a dichas habilidades corporales ya que, tal como señalamos en el experimento, dichas habilidades no parecen ser condiciones suficientes para determinar qué es ser un experto.

Ahora bien, si reconocemos que existe una distinción entre un sujeto experto que realiza correctamente una acción y el sujeto inexperto que la realiza correctamente, pero por azar y, a su vez, reconocemos que tal distinción no se encuentra en las habilidades corporales que estos ponen en juego, parece que debemos defender que ambos sujetos se encuentran en estados mentales diferentes en el momento del ejercicio práctico de la misma. De otro modo: ¿en dónde radicaría la diferencia existente entre ambos?

En suma, considero que el saber-cómo debe incluir, en el ejercicio mismo de la acción, algunos elementos que, aunque indetectables a simple vista para un espectador externo, determinen por qué el comportamiento de un sujeto experto es radicalmente diferente al comportamiento de un sujeto con suerte de principiante⁴. De lo contrario, corremos el riesgo de caer en la clásica posición intelectualista, que no distingue el tener una habilidad práctica de poseer cierto conocimiento teórico.

Para dar respuesta a este problema, en lo que sigue, examinaré la noción de *affordances* gibsoniana. Tras la reconstrucción de la noción original propuesta por Gibson (1979), intentaré defender una noción de *affordances* que me permita dar una respuesta satisfactoria a la crítica aquí presentada y ofrecer una explicación adecuada del ejercicio práctico de nuestras habilidades básicas.

5. Hacia una teoría representacional y conceptualista de las *affordances*

A mediados del siglo XX J. J. Gibson inaugura la llamada “psicología ecológica”, una propuesta que le otorga especial relevancia al entorno ecológico que rodea tanto a animales humanos como no humanos, y destaca la importancia de basar los estudios psicológicos en dicho entorno natural. La psicología ecológica sostuvo desde sus orígenes que la percepción y la relación con el entorno es directa, esto es, no se encuentra mediada por entidades mentales como las representaciones. Así, mientras las posturas tradicionales parecían otorgarle un lugar accesorio al entorno -que causaba las impresiones sensoriales, pero no era constitutivo de la percepción-, la psicología ecológica lo consideró como un elemento constitutivo que ejerce una influencia activa fundamental sobre la percepción y la acción.

Siguiendo cierto espíritu fenomenológico, en 1979 Gibson desarrolló la noción de *affordances*⁵ para dar cuenta del tipo de interacción perceptiva que poseen los organismos en relación con su entorno. El propósito de tal noción ha sido desde su origen el de explicar la percepción y su íntima relación con la acción. En la misma línea, las posteriores interpretaciones y apropiaciones de la noción de *affordances* han sido aplicadas casi en su totalidad al análisis de la percepción y la acción humana.

Las *affordances* son definidas como características localizables en el entorno que se presentan al sujeto perceptor indicando una acción posible. Son una suerte de relación práctica entre el agente y su medio, que sólo resulta posible mediante la interacción. Dichas oportunidades para la acción no deben ser entendidas como meras características del entorno, es decir, como meras características físicas. Las *affordances* no existen simplemente por el hecho de que exista un entorno, sino más bien porque hay un sujeto que puede percibirlo. Se trata de posibilidades de acción existentes en cuanto se encuentran latentes en el entorno para ser percibidas por un animal u organismo⁶. En este sentido, Gibson sostiene que las *affordances* deben ser pensadas siempre en relación con el sujeto, y deben ser entendidas sólo en dicha relación.

Pese a ser quien introdujo la noción, Gibson no desarrolló una explicación exhaustiva de muchos aspectos fundamentales que conciernen a las *affordances*. En consecuencia, desde su origen, han sido muchos los autores que han ofrecido interpretaciones de lo más variadas. En tal marco, tanto Dreyfus como McDowell se han apropiado de la noción de *affordances* y le han atribuido roles antagónicos en el debate acerca del contenido de la experiencia y de nuestro trato práctico con el mundo.

En el debate Dreyfus vs McDowell (2013) acerca del contenido de nuestras habilidades básicas y nuestra experiencia perceptiva, Dreyfus se apropia de dicha noción y establece una asociación directa entre tomar una posición no conceptualista como la suya y defender la noción de *affordances* como parte del contenido de nuestra percepción. Siguiendo las tesis fenomenológicas de Merleau Ponty, Heidegger y Sartre, sostiene que en muchas de las interacciones con el entorno no existe una separación entre el sujeto y el mundo en el cual él actúa, sino una relación donde ambos se encuentran fusionados. Tal como mencionamos en el apartado anterior, Dreyfus afirma que algunas de las habilidades que poseemos constituyen una base holística y no conceptual que opera como condición de posibilidad de nuestros juicios acerca del mundo. Dichas habilidades son posibles gracias a que nos vemos solicitados a actuar de determinada manera. Las *affordances* o solicitudes, entonces, se producen en dicha base holística no conceptual y nos permiten actuar fluida y adecuadamente con una totalidad de entes, con los que nos relacionamos y estamos familiarizados, sin recurrir al uso de nuestras capacidades racionales y conceptuales. "Percibimos directamente las *affordances* y respondemos a ellas sin que estén implicadas en ello creencias y justificaciones" (Dreyfus, 2005: 57).

Ahora bien, ¿por qué la teoría de las *affordances* gibosniana parece complementarse bien con la tesis fenomenológica defendida por Dreyfus? En primer lugar, la noción de *affordance* posee un fuerte valor explicativo dentro del enfoque de Dreyfus, ya que le permite dar cuenta de cómo es

la relación entre sujeto y mundo cuando éstos se encuentran fusionados en el campo de fuerzas, sin apelar a nociones mentalistas ligadas al intelectualismo (estados de creencias, por ejemplo). En segundo lugar, y en íntima relación, Dreyfus parece sostener que las *affordances* involucran un tipo de contenido no conceptual⁷ que nos permite fluir en el campo de fuerzas sin recurrir a capacidades conceptuales y reflexivas. De acuerdo con esto, el sujeto no necesita poseer conceptos para tener *affordances*. Dreyfus defiende que las *affordances* consisten en la percepción de posibilidades de acción que brindan los objetos, y no en la percepción de propiedades de los mismos -que requerirían de conceptos para su identificación y atribución-. De tal modo, sostiene que el sujeto puede relacionarse activamente con el entorno sin necesitar de la presencia de una base conceptual, mucho menos proposicional, para ello.

McDowell, por su parte, considera que la noción de *affordances* es coherente con su tesis conceptualista acerca de la percepción. De tal modo, afirma que, ya que nuestra experiencia se encuentra permanentemente permeada de racionalidad, es posible integrar las *affordances* que percibimos en un marco conceptual. Nuestra percepción conceptual no sólo nos muestra que habitamos un entorno con el cual nos relacionamos, sino aún más, que nos encontramos constantemente abiertos al mundo. La percepción, a través de las *affordances*, nos revela un mundo que se vuelve inteligible sólo en la medida en que poseemos capacidades conceptuales -y por lo tanto racionales- que se encuentran permanentemente operando en la percepción. “[U]na vez que las *affordances* figuran para un sujeto como características del mundo, ya no son solo inputs para una estructura motivacional natural; se encuentran disponibles para la racionalidad del sujeto” (McDowell, 2007b: 346). Nuestras *affordances*, a diferencia de las *affordances* que podrían percibir animales no humanos, nos posibilitan un modo de ser distintivamente humano y nos brinda datos, no sólo para nuestra racionalidad práctica, sino también para nuestra racionalidad teórica (McDowell, 2007b)⁸.

6. Hacia una nueva comprensión de las habilidades prácticas: las *affordances* conceptuales

Siguiendo esta breve descripción del enfoque y la propuesta gibsoniana, quisiera hacerme eco de la interpretación mcdowelliana de las *affordances* y profundizar en la misma para dar una respuesta a la crítica que señalé anteriormente bajo el nombre de “la paradoja del experto”. Al presentar dicha crítica me detuve en la pregunta sobre qué capacidades mentales tiene que poseer el sujeto experto cuando pone en práctica su habilidad, y señalé su importancia al momento de analizar de manera más acabada el fenómeno de las habilidades prácticas. Asimismo, para responder dicho interrogante, resalté la necesidad de postular la presencia de algún tipo de entidad mental que cumpla un rol fundamental cada vez que el sujeto experto pone en práctica su habilidad. Solo de esta forma, afirmé, podremos sortear la dificultad introducida por lo que denominé el experimento mental de “la suerte del principiante”: a saber, la imposibilidad de dar cuenta de la diferencia que presuntamente ha de existir entre el sujeto que es un principiante con suerte infinita y el experto que cuenta con una habilidad genuina para hacer algo.

Frente a tal situación, sugerí la relevancia de incluir las *affordances* como un elemento apropiado para explicar nuestro trato práctico con el mundo y, por ende, el ejercicio habilidoso de ciertas prácticas. Ahora bien, para ello necesitamos desarrollar, o al menos esbozar, una tesis específica acerca de qué tipo de elementos mentales involucra la percepción de *affordances*. Una vez hecho esto, podremos dar respuesta a la crítica mencionada y brindar una mejor explicación del ejercicio habilidoso de la acción.

Hemos entendido a las *affordances* como una suerte de percepción de posibilidades para la acción. En tal sentido, la propuesta aquí es señalar que, para que las *affordances* sean percibidas, es decir, para que el sujeto perciba en el mundo posibilidades de acción, éste debe tener "habilidades representacionales de naturaleza conceptual/perceptual". Quisiera defender que tales habilidades son cognitivas y conforman el fenómeno del ejercicio de las habilidades prácticas básicas en un sentido diferente, aunque complementario, al de las "habilidades corporales". De tal modo, dichas habilidades perceptuales no consisten meramente en la capacidad para detectar información sensitiva del entorno, sino más bien en la capacidad para detectar dicha información bajo un modo de presentación entre otros. Las habilidades aquí propuestas involucran diversos factores que influyen en la percepción: permiten que el conocimiento que adquirimos por aprendizaje, el contenido espacial, el contenido social, entre otros, jueguen un rol conceptual determinante en la percepción de las *affordances*. En este sentido, aun cuando la información sensorial resulta necesaria para la percepción, tales habilidades poseen cierta independencia de los estímulos sensoriales actuales. A su vez, sostengo, son habilidades que se modifican mediante el aprendizaje y pueden mejorar o empeorar con el curso del tiempo.

De tal modo, retomando las conclusiones del experimento mental presentado anteriormente, sostengo que debemos entender el ejercicio de las habilidades prácticas que aquí analizamos, como un fenómeno amplio y complejo en el cual se involucran numerosas y diversas habilidades específicas. Entre ellas, podemos reconocer al menos dos sub-tipos de habilidades esenciales. En primer lugar, las ya mencionadas habilidades corporales, comprendidas como capacidades adquiridas y perfeccionadas a través del entrenamiento, en la que el cuerpo cumple un rol fundamental. Tales habilidades son las que un pastelero experto y un sujeto con suerte de principiante parecen compartir -hasta cierto punto- en el momento que cocinan correctamente una torta. En un segundo lugar, las aquí llamadas habilidades representacionales de naturaleza conceptual/perceptual, que permiten la percepción de *affordances* y el desarrollo efectivo de la práctica experta. Estas últimas resultan cruciales, ya que nos permiten diferenciar al sujeto experto como aquel que posee ciertas habilidades representacionales, conceptuales y perceptuales para percibir ciertas *affordances*, del sujeto con suerte de principiante como aquel que no las posee⁹.

Como señalé, el ejercicio de ciertas habilidades corporales no resulta suficiente para ser un experto. Como el experimento de la suerte del principiante apuntaba a mostrar, dos sujetos podrían estar en una misma situación, comportándose del mismo modo y, sin embargo, ser en un caso un experto y en el otro no. De tal modo, las habilidades corporales, en el sentido acá

utilizado, parecen ser una condición necesaria para comprender el fenómeno más amplio de las habilidades prácticas básicas; no obstante, no resultan una condición suficiente para determinar si un sujeto es de hecho un experto o no lo es. Un sujeto necesita saber cómo cocinar una torta para ser un experto pastelero. Pero dicho saber-cómo no sólo requiere un saber corporal, un dominio los movimientos que hay que realizar, sino también una comprensión tanto de la situación, como de su agencia y responsabilidad en dicha acción. De tal modo, proponer que la percepción de *affordances* requiere de la presencia de ciertas habilidades representacionales y conceptuales-perceptuales, nos permite dirimir la cuestión y nos da una herramienta para señalar cuál de los dos sujetos es el verdadero experto¹⁰.

De tal modo, ante la pregunta: ¿qué tiene “en la cabeza” el pastelero experto cuando cocina una torta?, podemos responder: un conjunto de habilidades, de las cuales, al menos algunas, son conceptuales-perceptuales¹¹. Dichas habilidades cumplen un papel indispensable y relevante en la explicación de las otras habilidades (corporales), haciendo que no sea casual el desempeño exitoso del pastelero a la hora de cocinar bien una torta. En síntesis: cocinar bien depende de algunas habilidades cognitivas, representacionales y conceptuales, que permiten, principalmente, el reconocimiento de la situación y de los objetos que se están manipulando. No se trata sólo de contenidos representacionales, sino de contenidos conceptuales articulados bajo un modo determinado de presentación, que destaca ciertas características del mundo y nos las muestra como las adecuadas para dar curso a una acción. Tales habilidades perceptuales-cognitivas, representacionales y conceptuales, son, como aquí definiendo, una condición necesaria para ejercer las habilidades prácticas¹².

7. Conclusiones

A lo largo de la investigación aquí presentada, he intentado defender una propuesta conceptualista y representacionalista de las *affordances* -en sintonía con el enfoque general de McDowell- con el objetivo de contribuir al intrincado debate acerca del ejercicio de nuestras habilidades prácticas básicas. Para ello, comencé reconstruyendo el reconocido debate Dreyfus vs McDowell con el objeto de identificar dos posiciones antagónicas: el conceptualismo (a veces tildado de “intelectualismo”) y el anti-intelectualismo radical de Dreyfus.

Tras dicha reconstrucción, presenté la objeción de la “paradoja del experto”, que apuntaba a discutir la idea dreyfusiana de que los sujetos, cuando se encuentran inmersos en el campo de acción, no ponen en práctica ninguna habilidad conceptual, ni racional (Dreyfus, 1985). Para ello, introduje el experimento mental “la suerte del principiante”, con el fin de señalar que defender una tesis radical como la de Dreyfus no nos brinda elementos suficientes para explicar en qué consiste ser un experto en el desempeño de una determinada habilidad práctica. Aún más, la propuesta dreyfusiana, al no involucrar ningún contenido representacional en el ejercicio de la habilidad, no nos permite diferenciar entre un sujeto experto y un sujeto inexperto -o con suerte de principiante-.

Posteriormente, introduje la noción técnica de *affordances* presentada por Gibson (1979) y finalmente propuse una interpretación conceptualista de la misma. He intentado que mi propuesta sobre las *affordances* sea compatible con varias de las tesis principales propuestas por McDowell en el debate mencionado. De tal modo, he concluido delineando una propuesta conceptualista y representacionalista de las *affordances*, que pretende explicar el ejercicio de nuestras habilidades básicas como un fenómeno sui generis que se distingue del ejercicio reflexivo de otras habilidades. Tal propuesta se basa en la tesis de que, para percibir *affordances*, son necesarias ciertas habilidades cognitivas conceptuales y representacionales. Dichas habilidades conforman el complejo y amplio fenómeno de las habilidades prácticas, complementándose con las aquí llamadas "habilidades corporales". A su vez, cumplen un rol a nivel personal, como estados experimentados por el sujeto experto que cumplen un papel fundamental como guías de su comportamiento.

El propósito de este artículo no fue ofrecer una teoría acabada, sino avanzar parcialmente en la elaboración de una mejor caracterización de las habilidades prácticas. El debate acerca de cómo debemos entender el ejercicio práctico habilidoso, y aún más, cómo debemos caracterizar a los sujetos expertos en el momento del ejercicio de la acción, se encuentra plenamente vigente hoy en día. Las discusiones atraviesan el campo de la filosofía y la psicología actual, presentando una multitud de aristas de gran interés. La propuesta aquí ofrecida intenta servir como una herramienta teórica más para contribuir a la explicación acerca de nuestro comportamiento práctico habilidoso. En este sentido, pretende recoger uno de los puntos centrales defendidos por McDowell: que las capacidades conceptuales se encuentran permeando permanentemente nuestro trato con el mundo. Sin duda, como subraya Dreyfus, el sujeto experto logra tener un vínculo fluido con el mundo una vez que se vuelve habilidoso en el ejercicio de cierta acción. No obstante, lo que aquí he intentado defender es que dicho vínculo, antes que permitir al sujeto prescindir de sus capacidades conceptuales, depende de que este las ponga en juego de un nuevo modo.

8. Notas

¹ El presente trabajo es una reconstrucción muy sucinta de ciertas ideas que han sido desarrolladas con mayor profundidad en mi Trabajo final de licenciatura titulado "*Affordances: entre la percepción y la acción*".

² McDowell sostiene que los animales no humanos no poseen un sistema conceptual y, por lo tanto, son incapaces de ser responsable de sus pensamientos y acciones.

³ Los enfoques anti-intelectualistas suelen citar los casos de *yips* y asfixia en el ejercicio profesional de algunos deportes como evidencia a favor de tal tesis.

⁴ La pregunta central aquí es ¿qué características distinguen a un sujeto experto de un sujeto inexperto? y no ¿cómo podemos distinguir, qua espectadores, a un sujeto experto de un sujeto inexperto? De tal modo, se trata de una preocupación a nivel ontológica antes que epistemológica.

⁵ El término «*affordances*» ha sido traducido de diversas formas en la bibliografía filosófica y psicológica: ofrecimientos, posibilidades de acción, invitaciones, solicitudes del entorno, disponibilidades, ofertas, etc. No obstante, debido a que no hay una traducción consensuada ni precisa de dicha noción técnica, he optado por utilizar a lo largo de todo mi escrito el término en su idioma original.

⁶ Resulta importante señalar la diferencia entre comprender las *affordances* como posibilidades de acción existentes y comprenderlas como posibilidades de acción que de hecho son percibidas por alguna criatura. Gibson parece defender que el hecho de que un animal pueda potencialmente percibir cierta solicitud en el entorno es suficiente para que exista una *affordance*. No obstante, interpretaciones posteriores han sostenido que es necesario que dicha solicitud tenga altas probabilidades de ser percibida por un animal particular para convertirse en una *affordance*.

⁷ Si bien Dreyfus no es enteramente explícito acerca de cuál es el contenido que poseen las *affordances*, siguiendo su razonamiento, podemos deducir que, así como el ejercicio de nuestras habilidades prácticas básicas parece involucrar contenido no conceptual -o, en algunos casos, ningún contenido en absoluto-, las *affordances* allí implicadas comprenden el mismo tipo de contenido.

⁸ McDowell recoge aquí la distinción heideggeriana entre “estar orientado hacia el mundo” y simplemente habitar un entorno. De tal modo, las capacidades de respuesta humana a las *affordances* nos muestran una relación particular con el mundo en donde éste se nos presenta y se nos vuelve inteligible sólo a través de, y gracias a, nuestra racionalidad.

⁹ Es importante resaltar que, a diferencia de lo que sostiene Dreyfus, las habilidades conceptuales aquí defendidas se encuentran ejercidas durante el desarrollo de la acción, y no sólo posteriormente, cuando el sujeto toma una actitud reflexiva sobre su comportamiento.

¹⁰ Cabe recordar que el interés aquí no está en poder distinguir un sujeto experto de uno que no lo es desde la perspectiva de tercera persona, sino más bien, el interés se centra en poder justificar ontológicamente tal diferencia.

¹¹ Dejo abierta la cuestión acerca de si el ejercicio experto requiere algún otro tipo de habilidad por parte del sujeto.

¹² Explicitar los requisitos de la noción de conceptos que aquí defiendo requiere de un análisis extenso. Advierto que el debate acerca de cómo son los conceptos, cuántos tipos de conceptos hay, si éstos son innatos o no, etc., es arduo, aunque necesario. No obstante, escapa a mis propósitos en la presente investigación.

9. Bibliografía

BERMÚDEZ, J. L. (2003). *Thinking without words*. Oxford University Press.

BREWER, B. (1999). *Perception and reason*. Oxford University Press.

CUSSINS, A. (2003). “Content, conceptual content, and nonconceptual content”, *Essays on Nonconceptual Content*, YH Gunther, Editor, 133-163.

DREYFUS, H. L. (1985). “The role of the body in intelligent behavior”, en L. A. Hickman (Ed.), *Philosophy, Technology, and Human Affairs* (p. 179). Texas: Ibis Press of College Station.

DREYFUS, H. L. (2002). “Intelligence without representation – Merleau-Ponty’s critique of mental representation the relevance of phenomenology to scientific explanation”, *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1(4), 367-383.

DREYFUS, H. L. (2005). “Overcoming the myth of the mental: how philosophers can profit from the phenomenology of everyday expertise”, *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 79(2), 47-65.

DREYFUS, H. L. (2007a) “Response to McDowell”, *Inquiry*, 50:4, 371-377.

- DREYFUS, H. L. (2007b) "The Return of the Myth of the Mental", *Inquiry*, 50:4, 352-365.
- DREYFUS, H. L. (2007c) "Detachment, involvement, and rationality: are we essentially rational animals?", *Human Affairs*, 17(2), 101-109.
- DREYFUS, H. L. (2012). "Introductory essay: the mystery of the background qua background", en Z. Radman (Ed.), *Knowing without Thinking* (pp. 1-10). London: Palgrave Macmillan UK.
- DREYFUS, H. L. (2013). "The Myth of the Pervasiveness of the Mental", en J. K. Schear (Ed.), *Mind, reason, and being-in-the-world: The McDowell-Dreyfus debate* (1st ed.), EEUU: Routledge.
- DREYFUS, H. L., & Dreyfus, S. E. (1984). "From Socrates to expert systems", *Technology in Society*, 6(3), 217-233.
- EVANS, G. (1982). *The varieties of reference*. Oxford University Press.
- FRIDLAND, E. (2015). "Knowing-how: problems and considerations", *European Journal of Philosophy*, 23(3), 703-727.
- GIBSON, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- HEIDEGGER, M. (1955). *The fundamental concepts of metaphysics*. Indianapolis: Indiana University Press.
- HEIDEGGER, M. (2000). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- INTRONA, L. (2017). "Phenomenological approaches to ethics and information technology", en E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- MCDOWELL, J. (1994a). *Mind and world*. Cambridge: Harvard University Press.
- MCDOWELL, J. (2007a). "Response to Dreyfus", *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 50(4), 366-370.
- MCDOWELL, J. (2007b) "What Myth?", *Inquiry*, 50:4, 338-351
- MCDOWELL, J. (2009). "What Myth?", *The engaged intellect: philosophical essays*. Harvard University Press.
- MCDOWELL, J. (2013a). *Having the world in view - essays on Kant, Hegel, and Sellars*. Harvard University Press.
- MCDOWELL, J. (2013b). "The Myth of the Mind as detached", en J. K. Schear (Ed.), *Mind, reason, and being-in-the-world: The McDowell-Dreyfus debate* (1st ed.), EEUU: Routledge.
- NOË, A. (2005). "Against intellectualism", *Analysis*, 65(288), 278-290.
- PAVESE, C. (2015). "Practical senses", *Philosophers' Imprint*, 15.
- RYLE, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson & Co.
- STANLEY, J., & Williamson, T. (2001). "Knowing how", *The Journal of Philosophy*, 98(8), 411-444.
- STANLEY, J., & Krakauer, J. W. (2013). "Motor skill depends on knowledge of facts", *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 503.

Modificaciones epistemológicas y sociales en torno a la enfermedad de Alzheimer desde un punto de vista hackingneano

Sofía Pastawski

spastawski@gmail.com

Licenciatura en Filosofía

Director de TFL: Luis Salvatico

Recibido: 29/05/20 - Aceptado: 22/06/20

Resumen

El presente trabajo fusiona un caso de historia de la ciencia y una teoría sobre cómo se produce y circula el conocimiento. El caso lo constituye la Enfermedad de Alzheimer (EA), considerada como una de las principales demencias del siglo XXI. La teoría proviene de Ian Hacking, del cual utilizo sus reflexiones sobre la dinámica de las ciencias humanas. El marco teórico brindado por Hacking me permite entender algunos episodios en la historia de la EA a la vez que, el examen de dicho caso, da lugar a realizar algunas observaciones respecto a la teoría defendida por el filósofo canadiense.

Palabras claves: Ian Hacking- Clases Interactivas- Enfermedad de Alzheimer

1. Introducción

En los años de mi formación en el Área Lógico-Epistemológica de la Licenciatura en Filosofía, me dediqué principalmente a estudiar autores que tienen una mirada ecléctica sobre el modo en que se puede hacer Historia de la Ciencia. En gran parte dichos autores son herederos de Thomas Kuhn (1982) y de aquel texto donde señala que la historia y la filosofía de la ciencia, si bien requieren habilidades diferentes, deben apoyarse una a la otra. Ian Hacking se inscribe en dicha tradición.

Aunque quizás sea más conocido por *Representar e intervenir* (1983) y sus trabajos en relación a las ciencias de laboratorio, paralelamente, el filósofo se ocupó de cómo funcionan las ciencias humanas. En varias ocasiones Hacking señala que para tratar los grandes temas que han desvelado a la filosofía por siglos—temas como la existencia, la identidad personal o qué es el hombre—no hay que lidiar ya con tópicos universalistas sino ocuparse de cómo el conocimiento circula y configura a las personas en un sentido más llano:

Creo que mi propia actitud se formó involuntariamente en uno de los episodios heroicos de la filosofía [referencia al existencialismo sartreano]. La filosofía es heroica (en mi versión de eventos) cuando trata de pintar una imagen de la naturaleza humana en su



totalidad, y del lugar de los seres humanos en la naturaleza. Kant fue heroico. Aquino fue heroico. Aristóteles fue heroico Yo soy todo lo contrario de heroico, no cobarde, pero orgullosamente particularista. No creo que haya un conjunto fijo de naturaleza humana para discutir (Hacking, 2004, pág. 281) ⁽¹⁾.

Para entender cómo el conocimiento propio de las ciencias humanas es producido y puesto en circulación, Hacking se centra en el concepto de "clase". El término "clase" remite directamente a clases naturales; los elementos químicos no sintetizados, las partículas físicas o las especies vegetales y animales suelen constituir los ejemplos estándares de clases naturales. Afirmar la existencia de dichas clases implica un fuerte compromiso realista puesto que se supone que las mismas se hallan en la naturaleza independientemente de la acción humana. Claro que esto acarrea una serie de problemas, las clases naturales mutan, como los virus, y los científicos se equivocan, ya no contamos con el éter y el flogisto como siglos atrás pero sí con una inmensa nueva cantidad de partículas subatómicas.

La cuestión de las clases se vuelve más compleja cuando nos alejamos del terreno de las ciencias paradigmáticas de la modernidad como la física, la química o la biología y pasamos al terreno de lo humano. Cualquier ciencia necesita operar con clases puesto que la ciencia, en principio, versa sobre lo general (no importa por cuáles métodos se llegue a esta generalidad), no sobre lo particular. Hacking es heredero de las discusiones que se han dado en filosofía de la ciencia sobre el estatus de las clases, pero también se enmarca en una tradición "descriptivista", más interesada en averiguar cómo se valida el conocimiento antes que en establecer condiciones de validación del mismo.

En las ciencias humanas la extensión de los conceptos cambia de manera más frecuente que en ciencias naturales; también lo hace de manera diferente, puesto que dicho cambio no depende tanto de los nuevos descubrimientos científicos como del modo en que dichas clases son incorporadas por aquellos a los que refieren; es por esta razón que nuestro autor llama a este tipo de clases "interactivas".

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la enfermedad de Alzheimer en tanto clase interactiva. Aunque existen casos de Alzheimer temprano que se manifiesta en personas menores de sesenta años, aquí me centraré en la particular relación que se ha establecido entre Alzheimer y vejez. Esta relación tiene su origen a finales del siglo XX, cuando los avances en el campo de la gerontología empezaron a diferenciar estados normales y patológicos de senilidad. Hasta entonces, aquellos individuos que retrospectivamente consideraríamos como "enfermos de Alzheimer", eran incluidos en una amplia clase en la cual ser anciano y demente era prácticamente sinónimo. Así tenemos por un lado la diferenciación del Alzheimer como un tipo especial de demencia y, por otro, el establecimiento de estándares para diferenciar una vejez sana de una patológica.

Los avances en biomedicina han buscado profundizar las explicaciones biológicas para la enfermedad de Alzheimer, pasando de la degeneración neurológica a los factores genéticos y de la búsqueda de una cura a la detección de factores y marcadores de riesgo. En consonancia con

esto se ha desarrollado una cultura médica que intenta prevenir la EA y educar sobre la demencia, lo cual sólo es factible por ahora en determinados sectores sociales. Debido al carácter biológico que actualmente le damos a la EA, en principio esta clase puede resultar difícil de entender como clase interactiva; sin embargo mi tarea aquí será mostrar los rasgos de dicha interactividad y la progresiva biologización a la que ha sido sometida dicha clase como resultado de tal dinamismo (2).

2. Desarrollo

a. Hacking y la dinámica de las clases humanas

En el artículo "El efecto bucle de las clases humanas" (1995A) Hacking utiliza como modelo la noción tradicional de "clases naturales" (3) para oponer a dicha noción la de "clases humanas". Mientras las clases naturales provienen en general de la física, la química o la biología, las clases humanas provienen generalmente de ciencias como la psicología, la medicina, la sociología y demás ciencias humanas (4):

"Clases humanas" es una frase tan fea que, como dijo Auguste Comte sobre *sociologie*, nadie más querría usarla. No pretendo elegir un tipo de clasificaciones definido y claramente delimitado. Quiero indicar clases de personas, su comportamiento, su condición, clases de acción, clases de temperamento o tendencia, clases de emoción y clases de experiencia. Utilizo el término "clases humanas" para enfatizar las clases –los sistemas de clasificación— más que las personas y sus sentimientos (Hacking, 1995A, págs. 351-352).

Hacking es consciente que la distinción entre clases naturales y humanas no se encuentra libre de problemas; a pesar de ello a nuestro autor le interesa mantener tal distinción para señalar que interactuamos con dichas clases de manera diferente. Este es un primer movimiento que se encuentra en los textos de Hacking y al cual hay que prestar atención: apelando a la premisa wittgensteiniana de que el significado está en el uso, Hacking desvía la discusión semántica respecto a qué se supone que es una clase (natural o humana) a la cuestión pragmática de cómo dicha clase se relaciona con aquello que clasifica (Hacking, 2002, pág. 17).

Las clases naturales son *independientes* respecto a las cuestiones humanas y sociales; son *definibles*, puesto que en la mayoría de los casos podemos estar de acuerdo sobre qué cosas entran en el grupo de los caballos o de las rocas; además dichas clases tienden a ser *estables* por largos períodos de tiempo (Hacking, 1991A, pág. 110). Las clases humanas, en cambio, surgen conjuntamente con su objeto, existiendo entre objeto y clase una relación de *interdependencia*; por otra parte las clases humanas, en tanto surgen en períodos y lugares específicos, tienden a ser menos estables que las naturales (Hacking, 1995A, pág. 352ss).

Tal como observa Hacking en repetidos pasajes, en ocasiones se asume que la distinción entre clases humanas y naturales es sólo una cuestión de grado. O bien se considera que las clases humanas son clases no maduras que algún día alcanzarán a las ciencias naturales o, de lo contrario, se piensa que las clases naturales son tan dependientes de nosotros como las clases humanas, con la diferencia que llevamos bastante tiempo habituados a ellas (Hacking, 1995A,

pág. 352). Sin embargo hay una característica que distingue las clases humanas de las naturales y que nos impide pensar que unas sean reducibles a las otras: el *efecto bucle*.

“Clases humanas” y “clases humanas con efecto bucle” son expresiones prácticamente sinónimas en la terminología de Hacking. La noción de efecto bucle está basada en la interdependencia a la que nos referíamos más arriba entre la clasificación y lo clasificado. El término “efecto bucle” intenta captar la relación bidireccional que se da entre la clase y lo clasificado en el caso de las ciencias humanas: la clase puede modificar, directa e indirectamente, la experiencia que las personas tienen de sí mismas y, a la larga, esto redundará en las descripciones asociadas a la clase⁽⁵⁾.

Es esta misma noción de “efecto bucle” la que le permitirá a Hacking dejar de hablar de “clases humanas” y “clases naturales” y pasar a referirse a *clases interactivas* y *clases indiferentes* (Hacking, 2001). Con esta nueva denominación el autor logra poner en primer plano el modo en que las categorías se comportan en relación al objeto y eludir los debates tradicionales ligados a los términos “clases naturales” y “clases humanas”:

Esta expresión tan fea [la de clase interactiva] tiene el mérito de que recuerda nociones como actores, ser agente y acción. El *inter* puede sugerir la forma en que pueden interactuar la clasificación y el individuo clasificado, la forma en que los actores pueden llegar a conocerse a sí mismos como siendo de una clase, aunque sólo sea por ser tratados o institucionalizados como de esa clase y de este modo tener experiencia de sí mismos en ese sentido (Hacking, 2001, pág. 175).

Dado que dicha interacción no se da del mismo modo en las clases naturales, Hacking pasa a referirse a estas como *clases indiferentes* para señalar que lo clasificado no se ve afectado por el hecho de serlo. Por ejemplo, podemos modificar nuestro modo de manipular los quarks, incluso podemos denominarlos de otro modo, eso no afecta a lo que hoy llamamos quark; los quark no interactúan con la idea que tenemos de ellos:

En la denominación de “clase interactiva” y “clase indiferente” se hace evidente el componente intencional que Hacking asigna a las clases interactivas. En la medida que una clase interactiva refiere a un grupo de personas o aspectos de ellas, dichas personas o su entorno reaccionarán de una u otra manera a la clasificación, dado que las personas o su entorno “saben” que están siendo clasificados.

Muchas veces los objetos de las clases naturales pueden reaccionar de alguna manera al hecho de ser clasificados; un ejemplo es el caso de las bacterias: aunque estas no son una clase pasiva en tanto nos afectan y son capaces de volverse más agresivas (mutan), constituyen una clase indiferente en la medida que su interacción con nosotros no es adrede (Hacking, 2001, pág. 178).

Para entender la relación que se da entre la clasificación y lo clasificado, en el caso de las clases interactivas, es necesario apelar al concepto de *matriz*. Dicho concepto se refiere a la materialidad donde una categoría o idea (en principio inmaterial) se desarrolla:

Las ideas no existen en el vacío. Habitan dentro de un marco social. Vamos a llamarlo la *matriz* dentro de la cual se forma una idea, un concepto o clase (...) La matriz en la que se ha formado la idea de la mujer refugiada es un complejo de instituciones, defensores,

artículos de periódico, juristas, decisiones judiciales, actas de inmigración (...) Ustedes pueden querer llamar sociales a estas cosas porque lo que realmente nos importa son sus significados, pero son materiales, y en su cruda materialidad establecen diferencias sustanciales entre las personas (Hacking, 2001, págs. 31-32).

La interacción entre ideas y matriz da lugar al surgimiento de diferentes tipos de personas: desde su emergencia, las clases interactivas han cumplido la función de clasificar personas y conductas consideradas marginales o patológicas: alcohólicos, enfermos mentales, pobres, vagabundos, delincuentes; es decir aquellas personas que, en diferentes épocas, han quedado excluidas de lo que se entiende por "persona normal". Es justamente para tal función de clasificar personas – propia de las clases interactivas o humanas— que Hacking (2002) acuña el término "hacer personas" (*making up people*):

Mi reclamo es que "hacemos personas" en un sentido más fuerte que "hacemos" el mundo. La diferencia está relacionada con la antigua cuestión del nominalismo. También está conectado con la historia, porque los objetos de las ciencias sociales -personas y grupos de personas- están constituidos por un proceso histórico, mientras que los objetos de las ciencias naturales, el aparato experimental particular, se crean en el tiempo pero, en cierto sentido, no están constituidos históricamente (pág. 40).

Las personas naturalmente reaccionan ante el hecho de ser clasificadas, lo cual conlleva la redefinición de las categorías en el terreno experto. Un claro ejemplo de esto es el caso de la homosexualidad: aunque podemos pensar que siempre ha habido prácticas sexuales entre hombres y entre mujeres, clasificar a una persona según su actividad sexual y que esa persona se vea a sí misma como "homosexual", y por lo tanto como "enferma", es algo propio del siglo XIX. Esta visión cambió radicalmente con los movimientos de liberación gay en la década de 1970 y actualmente las investigaciones médicas sobre la homosexualidad nos parecen aberrantes (Hacking, 2002A, pág. 100).

Si lo que se considera un objeto de estudio aceptable en una época se vuelve inadmisibile en otra, se debe a que las atribuciones morales adjudicadas a esa clase cambian y, muchas veces, son las actitudes de las personas las que ocasionan estos cambios. Otra manera de referirse a los cambios valorativos atribuidos a una clase es referirse, como señalé más arriba, a estándares normalidad. Hacking considera la "normalidad" como una clase de segundo orden (en el mismo sentido que los predicados de segundo orden de Frege); sin embargo no estudiamos tanto aquello qué es normal como aquello que consideramos se desvía de lo que es normal:

Lo normal puede estar en cualquier lugar, pero su hogar es humano. La idea de lo normal es en parte responsable de las connotaciones morales de tantas clases humanas. En lo más profundo de la raíz de la palabra, la "norma" latina y el "orto" griego, se une la distinción entre el hecho y el valor. Incluso en geometría, una línea normal a otra, ortogonal, está en ángulo recto, un ángulo de 90° (descriptivo). También es un ángulo "correcto", bueno para carpinteros y topógrafos (evaluativo) (Hacking, 1995A, pág. 372).

En principio uno se siente tentado de pensar que todas las categorías de esta clase responden a intereses despóticos de control y vigilancia; sin embargo muchas veces hay categorías que van en el sentido contrario y se crean para proporcionar una red de visibilización o ayuda; este puede ser

el caso de categorías como “mujer refugiada”, “autismo” o “abuso infantil” e incluso, como se verá más adelante, de la misma enfermedad de Alzheimer.

Hacking menciona y analiza diferentes ejemplos de clases humanas con efecto bucle o clases interactivas:

- Desorden de personalidad múltiple (1986, 1995B)
- Alcoholismo (1995A)
- Abuso infantil (1991C, 1995AB)
- Embarazo adolescente (1995A)
- Autismo (1995A, 2009AB, 2010)
- Trauma (1995B)
- Enfermedades mentales transitorias (1998)
- Comportamiento criminal (2001)
- Niños hiperactivos (2001)
- Homosexualidad (2002)
- Desarrollo infantil (2002)
- Raza (2005, 2006)
- Obesidad (2007)

Las características señaladas de cada categoría son dispares; por ejemplo, al “Desorden de personalidad múltiple” y a las “Enfermedades mentales transitorias”, Hacking, les dedica libros enteros, en tanto que a algunos otros conceptos los menciona a modo de ejemplo en unos pocos párrafos. Además, en varias ocasiones el filósofo insiste sobre el hecho de que cada categoría tiene su historia no generalizable o extrapolable a otras categorías. El interés de Hacking es descriptivo y en este sentido es histórico-filosófico más que científico: no busca predecir ni modelizar sino mostrar el dinamismo intrínseco a algunas clases.

Muchas veces las clases humanas tienden a imitar el modelo de las clases naturales y tratan de buscar explicaciones por medio de causas eficientes, sean estas mecánicas, biológicas o genéticas. En Hacking (1995A) aquellas clases humanas cuya causalidad es eminentemente biológica o genética son llamadas clases biologizadas, en contraste por ejemplo con aquellas clases cuya función es eminentemente burocrática (las clases que se utilizan en los censos poblacionales). Lo biológico es entendido por Hacking (1995A) como cualquier modelo de causa eficiente en cualquier época, ya sea bioquímica, genética, neurológica, eléctrica, mecánica, etc. (pág. 372).

Los imperativos de genetizar y biologizar son propios de nuestro mundo: “En la actualidad, el imperativo genético -el impulso para encontrar marcadores biológicos pero sobre todo genéticos, para todo lo humano, en la enfermedad o en la salud, en el éxito o en la lucha- está alimentando la fascinación con este concepto” (Hacking, 2006, pág. 81).

Frecuentemente la biologización de una clase puede estar ligada al hecho de proporcionar cierto alivio moral a las personas afectadas por la clase, en la medida que las explicaciones ligadas a la

responsabilidad de cada individuo son sustituidas por explicaciones biológicas, por ejemplo cuando se explica el alcoholismo como una predisposición genética esto puede aliviar la sensación de culpabilidad para quienes lo padecen (Hacking, 1995A, pág. 372). En otros casos el intento de buscar explicaciones biológicas puede parecerse perverso o poco amigable, como ocurre con la raza o la orientación sexual.

A continuación veremos que la enfermedad de Alzheimer puede considerarse una clase interactiva altamente biologizada, es decir que desde su aparición ha habido un impulso progresivo a buscar explicaciones de la misma neurológicas primero y genéticas luego.

b. Ocaso y renacer de la Enfermedad de Alzheimer en el siglo XX

A principios de siglo XX, las demencias seniles no estaban claramente delimitadas y su estudio y clasificación constituían un terreno pantanoso para la incipiente psicopatología. A fines del siglo XIX la demencia comenzó a ser diferenciada como un tipo específico de desorden mental adquirido, cuya causa muchas veces era el envejecimiento⁽⁶⁾. En esta época surgieron algunas reformas en el campo de la salud mental y el mismo se dividió. Por un lado estaban los herederos de Pinel, partidarios de hallar aquellos factores sociales y personales que habían desencadenado la enfermedad del paciente (holistas); y por otro los seguidores de las teorías frenológicas de fines del siglo XVIII, quienes creían que las diferentes facultades se localizaban en regiones específicas del cerebro y que era posible hallar un correlato fisiológico para las diferentes afecciones mentales.

La tensión entre holistas y frenólogos (también llamados “psiquistas” y “somaticistas”) culminó a fines del siglo XIX en Alemania debido a la síntesis realizada por Wilhem Griesinger quien adscribía causas multifactoriales a las enfermedades psíquicas (Lock, 2016, pág. 50). Para entonces numerosas autopsias fueron realizadas en los asilos parisinos dirigidos por Charcot y la neurología comenzó a consolidarse como disciplina: hacia 1880 se identificaron las neuronas como unidades centrales del cerebro y surgió un concepto rudimentario de sinapsis (Daham, 2006B, pág. 34).

A fines del siglo XIX algunas enfermedades eran clasificadas teniendo en cuenta determinadas etapas de la vida. Ciertas edades –como la pubertad y el climaterio—eran consideradas especialmente predisponentes a los desórdenes mentales. No obstante, en el caso a fines del siglo XIX algunas enfermedades eran clasificadas teniendo en cuenta determinadas etapas de la vida. Ciertas edades –como la pubertad y el climaterio—eran consideradas especialmente predisponentes a los desórdenes mentales. No obstante, en el caso de la vejez, no se creía tanto que predispusiese a la demencia como que ésta era connatural a ella (Lock, 2016, págs. 30-31).

Fue en este contexto que Alois Alzheimer (2006) realizó el descubrimiento de lo que años más tarde se conocería como “Enfermedad de Alzheimer” (EA). Dicho descubrimiento fue posible gracias a una serie de eventos afortunados que dejaron al neurólogo en la posición de correlacionar el extraño comportamiento de una paciente (Auguste Deter) con los daños hallados

posteriormente en su cerebro (Christen, 2006, pág. 37; Daham, 2006A, pág. 34ss; Engstrom 2007, Lock, 2016; Maurer, Volk, & Gerbaldo, 1997, pág. 1547).

Sin embargo, dicho "descubrimiento" encierra una contradicción puesto que la EA fue descripta por primera vez en la enciclopedia de Kraepelin como una extraña demencia pre-senil (Dahm, 2006, pág. 72). La enfermedad que actualmente es considerada la representante por antonomasia de la demencia senil, permaneció desconocida durante varias décadas para la mayoría de los especialistas, sin hallarse directamente relacionada a la vejez

Dicha paradoja se debe en gran parte al hecho de que en Alemania, a principios del siglo XX, existía escaso interés en las enfermedades de la vejez y caracterizaciones como la de "demencia senil" contaban con poco crédito como para ser consideradas en profundidad por los especialistas (Beach, 1987, pág. 342; Ingram, 2015, pág. 40; Lock, 2016, págs 26-37).

Recién hacia el final de la Segunda Guerra Mundial, debido a una serie de desplazamientos de las prioridades sociales y políticas, la EA se constituyó como una clase interactiva. Para que la enfermedad de Alzheimer funcione en tanto clase interactiva en primer lugar hallamos las bases sentadas a partir de la década de 1940 por la gerontología y la geriatría, las cuales formalizaron la distinción entre modos normales y patológicos de la vejez (Achenbaum, 1995). En segundo lugar una serie de instituciones, públicas y privadas, así como de publicaciones que discutirán y expondrán los estándares deseables de vejez, principalmente en Estados Unidos (Moreira & Palladino, 2009; Katzman, 1976; Fox, 1989, pág. 97). Además se debe considerar el incremento de la población anciana, al menos en Norteamérica, debido a la mejora de la calidad de vida y, por lo tanto, el aumento de población no productiva con progresiva pérdida de autonomía y el planteo en términos de problema social de dicho aumento (Ballegger; 2006).

Otros aspectos de diferente índole fueron los necesarios para que la enfermedad de Alzheimer se convirtiese, hacia finales de 1970, en una potencial epidemia: el optimismo social respecto a la investigación biomédica, la utilización del microscopio electrónico para la detección de placas y ovillos en personas mayores de sesenta años, la elección de la enfermedad de Alzheimer como representativa de la vejez patológica, intereses combinados de empresarios, congresistas, investigadores y familiares y cuidadores para dar visibilización a la enfermedad de Alzheimer y la difusión de la enfermedad en los medios de comunicación. (Lock, 2016, pág. 40).

En las décadas posteriores al establecimiento de la enfermedad de Alzheimer como una entidad relevante para la investigación, ante los intentos fallidos de hallar una cura para dicha enfermedad, el interés de los investigadores fue virando hacia la prevención y hacia la detección de aquellas variables biológicas, sociales y psicológicas que podrían propiciar o causar la enfermedad. Este giro en la investigación, que pasó de centrarse en la cura a centrarse en la prevención, conllevó la determinación de una serie de factores y marcadores de riesgo, los cuales permitieron, al menos parcialmente, predecir qué personas podrían desarrollar EA en un futuro (Snowdon, 1997; Dubois, y otros, 2014; Moreira, May y Bond, 2009).

Para referirme al fenómeno de "hacer personas" (*making up people*) en relación a la EA he decidido focalizarme en el grupo de individuos que poseen algún indicador biológico o

conductual que los vuelve potenciales enfermos de EA en la adultez tardía o en la vejez. Probablemente muchos de nosotros posean un factor y/o marcador de riesgo en relación a la EA. Tal afirmación es producto del rumbo que han tomado las investigaciones sobre EA en las últimas décadas, interesándose por la prevención primaria y secundaria y multiplicando las posibles causas vinculadas a la EA.

En otras palabras, calcular el riesgo de las personas de sufrir EA es uno de los principales leitmotiv de la investigación actual; dicha estimación implica saber cuánto influyen en el desarrollo de la demencia factores tan diversos como la genética o el grado de educación alcanzado. Este cálculo del riesgo viene de la mano de una serie de estrategias de prevención, las cuales conllevan tanto someter a las personas a nuevos y complejos exámenes médicos así como educarlas en hábitos de vida más saludables; en este punto es donde encontramos que la mayoría de las personas temen contraer EA en un futuro y son conscientes respecto a dicha posibilidad de un modo que no era experimentable por una persona cincuenta años atrás.

c. Potenciales grupos de riesgo

Cuando los individuos han sido informados sobre el riesgo, observan Lock y Nichter (2002), se espera que actúen consecuentemente, de una manera responsable:

Y sin embargo la exposición a la información sobre el riesgo no siempre produce que los gobiernos o los individuos realicen aquellas acciones recomendadas por los expertos en salud. Las respuestas a los discursos de riesgo son complicadas y dinámicas, poseen motivaciones políticas y sociales. A menudo está implicado el grado de confianza en el portador de la información, ya que es necesaria la confianza en los datos que son presentados autoritariamente (pág. 11).

En el caso de la EA se espera que las personas realicen, por ejemplo, mejoras sobre su estilo de vida o determinados tipos de exámenes médicos. No es claro, o al menos no es fácil detectar qué nivel de información poseen las personas sobre el riesgo de padecer EA. Una pista nos la pueden dar encuestas como las realizadas por el *Banner's Institute* de Neurología junto con los laboratorios *Novartis* y *Amgen*, entre julio y agosto de 2018 (Novartis, 2018). Dicha encuesta consistió en un cuestionario *on-line* para investigar las percepciones de la EA. El cuestionario fue respondido por más de diez mil adultos de América, Europa y Asia, de los cuales el 62% temía contraer la enfermedad de Alzheimer, el 81% estaba dispuesto a participar en investigaciones médicas para combatir la enfermedad y al 78% le interesaba conocer su riesgo genético de contraer la enfermedad. Aunque podamos dudar de los intereses involucrados en encuestas como estas, impulsadas por los principales laboratorios implicados en el diseño de drogas contra la EA, no deberíamos pasar por alto el hecho de que muchas personas —el 62% según esta encuesta— temen contraer la enfermedad.

En 2011 un equipo de neurólogos realizó una encuesta similar en las salas de espera del *Instituto Neurológico FLENI* y del *Hospital público Abel Zubizarreta* en Buenos Aires. Realizada a 360 personas, la misma dio por resultado que la EA era la tercera enfermedad más temida, luego del cáncer y los accidentes cerebrovasculares, y el temor se duplicaba en personas mayores a 50

años. El 80% dijo que se haría un estudio para saber si tenía EA aun antes de que se manifestasen los síntomas, aunque sólo un 50% estaba dispuestos a hacerse una punción lumbar para averiguarlo y sólo el 31% estaba dispuesto a costearlo en caso de que el sistema de salud no cubriera el procedimiento de diagnóstico (Russo, Bartoloni, Iturry, Serrano, Bagnatti, & Allegri, 2012, pág. 121). Dicha encuesta se basa en una serie de entrevistas telefónicas realizadas durante 2011 por la *Escuela de Salud Pública de Harvard* y la *Organización Europea de Alzheimer*, tales entrevistas fueron realizadas a personas de EE.UU, Francia, Alemania, Polonia y España; el resultado obtenido fue que un 70% de las personas habían tenido experiencia con alguien con EA, más de un 80% podía reconocer la pérdida de memoria y confusión como síntomas comunes de la EA y dos tercios de los entrevistados afirmaron estar dispuestos a realizarse un examen que les indicase si padecían la enfermedad aunque no presentasen síntomas (Blendon & Key, 2011).

Vemos entonces que, en la medida que las investigaciones de Alzheimer se han ido profundizando, se fue ampliando el espectro de potenciales afectados por la enfermedad. Si primero sólo se incluían las personas mayores de 65 años, luego se agregaron aquellas personas con, por ejemplo, hábitos de vida o genes predisponentes.

La consecuencia directa de la ampliación de factores y marcadores de riesgo es que un mayor número de personas podrían ser consideradas como "potenciales enfermos"; en cierto modo la clase EA amplía su extensión y ahora contempla no sólo a los enfermos de hecho sino a aquellos que podrían contraer la enfermedad en un futuro. Según el *Informe Mundial sobre el Alzheimer 2018* –confeccionado por la *Alzheimer's Disease International* (ADI)- 50 millones de personas viven con demencia en todo el mundo y esta cifra se triplicará para el 2050 de este número entre un 60% y 70% corresponde a la EA. Según el trabajo realizado por la geriatra Miia Kivipelto, y presentado en el mismo informe, alrededor de un 50% de las personas que contraen la EA lo hacen por causas en principio evitables y dichas causas refieren a los factores de riesgo a los que he hecho referencia. Kivipelto es la responsable del estudio *Finger*, el cual entrena a las personas para mejorar sus hábitos alimentarios y de actividad física, inclusive a aquellas que poseen el gen APOE4 (Alzheimer's Disease International, 2018, pág. 24ss).

Con un punto de vista similar al de Kivipelto, el neurólogo Dale Bredesen se ha hecho conocido en los últimos años por ser autor del *best-seller El fin del Alzheimer* (2018). Bredesen sostiene que cada persona posee entre 10 y 25 factores que la ponen en riesgo de padecer EA y que son fácilmente tratables mediante dietas, tratamientos intestinales y de sueño, reducción del estrés, etc. (Semana, 2018). Programas como el de Kivipelto o Bredesen permiten realizar algunas observaciones:

1. No siempre este tipo de programas cuentan con el apoyo del establishment médico
2. Se especula con que en un futuro cercano la prevalencia de EA podría disminuir.
3. Dicha disminución de la prevalencia está directamente ligado a que las personas adquieran aquellos hábitos que disminuyan el riesgo de contraer la enfermedad.
4. Tal especulación va a contramano de lo que pronostican las estadísticas.

Estos estudios que intentan disminuir la prevalencia de EA⁽⁷⁾, o al menos su incidencia, se hallan en consonancia con una de las prioridades actuales en el campo, la cual refiere a “alfabetizar sobre la demencia”, esto es, a educar a las personas sobre acciones de prevención temprana así como medir el grado de información al respecto con la que cuentan las personas según los países y sectores sociales a los que pertenecen. Aunque encontramos un alto índice de personas que temen padecer EA y a las que les gustaría obtener un diagnóstico temprano, no todas las personas tienen claro a qué se refiere la EA o qué hacer para prevenirlo. En un trabajo publicado en 2018 se observa que:

Los conceptos erróneos sobre la demencia han estado presentes durante muchos años, incluyendo que la demencia es una parte normal del envejecimiento y que no tiene ningún valor buscar tratamiento. Se ha observado que estos conceptos erróneos contribuyen al retraso en el diagnóstico, ya que los profesionales de la salud, las personas con los síntomas y sus familias creen que no se puede hacer nada. [Crear que no se puede hacer nada] también alivia la presión sobre los responsables de aquellas políticas que deben destinar fondos a los servicios de prevención y tratamiento. (Cations, Radisic, Crotty, & Laver, 2018, pág. 2).

Los autores de este artículo realizaron un estudio para medir en qué medida las opiniones contemporáneas respecto a la prevención y tratamiento de la demencia se correspondía con la evidencia científica disponible al respecto. Los resultados muestran que quienes viven en países de ingresos bajos y medios poseen un mayor desconocimiento respecto a estrategias para prevenir la demencia. En los países con mejores ingresos, en cambio, importantes sectores de la población reconocen la importancia de realizar actividades de recreación cognitiva para prevenir enfermedades como la EA (Cations, Radisic, Crotty, & Laver, 2018, pág. 12ss).

Es plausible pensar este fenómeno como un caso de “hacer personas” puesto que contamos con grupos de riesgo que cincuenta años atrás aún no habían sido definidos. Como lo muestran encuestas como las de *Novartis-Amgen-Banner*, muchas personas se consideran a sí mismas potenciales enfermos. Encuestas como la de Russo, Bartoloni, Iturry, Serrano, Bagnatti, & Allegri (2012) iluminan el hecho de que un porcentaje significativo de la población teme padecer EA en un futuro y desearía conocer el riesgo que corre al respecto.

d. Implicancias de la prevención sobre la EA

Al comienzo de este trabajo señalé que parte del dinamismo de una clase humana está dado por clasificar aspectos relacionados con las personas, lo cual conlleva que las personas reaccionen al hecho de ser clasificadas. Una población de bacterias podría ser categorizada, podría mutar y obligar a los investigadores a modificar su clasificación inicial, pero las bacterias, aun si mutasen, no se consideraría que reaccionen a la clasificación. En cambio, las personas se familiarizan con la clase “enfermedad de Alzheimer” en la medida que la categoría gana importancia, se hace pública y diferentes aspectos biológicos y sociales se relacionan a ella.

En “*Genetics, biosocial groups and the future of identity*” (2006) Hacking toma el concepto “biosocial” acuñado por Paul Rabinow (1996) para referirse a aquellas personas que son

agrupadas por alguna característica biológica pero que también poseen algún tipo de lazo social. En dicho artículo Hacking sugiere que las personas podrían llegar a identificarse con determinados marcadores y factores de riesgo. Allí señala:

Un conjunto de personas con un factor de riesgo es un grupo biológico, no social. Pero la gente con riesgo de la misma enfermedad se agrupará para el apoyo mutuo, la defensa conjunta y, en muchos casos, el activismo. La aparición de estos grupos de apoyo será uno de los temas más importantes para cualquier historia de la medicina a finales del siglo XX en América (pág. 91).

Estos grupos que predice Hacking son distintos a la mayoría de los existentes actualmente, los cuales tienden a nuclear a amigos y familiares de quienes ya poseen una determinada enfermedad; por ejemplo, en el caso de la Argentina nos encontramos con la Asociación de Lucha contra el Mal de Alzheimer y Alteraciones semejantes de la República Argentina (A.L.M.A.). Hacking continúa con su predicción:

Ahora nos adentramos en el futuro. Cada vez seremos más capaces de identificar familias que están genéticamente en riesgo de diversos desórdenes. Los grupos de apoyo, entonces, no estarán formados por los enfermos sino por aquellos que están en riesgo de convertirse en enfermos (pág. 92).

Teniendo en consideración estas observaciones de Hacking y en lo desarrollado sobre el curso que ha tomado la investigación en EA, es posible afirmar que cada vez más personas se identificarán con determinados factores y marcadores de riesgo en relación a la enfermedad de Alzheimer. Queda por ver qué efectos acarreará esto para la EA en tanto categoría y en la conclusión de este trabajo aventuraré algunas hipótesis al respecto. Pero aquí me interesa llamar la atención sobre el hecho de que la EA tiende a conformar grupos biosociales, es decir personas agrupadas no por una condición social, sino por uno o varios marcadores o factores de riesgo comunes. Que en el caso de la clase "enfermedad de Alzheimer" algunos de los grupos que determina sean de este tipo, se debe al hecho de que se trata de una categoría altamente biologizada, donde las causas biológicas y genéticas de la enfermedad tienden a ser destacadas por sobre el resto. Sin embargo, la predisposición biológica a padecer la enfermedad no exime a las personas de su responsabilidad respecto a dicho riesgo, como vimos cada vez más se intenta inculcar hábitos de vida que contribuirían a disminuir la prevalencia de EA.

3. Conclusiones

En general los trabajos de Hacking se ocupan del mecanismo de "hacer personas" pero resultan más ambiguos sobre el modo en que los individuos clasificados pueden modificar a la clase. En ocasiones Hacking señala que las personas "(...) cambian en virtud de lo que creen de sí mismas" (Hacking, 2001, pág. 68), lo cual implica que en las personas o en su entorno haya un cierto nivel de conciencia respecto al hecho de estar siendo clasificadas. A su vez, dicha conciencia habilita a que las personas puedan reaccionar, ya sea de manera positiva o negativa a la clasificación (Hacking, 1995A, págs. 367-368).

Sin embargo, las personas pueden ser modificadas o afectadas por la clasificación sin que medie una relación del tipo “quiero-no quiero ser clasificada”, es decir, sin necesidad de tener conciencia de pertenecer a determinada clase. Esto es explicitado en Hacking (2001):

Las clasificaciones pueden cambiar nuestras valoraciones de nuestros méritos personales, de la clase de persona moral que somos. A veces esto significa que las personas aceptan pasivamente lo que los expertos dicen de ellas y se ven a sí mismas desde ese punto de vista. Pero también se puede producir una realimentación de muchas maneras distintas. Conocemos de sobra las rebeliones de los clasificados. Una clasificación impuesta desde arriba es reordenada por las personas a quienes se suponía que se aplicaba. La liberación gay sólo es el ejemplo con más éxito de este tipo de interacción (pág. 216-217).

El ejemplo de la liberación gay constituye un caso paradigmático del efecto bucle, en la medida que las personas resignifican de manera evidente la clasificación. Pero cuando las personas “aceptan pasivamente lo que los expertos dicen de ellas” es menos claro en qué modo las conductas de las personas puedan afectar el contenido de la clase. Este es el caso de la EA, en que el componente causal biológico parece estar estrechamente ligado al hecho de que las personas acepten con resignación el diagnóstico de EA o estar en riesgo de padecer la enfermedad.

La enfermedad de Alzheimer resulta particular pues se trata de una clase altamente biologizada. Una de las características que se puede atribuir a las clases biologizadas es que el mecanismo de causalidad biológica invisibiliza el contenido moral. La consecuencia directa de esto es que la clase adquiere cierto carácter exculpatorio: se supone que no somos responsables de nuestros genes o de los aspectos biológicos de nuestro organismo excepto de aquellos que pueden cambiarse, como cambiar la dieta o hacer más ejercicio.

En el caso de enfermedad de Alzheimer, las personas pueden identificarse con determinados riesgos en relación a la enfermedad y esto es vivido con cierta resignación; es muy difícil que las personas establezcan una relación con la clase del tipo “quiero/no quiero ser clasificada”, en tanto la explicación biológica se presenta como algo dado, que en principio no puede cambiarse.

Es decir, la vejez patológica se presenta como algo que, en principio, habría que evitar: hay modos de envejecer que son considerados negativos y la demencia en la vejez resulta algo negativo. Aquí está implícita una valoración moral en la medida que se normativiza qué es bueno y qué es malo en la vejez. Esto podría ser de otro modo: por caso, podría considerarse que la pérdida de autoconciencia es una buena manera de afrontar el final de la vida. Sin embargo, tal valoración moral –que la enfermedad en la vejez es algo malo– es introducida mediante una enfermedad cuyas causas son eminentemente biológicas, no sociales. Por lo cual difícilmente las personas puedan reaccionar del modo que lo harían con una clase cuyo contenido moral es evidente; por ejemplo como ocurrió en el movimiento de liberación antes mencionado.

En la medida en que las personas poseen temor de padecer la enfermedad, deciden educarse respecto a cómo prevenirla y así modifican sus hábitos de vida. Pero, por las características señaladas, una clase biologizada impide que las personas reaccionen de manera negativa, resistiéndose a ser clasificadas o rebelándose contra la clase; es decir las personas aceptan de

manera pasiva los diagnósticos. Esto no quiere decir que no esté involucrado un mecanismo de “hacer personas” en dicha clasificación; la determinación de indicadores de riesgo ha hecho que las personas cambien sus experiencias en diferentes sentidos; por caso, muchas personas pueden considerarse a sí mismas como potenciales enfermos de EA en un futuro.

Sin embargo, si las personas aceptan sin resistencia el hecho de ser clasificadas resulta menos claro cómo las personas o su entorno pueden cambiar el contenido de la clase mediante sus acciones. Una persona con riesgo de padecer EA puede, por ejemplo, adoptar hábitos de vida más saludable. En el mejor de los casos si muchos potenciales enfermos realizasen acciones para prevenir la enfermedad, la prevalencia disminuiría, lo cual parece estar sucediendo en algunos países. Sin embargo este efecto parece más cercano a un biobucle que al tipo de efecto bucle que intenta destacar Hacking.

Considero que, en el caso de la EA, la modificación de la categoría no responde tanto a la reacción de las personas como al uso que hacen de la misma las instituciones políticas y sociales. Esto fue evidente entre 1970 y 1980 cuando el movimiento a favor de visibilizar y encontrar una cura para la EA redundó en el hecho de que muchos investigadores privilegiasen la búsqueda de causas de la EA por sobre otras demencias seniles. Esto a su vez, dio lugar a más diagnósticos de EA, así como a mayor número de personas preocupadas por padecer la enfermedad. Ahora nos encontramos con un nuevo momento del bucle cuyo efecto reciente ha sido la expansión del índice de la población con riesgo de padecer EA.

De este modo, es posible afirmar que el bucle, en el cual lo clasificado modifica la clase, está representado en este momento particular por la ampliación de la clase “enfermedad de Alzheimer”. Sin embargo esto no es tanto efecto del modo en que las personas han modificado sus actitudes sino del uso que el contexto institucional, político y de expertos ha hecho de la etiqueta “EA”. No son sólo las personas las que aceptan ser clasificadas sino que el contexto institucional adopta dicha categoría para generar políticas de salud pública, estrategias de educación para la demencia, difusión de la EA, etc. Consecuentemente la clase EA, al ser utilizada en diversos contextos que exceden el ámbito experto, amplía su extensión y empieza a funcionar, antes que como una clase claramente delimitada, como una metáfora que involucra múltiples significados.

Y resulta evidente que una clase, en la medida que amplía su extensión —es decir amplía el dominio de aquello a lo que se refiere— se vuelve más difusa. De este modo sucede que en el ámbito experto, cuanto más se investiga la EA más difícil resulta dar una caracterización precisa que la diferencie de otras patologías de la vejez. El neurólogo Peter Whitehouse destaca esta tensión que emerge entre lo efectiva que resulta la clase “enfermedad de Alzheimer” a nivel social y lo difusa que se torna en el ámbito experto. Reproducimos aquí algunos fragmentos de un artículo de 2015 para el *Journal of Alzheimer's Disease*:

(...) a menudo escuchamos que la causa más común de demencia es la enfermedad de Alzheimer, y nuestra comprensión militarista de las placas y los ovillos nos ha hecho ver "esto" como una condición singular, separada del envejecimiento normal que "ataca" a millones de personas en todo el mundo. Y, sin embargo, la ciencia ha establecido que la

"enfermedad de Alzheimer" es en realidad un conjunto muy heterogéneo de afecciones relacionadas con la edad. De hecho, la causa más común de demencia es la "demencia mixta", la cual muestra una variedad de componentes neurodegenerativos y vasculares entre otros, dependiendo de muchos factores genéticos y ambientales que afectan a los individuos de diferentes maneras. El hecho es que la enfermedad de Alzheimer está relacionada con el envejecimiento y, a pesar de que se gastan miles de millones de dólares, no hay una forma definitiva de distinguir a alguien con la llamada enfermedad de Alzheimer de alguien con un envejecimiento cerebral severo. Como tal, la "enfermedad de Alzheimer" es mucho más efectiva como un eslogan político / de recaudación de fondos que como un concepto científico adecuado. Hablaríamos mucho más apropiadamente de "Enfermedades de Alzheimer" (plural) o "Síndrome de Alzheimer"

(...)

Este es un momento crítico para reflexionar honestamente sobre lo que hemos aprendido en el último cuarto de siglo de investigación. La lección principal es que "la enfermedad de Alzheimer" abarca muchas enfermedades, es un término general para muchos procesos relacionados con la edad los cuales presentamos como una "enfermedad singular separada del envejecimiento" al público (Whitehouse, 2015).

Como ya señalé más arriba, la expresión enfermedad de Alzheimer no sólo remite a una enfermedad neurológica sino que involucra una serie de potenciales grupos biosociales, cuestiones de políticas de salud pública, una lista de acciones necesarias para prevenir la enfermedad y el temor y la preocupación de muchas personas; es decir la clase ha ampliado considerablemente su dominio. Si en 1910 refería a unos pocos casos raros y en 1970 a un nuevo grupo de enfermos, actualmente no sólo señala a los enfermos sino a aquellas personas que podrían padecer la enfermedad. Sin embargo, y en consonancia con lo señalado por Whitehouse, si bien es posible que en el futuro la "enfermedad de Alzheimer" se vuelva obsoleta en el ámbito experto, aún queda por ver de qué modo esto redundará en el ámbito social y si dará lugar a un nuevo bucle o, inclusive, a una nuevo tipo de categorización.

4. Notas (Letra Arial 10)

1. Todos los fragmentos reproducidos de textos en inglés son de traducción propia.
2. En lo que respecta al trabajo de Ian Hacking contamos con un número acotado de textos, el primero de 1986 y el último de 2010, en los cuales ofrece diversas caracterizaciones de las clases interactivas. Quizás los más instructivos sean "El efecto bucle de las clases humanas" (1995) y *¿La construcción social de qué?* (2001); en este último el concepto de "clase interactiva" se presenta como una alternativa a las controversias entre realistas y construccionistas. En lo que refiere a la enfermedad de Alzheimer, en consonancia con la importancia social que ha ido ganando la enfermedad, en las últimas décadas ha aparecido una gran cantidad de literatura sobre el tema. Por un lado hallamos una serie de artículos médicos de neurólogos, geriatras, gerontólogos y psiquiatras. Por otro, un conjunto de trabajos de sociólogos, antropólogos e historiadores que analizan el fenómeno de la enfermedad de Alzhéimer a nivel social, en diferentes momentos del siglo XX. Dado el enfoque de este trabajo, he intentado relevar los trabajos más significativos de ambas áreas. Sin embargo, dos autores han resultado los principales referentes tanto para la reconstrucción del caso como para la selección de la literatura: la antropóloga Margaret Lock y el historiador de la ciencia Jay Ingram. Ambos autores me han permitido trazar el mapa del derrotero

de la EA en el último siglo. Mi criterio ha sido tratar de ser precisa históricamente, sin perder de vista el punto de vista epistemológico.

3. Utilizo el término "clase" para traducir el término inglés "kind", en algunas ocasiones, para evitar la repetición, sustituyo "clase" por "tipo" o "categoría".
4. Hacking utiliza la expresión "ciencias humanas" para incluir, además de las ciencias sociales, a disciplinas como la medicina, la psicología y las artes.
5. Hacking distingue el bucle categorial (al que se refiere) del "biobucle"; por biobucle entiende un efecto mediante el cual ciertas conductas mentales pueden modificar disposiciones corporales y viceversa; por ejemplo, cuando asociamos terapias psicológicas con la remisión de ciertos cánceres, o los beneficios somáticos que trae aparejado la práctica del yoga (Hacking, 2001, pág. 182). Tampoco debería confundirse el bucle de Hacking con el bucle que se da en los contextos de instituciones como asilos y cárceles a los que refiere el sociólogo Erving Goffman, ni con el asociado a las "teorías del etiquetado" de la escuela de Chicago. Aunque reconoce que su teoría tiene deudas con la teoría de Goffman, Hacking marca su distancia con una suerte de efecto bucle descrito por el sociólogo para hablar, por ejemplo, de cómo se construye un criminal. Las descripciones de Goffman se asemejan a las "teorías del etiquetado", la cuales sostienen – simplificando- que una persona empieza a actuar de determinada manera porque es llamada de determinada manera. El bucle de Hacking pretende ser más amplio (Hacking, 2004).
6. A principios del siglo XIX Pinel había distinguido la demencia de la melancolía, el retraso mental y la manía. Luego su discípulo, Esquirol, realizará la distinción entre "demencia" (*dementia*), la cual implica la pérdida de las facultades mentales por una enfermedad y la "idiotéz" (*amentia*) que refiere a alguien que nace con sus facultades mentales mermadas (Cipriani, Dolciotti, Picchi, & Bonuccelli, 2011, págs. 275-276).
7. La *prevalencia* refiere al número de casos existentes, mientras la *incidencia* refiere al número de casos nuevos.

5. Bibliografía

- ACHENBAUM, W. (1995). *Crossing Frontiers: Gerontology Emerges as a Science*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- ALMEIDA FILHO, N., & Rouquayrol, M. (2011). *Introducción a la epidemiología*. (V. Martinovich, Trad.) Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ALZHEIMER, A. (2006). Concerning a unique disease of the cerebral cortex. En K. Beyreuther, Y. Christen, C. HAAS, M. JUCKER, & R. NITTSCH (Eds.), *Alzheimer, 100 years and beyond* (C. Saper, & H. H. Alzheimer's Disease International. (2018). *Informe mundial sobre el Alzheimer*. Londres: ADI.
- BALLEGER, J. F. (2006). *Self, senility, and Alzheimer's Disease in modern America: A history*. Baltimore, Maryland, EE.UU.: The Johns Hopkins University Press.
- BEACH, T. (1987). The history of Alzheimer's disease: three debates. *Journal of the History of Medicine*, 42, 327-349.
- BLENDON, R., & Key, G. (2011). *Findings from a Five-Country Survey of Public Attitudes about Alzheimer's Disease*. Poster presentado en la Conferencia de la Asociación de Alzheimer Internacional.
- CATIONS, M., RADISIC, G., CROTTY, M., & LAVER, K. E. (2018). What does the general public understand about prevention and treatment of dementia? A systematic review of population-based surveys. *PLoS one*, 13 (4) e0196085.
- CIPRIANI, G., DOLCIOTTI, C., PICCHI, L., & BONUCCELLI, U. (2011). Alzheimer and His Disease: A Brief History. *Neurological Science*, 32:275, 275-279.

- DAHAM, R. (2006A). Alois Alzheimer and the beginnings of research into Alzheimer's disease. En K. BEYREUTHER, Y. CHRISTEN, C. HAAS, M. JUCKER, & R. NITCS (Edits.), *Alzheimer, 100 years and beyond* (págs. 37-49). Leipzig, Alemania: Springer.
- DAHAM, R. (2006B). Alois Alzheimer and the beginnings of research into Alzheimer's disease. En K. BEYREUTHER, Y. CHRISTEN, C. HAAS, M. JUCKER, & R. NITCS (Edits.), *Alzheimer, 100 years and beyond* (págs. 37-49). Leipzig, Alemania: Springer.
- DUBOIS, B., FELDMAN, H. H., JACOVA, C., HAMPEL, H., MOLINUEVO, J. L., BLENNOW, K., y otros. (2014). "Advancing research diagnostic criteria for Alzheimer's disease: the IWG-2 criteria. *The Lancet Neurology*, 13 (6), 614-619.
- ENGSTROM, E. J. (2007). Researching Dementia in Imperial Germany: Alois Alzheimer and the Economies of Psychiatric Practice. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 31 (3), 405-413.
- FOX, P. (1989). From senility to Alzheimer disease: The rise of the Alzheimer disease movement. *Milbank Quarterly*, 67, 58-102.
- HACKING, I. (1986). The Invention of Split Personalities. (P. A. Donagan A., Ed.) *Human Nature and Natural Knowledge*, 89.
- HACKING, I. (1991A). A tradition of natural kinds. *Philosophical Studies*, 61, 109-126.
- HACKING, I. (1991B). *La domesticación del azar*. (J. Bixio, Trad.) Barcelona, España: Gedisa.
- HACKING, I. (1991C). The making and molding of child abuse. *Critical Inquiry*, 17 (2), 253-288.
- HACKING, I. (1995A). El efecto bucle de las clases humanas/ The looping effect of human kinds. En D. SPERBER, D. PREMARCK, & A. PREMACK, *Causal cognition: a multi-disciplinary debate* (págs. 351-385). Londres: Harvard University Press.
- HACKING, I. (1995B). *Rewriting the soul*. Princenton, EE.UU.: Princenton University Press.
- HACKING, I. (1996). Normal people. En D. R. Olson, & N. Torrance (Edits.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (págs. 59-71). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- HACKING, I. (1998) *Mad Travelers: Reflections on the reality of transient mental illnesses*, Charlottesville, EE.UU.: University Press of Virginia.
- HACKING, I. (2001). *¿La construcción social de qué?*(J. Sánchez Navarro, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- HACKING, I. (2002). *Historical Ontology*. Londres: Harvard University Press.
- HACKING, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33:3, 277-302.
- HACKING, I. (2005). Why race still matters. *Daedalus*, 134:1,102-116.
- HACKING, I. (2006). Genetics, biosocial groups and the future of identity. *Daedalus*, 135:4, 81-95.
- HACKING, I. (2007). Kinds of people: moving targets. *Proceedings of the British Academy*, 151, 285-317.
- HACKING, I. (2009A) Autistic autobiography. *Philosophical Transactions. Royal Society*, B:364, 1467-1473.
- HACKING, I. (2009B) Humans, aliens y autism. *Daedalus*, 138: 3, 44-59.
- HACKING; I. (2010) Autism fiction: a mirror of an internet decade? *University of Toronto Quarterly*, 79: 2, 632-655.
- INGRAM, J. (2015). *The end of memory. A natural history of aging and Alzheimer*. New York, EE.UU.: St. Martin's Press.
- KATZMAN, R. (1976). The prevalence and malignancy of Alzheimer disease: A major killer. *Archives of neurology*, 33, 217-218.
- KUHN, T.(1982) Las relaciones entre la filosofía y la historia de la ciencia (R. Helier Trad.) En T. Kuhn, *La tensión esencial* (págs. 27-45). Fondo de Cultura Económica: Madrid.

- LOCK, M. (2016). *The Alzheimer conundrum. Entanglements of dementia and Aging*. EE.UU.: Princeton University Press.
- MAURER, K., Volk, S., & GERBALDO, H. (1997). Auguste D. and Alzheimer's Disease. *The Lancet* , 1546-1549.
- MOREIRA, T., & PALLADINO, P. (2009). Ageing between gerontology and biomedicine. *BioSocieties*, 4, 349-395.
- MOREIRA, T., MAY, C., & BOND, J. (2009). Regulatory objectivity in action: Mild Cognitive Impairment and the collective production of uncertainty. *Social Studies of Science*, 39 (5), 665-690.
- NOVARTIS (2018). El mayor cuestionario mundial sobre el EA revela que casi dos tercios de los adultos creen que se hallará una cura durante su vida. De <http://novartis.es>. Consultado 02/10/2018.
- NICHTER, M., & LOCK, M. (Edits.). (2002). *New horizons in medical anthropology : essays in honour of Charles Leslie*. Londres: Routledge.
- RABINOW, P (1992) Artificiality and enlightenment: From Sociobiology to Biosociality. En J. CRARY & S. KWINTER (eds.) *Incorporations*. New York, EE.UU.: Zone Books
- RUSSO, M., BARTOLONI, L., ITURRY, M., SERRANO, C., BAGNATTI, P., & ALLEGRI, R. F. (2012). Encuesta sobre la enfermedad de Alzheimer en el contexto de los nuevos paradigmas diagnósticos. *Neurología Argentina*, 4 (3), 118-125.
- SEMANA (2018). "Todos corremos riesgo de desarrollar Alzheimer": Dale Bredesen. De <http://semana.com>. Consultado 05/05/2019.
- SNOWDON, D. A. (1997). Aging and Alzheimer's Disease: Lessons from the Nun Study. *The Gerontologist*, 37 (2), 150-156.
- WHITEHOUSE, P. (2015) Is there Alzheimer's Disease? *Journal of Alzheimer's Disease*. De <https://www.j-alz.com/editors-blog/posts/is-there-alzheimers-disease>. Consultado 10/05/2019

¿Una interpretación más? El mito de *la* Falacia Naturalista

Santiago A. Vrech
savrech@protonmail.com

Licenciatura en Filosofía
Director de TFL: Daniel Kalpokas
Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas CIN
Recibido: 12/05/20 - Aceptado: 05/11/20

Resumen

La Falacia Naturalista y el Argumento de la Pregunta Abierta han tenido y tienen una importancia central en la metaética a tal punto que es un lugar común indicar que la metaética ha sido estructurada por la Falacia y el Argumento. Paradojicamente, todavía existe controversia respecto a la manera correcta de interpretar y presentar el argumento y la falacia. Es por ello que nuevas versiones e interpretaciones "correctas" son presentadas reiteradamente. Posicionandome en el centro de este debate, en este escrito defiendo la tesis de que no es posible formular *una* versión correcta ni de la falacia ni del argumento.

Palabras clave: Falacia Naturalista, Moore, Metaética.

1. Introducción

A lo largo de la historia de la filosofía ha habido diferentes (¡faltaba menos!) análisis éticos¹. Hobbes en el siglo XVII escribió en *El Leviatán* que "lo que de algún modo es objeto de cualquier apetito o deseo humano es lo que con respecto a él se llama bueno" ([1651] 1980: 42). Hobbes afirma entonces que "X es bueno si y sólo si X es objeto del deseo humano". De acuerdo con este análisis, mi expresión "ser puntual es bueno" es equivalente a "ser puntual es objeto de mi deseo". Dos siglos más tarde, John Stuart Mill analizó el término 'correcto' ('right') de la siguiente manera: "X es correcto si y sólo si X trae aparejado la mayor cantidad posible de felicidad que otros cursos de acción" ([1871] 1998: 59). En este caso, mi decir "el impuesto a la herencia de grandes fortunas es justo" equivale a "gravar la herencia de grandes fortunas implicaría un aumento general de la felicidad".

Una particularidad de estos análisis es que son considerados naturalistas, pues explican la moralidad de una acción sin recurrir a propiedades inobservables o metafísicas. De acuerdo con G. E. Moore los análisis naturalistas del tipo ofrecido anteriormente son incorrectos dado que cometen *la falacia naturalista* (FN). Esta falacia fue acuñada por G. E. Moore en su libro *Principia Ethica* (PE) publicado en 1903. Allí Moore presentó el argumento de la pregunta abierta (APA) que se encarga de establecer que 'bueno' refiere a una propiedad simple e indefinible. El argumento consiste en advertir que para que un análisis filosófico sea verdadero, un usuario competente del lenguaje debe considerar al análisis "cerrado". Con "cerrado" Moore quiere decir que si se le

pregunta a un usuario competente del lenguaje “X es un hombre no-casado ¿pero es soltero?” la respuesta siempre será sí: en castellano ‘soltero’ significa ‘hombre no-casado’ por lo que negar que un hombre no-casado es un soltero es contradictorio. De aquí, entonces, que un análisis filosófico verdadero llevará siempre a preguntas cerradas; preguntas en las que el hablante no puede negar la definición propuesta sin auto-contradicción. Pues bien, el problema con los análisis naturalistas, o de hecho con todo tipo de análisis de ‘bueno’, es que sus análisis no son cerrados sino abiertos. Supuesto el análisis “bueno es lo que se desea”, la pregunta “¿es lo que se desea bueno?” es abierta: puede negarse la definición sin auto-contradecirse. En efecto, tiene absolutamente sentido considerar si una acción deseada es buena, a pesar de que el análisis estableció que así lo es.

Moore piensa que sea cual sea el análisis de ‘bueno’ que se ofrezca, el APA siempre mostrará que el análisis propuesto resultará en una pregunta abierta, y puesto que para que un análisis filosófico sea verdadero este debe resultar en preguntas cerradas, de aquí que Moore piense que ‘bueno’ sea inanalizable. Esta es, finalmente, la falacia naturalista: definir ‘bueno’ es una falacia, ya que ‘bueno’ es inanalizable.

Ahora bien, desde su aparición en 1903 hasta el presente, la falacia naturalista y las consecuencias que se siguen de ella han caracterizado a la metaética de tal manera que “en gran medida, comprender la falacia naturalista es comprender la metaética contemporánea” (Sinclair, 2019a: 1) ya que “las teorías metaéticas predominantes que han sido desarrolladas en el siglo transcurrido desde la publicación de *Principia Ethica* pueden ser vistas como una serie de reacciones a ese argumento” (Rosati, 2003: 490-491). Para decirlo claramente: la metaética surge y desarrolla su temática con *Principia Ethica*. En consecuencia, la centralidad que tiene es primordial (*primordialis*).

No obstante, y a pesar de ello, es realmente increíble que la FN y el APA hayan estructurado de tal manera a una disciplina y que sin embargo, 107 años después, los filósofos sigan debatiendo respecto a la correcta formulación del APA y de la FN². En otras palabras, pese a haber estructurado una disciplina filosófica, no se puede formular claramente el APA ni tampoco establecer qué tipo de falacia es la FN, de tal manera que existe considerable controversia acerca de lo que es la FN y el APA. Peter Railton describe pertinentemente el problema:

En el texto fundador de la metaética, *Principia Ethica*, G. E. Moore atacó lo que él llamó la “falacia naturalista” de tratar de definir conceptos éticos en términos naturales (...). El argumento de Moore ha sido enormemente influyente, aunque formularlo claramente y evaluar su significado ha probado ser una labor dificultosa y *sigue siendo controversial* (2018: 47. El subrayado es mío).

El problema de fondo con esta controversia es que nunca acabará, dado que no es posible presentar *una* versión correcta y definitiva del APA o de la FN, pues tal versión no podrá armonizar con todos los elementos dispares, ambiguos y contradictorios que componen al argumento y a la falacia. Esta es la tesis de este escrito.

Con la finalidad de justificar la tesis, el escrito se encuentra organizado de la siguiente manera: en

§ 2 muestro cómo y porqué no es posible efectuar *una* interpretación del APA; en § 3 sostengo lo mismo pero con relación a la FN. Por último, termino el escrito en § 4 con una recapitulación y conclusión.

2. ¿Un Argumento de la pregunta abierta?

Obtener claridad respecto al APA es crucial por dos motivos: primero por sí mismo, y segundo porque la manera en que éste sea entendido/formulado influirá en la manera en la que se interpretará la FN, ya que no hay que olvidar que la FN es un cuasi elemento retórico. Lo auténticamente importante en el debate es el Argumento que se presenta para no cometer tal falacia. Entonces ¿existe *un* APA? No, no existe *el* argumento de la pregunta abierta, sino más bien una plétora de diferentes

argumentos (tanto en *PE* como en los textos de otros autores que discuten el APA) que comparten un aire de familia.

El argumento se basa sobre dos elementos que la mayoría de las veces no es discutido en la literatura: la teoría de la referencia y del análisis filosófico. La primera indicará a qué refiere la palabra 'bueno' y, consecuentemente, indicará en contra de qué se presenta el argumento. La teoría del análisis es importante para la comprensión del APA debido a aquellas presentaciones del argumento que asumen que éste tiene una relación particular con la apertura o cerramiento de los análisis. Debido a esto, antes de mostrar la ambigüedad y contradicción de diferentes formulaciones que podrían realizarse del APA, primero mostraré la ambigüedad e indeterminación que ya adquieren, desde el principio, la teoría de la referencia y del análisis.

2. 1. 1. Teoría de la referencia y análisis filosófico

Apoyándome en la evidencia textual extraída de las páginas de *Principia*, en esta sección mostraré que dos piezas claves en la formulación de tanto el APA como de la FN (la referencia de 'bueno' y el método de investigación filosófico) son ambiguos. Comenzaré primero con la teoría de la referencia.

Existe consenso general entre los estudiosos de Moore de que en *Principia* él asume una teoría de la referencia directa (Sinclair, 2019b: 16; Pidgen, 2007: 251; Baldwin, 2003: 418; Hudson, 1974: 73-74; Durrant, 1970: 361). Esta teoría mantiene que el significado de una palabra es el objeto referido por la misma. En caso de que la palabra no tenga referente, entonces se afirma que la palabra carece de significado.

¿A qué piensa Moore que refiere 'bueno'? No se puede responder a esta pregunta precisamente. En consecuencia, aquí mismo ya comienza a existir una ambigüedad que será central para las futuras formulaciones del APA, ya que, al no poder compatibilizarse los diferentes referentes que Moore escribe que 'bueno' tiene, entonces tampoco podrán armonizarse los posteriores argumentos-APA (pues éste es un argumento que tiene por objetivo atacar cierta caracterización del referente de 'bueno').

He aquí las citas de *PE* en las que Moore escribe sobre el referente de 'bueno'^{3r}:

§ 2. Por otra parte, otras cosas, además de la conducta pueden ser buenas y, si lo son, entonces, 'bueno' denota cierta *propiedad* que es común a ellas y a la conducta. Y si solo examinamos la conducta buena, con exclusión de las cosas buenas, estaremos en riesgo de confundir dicha *propiedad* con alguna otra de la que no participen aquellas cosas.

§ 5. Aquello que es significado por 'bueno' es (...) el único *objeto de pensamiento* que es peculiar a la Ética. Su definición es, por lo tanto, el punto más fundamental en la definición de la Ética.

§ 6. Mi interés se dirige únicamente a ese *objeto* o *idea* que, correcta o erróneamente, sostengo que se representa generalmente con esta palabra. Lo que trato de descubrir es la naturaleza de tal *objeto* o *idea* y, en relación a esto, me preocupa extremadamente llegar a un acuerdo.

§ 14. Si comenzamos con la convicción de que una definición de bueno puede ser encontrada, partimos con la convicción de que bueno no puede sino significar una *propiedad* de las cosas, y nuestro único asunto será descubrir cuál es esa propiedad.

Concepto, propiedad o idea, el objeto referido por 'bueno' puede en principio referir a cualquiera de estos, pero conforme se avanza en la lectura de *PE* el círculo de potenciales objetos referenciales se incrementa:

§ 7. Mi tesis es que 'bueno' es una *noción* simple, así como lo es 'amarillo'; que, en la misma manera en que no se puede explicar a nadie, por los medios y formas que sean, qué es lo amarillo si no se lo conoce, tampoco se le puede explicar qué es lo bueno.

§ 25. (...) La falacia naturalista es una falacia o, en otras palabras, todos somos conscientes de una cierta *cualidad* simple (y ninguna otra cosa) que damos a entender principalmente con el término 'bueno'.

He aquí la primera ambigüedad. ¿Al hablar de *qué* se comete una falacia naturalista? Si establezco que la *propiedad* a la que refiere 'bueno' se puede definir

¿cometo la falacia? ¿y si en vez de ello digo que la *idea* de 'bueno' es sustituible por otra? ¿y en vez de la *idea* la *cualidad* de ser bueno? ¿Apuntando en contra de *qué* se construirá el APA? Es arduo determinar cómo compatibilizar un sentido en el cual "objeto de pensamiento" (e "idea", si es que son lo mismo) y "propiedad" puedan ser armonizadas con la finalidad de explicar sobre qué versa la referencia de 'bueno' ¿a una idea u objeto del pensamiento? ¿o a una propiedad?

Esta primera ambigüedad influenciará el correcto entendimiento del método filosófico con el cual Moore aborda su investigación ética: si 'bueno' refiere a un objeto del pensamiento (concepto o idea), la investigación sobre la naturaleza de 'bueno' será respecto a un objeto que es un constituyente básico del pensamiento, el cual puede ser o bien una representación mental (Fodor, 2008, 1998) o bien un tipo de habilidad o capacidad epistémica (Millikan, 2000). Por otro lado, si 'bueno' refiere a una propiedad entonces la investigación sobre 'bueno' sería diferente, en principio, a la anterior. Sería de primordial importancia obtener coherencia sobre este punto, dado que las diferencias entre investigar un objeto que se encuentra en el esquema conceptual de un hablante es diferente de investigar una propiedad cuyo mismo problema es saber si es una propiedad primaria que se encuentra en el mundo, o una propiedad secundaria o una propiedad

que no existe en absoluto y es, finalmente, el lenguaje que engaña con su modo de hablar de acciones, eventos y personas describiéndolos mediante “propiedades” éticas. Lamentablemente, esta cuestión no puede zanjarse ya que solamente recurriendo a lo escrito en *PE* no puede establecerse con certeza a qué objeto Moore piensa que ‘bueno’ refiere⁴.

Ahora bien, junto a la primera ambigüedad, ahora se suma una más: el método de análisis. Ello enreda aún más la anterior dificultad detectada ya que, si uno opta por defender que Moore toma como el referente de ‘bueno’ a una propiedad, uno debe luego compatibilizar ello con el método de investigación que se expone en *Principia Ethica*, y ésto luego con la manera de entender la “openness” (apertura) del APA.

Si bien el estatus que la noción de “análisis” tiene en la obra de G. E. Moore no admite un tratamiento ligero⁵, en *PE* Moore detalla que el análisis de ‘bueno’ tiene como objetivo el resultar en definiciones que:

§ 7. Describen (...) la noción denotada por una palabra, y que no simplemente nos dicen lo que la palabra significa, [y estas definiciones] son solo posibles cuando el *objeto* o *noción* es algo complejo. Uno puede definir un caballo, porque un caballo tiene diferentes *propiedades* y *cualidades*, todas las cuales pueden enumerarse. Pero cuando se han enumerado todas, cuando se ha reducido un caballo a sus términos más simples, ya no pueden definirse esos términos. Son simplemente algo de lo que se puede pensar o percibir, y si alguien no puede pensarlo o percibirlo, uno nunca puede, por medio de ninguna definición, dar a conocer su naturaleza. Se podría objetar a esto que podemos describir a otros objetos que nunca hayan visto o pensado. Podemos, por ejemplo, hacer entender a una persona qué es una quimera, incluso cuando nunca haya escuchado o visto una. Se le puede decir que es un animal con la cabeza y el cuerpo de una leona, con la cabeza de una cabra saliendo por la mitad de su espalda y con una serpiente en el lugar de su cola. Pero aquí el objeto que se está describiendo es un objeto complejo; enteramente compuesto de partes, de las que todos estamos perfectamente familiarizados; una serpiente, una cabra y una leona (...) [todos estos objetos] son complejos; todos compuestos de partes que, ellos mismos, son capaces de definirse, pero que al final deben ser reducibles a sus partes más simples que no podrán ya luego ser definidas.

Las definiciones filosóficas, fruto del análisis, cumplen la función de enumerar las partes de las que se compone el objeto o noción denotado por la palabra en cuestión. El análisis Mooreano es, entonces, análisis reductivo: el objetivo es reducir un objeto o noción a sus partes fundamentales. Al realizar ello se aspira a dar a conocer la “naturaleza” del objeto bajo escrutinio: enumerar todas las partes de un caballo o de una quimera da a conocer la naturaleza de tales objetos.

Este método de trabajo acarrea grandes dificultades para defender la idea de que Moore toma como la referencia de ‘bueno’ a una propiedad. ¿Cómo ‘bueno’ podría ser una propiedad que se descompondría como las “propiedades” de ser un caballo o a una quimera? Más bien, el pasaje citado anteriormente sustenta la interpretación de que Moore analiza *la idea o el concepto* denotado por ‘bueno’. Sin embargo, incluso ello da lugar a problemas, dado que una idea no es igual a un concepto; incluso menos en el contexto presente de discusión, ya que la disección de la *idea mental* de caballo acordaría con definir un caballo (listar los elementos que lo componen y

sus relaciones con cada uno) pero ¿cómo podría diseccionarse o analizarse el *concepto* de Caballo en tanto que entidad abstracta? (Storheim, 2008: 157-8). Parecería, finalmente, que el análisis de 'bueno' implicaría que se debe tomar como el referente a la idea de 'bueno'. Pero incluso esta interpretación tampoco estaría libre de problemas, pues es difícil compatibilizarla con la recurrente y extendida idea de que Moore en *PE* analiza la propiedad designada por 'bueno'. Los pasajes § 2 y 14 citados anteriormente dan cuenta de ello.

He aquí, entonces, más elementos que abren la cuestión. No es solamente la ambigüedad de la teoría de referencia que Moore nunca explicita lo que no permite determinar con certeza sobre qué versará su investigación sobre 'bueno', sino que también es su misma noción de análisis y definición lo que contribuyen a agrandar este problema ¿Las tesis positivas de *Principia Ethica* son sobre el concepto, el objeto, o la propiedad de lo denotado por 'bueno'?

La cuestión no es menor. Las posibilidades interpretativas, los diferentes elementos que se podrían traer a colación para defender una interpretación en contra de otra y las diferentes ramificaciones que el debate puede adoptar a partir de esta primera dificultad son, sin lugar a dudas, enormes. Así, por ejemplo, Laskowski & Finlay interpretan el argumento de la pregunta abierta en términos estrictamente conceptuales. Para ellos Moore investiga la naturaleza del *concepto* al que refiere 'bueno': "¿Por qué creer que los *conceptos normativos* son simples e inanalizables? La motivación principal es el famoso y *todavía* influyente argumento de la pregunta abierta de Moore" (2018: 539. El subrayado es mío). Fumerton (2007) luego de analizar y rechazar tres versiones del APA, realiza una cuarta interpretación en términos conceptuales. Regan escribe que "Moore estaba centralmente interesado con (...) algo que nosotros ahora seríamos más propensos a pensar como el *concepto* de 'bueno'" (2003: 652). Fisher (2011: 11-13) entiende que el APA es un argumento lingüístico: la palabra ('bueno') es indefinible. Para cerrar la sección y mostrar la ambigüedad en la que se encuentra esta discusión, Peter Railton escribe sin dudar que "Moore enmarcó su argumento en términos de propiedades en vez de conceptos" (2018: 47).

2. 1. 2. Argumento de la pregunta abierta

Moore es generoso a la hora de caracterizar sus tesis positivas sobre el objeto del pensamiento (idea, noción o concepto) o propiedad (cualidad) al que refiere la palabra 'bueno' sobre la que versará el APA:

§ 10. 'Bueno', entonces, si por esta palabra referimos a aquella cualidad que afirmamos que pertenece a una cosa cuando decimos que es 'buena', es incapaz de definición, en el sentido más importante de esta palabra. El sentido más importante de 'definición' es aquel en el que una definición asevera cuáles son las partes que invariablemente componen un todo; y en este sentido 'bueno' no tiene definición porque es simple y no tiene partes. Es uno de los innumerables objetos de pensamiento que son ellos mismos incapaces de definir, porque ellos son los términos últimos por referencia a los cuales cualquier cosa capaz de ser definida debe ser definida (...). No hay, entonces, dificultad intrínseca en la afirmación que 'bueno' refiere a una cualidad simple e indefinible.

§ 15. Nuestra primera conclusión es entonces que hay un objeto de pensamiento que es

simple, indefinible e inanalizable.

§ 23. Esta propiedad [la bondad] (...) es ella misma simple e indefinible.

§ 24. ¿Qué es significado por bueno? (...) este particular predicado, en referencia al cual toda la esfera de la ética debe ser definida, es simple, inanalizable e indefinible (...) Todos somos conscientes de una cierta cualidad simple que es lo que significamos primordialmente con el término 'bueno'.

§ 26. [existen ciertas teorías éticas que declaran que] 'bueno' significa poseer la propiedad [natural] en cuestión. Así, me he apropiado del nombre naturalismo para designar un método particular con el cual encarar la Ética (...) este método consiste en sustituir 'bueno' por una propiedad de un objeto natural o por una colección de objetos naturales.

Con estas citas tomadas de *PE* se hace claro (más allá de lo que sea a lo que Moore tome como la referencia de 'bueno') que este objeto (o noción, cualidad, propiedad o idea) es *simple, indefinible e inanalizable*. Estas caracterizaciones se siguen a partir de la concepción Mooreana de análisis: 'bueno' es *simple* puesto que refiere o bien a un concepto o a una idea mental que es atómico o bien a un objeto o noción que posee solo una propiedad o cualidad. De aquí que 'bueno' sea *inanalizable* ya que al referir o bien a una idea mental o a un concepto atómico este no puede seguir descomponiéndose ("no pueden seguir ennumerándose las partes que componen el todo") o bien al referir a una propiedad, como amarillo, esta no puede analizarse en otras propiedades ya que es fundamental y como tal solo puede pensarse o percibirse. Por último, de aquí que 'bueno' refiera a un concepto/... o propiedad/... *indefinible*: no puede decirse de 'bueno' lo mismo que de 'agua': o bien que está compuesta por H₂ y O₁ o bien que está compuesta por las propiedades de incoloridad, insaboridad e inodoridad; en otras palabras, 'bueno' no se puede definir ya que no pueden aseverarse las partes que lo componen porque el concepto o propiedad no es compuesto.

Para justificar la tesis sustantiva de que 'bueno' refiere a un X simple, inanalizable e indefinible Moore expone el "argumento de la pregunta abierta". Puesto que existe demasiada controversia sobre la manera correcta de interpretar y presentar el APA, será conveniente que a continuación cite en toda su extensión el pasaje fundamental en el cual Moore presenta su defensa de que 'bueno' es simple, inanalizable e indefinible:

§ 13. Solo hay, de hecho, dos alternativas serias para considerar, a fin de fundamentar la conclusión de que 'bueno' denota una noción simple e indefinible. Podría denotar posiblemente una noción compleja, al igual que 'caballo', o podría no tener significado en absoluto. Con todo, ninguna de estas posibilidades ha sido concebida con claridad, ni seriamente sostenida, en tanto tal, por aquellos que pretenden definir bueno; y ambas pueden ser rechazadas simplemente al apelar a los hechos.

(1) La hipótesis que el desacuerdo acerca del significado de bueno es desacuerdo respecto al análisis correcto de un todo dado, puede verse muy fácilmente que es incorrecta al considerar el hecho de que, cualquiera sea la definición ofrecida, se podrá siempre preguntar con sentido [with significance] si el complejo, así definido, es él mismo bueno. Tomando, por ejemplo, una de las definiciones propuestas más plausibles —por ser la más complicada—, puede pensarse fácilmente, a primera vista, que ser bueno significa ser aquello que deseamos desear. Así, si aplicamos esta definición a un ejemplo

particular y decimos "cuando pensamos que A es bueno, estamos pensando que A es una de aquellas cosas que deseamos desear", tal proposición puede aparecer bastante plausible. Pero si continuamos con la investigación y nos preguntamos "¿es bueno el deseo de desear A?", es patente, al reflexionar sobre esto, que esta pregunta es en sí misma tan inteligible como la pregunta originaria "¿A es bueno?" y que estamos, de hecho, preguntando ahora exactamente por la misma información acerca del deseo de desear A, que cuando preguntábamos anteriormente por A mismo. Pero además es patente que el significado de esta segunda pregunta no puede analizarse correctamente por medio de "¿es el deseo de desear A una de las cosas que deseamos desear?" No tenemos aquí nada tan complicado como "¿deseamos tener el deseo de desear A?". Más aún, cualquiera puede convencerse fácilmente, con sólo examinarlo, de que el predicado de esta proposición ('bueno') es positivamente diferente de la noción de 'deseo de desear' que funciona como su sujeto. "Que deseáramos desear A es bueno" no equivale simplemente a "que A fuera bueno es bueno". Puede, sin duda, también ser cierto que siempre lo que queremos desear sea bueno; incluso, tal vez, lo contrario puede serlo; pero es muy dudoso que así sea, y, el mero hecho de que entendamos lo que significa esta duda muestra claramente que tenemos dos nociones diferentes delante de nuestras mentes.

(2) Y la misma consideración es suficiente para descartar la hipótesis de que 'bueno' no tiene significado. Es muy natural caer en el error de suponer que lo que es universalmente verdadero es de tal naturaleza que su negación es autocontradictoria. La importancia que se ha asignado a las proposiciones analíticas, en la historia de la filosofía, muestra cuán fácil es cometer semejante error. Por consiguiente, es muy fácil concluir que lo que parece ser un principio ético universal es, de hecho, una proposición de identidad. Si —por ejemplo— cualquier cosa que es llamada 'buena' parece ser placentera, la proposición 'el placer es lo bueno' no afirma una conexión entre estas dos nociones distintas, sino que implica sólo una, la del placer, que se reconoce fácilmente como una entidad distinta. Pero quien quiera meditar atentamente qué es lo que entiende cuando pregunta '¿es el placer (o lo que sea) después de todo bueno?', puede quedar satisfecho de que no está meramente poniendo en duda si el placer es placentero. Y si trata de proseguir sucesivamente esta experiencia, por lo que toca a cada una de las definiciones sucesibles, puede llegar a ser lo suficientemente diestro en reconocer que —en cada caso— tiene ante sí un objeto único que, con respecto a su conexión con otro objeto, plantea una interrogante distinta. Cualquiera entiende, de hecho, la pregunta '¿es esto bueno?' Reflexionando en ella, sus pensamientos son de índole distinta que cuando pregunta '¿es esto placentero, o deseado, o admitido?' La última tiene un significado distinto para él, aun cuando no pueda saber en qué aspecto es distinta. Siempre que piensa en el 'valor intrínseco' o 'importancia intrínseca', o siempre que dice que una cosa 'debe ser', tiene ante sí un objeto único —una propiedad única de las cosas— que doy a entender con 'bueno'.

Sin lugar a dudas aquí la pluma de Moore no se encuentra en su esplendor; ciertamente, la sección 13 presenta grandes dificultades interpretativas. De todas maneras, es necesario tratar de desentrañar el o los argumentos que se encuentran aquí.

En el principio de la sección Moore establece que si no es el caso que 'bueno' refiera a un X^6 simple e inanalizable entonces quedan dos alternativas: o bien (A) 'bueno' refiere a un X compuesto y, por lo tanto, analizable o bien (B) 'bueno' no tiene referente; es decir, 'bueno' no refiere a un X simple e inanalizable. Ambas opciones son descartadas por el argumento de la

pregunta abierta.

Al comienzo de la sección (1) en § 13 se encuentra la idea directriz del argumento contra la alternativa (A): puede “fácilmente” mostrarse que un análisis⁷ que defina lo referido por ‘bueno’ como algo complejo no puede ser verdadero ya que siempre puede preguntarse *significativamente*, sea cual sea la definición ofrecida, si el complejo definido es él mismo bueno. La idea es que sea cual sea el análisis de ‘bueno’ que se haga, puede mostrarse la falsedad de tal análisis por el hecho de que siempre es posible preguntar “*con sentido*” o “*significativamente*” si, una vez que ‘bueno’ es definido, la definición que se obtiene es ella misma buena. De esta manera, la premisa fundamental del argumento es la siguiente:

P_B: Si la definición de ‘bueno’ es correcta entonces no puede preguntarse *significativamente* si la definición es, ella misma, buena.

¿Qué quiere decir “significativamente” en este contexto? Esta es, justamente, la pregunta irresoluble. A todo lo largo de *PE* Moore no aclara qué ha de entenderse por una pregunta significativa, ni qué rol o función cumple la significatividad ni por qué ésta es un buen criterio para sopesar si una definición es correcta. El problema es que son efectivamente estas cuestiones las que han de ser resueltas para darle coherencia al argumento. Las diferentes interpretaciones del APA surgen no solo debido a la ambigüedad de la referencia de ‘bueno’ y a la manear en que Moore entiende el análisis, sino también a raíz de las diferentes maneras de dotar de sentido a la *significatividad*. Por ejemplo, Sturgeon entiende que la “significatividad” del preguntar consiste en que cualquier hablante competente podría plausiblemente dudar de la identidad propuesta (2001). Difiriendo de esta interpretación, la “significatividad” de la pregunta según Darwall, Gibbard y Railton (1992) radica en la inteligibilidad de la misma: si un hablante competente *entiende* la pregunta “¿Es P de verdad bueno?”, entonces “sin más preámbulo” (116), P no puede ser lo que significa ‘bueno’. De manera diferente, para Hancock (1960) la “significatividad” de la pregunta radica en la imposibilidad lógica: si fuese el caso de que una oración no-ética fuera sinónima con una oración ética, entonces, la oración “X es bueno” sería equivalente a la tautología “X es X”. Pero no es cierto que “X es bueno” sea igual a la tautología “X es X” ya que las tautologías nunca pueden ser puestas en duda, pero sí puede dudarse si “X es bueno”. Difiriendo de estas interpretaciones y recurriendo a otros textos de Moore para dotar de sentido a la “significatividad”, Darwall (2003) vincula la significación de la pregunta abierta con la irreducibilidad de los conceptos normativos como ‘bueno’. Así, el APA solamente tiene fuerza argumentativa si aceptamos que el concepto ‘bueno’ tiene implicaciones normativas. Es interesante notar que para realizar esta interpretación, Darwall recurre al artículo de Moore “la concepción de valor intrínseco” que fue publicado en 1922, 19 años después de *PE*.

Por otra parte, es notorio que de las tres interpretaciones mostradas ninguna está en acuerdo con la noción de “análisis” de Moore, puesto que todas involucran en la interpretación del argumento definiciones analíticas. El análisis Mooreano, no obstante, no tiene ningún interés en este tipo de definiciones:

§ 6. ¿Qué es entonces bueno? ¿Cómo ha de ser definido bueno? Puede ser pensado que

estas preguntas son verbales. Dar una definición efectivamente significa expresar el significado de una palabra en otras palabras. *Pero este no es el tipo de definiciones que estoy buscando.*

Pero, sin embargo, en la misma sección Moore continúa escribiendo:

§ 6. Propositiones acerca de lo bueno son todas ellas sintéticas y nunca analíticas, cosa que no es trivial ciertamente. Y lo mismo puede expresarse más libremente diciendo que, si estoy en lo cierto, nadie puede imponernos fraudulentamente un axioma como 'sólo el placer es bueno' o como 'bueno es lo deseado', con la pretensión de que ése sea el 'verdadero significado de la palabra'.

Así, después de todo, parece finalmente que el análisis Mooreano sí toma parte en el análisis filosófico en tanto que análisis que pretende capturar el significado de un concepto o palabra mediante su descomposición en otros conceptos o palabras. Incluso más, parece que Moore tiene un interés de primer orden en definiciones analíticas ya que él busca cancelar argumentos como los siguientes:

1. Estamos moralmente obligados a hacer lo bueno.
2. 'Bueno', por definición, significa lo mismo que 'lo placentero'.
3. Luego, estamos moralmente obligados a hacer lo placentero.

O así:

1. Estamos moralmente obligados a hacer lo bueno.
2. 'Bueno', por definición, significa lo mismo que 'lo que aumenta la adaptación evolutiva de la especie'.
3. Luego, estamos moralmente obligados a hacer lo que aumenta la adaptación evolutiva de la especie.

¿Qué sucede cuándo lo placentero es un acto terrible? ¿O qué sucede cuándo la adaptación de la especie lleva a discriminar o exterminar a aquellos que podrían calificarse de "no aptos evolucionariamente"? ¿Se han de realizar tales acciones porque se está moralmente obligado, porque tales acciones son 'buenas'? Moore justifica la respuesta intuitiva "no" al negar las premisas (2) de ambos argumentos: no es cierto que 'bueno' signifique lo mismo que 'lo placentero' o 'lo que aumenta la adaptación evolutiva de la especie'. Y es que:

§ 11. [Los filósofos que brindan definiciones naturalistas de 'bueno' tratan de] persuadimos de que lo que llaman bueno es lo que realmente debemos hacer. "Háganlo, dicen, actúen así, porque la palabra 'bueno' se usa generalmente para demostrar acciones de esta naturaleza." Tal sería, en esta perspectiva, la esencia de su enseñanza, y, en tanto que nos dicen cómo debemos actuar, su enseñanza es, en verdad, ética.

A pesar de la plausibilidad de esta interpretación, la misma no acuerda ni con el principio de § 6. ni con la teoría de análisis propuesta por Moore.

Volviendo al problema de la significatividad y a las diferentes interpretaciones

¿Es alguna de las citadas⁸ interpretaciones la correcta? No creo que pueda emitirse un veredicto afirmativo al respecto, puesto que no existe ningún elemento que ayude a establecer qué

interpretación podría prevalecer sobre las otras; la noción de "significatividad" es, por sí sola, notablemente ambigua, e incluso existen diferentes pasajes en *PE* (como § 14, § 24, § 26) que permitirían construir versiones diferentes.

Por lo tanto, en resumen, podrían realizarse variadas y diversas interpretaciones del APA. La razón de que ello sea así se encuentra en la ambigüedad de los elementos que, sumados, componen el argumento. Así, (1) no puede establecerse inequívocamente a qué objeto refiere 'bueno', por lo tanto no puede establecerse sobre qué versa el APA; tampoco (2) puede determinarse cómo trabaja Moore con la noción de análisis, consecuentemente no puede determinarse en qué radica la *openess* del APA. Por último, (3) es significativamente arduo interpretar en qué radica la "significatividad" del APA; considero además que es incluso una tarea virtualmente imposible arribar a una interpretación de la "significatividad" que tenga en cuenta los puntos (1), (2) y las diversas formulaciones del APA que Moore realiza en diferentes pasajes de *PE*.

Por todo ello, sostengo que intentar arribar a formular *una* versión correcta del APA es impracticable. El debate sobre la manera correcta de formular el APA no tiene, espero haber mostrado, garantías de ser un debate fructífero.

2. 2. La falacia naturalista

Lo mismo se aplica también al debate sobre la correcta formulación de la FN. En primer lugar, porque puesto que no se puede determinar sin ambigüedad qué es lo que justifica el argumento, tampoco puede determinarse cuándo se cometería *la* FN. En segundo lugar, Moore es explícitamente ambiguo en los pasajes de *PE* en los cuales menciona los casos o situaciones en los cuales se comete la falacia. Para mostrar esto, a continuación citaré los pasajes relevantes, y, debajo de cada uno, formularé de manera general lo que sería, en cada caso, la FN correspondiente.

§ 10. Puede ser verdad que todas las cosas que son buenas sean también algo más, tal como es verdad que todas las cosas amarillas producen una cierta clase de vibración lumínica. Y es un hecho que la ética pretende descubrir cuáles son aquellas otras propiedades que pertenecen a todas las cosas buenas. Pero un enorme número de filósofos han pensado que, cuando nombran esas otras propiedades, están realmente definiendo 'bueno', y que no son, de hecho, 'otras' sino absoluta y enteramente iguales a la bondad. A esta postura propongo que se la llame 'falacia naturalista'.

FN₁: P comete la falacia naturalista si y sólo si P nombra propiedades diferentes de lo 'bueno' y sostiene que estas definen lo 'bueno'.

§ 12. Cuando alguien confunde entre sí dos objetos naturales, definiendo el uno en lugar del otro, si, por ejemplo, se confunde a sí mismo —un objeto natural— con 'me place' o 'placer' —que son otros objetos naturales—, no hay entonces razón para denominar a esto falacia naturalista. Pero si confunde 'bueno', que no es, en el mismo sentido, un objeto natural, con cualquier objeto natural, hay razón entonces para llamar a esto falacia naturalista; el que se dé con relación a 'bueno' la señala como algo muy específico, y este error específico requiere un nombre por ser tan habitual.

FN2: P comete la FN si y sólo si P confunde el objeto denotado por 'bueno' con algún objeto natural.

§ 24. [Moore se propone] discutir ciertas teorías acerca de lo que es bueno en sí, que se basan en la falacia naturalista, en el sentido en que la comisión de la falacia naturalista ha sido la causa principal de su amplia aceptación. La discusión estará destinada (1) a ilustrar el hecho de que la falacia naturalista es una falacia o, en otras palabras, el que todos somos conscientes [*we are all aware*] de una cierta cualidad simple que es lo que significamos [mean] principalmente con el término 'bueno' (y nada más).

FN3: P comete la FN si y sólo si P no es consciente de que 'bueno' refiere a una cualidad simple.

§ 35. En este capítulo he comenzado la crítica de ciertas teorías éticas que parecen primordialmente deber su influencia a la falacia naturalista; a la falacia que consiste en identificar la noción simple [*simple notion*] que significamos con 'bueno' con alguna otra.

FN4: P comete la FN si y sólo si P identifica la noción denotada por 'bueno' con alguna otra.

§ 67. Sostener que a partir de cualquier proposición que afirme que la "realidad es de esta naturaleza" podemos inferir, u obtener confirmación para, una proposición que afirme "esto es bueno en sí", es cometer la falacia naturalista (...) [La falacia] se basa sobre el fallo de percibir que toda verdad que afirme "esto es bueno en sí" es única en su género; que no puede reducirse a ninguna afirmación sobre la realidad y, por ende, que no la afectan conclusiones que se podrían obtener acerca la naturaleza de la realidad.

FN5: P comete la FN si y sólo si P infiere desde una proposición descriptiva (natural) una proposición normativa (ética).

O también

FN6: P comete la FN si y sólo si P reduce proposiciones que contengan 'bueno' a proposiciones naturales.

§ 69. "¿Qué es bueno en sí mismo?" Que ninguna verdad acerca de lo que es real puede tener conexión lógica con la respuesta a esta pregunta ha sido demostrado en el capítulo I. Suponer que la tiene implica la falacia naturalista.

FN7: P comete la FN si y sólo si P supone que verdades acerca de la realidad tienen conexión lógica con lo 'bueno'.

¿Por qué no pueden armonizarse estas siete falacias naturalistas? ¿No sería mejor dedicar mi esfuerzo a tratar de conciliar y dotar de coherencia a estas diferentes formulaciones? La respuesta es no, y ello por varias razones. Primeramente, porque únicamente he presentado *siete* versiones, pero otras versiones diferentes podrían ser propuestas a partir de las secciones § 73, § 84, § 104 y § 121 de *PE*. Segundo, porque incluso solamente con las siete falacias transcritas es tarea harto ardua el encontrar una lógica unitaria que permitiese dotar de coherencia a las diferentes versiones, porque, por ejemplo, la noción de "análisis" que aparece en FN₁ dependerá de cómo se entienda el mismo análisis, y la misma idea de análisis es ambigua. Luego, FN₇ es, a su vez, una formulación de la FN que aparentemente no tiene conexión estrecha con la consciencia que pide Moore en FN₃. Por otra parte, FN₅ tiene conexión con la lógica de un argumento deductivo,

mientras que FN₂ da a entender que la falacia se comete por un tipo de error psicológico al confundir dos objetos. FN₆ apunta a que la falacia consiste en deducir inferencias de cómo son o se presentan las cosas a cómo deberían ser, o (cambiando la terminología) al inferir de un “es” lo que “debería ser”. Así entendida la FN es la Ley de Hume. Esta interpretación ha sido y es (especialmente en los debates actuales de neuroética y ética evolucionista) compartida por muchos⁹, pero no obstante es necesario remarcar que “La FN no es exactamente lo mismo que el problema del ser y el deber ser [*is-ought problem*], pero pronto ambos fueron confundidos: Si hechos acerca del mundo no pueden decirnos nada acerca de lo que es bueno o valioso, tampoco pueden decirnos qué deberíamos/ debemos hacer” (Harman, 2012: 559). Siguiendo esta línea, Pidgen (2019) argumenta en contra de la interpretación de la FN en tanto que relacionada con el ser y el deber ser. Pero, *sin embargo* ¿cómo armonizar esto con las FN₇, FN₆ y FN₅ que pueden ser presentadas como evidencia de que, después de todo, la FN y el problema de ser y el deber son lo mismo?

Al respecto de la confusión general que reina en torno a la formulación de la FN, Preti mantiene que “ciertamente parece que alcanzar algún grado de unidad explicativa o incluso claridad con respecto a la concepción de la falacia naturalista por parte de Moore será difícil” (2019: 55). Es entendible, por lo tanto, el veredicto de Joyce: “Ciertamente, en la comunidad filosófica se ha arraigado la confusión respecto a lo que la frase “la falacia naturalista” denota” (2006: 152-153).

La confusión se ha arraigado debido a que no es posible arribar a *una* formulación de FN. En *PE* se encuentran por lo menos siete versiones diferentes, y si uno ha de seguir alguna de las intuiciones o interpretaciones que los estudiosos de la cuestión hacen, la perspectiva de arribar a *una* formulación son incluso menores¹⁰. Por lo tanto, ya que esta es la situación en la cual se encuentra la FN, puedo responder a la pregunta de Sinclair (¿Existe una versión correcta?) con un tajante *no*. No hay versión correcta.

3. Conclusiones

El Argumento de la Pregunta Abierta y la Falacia Naturalista se encuentran en una situación particular. Han estructurado y dado forma a la metaética contemporánea decretando los temas, teorías y posiciones filosóficas que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y a comienzos del XXI. Esta influencia y centralidad no puede sino ser sorprendente e incluso paradójica, ya que no ha habido en esta historia “un” argumento o “una” falacia que se hayan encargado de tener este rol central, sino que por el contrario en *PE* y en las sucesivas discusiones y re-interpretaciones frente a las cuales los diversos autores participantes de la metaética han formulado sus argumentos y teorías no se encuentra la misma formulación del argumento y de la falacia. Por el contrario, lo que ha habido (y lo que hay) es una plétora de diferentes argumentos y falacias que comparten entre sí un aire de familia, que incluso a veces no se sabe exactamente si la familiaridad no es, incluso, muy lejana. Situación al menos paradójica y anómala para la ética de la tradición analítica que ha tenido al ideal de claridad expositiva como una prerogativa. Sea como sea, lo cierto es que debemos despedirnos de la idea de que ha existido o existe *una* falacia naturalista y *un*

argumento de la pregunta abierta; el debate en torno a la correcta interpretación o la formulación exegética y precisa de la FN y del APA es uno que ciertamente no será muy fructífero en términos escolares.

4. Notas

1. En este escrito utilizaré los términos 'ético' y 'moral' de forma indistinta.
2. Véase Feldman (2005, 2019), Sinclair (2019b).
3. Todas las secciones de *Principia Ethica* que aparecen en este escrito son traducciones realizadas por mí, tomadas de la versión de (1993). A menos que sea advertido, el subrayado es mío.
4. Si le (la/el) lector desea constatar cómo esta primera ambigüedad se ha manifestado en diversas interpretaciones del APA y de la FN, véase la nota 11.
5. En efecto, uno de los temas de escrutinio filosófico por parte de Moore fue la misma noción de "análisis". La necesidad de explicitar lo que es el *análisis filosófico* estaba fuertemente ligada con la misma tarea que Moore le asignaba a la filosofía en tanto que descripción del sentido común (Moore, 1959, 1966; Ambrose, 1970; Lazerowitz, 1970).
6. En cada caso en este párrafo, se puede remplazar X por objeto del pensamiento, idea, cualidad, noción o propiedad. Si bien ha de ser notado que en la sección 13, en la parte (1), en la defensa que Moore hace contra la tesis que 'bueno' refiere a un compuesto, la palabra 'propiedad' no aparece (!). Por parte de la defensa contra (2) Moore parece hablar indudablemente del concepto o idea significado por 'bueno': "dos nociones diferentes", "delante de su mente", "objeto único", "estado mental".
7. En (1) de § 13 Moore escribe "un análisis correcto". Debería ser claro que un "análisis correcto", en el contexto de *PE*, no es un análisis que capture el significado del *analysandum* en un *analysans*, sino un análisis reductivo.
8. Y solamente he expuesto tres versiones. Pero las diferentes interpretaciones que se pueden de hacer del APA llegan a niveles exasperantes. Si le lector desea constatar este dato, puede recurrir a los siguientes textos: Sinclair (2019b); Pidgen (2019); FitzPatrick (2019); Laskowski & Finlay (2018); Pidgen, C. R. (2012); Baldwin, (2010); Fisher, A. (2011); Nuccetelli, S. & Seay, G. (2007); Fumerton, R. (2007); Pidgen, C. R. (2007); Feldman, F. (2005); Altman, A. (2004); Sturgeon, N. (2003); Miller, A. (2003); Rosati, C. (2003); Regan, H. (2003); Brink, D. (2001); Smith, M. (1994); Ball, S. (1988); Harman, G. (1977); Lewy, C. (1970); Baumrim, B. H. (1968); Warnock, G. J. (1967); Gauthier, D. P. (1967); Hancock, R. (1960); Ayer, A. J. (1952 [1946]), entre otros. Al respecto de este nivel de controversia Peter Sutton escribe que: "es común por parte de los filósofos hablar "del argumento de la pregunta abierta de G. E. Moore" como si sólo hubiese uno. Hay de hecho cuatro versiones no-equivalentes del APA contenidas en §§ 11–13" (2014: 681). Respecto a las cuatro versiones que Sutton comenta, no estoy de acuerdo en que "solo" sean cuatro. Más elementos para diferentes versiones del APA pueden encontrarse en § 14, § 24, § 26.
9. Entre otros, véase: Frankena, W. (1939); Searle, J. (1964); Ball, S. (1988); Teehan, J. & diCarlo, C. (2004); Walter, A. (2006); Daston, L. (2014); Wagner, N. & Northoff, G. (2015).
10. En este sentido, Nuccetelli detecta cinco versiones (2019: 174-175), Rosati siete (2019:
11. 183) y Baumrim (1968: 88-89) doce versiones diferentes. Sinclair detecta tres versiones de la FN y reconoce, angustiado que, "a, b y c son [versiones de la FN] lógicamente distintas" (2019b: 17). Tras reconocer esto se pregunta "¿cuál de estas versiones es la correcta?" y responde que "la discusión de Moore respecto a ello es sin lugar a dudas confusa" (*ibíd*).

5. Bibliografía

- ALTMAN, A. (2004) "Breathing Life into a Dead Argument: G. E. Moore and the Open Question Argument", *Philosophical Studies* vol. 117, 395-408.
- AMBROSE, A. (1970) "Three Aspects of Moore's philosophy", en Ambrose, A. & Lazerowitz, M. (eds.) *G. E. Moore: Essays in Retrospect*. London: Allen and Unwin.

- AYER, A. J. (1952 [1946]) *Language, Truth and Logic*. New York: Dover.
- BALDWIN, T. (2003) "Logic and Philosophical Analysis", en Baldwin, T. (ed.) *The Cambridge History of Philosophy: 1870-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BALDWIN, T. (2010) "The Open Question Argument". En: Skorupski, J. (ed.) *The Routledge Companion to Ethics*. New York: Routledge.
- BALL, S. W. (1988) "Reductionism in Ethics and Science: A Contemporary Look at G. E. Moore's Open-Question Argument", *American Philosophical* vol 25 (3): 197-213.
- BAUMRIM, B. H. (1968) "Is there a Naturalist Fallacy?", *American Philosophical Quarterly* vol 5 (2): 79-89.
- BRINK, D. O. (2001) "Realism, Naturalism and Moral Semantics". En: *Social Philosophy and Policy*, 18 (2): 154-176.
- DARWALL, S. (2003) "Moore, Normativity, an Intrinsic Value".
- DARWALL, S., GIBBARD, A. & RAILTON, P. (1992) "Toward *Fin de siècle* Ethics: Some Trends", *The Philosophical Review*, vol. 101 (1): 115-189.
- DASTON, L. (2014) "The Naturalistic Fallacy is Modern". En: *ISIS*, 105 (3): 579-587.
- DURRANT, R. G. (1970) "Identity of Properties and the Definition of Good". En: *Australasian Journal of Philosophy*, 48 (3): 460-461.
- FELDMAN, F. (2005) "The Open Question Argument: What It Isn't; and What It Is". En: *Philosophical Issues*. 5 (1): 22-43.
- FELDMAN, F. (2019) "The Naturalistic Fallacy: What It Is, and What It Isn't". En: Sinclair, N. (ed.) (2019) *The Naturalistic Fallacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FISHER, A. (2011) *Metaethics: An Introduction*. Durham: Aquamen.
- FITZPATRICK, W. J. (2019) "Open Question Arguments and the Irreducibility of Ethical Normativity". En: SINCLAIR, N. (ed.) (2019) *The Naturalistic Fallacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FODOR, J. (1998) *Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong*. Oxford: Oxford University Press.
- FODOR, J. (2008) *Lot 2: The Language of Thought Revisited*. Oxford: Oxford University Press.
- FRANKENA, W. (1939) "The Naturalistic Fallacy". En: *Mind*, 48 (192): 464-477.
- FUMERTON, R. (2007) "Open Questions and the Nature of Philosophical Analysis". En: Nuccetelli, S. & Seay, G. (2007) (ed.) *Themes from G. E. Moore: New Essays in Epistemology and Ethics*. New York: Oxford University Press.
- GAUTHIER, D. P. (1967) "Moore's Naturalistic Fallacy". En: *American Philosophical Quarterly*, 4 (4): 315-320.
- HANCOCK, R. (1960) "The refutation of naturalism in moore and hare". en: *The journal of philosophy*, 57 (10): 326-334.
- HARMAN, G. (1977) *The Nature of Morality: An Introduction to Ethics*. New York: Oxford University Press.
- HARMAN, O. (2012) "Is the Naturalistic Fallacy Dead (and If So, Ought It Be)?" En: *Journal of the History of Biology*, 45 (3): 557-572.
- HOBBS, T. ([1651] 1980) *Leviatán. O la Materia, Forma y Poder de una República Eclesiástica y Civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HUDSON, W. (1974) *La Filosofía Moral Contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- JOYCE, R. (2006) *The Evolution of Morality*. Cambridge: MIT Press.
- LASKOWSKI, N. & FINLAY, S. (2018) "Conceptual Analysis in Metaethics". En: McPherson, T. Plunkett, D. (eds.) (2018) *The Routledge Handbook of Metaethics*. New York: Routledge.
- LAZEROWITZ, M. (1970) "Moore and Linguistic Philosophy". En: Ambrose, A. & Lazerowitz, M. (eds.) (1970) *G. E. Moore: Essays in Retrospect*. London: Allen and Unwin.
- LEWY, C. (1970) "Moore and the Naturalistic Fallacy". En: Ambrose, A. & Lazerowitz, M. (eds.) (1970) *G. E. Moore: Essays in Retrospect*. London: Allen and Unwin.
- MILL, J. S. ([1871] 1998) *Utilitarianism*. Oxford: Oxford University Press.
- MILLER, A. (2003) *An Introduction to Contemporary Metaethics*. Cambridge: Polity Press.
- MILLIKAN, R. G. (2000) *On Clear and Confused Ideas: An Essay about Substance Concepts*. Cambridge:

Cambridge University Press.

MOORE, G. E. ([1903] 1993) *Principia Ethica*. Cambridge: Cambridge University Press. Moore, G. E. (1959) *Philosophical Papers*. London: George Allen & Unwin.

MOORE, G. E. (1966) *Lectures on Philosophy*. London: George Allen & Unwin.

NUCCETELLI, S. (2019) "Should Analytical Descriptivists Worry about the Naturalistic Fallacy?". En: Sinclair, N. (ed.) (2019) *The Naturalistic Fallacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUCCETELLI, S. & SEAY, G. (2007) "What's right with the Open Question Argument". En: Nuccetelli, S. & SEAY, G. (2007) (ed.) *Themes from G. E. Moore: New Essays in Epistemology and Ethics*. New York: Oxford University Press.

PIDGEN, C. R. (2007) "Desiring to Desire: Russell, Lewis and G. E. Moore". En: Nuccetelli, S. & Seay, G. (ed.) (2007) *Themes from G. E. Moore: New Essays in Epistemology and Ethics*.

PIDGEN, C. R. (2012) "Identifying Goodness". En: *Australasian Journal of Philosophy*, 90 (1): 93- 109.

PIDGEN, C. R. (2019) "No-Ought-From-is, the Naturalistic Fallacy, and the Fact/Value distinction: The History of a Mistake". En: Sinclair, N. (ed.) *The Naturalistic Fallacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRETI, C. (2019) "The Context and Origin of Moore's Formulation of the Naturalistic Fallacy in *Principia Ethica*". En: Sinclair, N. (ed.) *The Naturalistic Fallacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAILTON, P. (2018) "Naturalistic Realism in Metaethics". En: McPherson, T. & Plunkett, D. (eds.) *The Routledge Handbook of Metaethics*. New York: Routledge.

REGAN, D. H. (2003) "How to be a Moorean". En: *Ethics*, 113 (3): 651-677.

ROSATI, C. S. (2003) "Agency and the Open Question Argument". En: *Ethics*, 113 (3): 490-527. Rosati, C. S. (2019) "Normativity and the Naturalistic Fallacy". En: Sinclair, N. (ed.) *The Naturalistic Fallacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEARLE, J. (1964) "How to Derive 'Ought' from 'Is'". En: *Philosophical Review*, vol 73 (4): 512- 516.

SINCLAIR, N. (2019a) "Introduction". En: Sinclair, N. (ed.) *The Naturalistic Fallacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SINCLAIR, N. (2019b) "The Naturalistic Fallacy and the History of Metaethics". En: Sinclair, N. (ed.) *The Naturalistic Fallacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SMITH, M. (1994) *The Moral Problem*. Oxford: Blackwell.

STORHEIM, E. (2008) "The Purpose of Analysis in Moore's *Principia Ethica*". En: *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, vol 9 (1-4): 156-170.

STURGEON, N. (2001 [1992]) "Metaphysics and Epistemology". En: Becker & Becker (eds.) *Encyclopedia of Ethics*. Routledge: London.

SUTTON, P. A. (2014) "Moore's "New" Open Question Argument". En: *Res Philosophica*, vol 91 (4): 681-693.

TEEHAN, J. & DICARLO, C. (2004) "On the Naturalistic Fallacy: A Conceptual Basis for Evolutionary Ethics". En: *Evolutionary Psychology*, vol 2: 32-46.

WAGNER, N. & Northoff, G. (2015) "A fallacious jar? The peculiar relation between descriptive premises and normative conclusions in neuroethics". En: *Theor Med Bioeth*, vol 36: 215-235.

WALTER, A. (2006) "The Anti-naturalistic Fallacy: Evolutionary Moral Psychology and the Insistence of Brute Facts". En: *Evolutionary Psychology*, vol 4: 33-48.

WARNOCK, G. J. (1967) *Contemporary Moral Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.

Reordenamiento y “normalización” sindical en la administración pública de Córdoba: los casos del Sindicato de Empleados Públicos (SEP) y el Sindicato Unión Obreros y Empleados Municipales (SUOEM)

Camila Sapp

sappcamila@gmail.com

Licenciatura en Historia

Directora de TFL: Mónica Gordillo

Codirectora de TFL: Ana Elisa Arriaga

Recibido: 28/04/20 – Aceptado con modificaciones: 29/06/20

Resumen

Este artículo recupera las principales líneas de investigación de mi Trabajo Final de Licenciatura (TFL). Allí reconstruimos el proceso de reordenamiento y normalización sindical desde 1982 a 1985 en dos gremios público-administrativo locales: el Sindicato de Empleados Públicos (SEP) y el Sindicato Unión Obreros y Empleados Municipales (SUOEM). El objetivo central buscó identificar la rearticulación organizativa de los afiliados, elementos que hicieron al proceso electoral, las trayectorias militantes de los principales referentes y los posicionamientos adoptados en relación a la política gremial y las reivindicaciones de carácter más general. De allí se desprendieron nuestros principales interrogantes: ¿Cómo se llevó adelante el proceso de normalización en el SEP y el SUOEM? ¿Permitieron las elecciones sindicales el recambio de dirigencias y, con ello, el esbozo de nuevas propuestas? ¿Cuál fue el rol de la tradición sindical “combativa”? Nuestro objetivo apunta a dilucidar si esta instancia propició una instancia de democratización (Tilly, 2010) en las estructuras aludidas, expresado en la ampliación participativa, la disminución de la desigualdad categorial, la consulta mutuamente vinculante entre los actores involucrados y el permanente procesamiento de demandas por parte de las bases.

Palabras clave: sindicatos, administración pública, democracia

1. Introducción

El movimiento obrero, su dinámica organizacional, así como sus corrientes ideológicas y prácticas reivindicativas han sido abordados a lo largo del tiempo desde diversos prismas y metodologías, lo que ha generado una extensa bibliografía. En lo que a nuestro periodo de estudio respecta, si bien en Argentina resultan cuantiosas las investigaciones que se preocuparon por analizar las relaciones entre los sindicatos y el gobierno de Alfonsín, lo cierto es que no se cuenta con trabajos que indaguen en el surgimiento de propuestas tendientes a la democratización de las estructuras de representación de los trabajadores (Gordillo, 2016: 56).

A escala nacional, vislumbramos producciones que enfatizan sobre los procesos de reorganización sindical durante los albores de la democracia (Gaudio y Domeniconi, 1986). El análisis de los autores mencionados es pionero en lo que alude a la temática, y aporta una perspectiva teórica y metodológica fundamental para comprender dichos procesos. Sus hipótesis señalan que los comicios sindicales llevados a cabo dentro del nuevo marco legal demostraron en los hechos algunas modificaciones relevantes con relación a los rasgos que caracterizaron por décadas a estos eventos en el país, introduciendo una variación significativa en la conformación del movimiento sindical como actor social y político (Gaudio y Domeniconi, 1986, 425). En este sentido, los referentes pudieron corroborar que, contrariamente a los supuestos que sostienen que el actor gremial se distingue por su *oligarquización*, manifestado en un comportamiento corporativo y autoritario en razón de la presentación de esquemas de lista única (Michels, 1911; Torre, 1974), la heterogeneidad ideológica y política de las agrupaciones que disputaron las contendas normalizadoras, así como la existencia de casos donde se generó una ruptura del esquema de lista única, derribarían aquellos supuestos y mostrarían una mayor competencia y pluralidad política en este sector.

En relación a los sindicatos de la administración pública nacional, se cuenta con el análisis precursor de Armelino (2015), el cual aborda a la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y a la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN) en la década de los '90. Asimismo, en los últimos años se han esbozado algunos estudios preocupados por analizar los procesos de recomposición sindical en clave local a partir de la recuperación democrática (Arriaga, 2015, 2018; Closa, 2005; Gordillo, 2013; Gordillo, Sangrili y Rodríguez, 2015; Rodríguez, 2015). Los análisis expuestos plantearon aportes para repensar la reconfiguración gremial en clave subnacional durante el periodo. Sin embargo, escasos son los estudios que proporcionen análisis detallados sobre los procesos de normalización sindical y, en particular, de aquellos que representan a los trabajadores de la administración pública de Córdoba. El siguiente proyecto se inscribió dentro de esta línea de trabajos que propone investigar los procesos de normalización sindical en Córdoba durante los albores de la apertura democrática, teniendo en cuenta los rasgos distintivos del espacio geográfico seleccionado, así como las particularidades de los actores involucrados.

El siguiente artículo, síntesis de mi Trabajo Final de Licenciatura en Historia defendido en Junio de 2019, propone reconstruir el proceso de normalización sindical en dos sindicatos de la administración pública de Córdoba durante la reconstrucción democrática: el Sindicato de Empleados Públicos (SEP) y el Sindicato Unión de Obreros y Empleados Municipales (SUOEM).¹ El objetivo central buscó observar e identificar los modos de reorganización gremial, los elementos que hicieron al proceso electoral, las trayectorias militantes de los principales referentes y los posicionamientos adoptados en relación a la política gremial y las reivindicaciones de carácter más general.

Los interrogantes que guiaron la siguiente investigación son: ¿Cómo se llevó adelante el proceso de normalización en el SEP y el SUOEM? ¿Permitieron las elecciones sindicales el recambio de

dirigencias y, con ello, el esbozo de nuevas propuestas? ¿Cuál fue el rol desempeñado por la tradición sindical "combativa"?

La importancia de la temática radica en que no hallamos estudios que aborden los procesos de reorganización sindical en el sector público-administrativo local. El vacío histórico demanda estudios que enfatizen en estos actores:

Si se toma en cuenta la composición de la CGT sobre 4 millones de afiliados, el 45 por ciento pertenece al sector público. Tradicionalmente uno tendía a asociar al sindicalismo con el mameluco de un obrero, pero hoy tendría que asociarlo con el guardapolvo de un maestro o la corbata de un empleado.²

Además, el SEP y el SUOEM establecieron lazos perdurables en el tiempo y participaron de diversos espacios en común, en razón de la afinidad ideológica que los aproximaba. De allí la iniciativa de seleccionar estas asociaciones ya que, por un lado, las une la particularidad de aglutinar a trabajadores de la administración pública local y, por el otro, porque las listas que triunfaron en las elecciones normalizadoras suscribieron a un similar lineamiento ideológico.

Nuestro interés central buscó observar si los procesos de normalización sindical en el SEP y SUOEM tendieron a la *democratización* (Tilly, 2010) de sus estructuras. Esta categoría nos permitió vislumbrar las particularidades de los comicios normalizadores en el sentido si los mismos habilitaron la competencia, ampliaron la participación a nuevos actores y propiciaron instancias participativas entre las bases.

Las principales hipótesis planteadas sostenían que el proceso de normalización sindical se caracterizó por una significativa competitividad y pluralidad de listas, rompiendo con los esquemas de lista única. Por otra parte, sostuvimos que los sectores sindicales habrían recuperado tradiciones del sindicalismo combativo y se opusieron a las lógicas impuestas por los interventores militares y los dirigentes asociados a tradiciones burocráticas. En efecto, los sectores vencedores tendieron a impulsar propuestas democratizadoras que abogaron por alentar lógicas plurales y representativas.

Durante el primer tramo del gobierno de Alfonsín, la democracia implicó la difusión y consolidación de nuevos marcos de sentido que moldearon las expectativas de organización de la sociedad. Para los trabajadores, la coyuntura habilitó la recuperación de aquellas legislaciones y derechos que los amparaban. Si bien adscribimos a una idea de normalización sindical, al igual que Gordillo (2013), como un proceso en el cual se restablecen la totalidad de las normativas que hacen al ejercicio pleno de los derechos laborales, -ciclo que culmina con la sanción de la Ley N° 23.545 de Convenios Colectivos de Trabajo (CCT) de 1987 y la extensión del mecanismo de negociación sectorial a los trabajadores del Estado mediante la Ley N° 23.544, la Ley N° 23.551 de Asociaciones Sindicales de 1988, la Ley de N° 23.660 de Obras Sociales, así como y la Ley patrimonial de la CGT, por la que el Estado asumía sus deudas- este trabajo se concentró en observar la dinámica de los primeros comicios gremiales.

Las elecciones en los sindicatos fueron posible luego de recuperada la democracia en el país, y en el marco de la aprobación de la Ley N° 23.071 en Julio de 1984. En aquél año se desarrollarán con periodicidad los procesos electorales a escala nacional como provincial y municipal. Dicha instancia habilitó la normalización de las autoridades del SUOEM. El caso del SEP contó con la particularidad que restituyó su conducción durante el régimen de facto, en Octubre de 1983.

Nuestro recorte temporal inicia con los primeros intentos de organización llevados a cabo por las asociaciones estudiadas, a fines de 1982, y finaliza en 1985. Si bien en diciembre de 1984 se llevó adelante el proceso normalizador en el SUOEM, optamos por realizar nuestro corte en la fecha mencionada, ya que a partir de aquél año se cristalizaron los procesos reordenadores en ambas asociaciones gremiales luego de asumidas sus autoridades y estabilizados los mismos en sus puestos de dirección.

La delimitación espacial seleccionó a Córdoba, ya que sostenemos la necesidad de partir de análisis que aborden los procesos normalizadores a escala subnacional. No suscribimos con aquellos estudios que trasladan las decisiones político-sindicales gestadas en Capital Federal en los escenarios locales. Comprendemos a las provincias como espacios de producción de lo político y social, articuladas con la escala nacional, respecto de la cual conservan una autonomía relativa (Servetto y Moyano, 2009). Además, el hecho de que el gremio de trabajadores de la administración provincial (SEP), por un lado, y municipal (SUOEM), por otro, gozaran de una particular autonomía para plantear sus reivindicaciones, puesto que no respondían a seccionales de federaciones nacionales, permite comprender aquellos procesos desde sus lógicas y trayectorias particulares.

Nuestra investigación se orientó en observar aquellos cambios operados en los sindicatos estudiados que hicieron a la concreción del proceso de normalización sindical, prestando atención a la reconfiguración y reordenamiento de las asociaciones profesionales con relación a sus afiliados y al proceso político interno. Para ello, nos valimos de ciertos indicadores, retomados del trabajo pionero sobre la temática de Gaudio y Domeniconi (1986). Bajo este cometido, fundamental resulta recuperar aquellos elementos que hicieron a la política intrínseca de las organizaciones sindicales, a saber: agrupaciones que disputaron la conducción gremial; listas conformadas para participar en los comicios normalizadores; contenidos presentes en las plataformas electorales; filiación de las listas; contenido del discurso de los oponentes; efectividad electoral de cada espacio; trayectorias de los principales dirigentes; posiciones de los Cuerpos de Delegados frente al proceso electoral y relaciones con agrupaciones políticas.

Asimismo, consideramos relevante reconstruir aquellas estrategias adoptadas por el SEP y el SUOEM tendientes a ampliar la participación sindical: participación electoral de afiliados; porcentajes de votos en los comicios; armado de listas; actores que las conforman; existencia de frentes electorales; discusiones por encuadramiento sindical, inclusión de nuevos sectores. Respecto a las cuestiones eminentemente reivindicativas, acudimos a una diversidad de fuentes orales y escritas, a saber: bibliografía de divulgación y la prensa de las asociaciones aludidas

(Hernández, 2018; Peña, 2000; *El Municipal*; *El Mensajero*, *Estatuto Social del SUOEM*), periódicos locales (*La Voz del Interior*) y entrevistas semi-estructuradas a referentes claves del proceso. Éstas nos permitieron establecer cruces y nexos, con el objeto de arribar a premisas acerca de la filiación de las listas presentadas, las trayectorias de los principales actores implicados, entre otros elementos. Asimismo, complementamos nuestro trabajo con otra serie de documentos como boletines de confluencia sindical (*Cuadernos Laborales*; *El Trabajador Peronista*) y de otras asociaciones gremiales de Córdoba (*El Bancario*, *Boletín Unión Obrera Gráfica de Córdoba*).

En relación a lo mencionado, consideramos cómo funcionaron los indicadores mencionados durante los primeros años de reinstauración democrática y la prevalencia de gobiernos de filiación radical a nivel nacional, provincial y municipal.

2. Reordenamiento y normalización sindical en la administración pública de Córdoba (1982-1985)

En este apartado realizaremos un breve recorrido por la historia de los sindicatos seleccionados y analizaremos los indicadores planteados. En un primer momento nos detendremos en el SUOEM para luego prestar atención al SEP.

2.A: SUOEM

El SUOEM fue fundado el 17 de diciembre de 1944. Dicho gremio mantuvo, desde sus inicios, una gran visibilidad pública. Prueba de ello resulta la adhesión a sus medidas de fuerza, tanto durante gobiernos democráticos como dictatoriales. En ese marco, el SUOEM adoptó un posicionamiento confrontativo en los lugares de trabajo y en las calles, asumiendo un rol activo a través de diversos repertorios de confrontación. Cabe destacar, en esto, el desempeño militante de numerosos afiliados que participaron en las gestas históricas del "Cordobazo" (1969) y El "Viborazo" (1971) (Hernández, 2018: 19). Este carácter los acompañará durante su trayectoria posterior.

Los primeros esbozos de articulación sindical datan de fines de 1981, por lo que las actividades eran llevadas adelante en la clandestinidad: "Antes de que se formara el Cuerpo de Delegados ya nos juntábamos en la Policía de Tránsito (...) después, los lazos con los de afuera".³ Además, alegan: "Cuando llegó la democracia, ya estábamos organizados. Las primeras agrupaciones que pusieron proa a la constitución del Cuerpo General de Delegados fueron la peronista '8 de Noviembre', la radical Roja y Blanca y la pluralista Unidad Renovadora Municipal" (Hernández, 2018: 222).

La participación sindical cobró vigor en 1982, una vez culminada la guerra de Malvinas. La pérdida de la guerra provocó que sectores de la sociedad colocaran en entredicho al régimen militar. Esta coyuntura generó una movilización en el seno del gremio, cristalizado en la conformación de algunos agrupamientos. A principios de 1982 se conformó la Coordinadora de Agrupaciones

Municipales (Hernández, 2018: 73). Ésta nucleaba agrupaciones en donde participaban algunos afiliados del SUOEM, y representó un esfuerzo por concretar la unión de los municipales, independientemente de las tradiciones ideológicas a las que adherían. En esto, destacamos la celebración de un acto en la sede del SMATA en Marzo de 1982 donde asistieron radicales, peronistas, intransigentes, comunistas y trotskistas. Allí ya se discutían problemáticas referidas a la normalización gremial, la situación salarial, entre otros aspectos (Hernández, 2018: 111-112).

A fines de 1982 afiliados convocaron, mediante una volanteada, a conformar el Cuerpo General de Delegados. Este hecho se concreta posteriormente, y marcó un antes y un después en la organización del SUOEM. Dicho espacio gozó de un reconocimiento pseudo institucional, más allá del interregno donde pervivió con una Comisión Transitoria. Luego de un encuentro con el Secretario de Gobierno de la Municipalidad, las autoridades expresaron la necesidad de contar con interlocutores válidos con el personal. Esta decisión llevó a programar la elección de delegados en diciembre (Hernández, 2018: 122). Veinte reparticiones fundacionales seleccionaron a sus representantes y, paulatinamente, realizaron esta tarea las restantes. Por último, se conformó la Mesa Ejecutiva, con un miembro por cada repartición (Hernández, 2018: 123). Ya para el diez de Mayo de 1983 fue elegida a través del voto de los delegados la nueva conducción del Cuerpo General de Delegados.

Este órgano, fundado a partir de instancias democráticas, plurales y participativas, sería la antesala de un proceso de mayor alcance, ya que gestaría lo que tiempo después se constituiría en la Lista Verde *Unidad y Democracia Sindical*. Luego de la creación del Cuerpo General de Delegados la tarea de la Coordinadora de Agrupaciones Municipales llegaría a su ocaso, dando paso a una nueva etapa en el proceso de recomposición gremial.

En paralelo, se asistía a un proceso normalizador a través de una junta transitoria designada por el Ministerio de Trabajo de la Nación que reemplazó al interventor militar:

Un hecho que nos plantearía otro frente de lucha (...) fue la designación inconsulta de una comisión normalizadora del SUOEM, producto de los acuerdos que determinados sectores del sindicalismo nacional (...) realizaron con funcionarios de la dictadura (Hernández, 2018: 127).

Múltiples tensiones y sentidos se disputaron:

A partir de allí se pondrían en juego dos concepciones sindicales enfrentadas: el sindicalismo que asienta su poder institucional en la democracia de base, por un lado, o el que lo hace en el poder institucional (legal) del aparato sindical, por el otro (Hernández, 2018: 132).

Ambas tendencias asumieron una puja por quién conduciría el proceso normalizador. Un reflejo de esta confrontación se expresa en un comunicado emitido por la comisión transitoria donde explicitan que "La única autoridad gremial se encuentra representada por esta comisión transitoria y que todas las medidas que pueda disponer el pseudo cuerpo de delegados carece de validez total".⁴ La razón por la cual los municipales no apoyaban dicho espacio se debía a que

éstos no motorizaban las reivindicaciones y demandas de los trabajadores, sumado a su expreso apoyo a la CGT Chacabuco y a las 62 Organizaciones, entidades que no recibían el beneplácito de los afiliados, ya que “No eran más que la continuidad de la vieja burocracia” (Hernández, 2018: 142).

La pluralidad del Cuerpo General de Delegados es un elemento a destacar. Ana Lía Scarpello, Secretaria de Prensa del nucleamiento así lo expresa:

A mí lo que me interesó de ese grupo era que venían de distintos partidos. Gartner era del MAS, vos [Hernández] del PI, Daniele Peronista y yo me tiraba para la izquierda (...) eso era lo que me gustaba y para mí fue como una semillita de la Lista Verde (Hernández, 2018: 126).

Las *redes de confianza* entretejidas entre afiliados y con otros actores claves del escenario sindical generaron un avance en materia democratizadora en el SUOEM. Prueba de ello lo avizoramos en las lógicas de elección de delegados, así como la convivencia armónica entre afiliados pertenecientes a partidos y organizaciones divergentes.

Una vez reglamentada la legislación nacional que habilitó el desarrollo de los comicios sindicales en 1984 se llevó adelante la normalización del SUOEM. La campaña electoral se dinamizó en paralelo a reclamos por conflictos salariales, por lo que se vio acompañada por una álgida movilización:

Finalmente se convocó a elecciones en el sindicato (...) el clima gremial se tiñó de política y pasó a ocupar un lugar central en nuestros desvelos: el armado de las listas para competir por el SUOEM. Ya hacía un tiempo que las distintas agrupaciones habían ido acrecentando su actividad y la toma de posición en el terreno sindical y político (Hernández, 2018: 198-199).

Se habilitaron tres listas para competir: la Lista Verde, de tinte pluralista, la Lista Azul y Blanca, de filiación peronista, y la Lista Blanca, adherente al radicalismo (Hernández, 2018: 208).

Según la bibliografía consultada, el armado de la Lista Verde *Unidad y Democracia Sindical* se planteó “A partir de los sectores peronistas del Cuerpo de Delegados, donde ya descollaba Daniele y su corriente” (Hernández, 2018: 199). Esto permite constatar la importancia de la organización previa. En este sentido, Federico Gartner alega: “Yo creo que lo que primó en el sector de Daniele es que ellos eran parte del proceso del Cuerpo De delegados, y el grueso de la base quería mantener esa conquista, el método democrático, la consulta de todos” (Hernández, 2018: 200).

En Diciembre de 1984 tuvieron lugar los comicios normalizadores y, luego de una ardua competencia, resultó vencedora la Lista Verde. Ya para el primero de Enero de 1985 asume Rubén Daniele como Secretario General del sindicato.

El rasgo más destacado de la Lista Verde fue la pluralidad, ya que allí se nucleó a trabajadores que adscribían a organizaciones y partidos políticos heterogéneos como el Partido Intransigente (PI), el Movimiento al Socialismo (MAS), Intransigencia y Movilización Peronista (IyMP), entre otros (Gordillo, 2017). Además, éstos no sólo bregaron por una inclusión político-partidaria, sino

también de género, ya que dos mujeres se desempeñaron en dos secretarías de relevancia, a saber, la Secretaría de Organización y la Secretaría de Administración y Actas. En relación a lo expuesto, Rubén Daniele expresa:

El rasgo más característico que le queríamos dar era el de la pluralidad (...) porque había una que era del partido justicialista, otra que era del radicalismo, otra que era de la izquierda, y nosotros que éramos pluralistas porque éramos peronistas de centro izquierda, (...) Desde ese punto de vista (...) es conformar una lista sindical que participen compañeros de distintas ideologías, partidos políticos, tendencias (...) Es más coherente para el desarrollo de la actividad sindical (...) el de facilitar cada vez más la participación, hacer cumplir la democracia sindical, este tema siempre fue fuerte en nuestra lista sindical.⁵

El testimonio del delegado de la repartición de Obras y Mantenimiento ilustra el clima de participación política del momento:

Recuerdo que el año '83 fue de mucha movilización, organización y mucha discusión. Comenzaron a aparecer organizaciones políticas, los radicales, los peronistas, la izquierda (...) recuerdo ese Cuerpo de Delegados muy participativo, recuerdo que en todas las movilizaciones hablaban compañeros...no importa lo que decían, se pasaban el micrófono repartición por repartición...había encendidos discursos (...) esa conformación ultra democrática nos acompañó durante años.⁶

Con respecto al contenido expresado en las plataformas electorales, vislumbramos que las mismas enfatizaban en su filiación político-ideológica:

Cada agrupación comenzó a cerrar filas en torno a su concepción política. El peronismo ortodoxo por un lado, el radicalismo oficialista por el otro y la izquierda pluripartidista, integrada por compañeros peronistas, intransigentes y socialistas, por otro (Hernández, 2018: 198-199).

Tanto la Lista Verde como la Azul y Blanca realizaban alusión sobre su postura en relación al peronismo: "Esa vieja confrontación en el peronismo entre la derecha y la izquierda propia de los 70 se volvía a reproducir" (Hernández, 2018: 203). Lo expresado por Carlos Lencinas, integrante de la Lista Azul y Blanca, resulta ilustrativo:

Nosotros decíamos el Gringo [Rubén Daniele] era un traidor, que era zurdo, que estaba disfrazado de peronista, con eso le dimos en la campaña. Además la lista nuestra era peronista (...) Para nosotros, Daniele no era para encabezar la lista (...) y creo que el gringo cuando vio la posibilidad de encajar con ustedes y ser el número uno fue ahí, además tenían afinidad, eran medio zurditos, del ala izquierda.⁷

Las reivindicaciones sostenidas no se hallaban estrictamente vinculadas al sector. Así, cada espacio adoptó postura con respecto "Al conjunto del movimiento obrero y a la política municipal, provincial y nacional" (Hernández, 2018:198), manifestando proclamas consecuentes con el modelo de país que anhelaban.

La Lista Azul y Blanca adhería con precisión a los postulados del peronismo. El testimonio de Pascual Nazrala, miembro de esta lista, lo confirma:

La confrontación política de esos años era muy doctrinaria (...) una de las cosas que teníamos presente era que el peronismo dejó que los sectores de izquierda levantaran la bandera de Evita, que es una parte del peronismo. Cómo vamos a permitir eso (...) la Lista Azul y Blanca era totalmente peronista, pero hubo lugares donde el peronismo se dividió.⁸

Un cúmulo de trabajadores nucleados en el espacio conducido por Daniele tuvieron una trayectoria militante dentro del peronismo combativo: "El Peronismo Municipal era la expresión de Intransigencia y Movilización Peronista (...) Algunos de sus integrantes veteranos provenían de la JP-Montoneros y, en general, de la "izquierda peronista" (Ibídem: 225). Este sector del peronismo tuvo un alcance significativo en el terreno sindical, ya que varios actores de peso cumplieron roles trascendentales en sindicatos locales, como es el caso de Daniele. La presencia de militantes de esta variante del peronismo en la Lista Verde otorgó una impronta a dicho espacio, así como también influyó claramente en sus posicionamientos adoptados.

Párrafo aparte merece la trayectoria sindical de Rubén Daniele. Éste repasa brevemente su recorrido:

Empecé a hacer sindicalismo en el año '71- '72, entro a trabajar en una empresa de transporte (...) Vengo haciendo actividad sindical desde la UTA, era delegado ahí (...) Yo era de la comisión paritaria, el Secretario General de ese momento de la UTA era Atilio López (...) Después vino el golpe del '76, yo me fui, anduve por varios lados buscando trabajo, casi sin actividad sindical. Ya en el 80, fines del 79, rindo el concurso en la municipalidad (...) estaba la dictadura y nosotros estábamos haciendo actividad sindical, por el 82. Teníamos un cuerpo de delegados, le llamábamos ilegal, porque el gremio estaba intervenido (...) Después, en el 1984, empiezan las normalizaciones de los gremios, ya llegó el gobierno democrático y armamos una lista, como cinco. Y ganamos, estoy acá en el gremio desde el 1 de enero de 1985.⁹

Como Daniele menciona, su inserción en el mundo sindical inicia con su experiencia en la UTA. Luego de ingresar como trabajador al municipio en 1980, éste participó en el proceso de reorganización gremial en el Cuerpo General de Delegados, por lo que su figura resuena desde aquél entonces. El mismo ejerció su labor en la Dirección de Presupuesto, una de las primeras reparticiones que seleccionó delegados. Allí ya descollaba su figura (Hernández, 2018: 123). Asimismo, éste integró Intransigencia y Movilización Peronista. Dicha agrupación se destacó por su férrea oposición a la dictadura y a Isabel Martínez de Perón. En Córdoba, la preeminencia de este sector dentro del mundo sindical fue considerable, y muchos de ellos conformaron las Agrupaciones Sindicales Peronistas (ASP) en 1983. Estos bregaron por un proceso de normalización plural y democrática de los sindicatos intervenidos por la dictadura. Este planteo era acompañado por la defensa de la "unidad del movimiento obrero" y de la democracia como un marco adecuado para avanzar en un proyecto de país soberano con justicia social (Gordillo, 2017).

La participación en los comicios se caracterizó por su gran poder de convocatoria:

La elección había sido pareja entre la Verde y la Azul y Blanca (...) la Azul ganaba sobre el final pero faltaba una urna. Algunos dicen que fue la de Servicios y Limpieza la que, definitivamente le dio el triunfo a la lista Verde (...) Votaron 2870 trabajadores de los 3300, es decir el 87 % del padrón, lo que reflejaba una avidez por participar (...) La Verde obtuvo 1257 votos contra 1095 de la Azul y Blanca y 515 de la Blanca (Hernández, 2018: 211).

Un miembro de la Lista Azul y Blanca reconstruye esta instancia:

Cuando fuimos a las elecciones, nosotros ganamos en todo Barrio Observatorio y ustedes nos ganan por la Dirección de Servicios, con Gallorini. Casi todas las áreas operativas las ganamos nosotros. Cuando estábamos en la puerta del sindicato escuchando el escrutinio que el Veco gritaba que habíamos ganado, le dijimos: falta Servicios. Y ahí se dio vuelta la elección.¹⁰

Luego de finalizado el escrutinio se dio a conocer el triunfo de la Lista Verde. Rubén Daniele reconoce que ello se debió a que

La gran virtud que tenía esa lista, que tal vez fue por casualidad, es que llevaba a Pacheco, Navarrete, Chuscoff, todos tipos viejos con ascendencia en sus reparticiones. Eran varios de los que les decíamos 'los viejos', por eso ganamos en un montón de lados (...) tuvimos en esa lista dirigentes buenos, honestos, creíbles.¹¹

2.B SEP

El SEP logra su reconocimiento a través del Decreto N° 17234 del Poder Ejecutivo Provincial en Diciembre de 1950 y, ya para el año siguiente, iniciaron una campaña de afiliación exitosa, ya que en los primeros meses de 1951 contaban con alrededor de 4000 adherentes (Peña, 2000: 31-32).

La figura de Raúl Ángel Ferreyra resonaba desde sus inicios. Este se incorpora a la planta permanente en 1954 y, al poco tiempo, comienza su militancia sindical, siendo proclamado delegado de su repartición (Ministerio de Gobierno). A los pocos años, Ferreyra es convocado a conformar una comisión que debía hacerse cargo de normalizar la estructura del sindicato –el cual se hallaba intervenido– en 1958. Así lo recuerda el dirigente:

En 1958, en una Asamblea, formamos una Comisión que debía hacerse cargo del Sindicato y normalizarlo, ya que nuevamente se encontraba acéfalo. A último momento fui excluido de la lista por mi condición de peronista. Yo seguí siendo Delegado y planteando las reivindicaciones de los trabajadores que no eran considerados.¹²

En 1962 el SEP convocó a elecciones. Allí triunfó una lista conformada por frondicistas, radicales del pueblo, demócratas cristianos y peronistas. Al frente de la misma, por primera vez, estaba Ferreyra, función que volvería a asumir en otras oportunidades:

En 1968 será elegido nuevamente Secretario General y ya no abandonará ese cargo hasta su muerte, salvo los períodos en que se interrumpa la vida sindical por las intervenciones dispuestas por los distintos gobiernos militares [1971 a 1973 y 1976-1983] (Peña, 2000: 44).

Para el periodo que nos incumbe, el SEP recuperó su herramienta en el marco de un llamamiento realizado por la dictadura. Estos convocaron a elecciones a mediados de 1983 y restituyeron sus autoridades en octubre del corriente año. Como observamos, el SEP ya contaba con la presencia de una figura cuyo liderazgo era sólido y legítimo. La referencia de Ferreyra era reconocida por una gran mayoría de afiliados, así como por un espectro de trabajadores cordobeses que también suscribían a sus postulados. En este sentido, la Unión Obrera Gráfica de Córdoba (UOGC) dedica un artículo al dirigente a raíz de su muerte:

Irreparable por su trayectoria; desde 1956 cuando inicia su actividad gremial como delegado de su repartición, Ministerio de Gobierno. En 1958 participa de las elecciones del gremio, en una lista que disputaba la conducción y que fue proscripta por ser peronista. Sigue en la participación sindical de delegado, hasta el año 1969 en que es elegido como Secretario General del SEP y desde el que participa activamente en recordadas gestas del Movimiento Obrero de Córdoba: el Cordobazo y el Viborazo. En el año 1971 la dictadura de turno interviene militarmente el SEP y comienza la resistencia, como en la mayoría de los gremios de Córdoba, por la recuperación de la estructura sindical puesta al servicio de una causa noble y justa: La defensa de los intereses de los trabajadores públicos. Antes de la entrega del gobierno de la dictadura de la Revolución Argentina al gobierno del pueblo, nuevamente los compañeros públicos eligen al compañero Ferreyra como Secretario General del SEP, lo que es reafirmado dos años después por el conjunto de los trabajadores del sector público provincial. El 24 de Marzo de 1976 (...) llega la nueva intervención militar al gremio. Poco después es apresado y prisionero de la dictadura confinado en La Ribera.¹³

Cabe destacar el reconocimiento a Ferreyra por parte de aquellos afiliados que no necesariamente adherían sus lineamientos políticos. Sus oponentes mostraban acuerdo con su compromiso en la obtención de mejoras laborales y salariales para los empleados públicos:

Pihén: Sí, tuvo adversarios, pero él era el único aceptado incluso por los adversarios, por ejemplo, la izquierda en su momento, me refiero a los años 70, el gremio tenía una representación fuerte, e incluso le armaban lista en contra a Ferreyra, pero lo reconocían. La diferencia era una diferencia política, que era la misma diferencia que planteaba la izquierda en los 70.¹⁴

Asimismo, Ferreyra trabajó en la organización de una Federación que buscó aglutinar a sindicatos estatales provinciales:

De esa época datan los primeros intentos de organizar a los trabajadores estatales más allá de las fronteras de nuestra provincia. Así se integró primero la CATE (Confederación Argentina de Trabajadores Estatales), antecedente de lo que hoy es la CGTE (Confederación Gremial de Trabajadores Estatales) (...) Después, la Federación Argentina de Trabajadores Estatales (FATE), en la que participaban los sindicatos de trabajadores estatales provinciales y que al obtener su personería en 1975 pasó a llamarse FATEP.¹⁵

Asimismo, dicho dirigente fue un férreo opositor al régimen militar. Como consecuencia de ello, éste fue apresado y torturado:

Fue secuestrado dos veces; en la primera ocasión fue detenido en el local del Sindicato de Empleados Públicos de la provincia de Córdoba el 22 de abril de 1976 (...) fue conducido al Departamento de Informaciones (...) Posteriormente fue secuestrado el 8 de agosto de 1976 (...) por una comisión militar al mando de un oficial del Ejército (...) y conducido a campo de la Ribera, donde se lo mantuvo cautivo hasta el 23 de agosto de 1976.¹⁶

El compromiso del dirigente lo llevó a conformar "el SEP en la Resistencia", enfrentando la prohibición de las actividades gremiales decretadas por la dictadura. Pihén rememora aquella experiencia:

En este periodo [1976-1983] de nuevo se armó lo del SEP en la Resistencia (...) de nuevo prácticamente una estructura al margen de la oficial del gremio que funcionaba a los efectos gremiales y de solidaridad como si fuera un gremio, afuera.¹⁷

El testimonio del actual Secretario Gremial del SEP, Marcelo Carrera, da cuenta del funcionamiento de esta herramienta:

Fui (...) el primer delegado de la Secretaría General de la Gobernación, y fue por allá por el año ochenta en una asamblea (...) los trabajadores me ungieron como su delegado, imagínate momento difícil porque el Secretario General de la Gobernación era el Coronel Ávalos (...) no era fácil ser delegado en ese momento...y participé activamente con Raúl Ángel Ferreyra en Casa de Gobierno, yo era el delegado (...) de la Secretaría General de la Gobernación, y Raúl Ángel ferreyra era delegado del Ministerio de Gobierno (...) él siempre me buscaba y me avisaba cuando había una reunión del Cuerpo General de Delegados en la Resistencia, y nos fuimos armando así... en los bares, fuimos militando y tomando decisiones en los bares, me acuerdo (...) el sindicato de viajantes (...) el sindicato (...) de Obras Sanitarias de la Nación, eran gremios que no habían sido intervenidos y que nos bancaban, recibimos ayuda por lo menos de albergarnos en su predio (...) para que nosotros pudiéramos sesionar... fueron momentos muy duros.¹⁸

El 10 de Octubre de 1983 se llevaron a cabo los comicios normalizadores, donde compitieron dos listas: la Lista Azul y Blanca y la Lista Blanca (¿O Celeste?). A partir de allí culmina el proceso de intervención militar del gremio en manos de Flavio Domínguez. Con un resultado abrumador (tres mil seiscientos ochenta y cinco votos) el espacio de Raúl Ángel Ferreyra resultaba vencedor, asumiendo, una vez más, la dirección de los destinos del SEP. Así lo recuerda:

Apenas pudimos volvernos, retomamos el contacto con un grupo de compañeros (...) Comenzamos por recomponer el Cuerpo de Delegados que llevó a cabo las movilizaciones de 1983 y que logró de la intervención militar las elecciones que significaron la recuperación de nuestro gremio. El 10 de octubre de 1983, la Lista Azul y Blanca obtenía el 79,47 % de los votos. El 17 del mismo mes nos hacíamos cargo una vez más del Sindicato.¹⁹

Los resultados de los comicios permiten comprobar que el grueso de los afiliados se posicionó bajo el ala de Ferreyra, pese a que existió una lista contrincante. Carrera recuerda que al momento de las elecciones normalizadoras

Se conformó una sola lista... perdón, fueron dos listas, apareció una Lista Celeste, pero la mayoría era la lista azul y blanca, donde toda la dirigencia apoyaba al secretario general

que había sido derrocado en el '76 sacado por la intervención, o sea, Raúl Ángel Ferreyra, y ganó, y ganó por paliza.²⁰

La adhesión al espacio triunfante fue exponencial; un indicio resulta el hecho que los entrevistados rememoran que sus oponentes se agruparon a partir del llamamiento a comicios. Nos atrevemos a inferir que la oposición no debió contar con una militancia significativa previa a la instancia electoral.

La documentación y los relatos recogidos brindan datos imprecisos con respecto a la lista opositora, puesto que existen desacuerdos en relación a su denominación. Mientras Carrera enfatiza que la "**Lista Celeste**" surgió al calor de las elecciones, Luis Bustos, Ex Secretario Administrativo del SEP durante la gestión de Chara (1986-1989) menciona: "Yo fui adversario de Raúl Ferreyra. En aquellas épocas él presidía la Lista Azul y Blanca y yo la **Blanca**" (Peña, 2000: 118). Asimismo, Pihén colocó en entredicho la existencia de un contrincante, aunque luego admitió que podría haber existido. De todos modos, éste último afirma que el triunfo de la Lista Azul y Blanca fue aplastante, minimizando el caudal electoral de la oposición:

Casi me parece que fue lista única la del '83, casi, no estoy seguro, ya lo verificamos. Bueno, '83 volvió a ganar Ferreyra, no sé si habrá sido lista única pero ganó lejos y ahí se entró a normalizar el gremio.²¹

La Lista Azul y Blanca estaba compuesta por un variado espectro de sujetos que respondían a tradiciones políticas e ideológicas heterogéneas. Una prueba es el testimonio de Pihén:

Este gremio en su historia ha tenido como conducción y fue el primero en Latinoamérica, en tener una conducción plural, basada en una alianza entre peronistas y radicales... eso lo hizo Ferreyra y fue el primero en Latinoamérica (...) ¿Y eso por qué? Porque la patronal es el gobierno de la provincia. Si el gobierno de la provincia es radical, el gremio necesita tener radicales que tengan la posibilidad de diálogo y abrir la puerta con la patronal. Si el gobierno es peronista el gremio debe tener gente que desde el peronismo pueda hacer lo mismo. Y esa alianza se mantuvo a lo largo de los años.²²

Algunos de los sectores nucleados en la Lista Azul y Blanca fueron, a saber: la Agrupación Justicialista de Empleados Públicos, la Agrupación Radical de Empleados Públicos, la Agrupación 11 de Noviembre, la Agrupación Radical Máximo Mena y la Agrupación 10 de Junio.²³

El triunfo de la Lista Azul y Blanca fue ampliamente reconocido no sólo por el SEP, sino también por un gran arco del sindicalismo cordobés. En esto, destacamos lo expresado por Alberto Hernández, secretario gremial del SUOEM por la Lista Verde:

Un hecho de relevancia para nuestra lucha y recuperación del sindicato fue la consagración, el 10 de octubre de 1983, de la lista Azul y Blanca, encabezada por Raúl Ferreyra (...) El popular "Gordo" no sólo nos apoyaría con recursos materiales sino con aporte de su enorme experiencia (Hernández, 2018: 155).

Algunas de las reivindicaciones de la plataforma de la Lista Azul y Blanca tuvieron que ver con la necesidad de reincorporar a los cesanteados, el respeto a la actividad gremial y la suspensión de

traslados injustificados.²⁴ Estas demandas dan cuenta de una política preocupada por garantizar la plena vigencia de las libertades políticas de los afiliados.

Resulta sugerente rescatar el posicionamiento de Ferreyra con relación al nuevo contexto democrático y el rol que debía desempeñar el peronismo:

Vamos a ser protagonistas en esta democracia de participación que el peronismo siempre tuvo; porque no tuvo vocación fascista, como dicen por ahí, pienso que más fascista son los fascistas del socialmercado que sirvieron a esta dictadura y que son aliados democráticos de algunos sectores. Nosotros somos un movimiento democrático, en el sentido revolucionario de la palabra: la democracia de participación y la democracia de las mayorías, el respeto a las minorías pero el mayor respeto a las mayorías. Entonces vamos a acompañar todo lo que sea constructivo y necesario para protagonizar un proyecto de liberación nacional desde una propuesta de paz (...) vamos a acompañar todo eso desde el peronismo, atentos y vigilantes, porque la desviación va a significar que asumamos el papel de tenaces opositores. Por suerte varios acontecimientos históricos han ayudado a despertar conciencia, porque nosotros siempre hemos reclamado ese despertar.²⁵

Así, el dirigente manifiesta la importancia de una democracia que tienda a la efectiva participación ciudadana. Asimismo, alega a la necesidad de consolidar el proceso democrático inaugurado en 1983, pese a la derrota electoral del peronismo:

Esta capacidad de movilización debe hacernos reflexionar a los dirigentes (...) analizar serenamente lo ocurrido, hacer lo necesario para mejorar la circunstancia en la dirección, en los cuadros medios, en los sindicatos, en todas las organizaciones populares donde el peronismo va a tener una activa participación; debemos mejorar todo eso para canalizar esta capacidad de movilización que el peronismo tiene y desde allí acompañar al proceso de recuperación institucional y el camino de la democracia. Porque si lo que se dice desde la tribuna no se cumple, nosotros debemos hacerlo cumplir.²⁶

A partir de lo expresado vislumbramos una marcada intención por propiciar la movilización de los trabajadores en pos de garantizar sus derechos en democracia.

3. Conclusiones

Como resultado de esta investigación concluimos que, contrariamente a cierta visión que sostiene que el sindicalismo argentino de las últimas décadas del siglo XX se habría caracterizado por su *oligarquización*, producto de la sistematicidad en el poder de conducciones que funcionarían como regímenes de *partido único* (Torre, 1987) y que, por tanto, ejercerían prácticas autoritarias y anti-democráticas, contamos con gremios –como es el caso de los aquí estudiados– que democratizaron sus estructuras a través de múltiples mecanismos.

Bajo lo expuesto, consideramos que el SEP y el SUOEM llevaron adelante propuestas tendientes a incluir nuevas demandas y promover instancias de participación de sus afiliados. Asimismo, visibilizamos una reducción significativa de la brecha entre gobernantes-gobernados y el fomento

de instancias de consulta mutuamente vinculantes a través de las instancias de discusión del Cuerpo General de Delegados y las asambleas extraordinarias y por repartición.

El marco institucional en el que se llevó adelante el proceso normalizador habilitó instancias de participación plural y democrática de las bases. Esto se vio plasmado en la competencia entre las listas presentadas en los comicios electorales, donde cada asociación presenta sus particularidades y distinciones. Mientras Daniele representaba la imagen de una nueva dirigencia para el sindicato municipal, asociada a un sindicalismo de tipo combativo, en el caso del SEP era el mismo Ferreyra quien encarnaba ese proyecto de lucha comprometida, en razón de su actividad gremial previa a la dictadura y su oposición a la misma. En ese marco, inferimos que la democracia habilitó un escenario de oportunidad para revocar o desarticular ciertas lógicas corporativas al interior de los sindicatos, fomentando instancias de ampliación de la participación e inclusión de nuevas reivindicaciones.

A partir del análisis realizado sobre los comicios normalizadores en los gremios estudiados logramos constatar la presencia de espacios que plantearon en sus plataformas electorales consignas amplias y plurales. Los ejes de acción de la Lista Verde *Unidad y Democracia Sindical* en el SUOEM y la Lista Azul y Blanca del SEP dan cuenta de ello. Ello nos permite deducir que las bases sobre las que se asentó el proceso reorganizador en estos espacios se caracterizó por la preeminencia de sectores que abogaron por valores renovadores y democráticos.

Cabe añadir que las elecciones normalizadoras constituyen una instancia inaugural en lo que respecta a un proceso prolongado y de mayor alcance hacia una restitución integral y plena de los derechos laborales consagrados. En este sentido, adherimos a que los comicios representan una instancia –fundamental, pero no la única- donde se despliegan mecanismos de expresión, preferencias e intereses de un colectivo. En este sentido, comprendemos la “democratización sindical” desde una perspectiva amplia, integral y compleja y, por tanto, dicha noción excede a lo estrictamente electoral, distando de agotar el análisis en dicho proceso. Bajo este cometido, este trabajo resultó una primera puerta de entrada, necesaria para comprender las ¿nuevas? tradiciones sindicales construidas en democracia.

Retomando lo mencionado en párrafos más arriba y acudiendo a los indicadores esbozados por Gaudio y Domeniconi (1986), destacamos la presencia de “comicios por oposición” en las elecciones normalizadoras del SEP y el SUOEM, rompiendo así con los esquemas de lista única. Para el caso del SEP, destacamos el liderazgo consolidado de Raúl Ángel Ferreyra. En el SUOEM, en cambio, vislumbramos que el reconocimiento a Rubén Daniele se construyó en el ocaso de la dictadura a través de su rol como delegado de la Dirección de Presupuesto y Finanzas. La trayectoria y la vida político-gremial de cada actor imprimieron una impronta a las listas que representaban, así como influyó en la efectividad de sus espacios en los comicios. En efecto, la Lista Azul y Blanca del SEP recibió un cúmulo considerable de votos, dejando atrás a su contrincante. Para el caso del SUOEM, el escenario electoral distó de asemejarse: mientras que la

Lista Verde *Unidad y Democracia Sindical* obtuvo 1257 votos, la Lista Azul y Blanca –inscrita en el peronismo ortodoxo- recibió 1095, por lo que se evidenció una mayor paridad.

En relación a lo expuesto, adherimos a los postulados de Gordillo, Sangrili y Rodríguez (2015: 89) cuando afirman que las conducciones que asumieron la representación en algunos sindicatos de Córdoba, con sus matices y diferencias ideológicas, tuvieron en común el cuestionamiento a las dirigencias sindicales consideradas burocráticas y ajenas a los intereses de los trabajadores. Asimismo, estos espacios promovieron instancias democráticas y de participación e impulsaron su organización en autónoma de las centrales obreras. Las reivindicaciones y demandas expresadas en las plataformas electorales permiten visibilizar dichos rasgos.

Asimismo, afirmamos que el proceso de normalización sindical en Córdoba se caracterizó por un importante recambio de dirigentes que reivindicaban la tradición combativa del peronismo. En esto, el rol de las Agrupaciones Sindicales Peronistas (ASP) fue fundamental. Allí confluyeron dirigentes influyentes que asumieron roles protagónicos en los sindicatos una vez celebrados los comicios normalizadores, como Ilda Bustos en la Unión Obrera Gráfica de Córdoba (UOGC), Héctor Morcillo en el Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Alimentación (STIA) y el mismo Daniele en el gremio municipal. Estos bregaron por una verdadera democracia sindical que apueste a la incorporación de los trabajadores cesanteados por razones políticas, la libertad de los presos políticos y gremiales, el retorno de los exiliados y la aparición con vida de los desaparecidos (Gordillo, 2017: 146).

Otro elemento a distinguir es que, si bien los Secretarios Generales de los sindicatos abordados se inscribían bajo los postulados del peronismo, la conformación de las listas que encabezaron de cara a los comicios normalizadores se caracterizó por su amplitud y heterogeneidad, reuniendo a afiliados inscriptos bajo posicionamientos políticos divergentes. Una prueba de ello resultan los testimonios de sus integrantes, los cuales admiten la presencia de afiliados pertenecientes a múltiples partidos políticos y tradiciones ideológicas. Además, cabe distinguir que dichos espacios incorporaron en sus armados a sectores postergados y rezagados como es el caso de las mujeres. Así, distinguimos a dos trabajadoras desempeñando funciones relevantes de secretariado en la Comisión Directiva de 1985-1987 en el SUOEM (Secretaría de Organización y de Administración y Actas), mientras que, ocupando cargos de menor relevancia, también contamos con mujeres en el SEP (Secretaría de Hacienda, Secretaría de Asistencia Social, Secretaría de Cultura y Deportes

Los datos nos permitieron dilucidar la organización y militancia previa de los afiliados, previo a los comicios normalizadores, así como las lógicas y políticas adoptadas por los sectores vencedores en el SEP y el SUOEM una vez que asumieron sus funciones. Con respecto a esto, confirmamos la existencia de una serie de elementos que dan cuenta de una participación de las bases en distintas instancias deliberativas. Para el SUOEM distinguimos el ensayo de lógicas horizontales en asambleas y a través de la discusión mediante el Cuerpo General de Delegados, tanto en el periodo de su gestación en dictadura como en democracia. Con respecto al SEP añadimos que, si

bien se desarrollaron prácticas de consulta y participación entre las bases, el liderazgo de Raúl Ángel Ferreyra se hacía sentir sobre sus gobernados. Según los testimonios, los afiliados descansaban sobre las decisiones sindicales tomadas por éste.

Asumimos que la articulación sindical gestada en el SUOEM refleja una tendencia a la ampliación de la participación de sus afiliados a través de la deliberación y toma de decisiones llevadas a cabo por la Comisión Directiva y el Cuerpo General de Delegados. Aquellas prácticas colectivas de debate y discusión promovería instancias de consulta mutuamente entre gobernados y gobernantes y fomentarían la disminución de la desigualdad categorial. De igual manera, las asambleas permiten procesar demandas de trabajadores que no necesariamente se encontraban afiliados o poseían una militancia activa en el sindicato, dando voz al conjunto de trabajadores – activos y pasivos-, lógica que se encuentra regulada en el Estatuto Social del SUOEM.²⁷

Los mecanismos tendientes a asegurar un proceso en sentido democratizador en el SEP no resultan tan evidentes como para el SUOEM. Probablemente contemos con menor documentación para dar cuenta de dicho proceso. A pesar de ello, los testimonios y la publicación periódica del gremio permiten realizar ciertos diagnósticos. Bajo este cauce, destacamos que la Lista Azul y Blanca se caracterizó por amalgamar a una serie de afiliados que suscribían a divergentes lineamientos políticos-ideológicos, primando las premisas del peronismo combativo, lineamiento al cual suscribía su Secretario General, Raúl Ángel Ferreyra. Queda pendiente profundizar cómo el SEP construyó sus prácticas democráticas en relación a sus bases. Si bien pudimos reconstruir el proceso de organización previa a la celebración de los comicios normalizadores, no contamos con información que logre dar cuenta del ejercicio de prácticas de discusión y deliberación colectiva de los miembros.

Cabe distinguir la identificación de tramas de militantes sindicales peronistas que se desarrollaron entre el ocaso de la dictadura militar y la reconstrucción democrática. Así, distinguimos e identificamos *redes de confianza* (Tilly, 2010) que sostuvieron vínculos trascendentales y prolongados en el tiempo. Estos sectores comenzaron a difundir la necesidad de construir una alternativa frente a las burocracias del pasado y un proyecto de normalización sindical *aggiornado* a los nuevos tiempos democráticos (Gordillo, 2017).

En este trabajo se desprende la necesidad de pensar a las organizaciones sindicales desde su heterogeneidad. En este sentido, consideramos necesario desmontar aquella idea que considera al sindicalismo como un actor proclive a desarrollar prácticas tendientes a la oligarquización y el liderazgo autoritario (Michels, 1911; Torre, 1974). Comprendemos que la *democratización* (Tilly, 2010) constituye una práctica que permea en los agentes históricos y los espacios sociales. El ejemplo de los gremios abordados permite derribar aquellos preconceptos, ya que distinguimos múltiples mecanismos que confirman el ejercicio de prácticas deliberativas y de concertación entre los actores involucrados. Consideramos que este fenómeno debe ser examinado a partir de nuevos enfoques, con el objeto de ahondar en la comprensión y problematización del mundo sindical y laboral a escala subnacional.

4. Notas

1. De aquí en más nos referiremos a los sindicatos estudiados bajo las siglas SEP y SUOEM.
2. *Cuadernos Laborales*, N° 4, Año 4 1988: 12
3. Entrevista a Eduardo Garbino en Hernández, 2018: 109.
4. *La Voz del Interior*, Córdoba, 25/03/1983: 7
5. Entrevista a Rubén Daniele realizada por Cabello, Constanza, Noviembre de 2016.
6. Entrevista a Walter Palacios en Hernández, 2018: 131.
7. Entrevista a Carlos Lecinas en Hernández, 2018: 202.
8. Entrevista a Pascual Nazrala en Hernández, 2018: 206.
9. Entrevista a Rubén Daniele realizada por Cabello, Constanza, Noviembre de 2016.
10. Entrevista a Carlos Lencinas en Hernández, 2018: 230
11. Entrevista realizada a Rubén Daniele en Hernández, 2018: 205.
12. *El Mensajero*, Número Extraordinario, Año 1, Tercera época, Junio de 1985: 2.
13. *Boletín Informativo Unión Obrera Gráfica de Córdoba*, N° 18, Junio de 1985: 4
14. Entrevista a José Emilio "Pepe" Pihén realizada por la autora, 11 de Diciembre de 2018.
15. *El Mensajero*, Año 1, Número Extraordinario, Tercera época. Junio de 1985: 2.
16. Recuperado de <http://vidasindical.com/2017/06/sep-raul-angel-ferreyra-presente/>
17. Entrevista a José Emilio Pihén realizada por la autora, 11 de Diciembre de 2018.
18. Entrevista a Marcelo Carrera realizada por la autora, 28 de Mayo de 2018.
19. *El Mensajero*, Año I, Número extraordinario, tercera época, Junio de 1985: 2-3.
20. Entrevista a Marcelo Carrera realizada por la autora, 28 de Mayo de 2018.
21. Entrevista a José Emilio Pihén realizada por la autora, 11 de Diciembre de 2018.
22. Entrevista a José Emilio "Pepe" Pihén realizada por la autora, 11 de Diciembre de 2018.
23. *El Mensajero*, Año 1, N° 2, Tercera época. Junio de 1984: 3.
24. *El Mensajero*, Año 1, N° 1, Tercera época. Abril de 1984: 5.
25. *El Trabajador Peronista*, Año 1, N° 4, Diciembre de 1983: 5.
26. *El Trabajador Peronista*, Año 1, N° 4, Diciembre de 1983: 5.
27. *Estatuto Social del SUOEM*, Capítulo X: "De las Asambleas": 25.

5. Bibliografía

- ARMELINO, M. (2015). "Reformas de mercado y reacciones sindicales en Argentina. Una revisión desde la experiencia de los trabajadores públicos". *Desarrollo económico – Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 55, N° 216, Septiembre-diciembre-. Pp. 245-278.
- ARRIAGA, A.E. (2014/2015). "La democratización sindical en disputa desde un gremio "combativo". El Sindicato Luz y Fuerza de Córdoba en los 80". *Cuadernos del Sur – Historia*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 43-44. Pp. 9-29.
- ARRIAGA, A.E. (2015). "Reorganización sindical en los 80: desafíos y oportunidades de dos sindicatos cordobeses de Servicios Públicos". *PolHis*, Año 8, N° 16, Julio-Diciembre. Pp. 40-67.
- ARRIAGA, A.E. (2018): "Diseños institucionales y democratización sindical. La trayectoria de los Estatutos de dos sindicatos de servicios públicos de Córdoba (1983-1990). *Anuario IEHS*, N° 33 (2). Pp. 103-127.
- CLOSA, G. (2005). "Tensiones y conflictos en el reordenamiento sindical de la transición democrática en Córdoba". *Revista Escuela de Historia A.4* Vol. 1 N° 4, Salta. Pp. 1-16.
- GAUDIO R. y DOMENICONI H. (1986). "Las primeras elecciones sindicales en la transición democrática". *Desarrollo Económico* Vol. 26, N° 103, Octubre-Diciembre. Pp. 423-454.

- GORDILLO, M. (2013). "Normalización y democratización sindical: repensando los '80". *Desarrollo Económico – Revista de Ciencias Sociales*, vol. 53, N° 209-210, abril-diciembre. Pp. 143- 167.
- GORDILLO, M., SANGRILI, C., y RODRÍGUEZ, M. (2015): Normalizaciones regionales: la CGT Regional Mar del Plata y Córdoba. En FERRARI, M. y GORDILLO, M. (2015). *La reconstrucción democrática en clave provincial*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- GORDILLO, M. (2016). "¿Cómo enfrentar a las burocracias sindicales? Algunas estrategias democratizadoras en los '80". *Archivos*, año IV, N° 3, Marzo. Pp. 55-74.
- GORDILLO, M. (2017). "La vertiente "montonera" en la reconstrucción del sindicalismo cordobés en democracia" *Cuadernos de Historia. Serie economía y sociedad*, N° 19, 2017. Pp. 128-169. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/21289>
- HERNÁNDEZ, A. (2018): *Un Gremio Imbatible*. Córdoba: Tinta Libre Ediciones.
- MICHELS, R. (1911). *Los partidos políticos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PEÑA, G.A. (2000): *SEP: Cincuenta Años de Historia*. Gobierno de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Cultura, Agencia Córdoba Cultura, Córdoba.
- RODRIGUÉZ, M. (2015). "Normalizaciones sindicales en Córdoba, 1984-1988: ¿Una oportunidad para la democratización? *PolHis*, Año 8, N° 16, Junio-Diciembre. Pp. 14-39.
- SERVETTO, A. y MOYANO, J. (2009). "Claves para la investigación de la historia política en los espacios locales y regionales". *Estudios*, Año 18, N° 22. Pp. 9-18.
- TARROW, S. (1994). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- TILLY, C. (2010). *Democracia*. Madrid: Akal.
- TORRE, J.C. (1974). "La democracia sindical", *Desarrollo Económico*, N° 55, Vol.14, Octubre-Diciembre. Pp. 531-543.
- ZORZOLI L. (2015). "La normativa sindical entre la dictadura y el alfonsinismo, propuesta de sistematización", en SCHNEIDER, A. y GHIGLIANI P. (Comp.) *Clase obrera, sindicatos y Estado. Argentina (1955-2010)* (Pp. 147-172). Buenos Aires: Imago Mundi.

Apropiaciones del territorio indígena. Conflictos por tierras en los pueblos de indios de Córdoba, siglo XVIII

Magdalena Schibli

mag.schiblo@gmail.com

Licenciatura en Historia

Directora de TFL: Sonia Tell

Beca de Iniciación en la Investigación SeICyT FFyH UNC (2016)

Recibido: 30/05/2020 - Aceptado: 16/06/2020

Resumen

En este trabajo abordamos los procesos de resistencia y adaptación de los pueblos de indios de la jurisdicción de Córdoba en la Gobernación del Tucumán, durante el siglo XVIII. Analizaremos particularmente a dos casos, San Marcos y San Joseph, que se prestan para un análisis a contrapunto: ambos se conformaron en situaciones similares pero a medida que avanzó el siglo XVIII sus historias fueron separándose: mientras que San Joseph se ocupó de la defensa de la frontera oriental de la jurisdicción, conformando una milicia de indios soldados, el pueblo de San Marcos, sostuvo con constancia el entero del tributo y la entidad numérica del pueblo. Nos ocupamos de analizar las situaciones particulares de cada uno, a los fines de comprender por qué San Marcos logró mantener el reconocimiento oficial de sus tierras y de su comunidad, mientras que San Joseph desapareció de los registros de pueblos de indios tributarios.

Palabras clave: Pueblos de indios- tierras- tributo

1. Introducción

En esta oportunidad presentamos una síntesis de mi trabajo Final de Licenciatura en Historia, en el que abordamos el estudio de los derechos a tierras y los conflictos por tierras comunales de los pueblos de indios durante el siglo XVIII con el propósito de aportar al conocimiento del conflictivo proceso de formación del "territorio indígena en el sistema agrario colonial" (Assadourian, 1982: 293) y de los procesos de transformación, adaptación y resistencia de las sociedades originarias reducidas en los pueblos de indios de la jurisdicción de Córdoba.

En la Jurisdicción de Córdoba, del conjunto más amplio de grupos que fueron otorgados en encomienda a feudatarios en los siglos XVI y XVII, al momento de la visita del oidor Luján de Vargas en 1693 unos ocho estaban reducidos en pueblos de indios¹ (Castro Olañeta, 2015: 86) y el siguiente año, otros veintidós recibieron sentencias del visitador para que se les mensuraran y asignaran tierras, o para que devolvieran a los grupos a sus antiguas tierras de reducción (Castro Olañeta, 2015: 94). No obstante, en las últimas décadas del periodo colonial, solo diez pueblos permanecían reconocidos en las listas de tributarios: Nono, Soto, Pichana, La Toma, San

Marcos, Cosquín, Quilino y San Antonio de Nonsacate (Tell y Castro Olañeta 2011: 245) A este grupo debemos sumar a los pueblos de indios de Ministalalo y San Joseph (ver Mapa 1) que no fueron incluidos en las revisitas borbónicas pero que se sostenían con tierras propias, ambos, por lo menos, hasta 1785². De estos, solo seis mantuvieron el reconocimiento oficial como comunidades indígenas hasta 1880, cuando el Estado provincial expropió y subdividió sus tierras (Tell y Castro Olañeta 2011: 235, 2016: 216).

Mapa 1: Ubicación aproximada de los pueblos de indios de la jurisdicción de Córdoba a fines del siglo XVIII.



En este marco, elegimos trabajar de manera comparativa con dos pueblos de indios con una larga historia de pervivencia: San Joseph (también nombrado Los Ranchos en el siglo XVIII, ubicado en la ribera del Río Segundo, en una zona cercana a la -entonces- frontera oriental de la jurisdicción) y San Marcos (conocido también como San Jacinto, localizado en una región serrana al noroeste de la capital, en el actual Departamento de Cruz del Eje).³ Reconstruir la historia de estos pueblos de indios nos permite acercarnos a los procesos de transformación y resistencia a lo largo del siglo XVIII, y analizar cómo los caminos divergentes que cada uno tomó repercutieron en sus historias, ya que mientras que San Marcos se presenta como un caso exitoso de reconocimiento de sus derechos hasta fines del periodo colonial e incluso se sostiene hasta 1880, San Joseph desaparece de los registros hacia 1804.

Esta selección responde, además, a las posibilidades que estos pueblos brindan para rastrear su reducción a fines del siglo XVII,⁴ hacer un seguimiento de sus transformaciones posteriores y revisar comparativamente las dinámicas de los conflictos por el derecho a tierras y las estrategias desplegadas en cada caso para la apropiación -de parte de funcionarios y vecinos hispano criollos- y la defensa de las mismas -de parte de las sociedades indígenas reducidas-. Debemos

resaltar que, el caso de San Joseph, reviste una particularidad añadida, ya que es el único caso que pervivió reducido en la región de la llanura de la jurisdicción de Córdoba y reconocido como pueblo de indios hasta casi fines del siglo XVIII y, fundamentalmente, el único pueblo de la jurisdicción que conocemos hasta ahora, cuyos indios en edad de tributar prestaban servicios en la frontera como “soldados”.

En relación al recorte temporal debemos decir que si bien los conflictos judiciales por las tierras que analizamos se ubican en la segunda mitad del siglo XVIII y la primera década del XIX, por el contenido de los testimonios y las copias de documentos más antiguos que incluyen y, en combinación con otras fuentes, nos permitieron plantear una mirada retrospectiva y abordar procesos desarrollados a lo largo de todo el siglo XVIII e incluso en las últimas décadas del siglo XVII, cuando grupos indígenas de valle Calchaquí fueron dominados, reducidos y trasladados a la jurisdicción de Córdoba.

Analizar los conflictos desatados en relación a los derechos y tenencia de la tierra de las sociedades indígenas en el marco del dominio colonial, nos llevó a preguntarnos sobre los procesos de valorización de las mismas. Así, elegimos a pueblos de indios ubicados en dos espacios representativos de la jurisdicción de Córdoba, la llanura y las sierras, y nos preguntamos sobre cómo evolucionó la estructura agraria en la que estaban insertos, para conocer la manera en este proceso afectó y/o condicionó la capacidad de los habitantes de los pueblos de indios de sostener sus derechos y posesión sobre esas tierras.

El recorte problemático, espacial y temporal de esta investigación se desprendió de la línea de trabajo de Tell sobre conflictos por tierras en pueblos de indios en los siglos XVIII y XIX (Tell, 2010; 2011 a y b; 2012), y de los objetivos planteados por Tell y Castro Olañeta (2011, 2016) de reconstruir la cartografía espacial, temporal y social de encomiendas y pueblos de indios de Córdoba entre los siglos XVI y XIX, problematizando la relación entre la historia de encomiendas y pueblos y su presencia, desaparición o renombración en el registro documental. En efecto, los casos elegidos también nos permitieron reflexionar sobre las repercusiones que su presencia y/o ausencia en los registros coloniales tuvo al momento de buscar el reconocimiento de la Corona a instancias de los juicios por sus tierras, lograr fallos a su favor y, por tanto, sostener sus derechos como pueblos de indios.

Por último, nos parece importante señalar que creemos que el conjunto de investigaciones en curso contribuyen a comprender los procesos de reemergencia étnica y de construcción de la aboriginalidad en el presente (Palladino, 2012 y 2013; Stagnaro, 2013; Bompadre, 2016), en este caso desde el estudio de los relatos de identidad y de las memorias colectivas que quedaron registradas en momentos críticos de la historia de pueblos que, en las luchas actuales, recuperan tanto su pasado prehispánico como su resistencia durante el periodo colonial.

Fueron dos los objetivos generales que guiaron nuestra investigación: por un lado, identificar claves para entender la larga persistencia de los pueblos de indios durante el periodo colonial e

incluso hasta fines del siglo XIX; por otro lado, aportar a la comprensión del proceso de formación de la estructura agraria colonial, en particular del “territorio indígena” separado del “territorio español” dentro en la jurisdicción de Córdoba.

Para esto, como hemos adelantado, nos propusimos poner en juego múltiples variables. Así, planteamos los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, reconstruir la estructura agraria en donde se insertaron los pueblos de San Joseph y San Marcos, teniendo en cuenta la relación entre la ubicación geográfica, las características ambientales y los ciclos de especialización productiva, con el objetivo de comprender el proceso de valorización de sus tierras.

Luego, avanzamos en reconstruir la historia de las encomiendas que conformaron a los pueblos de indios (traslados, agregaciones, desagregaciones, etc.), su evolución demográfica y procesos de movilidad de población, así como los modos de tributación y/o servicios prestados por los pueblos de indios a la Corona, que configuraron distintas modalidades del *pacto de reciprocidad*⁵.

Asimismo, a partir del trabajo de reconstrucción de los conflictos por las tierras de los pueblos de indios estudiados, nos propusimos identificar los mecanismos de concreción y posterior legalización de los despojos de tierras a los indígenas por parte de los vecinos hispano-criollos, así como reconocer las estrategias desplegadas por las sociedades indígenas reducidas, para la defensa de sus derechos a las tierras comunales, analizando particularmente el rol que cumplieron las autoridades étnicas en dichos procesos. Además, trabajar con los expedientes judiciales nos avocó a rastrear las versiones re-creadas sobre el territorio y el pueblo de indios, los cambios en la toponimia y el papel de estas memorias en el proceso de apropiación y defensa de las tierras.

El principal cuerpo de fuentes trabajadas refiere a los dos pueblos de indios seleccionados: San Joseph y San Marcos. Contamos para estos casos con extensos expedientes judiciales generados por los conflictos por las tierras de cada caso y conflictos entre autoridades étnicas en el caso de San Marcos, que fueron elevados a la Audiencia de Buenos Aires a fines del siglo XVIII (localizados en el AHPC en el caso de San Marcos y en el AGN en el caso de San Joseph⁶). Estos expedientes judiciales tienen la capacidad de permitirnos articular el resto de la documentación con la que contamos: padrones de tributarios, documentos fiscales y demográficos, actas de cabildo, expedientes judiciales referidos a autoridades indígenas, etc. Asimismo, contamos el valioso aporte de otras investigaciones como las de Ferrero y Nicolini (2002, 2004), González Navarro (2005), Ferrero (2008), Tell (2008, 2011 a y b, 2012), Castro Olañeta (2015) y Zelada (2017).

2. a Los ciclos económicos de la Jurisdicción de Córdoba y su repercusión en el territorio

En primer lugar nos dedicamos a reconstruir la estructura agraria de la Jurisdicción de Córdoba, recuperando la relación entre el avance y la ocupación efectiva de la tierra con los ciclos de expansión o retracción económica de la jurisdicción en el mercado interno colonial.

Partimos de los estudios realizados por Garzón Maceda (1968) y Assadourian (1986 [1972]) sobre el proceso de conquista del territorio que, posteriormente, integraría la Gobernación del Tucumán y su conformación como región integrante del espacio peruano, dentro del mercado interno colonial. También recuperamos los estudios realizados por Silvia Palomeque (2000, 2005) sobre la población indígena que habitaba la región y el modo en que se impuso el sistema colonial. De estos trabajos retomamos aquellos factores que nos posibilitan comprender la conformación del espacio colonial en la jurisdicción de Córdoba, los procesos y mecanismos de ocupación española del suelo, así como la participación de Córdoba en el mercado interno colonial, identificando los ciclos y las empresas económicas que repercutieron en el régimen de tenencia de la tierra. Nos valimos además de las investigaciones de Carolina Ferrero y Silvina Nicolini (2002, 2004) y de Ferrero (2008), que establecen la relación entre los ciclos económicos regionales y los cambios en las transacciones de la tierra durante todo el siglo XVII y las primeras décadas del XVIII. Asimismo, recuperamos la tesis doctoral de Constanza González Navarro (2005), que aborda la construcción social del espacio rural de la jurisdicción de Córdoba durante un siglo (desde 1573 a 1673), tomando a dos sectores geográficos representativos: las sierras y las llanuras.

Para el siglo XVIII y dentro de la misma línea de investigación en historia económica y social, contamos con los trabajos de Aníbal Arcondo (1992) y Ana Inés Punta (1994) sobre la dinámica de la economía mercantil cordobesa y los recambios de la élite, y el de Sonia Tell (2008) que reconstruye la estructura agraria de la campaña cordobesa hacia la segunda mitad del siglo XVIII, aportando datos significativos sobre las características y composición de las unidades domésticas que la integraban.

Por último, para la reconstrucción de la estructura agraria específica de las áreas en las que estaban insertos los pueblos de indios que estudiamos hacia fines del periodo colonial, realizamos un análisis propio del Censo General de Población de 1778 para los curatos de Punilla y Cruz del Eje -para reconstruir el paisaje agrario que rodeaba a San Marcos- y el de Río Segundo -para San Joseph-, que cotejamos con otros documentos que dan cuenta de las características de las unidades productivas de esas áreas, como lo son expedientes judiciales de delimitación de tierras.

De este recorrido pudimos extraer algunas conclusiones. En primer lugar, la ocupación del territorio por parte del sector español fue gradual, respondiendo a la llegada de población europea o sus descendientes en América y al ritmo de sus empresas, que se ubicaron, inicialmente, en las tierras otorgadas a los conquistadores por las mercedes o en las tierras que se asignaron o respetaron a los grupos encomendados pero que los españoles ocuparon de hecho. Tanto las planicies como las sierras fueron objeto de tempranas incursiones y las primeras mercedes de tierras en esas zonas datan de los años 1574-1575. Sin embargo, la ocupación efectiva de las mercedes de mayor extensión de las sierras fue más tardía que en las planicies.

Se trató de una ocupación inestable y durante esta primera etapa, el pueblo de indios se configuró como la unidad productiva predominante. (González Navarro, 2005)

En segundo lugar, a lo largo del siglo XVII, las regiones estudiadas se fueron ocupando de manera más sistemática y efectiva, aunque la ocupación se concentró en determinadas zonas, con condiciones ambientales, geográficas y de disponibilidad de mano de obra indígena propicias para el desarrollo de las empresas ganaderas de los colonos españoles. A medida que avanzó el siglo XVII, la estancia ganadera fue adquiriendo mayores instalaciones y se convirtió en el tipo de unidad productiva predominante, absorbiendo a gran parte la población que habitaba los pueblos de indios. (González Navarro, 2005)

En la zona de Río Segundo fue en donde se ubicaron la mayoría de las transacciones durante todo el siglo. Recordemos que se trataba de una zona de fácil acceso y ubicada en rutas que comunicaban a Córdoba con Santa Fe y Buenos Aires, además de que contaba con características ambientales propicias para la agricultura y la ganadería (Ferrero y Nicoloni, 2001). No obstante, no se mostraba sin conflictos, puesto que durante la primera mitad del siglo fue acechada por malocas de indios chaqueños.

Mientras tanto, la región serrana se ocupó de una manera más lenta pero efectiva, en estrecha vinculación a la saca de mulas por la presencia de suelos pedregosos, arroyos y pasturas. Otra diferencia fundamental fue el tamaño de estas propiedades, mucho más extensas que las registradas en Río Segundo. (Ferrero y Nicoloni, 2001)

La crisis del sector ganadero se habría reflejado recién a partir de las primeras décadas del siglo XVIII en el estancamiento de las transacciones de las tierras. Un aspecto interesante en la primera mitad del siglo es que, si bien las llanuras siguieron siendo el escenario de la mayoría de las transacciones, las tierras de las sierras aumentaron su valor monetario en las transferencias mercantiles. (Ferrero y Nicoloni, 2001)

En tercer lugar, en la segunda mitad del siglo XVIII la campaña cordobesa muestra una diversificación más marcada de las unidades productivas con predominancia de unidades productivas independientes y con una fuerte presencia de unidades productivas medianas y grandes. En menor medida, también aparecen unidades productivas muy grandes. En este marco, la recuperación demográfica y el nuevo ciclo de expansión mercantil darían paso a un proceso de valorización de las tierras, marcado por el interés en asegurar la tenencia. (Tell, 2008)

En relación a las zonas que estudiamos, en la segunda mitad del siglo XVIII, pudimos identificar que si bien el curato del Río Segundo, durante el siglo XVII y las primeras décadas del XVIII se constituyó como una región de frontera y fue escenario de una dinámica movimiento poblacional, a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII, en el área más cercana a las sierras dejó de responder a las características de una frontera, para pasar a ser una zona con una relativa consolidación, ya sea por el cese de malocas de grupos chaqueños que posibilitó una estabilidad mayor en la cantidad de población que albergaba como por la consolidación de su orientación productiva hacia distintos mercados⁷. En este sentido, debemos decir que las tierras de las riberas

del Río Segundo constituían una zona agrícola-ganadera afirmada a fines del periodo colonial. Su participación constante como abastecedora del mercado local así como su cercanía a las rutas mercantiles hacia Santa Fe y Buenos Aires explicarían el valor de estas tierras.

Si bien las diferencias metodológicas y de corpus documentales usados por las autoras citadas no posibilitan marcar una continuidad directa del perfil de las unidades productivas durante todo el periodo estudiado, sí nos permitieron realizar algunas inferencias. Así, creemos que la características y aptitudes de la zona en relación a las especializaciones productivas que se desarrollaron en la región, se vieron reflejadas en la estructura agraria consolidada de fines del siglo, que se evidencia en una diversidad de unidades productivas, con predominancia de familias campesinas, aunque con una importante presencia de unidades productivas grandes y medianas, en manos de españoles que tenían un grado de riqueza acumulada, que se comprueba en el número elevado de trabajadores esclavos y en la capacidad de contratar fuerza de trabajo libre. Relacionamos a la diversidad de unidades productivas y la fragmentación de la propiedad de la tierra evidenciada en la gran presencia de familias campesinas con el traspaso de manos de las propiedades documentada para todo el siglo XVII, con participación mayoritaria de vecinos españoles y de descendientes de encomenderos; así como con la particular dinámica de movilidad poblacional en una zona con la presencia de una ruta que comunicaba con el puerto y con tierras disponibles para su ocupación.

La suerte de los pueblos de indios de Río Segundo estuvo marcada por la desintegración, considerando que a inicios del siglo XVII contamos ocho encomiendas de indios otorgadas en la zona y a fines del XVIII solo quedaba un pueblo de indios, cuya existencia como tal también era cuestionada por los vecinos y funcionarios coloniales.

Por su parte, la imagen del paisaje agrario del Curato de Punilla, en donde estaba inserto el pueblo de indios de San Marcos, nos deja la idea de que se componía de zonas territorialmente diferenciadas de concentración de unidades de producción de distintos tamaños y orientaciones. Además, esta imagen se nos presenta como la expresión de la construcción del espacio rural que se había desarrollado a lo largo del siglo anterior: al sur, y siguiendo la línea del Valle de Punilla, se encontraban las unidades de producción grandes y muy grandes, que incorporaban mano de obra esclava e incluso población libre agregada. Mientras que, hacia el oeste de las sierras grandes encontramos un paisaje con una presencia significativa de pequeñas unidades productivas, es decir, de familias campesinas independientes y de los tres pueblos de indios que se encontraban en la zona, entre los que contamos a San Marcos.

A pesar de esta presencia mayoritaria de unidades productivas campesinas, si nos enfocamos aún más en el área que rodeaba a las tierras de San Marcos, debemos mencionar la presencia de algunas estancias grandes inmediatamente vecinas al pueblo de indios, que amenazaban la propiedad comunal de sus tierras.

La presión por el crecimiento demográfico, sumada al empuje de la valorización de la tierra producto de una reactivación económica marcaría una coyuntura con numerosos conflictos por

las tierras, en un período en el que los límites de las propiedades eran imprecisos y los documentos que acreditaran la propiedad de la tierra, inexistentes o insuficientes.

2.b Conflictos por tierras en los Pueblos de Indios

Las historias de San Marcos y San Joseph presentan algunas características comunes: ambos pueblos se constituyeron – a fines del siglo XVII- a partir de grupos indígenas desnaturalizados de los valles Calchaquíes, desnaturalizados y encomendados en Córdoba y, en ambos casos, fue la visita e intervención del oidor de la Audiencia de Charcas Luján de Vargas la que regularizó la situación de estas encomiendas, cuando mandó a que se les señalaran las tierras correspondientes, luego de encontrar a ambos pueblos residiendo y prestando servicio personal en las estancias de sus encomenderos. Sus historias vuelven a cruzarse un siglo después, cuando los habitantes de ambos pueblos de indios decidieron acudir a la justicia colonial, reclamando que sean amparados sus derechos a esas mismas tierras.

En el caso del pueblo de indios de **San Marcos**, sus habitantes se presentaron en 1769 ante el Gobernador del Tucumán, Gerónimo de Matorras, solicitando que se demarquen sus tierras y administre justicia amparándolos en la tenencia de las mismas, interrumpida por el avance – en distintos momentos del siglo XVIII- de los dueños, arrendatarios y apoderados de la vecina estancia de San Marcos, que fueron quedando registrados en distintos documentos⁸. Pero los indios de San Marcos conservaban el viejo documento de asignación de los terrenos de 1694. A pesar de que las actuaciones del comisionado fueron favorables al reclamo de los habitantes del pueblo, la posesión sobre las tierras no se concretó, inaugurando una historia de demandas judiciales, ante distintas instancias que, a fines del siglo XVIII, llegó incluso a la Audiencia de Buenos Aires, dando lugar a un proceso judicial de 40 años.

El desacuerdo principal versaba en relación a los derechos sobre "*medio cuarto de legua*"⁹ que constituía un sector muy valioso, en tanto eran tierras fértiles, que se encontraban cerca de un curso de agua, además de que allí estaban ubicadas importantes edificaciones y, entre estas, el molino y la capilla.

Con la intervención de la justicia de Buenos Aires, se nombró a don Pedro José de Novoa como comisionado para realizar el deslinde de los terrenos disputados. El comisionado tuvo acceso a la copia del documento que conservaban los habitantes del pueblo y recogió testimonios de vecinos de la zona, que le ayudarían a complementar la interpretación del documento roto de 1694. Tell (2012) se detuvo en la interpretación de este documento. Según advierte, la mensura que se hizo a fines del siglo XVIII varió de la que se había realizado a fines del XVII por dos motivos. En primer lugar, el documento -de más de un siglo y del que no tenían otra copia- que presentaron los habitantes del pueblo, se encontraba roto e ilegible en alguna de sus partes, particularmente en el renglón que explicitaba el método de mensura. En segundo lugar, los procedimientos para medir las tierras se habían modificado: mientras que en el primer momento la medición se había hecho en cuadro a partir de una referencia que servía de lindero, a fines del

siglo XVIII los peritos agrimensores tomaron un punto de referencia como centro a partir del cual medir la misma extensión hacia los cuatro vientos. Ambos elementos se conjugaron de manera tal de que la mensura realizada resultó favorable a los demandantes (Tell, 2012).

El caso del pueblo de indios de **San Joseph** reviste de una particularidad ya que no solo se enfrentaron a los intentos de avance de parte de vecinos propietarios españoles, sino que también debieron sufrir el embate de un proyecto de las autoridades coloniales para la fundación de una villa de españoles sobre sus tierras.

Los conflictos comenzaron en 1790 cuando un vecino solicitó merced de las tierras del pueblo de indios, denunciándolas como vacas. Allí comenzó la defensa de los indios, encabezada por el "Capitán de milicias", mientras que los indios que habitaban esas tierras fueron censados como "soldados".

El proceso fue interrumpido pero se reanudó nueve años después, en 1800. Esta vez, fueron "varios indios", entre quienes se encontraba el curaca Estanislao de la Cruz Pibala, los que se presentaron ante el protector general de naturales de la Audiencia de Buenos Aires, denunciando que habían destruido sus ranchos y que habían sido desalojados, con motivo de la fundación de una villa de españoles, que se realizó en cuatro meses, impulsada por el propio Gobernador Intendente, el Marqués de Sobremonte. A diferencia de los indios de San Marcos, carecían de un documento que atestiguara sus derechos sobre estas tierras, y fue Ambrosio Funes el encargado de realizar la investigación en Córdoba, incorporando documentos y testimonios de vecinos - siempre españoles- ancianos y "de luces" apelando a la memoria formada sobre la historia del pueblo y de sus tierras. De estos testimonios dedujo que los indios habían sido exentos del pago del tributo a cambio de servir como soldados en la defensa de la frontera, motivo por el cual no figuraban como pueblo de indios tributarios en las revisitas borbónicas.

Si bien este juicio quedó trunco, el desenlace es fácil de conocer: mientras el pueblo de San Joseph desapareció, Villa del Rosario es, en la actualidad, la ciudad cabecera del Departamento de Río Segundo, ubicada a 78 km de la capital cordobesa.

Del análisis de estos expedientes judiciales se desprende que mientras que San Marcos resistió a intentos de avances de la estancia sobre una porción de sus tierras de manera sistemática, durante 40 años, los habitantes de San Joseph fueron despojados de las tierras en su totalidad en un proceso llamativamente veloz, de 4 meses. Además, los habitantes de San Joseph no solo debieron hacer frente a los intereses y accionar de estancieros vecinos, sino que la apropiación definitiva de los terrenos del pueblo de San Joseph fue impulsada e implementada por el propio Marqués de Sobremonte, apoyado también por otros vecinos encumbrados de Córdoba. La contundencia y rapidez con la que se realizó la fundación de la villa dejó sin posibilidad de defensa a los habitantes del pueblo de indios que, en esa situación, solo llegaron a negociar que les concedieran algunos solares individuales. La necesidad de sortear el entramado local del poder político y económico y acudir a la justicia en las cortes virreinales fue aún más evidente en este caso.

Ahora bien, para comprender los motivos que dieron lugar a la aparición de estos conflictos, creímos necesario recuperar la siguiente pregunta: ¿Qué factores generaron el desconocimiento de los derechos de los pueblos de indios sobre estas tierras? Creemos que el contexto de recuperación económica fue un claro impulsor de la apropiación de las tierras de los pueblos de indios, pero también es notorio que, a fines del siglo XVIII, los miembros de la élite cordobesa y las autoridades del Cabildo no tenían ningún interés en sostener el reconocimiento de los pueblos de indios, en tanto no reportarían un ingreso significativo al erario público -por el bajo número de tributarios y/o por la falta de pago- ni tampoco constituirían una fuente importante de mano de obra para sus empresas. En efecto, en innumerables ocasiones, encontramos a reconocidos vecinos desacreditando la propia existencia de los pueblos de indios: denunciando la inexistencia de su arreglo formal por su dispersión habitacional, la falta de mantenimiento de la capilla, señalando a sus habitantes como delincuentes y, sobre todo, apelando al argumento de más que pueblos de indios eran pueblos de castas, subrayando la inexistencia de "indios puros", aunque esto entrara en clara contradicción con las normativas borbónicas que permitía el pago del tributo de las castas que residieran en los pueblos de indios. La política de poblamiento a través de villas -con trazado en damero y loteos individuales- planteada por Sobremonte se mostró en evidente contradicción con el patrón habitacional y los modos de tenencia de la tierra que representaban los pueblos de indios.

Así es que otro denominador común en estas contiendas fue la desconfianza que los habitantes de los pueblos demostraron respecto a las posibilidades de que las autoridades locales actúen en defensa de sus derechos. En los dos conflictos, los indios elaboraron una estrategia que incluyó viajar a Buenos Aires para recurrir a la Real Audiencia, buscando el amparo de funcionarios que pudieran estar por fuera del entramado de relaciones que unía a la élite cordobesa y a los vecinos residentes en áreas rurales.

2- c Tierras en litigio, memorias disputadas

El hecho de que el reclamo llegara a la justicia generó instancias para que los actores involucrados (re)construyeran su historia a partir de ese presente que les estaba siendo adverso y que disparaba intereses y necesidades para disputar los sentidos de su pasado como pueblos de indios. Así, trabajamos sobre las dinámicas de la memoria social que se activaron a instancias del juicio, recuperando su poder constitutivo en la permanente formación de las identidades colectivas.

La situación de contingencia -perder o recuperar sus tierras- creó un momento propicio para que rescataran acontecimientos y vivencias ligadas a ese espacio que habitaban y defendían. Si bien estas memorias nos llegan mediadas por diversos actores que no pertenecían a los pueblos de indios -representante, protector de naturales, escribano, entre otros- y atravesadas por una estrategia judicial, creemos que nos aportan elementos para comprender la forma en que estos grupos generaron una "memoria-reacción" (Ramos, 2011), disputaron e hicieron su pasado, a

partir de una identidad fuertemente vinculada a los pueblos de indios y a sus vivencias en el mundo colonial.

Analizar las fuentes desde esta perspectiva nos permitió ver que estas comunidades tomaron como punto de inicio la coyuntura de conformación de los pueblos de indios, abierta por la visita de Luján de Vargas, a fines del siglo XVII. En ninguno de los casos, los habitantes de los pueblos de indios estudiados se identificaron como originarios del valle Calchaquí, ni con las naciones quilme o yocavil de las que provenían, ni de grupos prehispánicos de este u otro territorio. Su identificación estuvo estrechamente relacionada a ese espacio social y a ese territorio del pueblo de reducción, que hacía más de un siglo que habitaban y al que estaban defendiendo. Al igual que lo que sucedía en otras jurisdicciones, "La fragmentación impuesta fue resignificada por los diferentes grupos establecidos en pueblos de indios" (Sica, 2008: 4). Frente a sus historias de despojo, desarraigo y desnaturalización supieron recrear una identidad en base a los pueblos de indios que construyeron, a las tierras en las que habitaron, dotándolas de significados, durante más de cien años. Así, sus memorias sociales aparecen fuertemente cruzadas por las vivencias de sus habitantes en relación a ese espacio social.

Además, hemos observado la dinámica que tomaron los procesos de rememoración entre los habitantes de los pueblos de indios, que fueron disputando la interpretación sobre ese pasado que recuperaban. En ambos casos la memoria dialogó, fue interpelada y/o reforzada -incluso- por documentos producidos y resguardados por la burocracia colonial, en los que quedaron registrados fragmentos de su historia. Asimismo, en ambas comunidades los recuerdos aparecen, en varias ocasiones, anclados a marcas palpables: a papeles -documentos escritos- y lugares de ese territorio que le hacía de soporte. En San Marcos, la evocación de su pasado se hizo a partir de un recurso clave, a partir de ese papel que acreditaba que las tierras eran suyas. Asimismo, pusieron en el centro de la escena a marcadores del espacio físico como lo son el árbol de Nonsacate y la capilla, que se constituyeron como espacios con gran valor ritual y simbólico para la comunidad. El territorio se constituyó como una plataforma de contención de la memoria y la identidad de la comunidad llevaba en esas tierras más de un siglo. Aún hoy estos espacios, estos documentos y la historia de resistencia de San Marcos son evocados con énfasis en las memorias orales de las comunidades indígenas que habitan en esa región¹⁰.

Este aspecto es más difícil de observar en el caso de San Joseph que enfrentaron la carencia de documentos que los respaldara, apelando a una *posesión inmemorial*, resaltando la actuación de la familia encomendera que les habría *cedido* las tierras y, sobre todo, se preocuparon por evocar recuerdos que los categorizaran como fieles servidores y defensores de los intereses de la Corona española, ayudados por testimonios de vecinos descendientes de españoles o de sus propios encomenderos. A pesar de que las referencias al espacio físico tienen menos centralidad que en el caso de San Marcos, en San Joseph también buscaron subrayar esas vivencias ligadas a las tierras del pueblo de indios reconstruyendo la genealogía de la familia encomendera con el mismo objetivo: mostrar quién había sido el encomendero que -según su relato- había *donado*

o *cedido* las tierras al pueblo de indios. Además, al igual que en el caso de San Marcos, pusieron en el centro de la discusión la presencia de la *capilla*, como un lugar construido y trabajado por ellos, donde además recibían los sacramentos católicos, lamentando el estado de abandono en el que había quedado con la construcción de la villa de españoles.

Pero no solo eso: los habitantes de San Joseph también rememorarón la línea de curacazgo de su pueblo de indios, demostrando que su comunidad siempre tuvo curaca, desde que fueron radicados en Córdoba hasta el momento del litigio, erigiendo al curacazgo como una institución fundamental y característica de los pueblos de indios. Su versión también nos permitió acceder a un hecho hasta ahora desconocido para la jurisdicción de Córdoba: sus servicios en una compañía de indios soldados y la posibilidad de que, ante una frontera convulsionada en la primera mitad del siglo XVIII, se los hubiese exonerado del pago del tributo. Aquí, una vez más, el recuerdo intentó suplir la falta del papel que les hubiese servido para justificar su ausencia en los registros del entero del tributo.

Además, recuperamos las disputas generadas en ambos juicios en relación a las maneras de nombrar a los pueblos de indios que defendían sus propios habitantes, frente a la omisión y a la modificación deliberada del topónimo por parte de algunos funcionarios y vecinos descendientes de encomenderos. Los habitantes de los pueblos de indios supieron que usar un nombre u otro en un contexto de litigio no daba lo mismo, y los disputaron, conscientes de que los nombres también estaban creando sentidos y realidades.

2- d El pacto de reciprocidad: la obligación del pago del tributo y los derechos a las tierras comunales

Por último, nos dedicamos a reconocer las particularidades que tomó el “pacto de reciprocidad” en los pueblos de indios que estudiamos. Como hemos adelantado, nos referimos, siguiendo a Tristan Platt, al pacto que implicaba la obligación de la Corona de reconocer y garantizar el acceso a la propiedad comunal de las tierras de parte de la sociedad indígena, aceptando como contraparte el pago de un tributo (Platt, 1982: 20). Assadourian (1982) calificó a esta relación como una “gran alianza colonial” que se aplicó en las tierras centrales de los Andes a partir de la década de 1570, con la intervención del Virrey Toledo y su política de separación del territorio indígena del territorio español, por medio de la creación de reducciones de indios (Assadourian, 1982: 303, 313). En la gobernación del Tucumán y, particularmente, en la jurisdicción de Córdoba, se trató de un proceso más tardío y de aplicación dispar.

A partir del análisis de los padrones de tributarios (1703, 1733, 1749, 1775¹¹), las visitas y revisitas borbónicas (1785 y 1792¹²), el Censo general de población de 1778, y matrículas y padrones confeccionados por los curas (1774, 1804 y 1813¹³) y el importante aporte realizado por la investigación de Paula Ferrero (2017) sobre los procesos de movilidad poblacional de los pueblos de indios de Córdoba, reconstruimos los procesos demográficos de los pueblos estudiados.

Asimismo, esta documentación sumada a los expedientes judiciales y a los registros de pago del tributo y sínodo en libros de Real Hacienda de las décadas de 1760 y 1770, nos permitieron identificar y analizar las modalidades de tributación y la particular situación de San Joseph en relación al pacto colonial. Esta misma documentación nos permitió reconocer a las autoridades étnicas (curacas, cabildo y capitanes de milicias) y, en algunos casos, sus orígenes y formas de acceso a los cargos.

Así, el abordaje comparativo de las historias de San Marcos y San Joseph en relación a su evolución demográfica y el pago (o no) del tributo nos brindó algunas pistas sobre los desenlaces diferentes respecto al sostenimiento de la posesión de sus tierras. En primer lugar, recuperamos la capacidad que ambos pueblos de indios tuvieron para crecer a largo de todo el siglo XVIII, sea a través del crecimiento natural o de la incorporación de población foránea: mestizos, castas e indios originarios de otros pueblos, que contribuyeron a la reproducción y supervivencia de la comunidad. Asimismo, la movilidad interna de forasteros sin tierras a la categoría de originarios y forasteros con tierras, identificada para el caso de San Marcos en las revisitas borbónicas, nos permite pensar en una estrategia implementada para fortalecer el núcleo de indios con acceso a las tierras comunales, mantener la ocupación efectiva de las mismas y afrontar el pago del monto colectivo del tributo, aunque se desconocen las particularidades de esta incorporación (Ferrero, 2012). Para el caso de San Joseph, si bien sabemos que desde la primera mitad del siglo XVIII incorporó población foránea al pueblo, no contamos con registros que permitan conocer la movilidad interna de sus habitantes ya que, como dijimos, este pueblo no fue registrado en las revisitas borbónicas.

A pesar de similares situaciones demográficas, las maneras particulares en que se planteó la relación con la Corona, específicamente la forma que asumió el tributo en cada caso, fueron fundamentales a la hora de luchar por sus derechos. Mientras que San Marcos mantuvo con constancia el cumplimiento de su obligación tributaria -y esto, además, consta en los documentos a lo largo de todo el siglo XVIII, constituyendo el paso de encomienda privada a tributarios en la cabeza de la Corona una coyuntura crucial en esa continuidad- la existencia del pueblo de indios de San Joseph fue cuestionada justamente por no hacerlo. Pudimos ver que, a diferencia de San Marcos, no se registró el pago del tributo por parte de ningún administrador de San Joseph en el proceso de conversión a tributarios en cabeza de la Corona. Y que, lo particular de este caso, radica en la posibilidad de que, los indios y autoridades coloniales de la primera mitad del XVIII, hubieren negociado la exoneración del pago de la tasa a cambio de sus servicios en la defensa de la frontera, situaciones que -conjugadas- habrían ido resintiendo su reconocimiento como pueblo de indios a medida que avanzó el siglo, teniendo como corolario la fundación de una villa de españoles sobre esas tierras, impulsada por las autoridades coloniales. A pesar de que las autoridades y los habitantes de San Joseph acudieron a la justicia y llevaron una férrea defensa de sus derechos e intereses colectivos, la falta de documentación

que demostrara este probable acuerdo así como la ausencia de sus habitantes en los registros de tributarios contribuyeron a desacreditar su versión.

Por otro lado, nos detuvimos en los procesos de conformación y legitimación de los curacas y otros cargos de gobierno indígena, al interior de estos pueblos de indios. De este análisis se desprende que las autoridades indígenas debieron reconfigurarse bajo la situación de dominación y, hacia mediados del siglo XVIII, no bastaba con que los curacas se apoyaran en el criterio de mayorazgo español para el acceso al cargo. La gestión de los recursos, la defensa de sus derechos en distintas instancias y la habilitación de espacios de participación para un número más amplio de familias en la toma de decisiones fue fundamental para obtener la legitimidad política. El caso de San Marcos nos permitió ver una relación entre las autoridades y comunidad en este sentido, que pudo también haber jugado un papel importante en la coyuntura de vulneración de sus derechos colectivos a las tierras y la estrategia defensiva implementada, logrando un fallo favorable. Hablamos de la celebración de "*juntas*" que no solo incluían a los miembros del gobierno indígena sino a un número mayor de familias. En este sentido nos preguntamos, a pesar de que la información es fragmentaria y solo encontramos estas reuniones documentadas para la primera década del XIX, si este tipo de actividad daría cuenta de estrategias y una organización más consolidada en la búsqueda de mantener la cohesión de la comunidad y representar sus intereses, con la experiencia de más de cuatro décadas de resistencia; y si se trataría de una iniciativa propia del curaca o de un espacio forjado por el núcleo de familias más estables del pueblo.

3. Conclusiones

Hemos visto que San Marcos y San Joseph presentan varios elementos en común pero que a lo largo del siglo XVIII sus caminos van apartándose: ¿Qué separó a las historias de San Joseph y San Marcos?

Si bien en ambos pueblos de indios sus habitantes demostraron ser conscientes de los derechos y obligaciones que se desprendían del pacto colonial, afirmando ser fieles vasallos y cristianos, dispuestos a cumplir con sus obligaciones, en un punto comienzan a notarse diferencias que se tornaron fundamentales. Nos referimos, en primer lugar, a la constancia en el pago del tributo. Como hemos advertido, la situación demográfica no fue un aspecto problemático para los habitantes de ninguno de estos pueblos. No obstante, su relación con el pago del tributo sí se distanció considerablemente. Los habitantes de San Marcos desarrollaron estrategias para afrontar, con constancia, el pago del monto del tributo durante todo el siglo XVIII. No dejaron de tributar en el traspaso de encomienda privada a pueblo de indios tributario de la Corona, cuando lo hicieron por medio de un administrador. Además, hemos advertido que -por lo menos- a partir de que el tributo se convirtió en una carga colectiva (con la ROI, en 1782), los habitantes de San Marcos implementaron como estrategia la integración de la población foránea

al grupo de "originarios y forasteros con tierras", supliendo, de esta manera, muertes y ausencias de indios originarios.

El pueblo de San Joseph experimentó una situación completamente diferente, en relación directa con su ubicación geográfica: dejaron de pagar el tributo y, en su lugar, sirvieron a la Corona como indios soldados en el fuerte El Tío, dedicados a la defensa de las invasiones de naciones del Chaco en la frontera este de la jurisdicción. Los habitantes de San Joseph equipararon esos servicios al pago del tributo, sosteniendo que asistían a la defensa de la frontera con sus vidas, con sus animales, con sus recursos y sin ninguna ración. Seguramente la modificación en su contraprestación pudo haberse efectuado en la primera mitad del XVII, cuando la encomienda pasó a estar en manos de la Corona y grupos indígenas chaqueños atacaron esa frontera en varias oportunidades, pero ningún registro quedó de esta probable exoneración y los habitantes de San Joseph tampoco fueron registrados como tributarios en las visitas borbónicas, situación que llevó al desconocimiento oficial de su condición de pueblo de indios. En efecto, su ausencia en los padrones fue uno de los argumentos más usados para justificar la apropiación de sus tierras. El registro -o la ausencia en el registro- jugaría aquí un rol fundamental.

Otra de las características constitutivas de los pueblos de indios, fue la presencia de autoridades indígenas. Como hemos visto, ambas comunidades contaron, desde su llegada a la jurisdicción, con un curaca y, en el caso de San Marcos, también con un cabildo indígena. Si bien no tenemos certezas sobre el origen de estas personas en el curacazgo, pudimos ver que mientras en San Joseph el cargo se mantuvo siempre en manos de la misma familia, traspasándose el mando de padre a hijo, en el pueblo de San Marcos, a pesar de que también tendió a respetar el paso del mandato de padre a hijo, cambió de familia cuando no había herederos y los nombramientos se produjeron a partir de intervenciones de funcionarios coloniales. No obstante, como hemos advertido, siempre el cargo recayó en manos de indios que velaron por el resguardo de su comunidad, sus derechos e intereses. Aún más, creemos que la legitimidad estuvo sostenida, más que por el respeto al criterio del mayorazgo español, por las acciones de las autoridades indígenas en la administración y defensa de sus recursos, así como en la incorporación de más familias en la toma de decisiones.

Finalmente, nos hemos detenido a analizar las dinámicas de las memorias activadas en una coyuntura adversa para los habitantes de los pueblos de indios, de avance y/o despojo de sus tierras y de fuerte cuestionamiento a su existencia misma como pueblo de indios. En este sentido, hemos advertido que a pesar de que las versiones que nos llegan a través de los expedientes judiciales responden a la necesidad de construir un discurso eficaz y adaptado a los requerimientos del ámbito judicial -particularmente en el hecho de que en muchas ocasiones no son los propios habitantes de los pueblos sino sus defensores u otros españoles quienes hablan-, también nos permiten acercarnos al modo en que las comunidades recuperaron y disputaron su pasado. La memoria como reacción, nos permitió observar cómo los habitantes de San Joseph y San Marcos habían resignificado el espacio impuesto del pueblo de indios, y la identidad de

esa comunidad anudaba fuertemente sus vivencias y experiencias con la tierra, el algarrobo, la capilla o un documento ajado y roto, marcadores tangibles que hicieron de soporte a la memoria social. La centralidad de la identificación con el pueblo de indios también se evidencia en la disputa por el reconocimiento de los nombres de sus pueblos. A fines del siglo XVIII, el pueblo de indios era, evidentemente, la expresión de una identidad comunitaria recreada y defendida. A pesar de que las historias de San Joseph y San Marcos fueron apartándose a medida que avanzó el siglo XVIII, ambos pueblos de indios evidenciaron haber implementado estrategias de reproducción social y comunal, y sus experiencias en ese territorio constituían un claro proceso de identificación ligado al pueblo de indios. La ubicación geográfica, la evolución de la estructura agraria y las particularidades del pacto de reciprocidad, en cambio, constituyeron aspectos claves para comprender el devenir diferente del pueblo de indios de San Joseph. Situaciones que se combinaron con la alianza entre la élite política de Córdoba y los habitantes de la zona rural de San Joseph que, a fines del siglo XVIII, interpretaban al pueblo de indios como un espacio arcaico, sin "indios originarios", que no arrojaba ventajas desde el punto de vista fiscal y, por lo tanto, que era inútil conservar.

4. Notas

1. Siguiendo a Castro Olañeta, consideramos a siete pueblos de indios en tanto mantenían tierras de reducción, autoridades y población masculina tributando, además del caso de La Toma que si bien no fue considerado como tal por la administración colonial, presentaba las características que permiten incluirlo en este grupo. A este número podemos sumar tres casos en los que los pueblos estaban en proceso de abandono. (Castro Olañeta, 2015: 86)
2. Ministalalo fue "fusionado" al pueblo de La Toma hacia 1792, mientras que para el caso de San Joseph, si bien fue registrado en 1775 por última vez como pueblo de indios tributario, encontramos otras referencias documentales que dan cuenta de su pervivencia, con posesión de sus tierras comunales, hasta fines de la etapa colonial.
3. Optamos por emplear los nombres reconocidos por los propios pueblos en el siglo XVIII, aunque el uso de distintos nombres para referirse al mismo pueblo es uno de los problemas a trabajar.
4. Ambos pueblos tienen un origen común, ya que aparecen como tales a partir de la visita del oidor Luján de Vargas en 1692- 1693 y la asignación de tierras que de esta se desprende.
5. Tomamos la noción de "pacto de reciprocidad" de Tristan Platt, también definida por Assadourian para el período toledano en términos de una "gran alianza colonial" entre los pueblos indígenas y la Corona española. Hacemos referencia al pacto que implicaba la obligación de la Corona en reconocer y garantizar el acceso a la propiedad comunal de las tierras de parte de la sociedad indígena, aceptando como contraparte el pago de un tributo (Platt 1982: 20; Assadourian 1982: 313).
6. Agradecemos a Sonia Tell que nos proporcionó fotografías digitales y fichas de estos documentos.
7. Punta señala que las incursiones cesaron cuando se crearon las reducciones de mocovíes de San Javier (1743) y San Jerónimo (1747). (Punta, 2004: 174)
8. En la escritura de compra-venta de la estancia, en 1721, se reduce 1/4 la extensión de las tierras del pueblo de indios. Posteriormente, en un documento de 1785, se registra un supuesto acuerdo, en

donde el apoderado de la estancia, frente a los reclamos de devolución por parte de los indios, "cede" esa parte de estos terrenos al pueblo.

9. AGN, IX 31-7-8 f. 3v.

10. En la actualidad, en la localidad de San Marcos Sierras, tres comunidades han realizado los procedimientos para adquirir personería jurídica: comunidad Tulián, Tay Pichin y Taku Kuntur.

11. El padrón de 1703-04 se encuentra en el FDPC, mientras que los demás en el AHPC.

12. Ambas visitas se encuentran en el AGN.

13. Localizados en el AAC.

5. Bibliografía

ARCONDO, Aníbal (1992) *El ocaso de una sociedad estamental. Córdoba entre 1700 y 1760*, Córdoba-Argentina: DGP-UNC,

ASSADOURIAN, Carlos Sempat (1982) "La organización económica espacial del sistema colonial", en *El sistema de la economía colonial. El mercado interior. Regiones y espacio económico*, Lima- Perú: IEP.

ASSADOURIAN, Carlos Sempat (1986 [1972]) "La conquista", en: Assadorian C. S, (et. al) *Historia Argentina. De la conquista a la independencia*, Buenos Aires- Arg: Biblioteca Argentina de Historia y Política. Hyspamerica, 13-114.

CASTRO OLAÑETA, Isabel (2015) "El Oidor de Charcas Antonio Martínez Luján de Vargas y la nueva coyuntura de fines del seiscientos en el Tucumán. A propósito de los derechos a la tierra de los pueblos de indios", en *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria* 23-1, Buenos Aires: FfYL-UBA, 39-67.

CASTRO OLAÑETA, ISABEL y TELL, Sonia (2011) "El registro y la historia de los pueblos de indios de Córdoba entre los siglos XVI y XIX", *Revista del Museo de Antropología* vol. n° 4, Córdoba, Arg. 235-248.

CASTRO OLAÑETA, Isabel y TELL, Sonia (2016) "Acerca de los 'pueblos de indios' de Córdoba. Avances de investigación y nuevas hipótesis de trabajo". Ponencia presentada en *XVII Encuentro de Historia Regional Comparada*, Red PIHSER, Salta.

FARBERMAN, Judith (2006) "Los caminos del mestizaje. 'Soldados', tributarios y 'fronterizos en la frontera chaqueña del siglo XVIII", en *Estudios de Historia* 13-2, 177-206

FARBERMAN, Judith (2009) "Las márgenes de los pueblos de indios. Agregados, arrendatarios y soldados en el Tucumán colonial. Siglos XVIII y XIX", en *Nuevos Mundos, Mundos Nuevos*, Coloquios.

FERRERO, María Carolina y NICOLINI, Silvina (2002) *Transferencias en la propiedad de tierras rurales durante el ciclo exportador mular del siglo XVII (Córdoba)*. Trabajo Final de Licenciatura de Historia, UNC.

FERRERO, María Carolina y NICOLINI, Silvina (2004) "Transferencias de tierras rurales durante el siglo XVII en Córdoba" en *Cuadernos del ClFFyH. Serie Economía y Sociedad* n° 4. 105-130.

FERRERO ROSSO, María Carolina (2008) *Compraventas de tierras rurales durante un periodo de crisis del sector exportador regional. Córdoba del Tucumán, 1700-1720*. Tesis de Maestría, Universidad Internacional de Andalucía, Ciudad Mendoza, México.

FERRERO, Paula (2017) *Adaptación y resistencia en los pueblos de indios de Córdoba en las últimas décadas coloniales: Estructura interna, tributo y movilidad poblacional*. Buenos Aires, Arg: Prometeo.

GONZÁLEZ NAVARRO, Constanza (2005) *Construcción social del espacio en las sierras y planicies cordobesas (1573-1673)*. Tesis de Doctorado en Historia, FFyH- UNC, Córdoba.

- PALOMEQUE, Silvia (2000) "El mundo indígena. Siglos XVI- XVIII", en Tandeter, Enrique (dir.): *Nueva Historia Argentina*. T. II, Buenos Aires, Arg: Sudamericana, 87-143
- PALOMEQUE, Silvia (2005) "Santiago del Estero y el Tucumán durante los siglos XVI y XVII. La destrucción de las tierras bajas en aras de la conquista de las tierras altas" en Martini, Yoli (et. al) (comps.): *Las sociedades de los paisajes semiáridos y áridos del centro-oeste argentino*. VII Jornadas de Investigadores en Arqueología y Etnohistoria del centro - oeste del país. Río IV: Universidad Nacional de Río Cuarto.173-206.
- PLATT, Tristan (1982) *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el norte de Potosí*, Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- PUNTA, Ana Inés (1990) "Desaparición de la encomienda, crecimiento demográfico indígena y mestizaje. Córdoba, siglo XVIII", en Arcondo, Aníbal (comp.): *Ensayos de demografía histórica. Córdoba, siglos XVIII y XIX*. IEF, FCE-UNC, Córdoba, Arg. pp. 27-42.
- RAMOS, Ana (2011) Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad, en *Alteridades* Vol 21. No. 42. ISSN 0188-7017.
- SICA, Gabriela (2008) "El papel y la memoria. Medios de construcción de los procesos de identificación local en los pueblos de indios de Jujuy. Siglo XVII." en *Revista Andes*, No. 19, pp. 327-344, Salta, Arg.
- TELL, Sonia (2008) *Córdoba rural, una sociedad campesina (1750-1850)*. Buenos Aires, Arg: Prometeo.
- TELL, Sonia (2010) "Expansión urbana sobre tierras indígenas. El pueblo de La Toma en la Real Audiencia de Buenos Aires", en *Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales* n° 20.
- TELL, Sonia (2011a) "Tierras y agua en disputa. Diferenciación de derechos y mediación de conflictos en los pueblos de indios de Córdoba. Río de la Plata (primera mitad del siglo XIX)", en *Fronteras de la Historia* V. 16 N° 2, pp. 416-442.
- TELL, Sonia (2011b) "Títulos y derechos coloniales a la tierra en los pueblos de indios de Córdoba. Una aproximación desde las fuentes del siglo XIX", en *Bibliographica Americana* Vol. 7, pp. 201-221.
- TELL, Sonia (2012) "Conflictos por tierras en los 'pueblos de indios' de Córdoba. El pueblo de San Marcos entre fines del siglo XVII y principios del siglo XIX", en *Andes. Antropología e Historia* n° 23-1, pp. 71-103.
- TELL, Sonia y Ferrero, Paula (2015) "El gobierno de los pueblos de indios: autoridades, jurisdicciones y competencias. Córdoba, segunda mitad del siglo XVIII". Ponencia presentada en *Encuentro de Jóvenes Investigadores / 15*, Santiago del Estero.
- ZELADA, Virginia (2017) *El mundo desnaturalizado del Calchaquí en las encomiendas y pueblos de indios de Córdoba entre fines del siglo XVII y principios del siglo XVIII*. Trabajo Final de Licenciatura en Historia, Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Inédito.

Referencias

- AAC: Archivo del Arzobispado de Córdoba
ABNB: Archivos y Bibliotecas Nacionales de Bolivia
AGN: Archivo General de la Nación
AHPC: Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba
FDPC: Fondo Documental Pablo Cabrera

Los fantasmas de Héctor Libertella: una travesía crítica a través de los modos de lecto-escritura en *Zettel*

Virginia Acha

acha.vir@gmail.com

Licenciatura en Letras Modernas

Director de TFL: Silvio Mattoni

Codirector de TFL: Nicolás Garayalde

Beca de Iniciación en la Investigación SelCyT FFyH (2018)

Recibido: 22/05/20 - Aceptado: 25/11/20

Resumen

En el presente artículo realizaremos una síntesis de nuestro Trabajo Final de Licenciatura "Hacia una crítica fantasmática y/o el fantasma de la crítica: una travesía a través de los modos de lecto-escritura en *Zettel* de Héctor Libertella". A partir del análisis de nuestro corpus específico, nuestra investigación se propuso dar cuenta de la problematización del estatuto del sujeto que escribe, considerando a éste como el fantasma del sujeto. Orientamos esta indagación reconstruyendo una genealogía del concepto de fantasma en el campo psicoanalítico, focalizándonos sobre todo en los aportes de Jacques Lacan, además del abordaje del programa de la enseñanza fantasmática de Roland Barthes en el marco de su semiología literaria.

Palabras clave: Libertella; Zettel; fantasma.

1. Primera escena: Demanda de análisis y/o Libertella ingresa al dispositivo analítico

En el presente artículo, nos proponemos ofrecer una síntesis de nuestro Trabajo Final de Licenciatura intitulado "Hacia una crítica fantasmática y/o el fantasma de la crítica: una travesía a través de los modos de lecto-escritura en *Zettel* de Héctor Libertella".

Nuestro trabajo de investigación se propuso una serie de objetivos con respecto al objeto de estudio. El **objetivo general** consistió en evaluar las condiciones de posibilidad de la "importación" de la noción de *fantasma* en el campo psicoanalítico y su articulación dialógica con formulaciones de la teoría literaria para repensar los aportes a una reflexión que problematice el estatuto del sujeto que escribe y sus implicancias con respecto a la dicotomía de autor/narrador y, en consecuencia, la de vida/ficción. Los **objetivos específicos** de la investigación se ordenaron de la siguiente manera:

1) Establecer y caracterizar las relaciones entre psicoanálisis y literatura que nos permitan considerar a la figura del escritor como el fantasma del sujeto en *Zettel* de Héctor Libertella, a

partir de una lectura crítico-interpretativa de la categoría propuesta y su relación con el objeto de estudio.

II) Dar cuenta de las estrategias narrativas específicas utilizadas para la construcción del fantasma y elucidar los efectos que producen en su funcionamiento para la configuración de un yo inestable en *Zettel* de Héctor Libertella, obra que se inscribe dentro de las manifestaciones genéricas que evidencian la indistinción entre autor y narrador.

III) Demostrar de qué manera se presentifica el fantasma a través del fragmento en tanto que opera como dispositivo que estructura el texto en su totalidad y se ofrece como un espacio beneficiario que posibilita la apertura y la diseminación del sentido en *Zettel* de Héctor Libertella.

En este sentido, nuestra hipótesis de lectura se estructuró a partir de una premisa fundamental, cuyo contenido confirmamos y sobre el cual introdujimos ciertas especificaciones hacia el final de la investigación: La figura del escritor puede leerse como el fantasma del sujeto, que se sitúa en una zona de frontera indecible entre el autor individual y la voz narradora del texto. El fantasma se manifiesta a través de las diversas estrategias y modos de lecto-escritura que se inscriben a partir de un "yo" que se nombra y las practica, dividido y habitado a su vez por una polifonía de voces, y que se muestra entre-líneas a partir del fragmento como dispositivo, forma escogida y privilegiada del método compositivo del texto.

Una vez expuestos y delimitados los objetivos y la hipótesis de lectura, la consideración del objeto de estudio que propusimos fue partir de una visión conjuntista que contiene puntos de intersección en torno a una búsqueda teórico-crítica sobre la noción de *fantasma* y los efectos que éste produce en los modos de lecto-escritura. Los conjuntos principales identificados que seleccionamos fueron, por lo menos, tres: **i)** el psicoanálisis, sobre todo focalizando en los aportes de Jacques Lacan; **ii)** la "semiología literaria" de Roland Barthes, en torno a los últimos años de su enseñanza; **iii)** la producción de Héctor Libertella, pensada desde la publicación de su último libro en vida, *La arquitectura del fantasma. Una autobiografía*, para trasponer la idea del fantasma del sujeto en el ejercicio deliberado de la publicación de *Zettel*, en tanto que libro póstumo y antológico de su propia obra.

Con respecto al último y tercer conjunto, es preciso realizar una aclaración en torno a la lectura analítico-interpretativa que planteamos para realizar la extrapolación a nuestro corpus específico. Héctor Libertella en *La arquitectura del fantasma. Una autobiografía* (2006) nos ofrece una clave de lectura sobre la cual partimos: "voy sintiendo que no tengo derecho a intervenir en mi propia vida. Así que avanzo con la sensación de que *otro escribe* este libro *por mí*" (Libertella, 2006:37. Las cursivas son nuestras). La cita sirve para evidenciar el procedimiento que Héctor Libertella desarrolla desde el inicio de su proyecto literario: aquel que comienza con *El camino de los hiperbóreos* (1968) y que finalizará con la publicación póstuma de *Zettel* (2009). La trayectoria literaria de Libertella muestra cómo, a través de una determinada propuesta teórica y su puesta en acto en la escritura, se despliegan distintas figuraciones que dan cuenta de la inestabilidad o

descentramiento del yo (López, 2010:6). En esas vacilaciones, en ese movimiento pendular indecible, se (re)crean las condiciones para que habite y se despliegue el fantasma del sujeto.

En cuanto a *Zettel*, podemos afirmar que se presenta como un texto conformado por fragmentos breves que se dividen en nueve capítulos, encabezados por un epígrafe que delinea la temática general o el hilo conductor de la escritura fragmentaria. Sin embargo, los fragmentos ofrecen una multiplicidad de temáticas (biología, psicoanálisis, magia, literatura, entre otros) y de formas (comentario, cita, recordatorio) que condensan el contenido en pequeños núcleos productivos potenciadores de la diseminación del sentido. Al final, se incluye como epílogo una nota del autor sobre el *Zettel* de Wittgenstein: antecedente inmediato con el que se permite establecer un paralelismo para la elaboración y consideración de su propio texto.

Sobre a *qué* nos referimos cuando hablemos de *fantasma*, sólo adelantaremos que, en la literatura libertelliana, puede reflexionarse como un término *indecible* que escenifica propiamente ese recurso que él utiliza al introducir la problemática del yo como una escritura que grafica con propiedad la división del sujeto: *y/o*. Esa indecibilidad se juega entre dos polos o matices en cuanto al significado que propone la palabra: ya sea como un *espectro* o un *reaparecido*, o como aquella actividad *producto de la fantasía* del sujeto. En cuanto a este primer sentido, la crítica especializada ha deslindado consideraciones importantes¹. En nuestro caso, nos focalizamos sobre todo en la segunda posibilidad, ya que permite una reconsideración novedosa y despejada del sentido común que éste pudiera sugerir al respecto, fundamentalmente en torno al uso cristalizado del término "fantasía"².

2. Segunda escena: Un fantasma recorre la tesis y/o genealogía del fantasma en psicoanálisis

2. a. El fantasma de Héctor Libertella o de una relación posible entre literatura y psicoanálisis

La importación de la noción psicoanalítica de fantasma sobre la cual reflexionamos en nuestra investigación perteneció a una etapa posterior a la lectura de la obra libertelliana. Ya en el título de *La arquitectura del fantasma. Una autobiografía* (2006, Santiago Arcos) encontramos la utilización del término *fantasma* como uno de los pivotes del proceso de escritura literaria en Héctor Libertella, en la medida que el texto se presenta como una reconstrucción autobiográfica de su vida, no sin su relación con la literatura y su posición de escritor. En este sentido, la operación crítica que propusimos fue la de partir de *La arquitectura del fantasma* como aquel texto en donde aparece formulada explícitamente esta noción desde el título, que supone al sujeto que escribe y que se escribe, para trasladarla a los demás textos que forman parte de su producción, particularmente al análisis de *Zettel*³.

Los interrogantes que nos planteamos en torno a esta problemática fueron los siguientes: ¿cuál es la relación que justifica establecer un diálogo entre el fantasma libertelliano y el concepto

complejo que de él nos brinda el campo psicoanalítico? Interrogante que se inserta, además, en otro de carácter más amplio y que no escapa a nuestra reflexión: ¿puede la literatura decirnos algo sobre el psicoanálisis? O, a la inversa: ¿puede el psicoanálisis *intervenir* en las producciones literarias sin, por ese motivo, realizar un psicoanálisis aplicado sobre una producción determinada?

Si se revisa con atención la producción libertelliana, puede percibirse una preocupación constante con respecto al psicoanálisis. Preocupación que no es vehiculizada solamente por Libertella, sino que se conforma como un espacio productivo y de cuestionamiento crítico para toda una generación de la literatura argentina y latinoamericana. En *Zettel* encontramos explícitamente cómo ubicarnos para reflexionar sobre esta articulación y que supone un modo de lecto-escritura particular:

La discutida cruza de la literatura con otras disciplinas (digamos, aquí, el psicoanálisis). En esa imagen no sería necesario ver relaciones dialécticas, ni de analogía u homología, ni menos de metáfora. *En todo caso será posible, solamente, apenas, detectar –a partir del preconcepto de una autonomía en los textos literarios- el negativo de otras prácticas que anidan en la lectura de esos libros. Negativos y positivos fotográficos en los que también el propio sistema analítico puede quedar retratado: esa cara entre de asombro, intriga y desconfianza de Freud, la clásica foto suya que aparece colgada y multiplicada en miles de consultorios, interrogándose: “¿Por qué mis historiales clínicos se leen como novelas?”* (Libertella, 2009: 53. Las cursivas son nuestras).

2. b. Genealogía del fantasma en el campo psicoanalítico

El concepto de *fantasía/fantasma* en el campo psicoanalítico ha sufrido sus avatares a lo largo del tiempo y dio lugar a modificaciones, distinciones y profundizaciones en cuanto a su formulación, tanto desde la propia teoría como en la práctica.

Para esclarecer y delimitar este derrotero propusimos un recorte bibliográfico específico. Partimos, en primera instancia, de dos definiciones generales del concepto ofrecidas por el *Diccionario de psicoanálisis* (2004) de Laplanche & Pontalis, y el *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano* (2010) de Dylan Evans, como base para una primera operación de contrastación terminológica y su posterior desglosamiento. Laplanche & Pontalis no incluyen dentro de los vocablos propuestos al de *fantasma*; sin embargo, la consideración de este concepto se realizará en la entrada correspondiente a *fantasía*. En términos generales, la *fantasía* es definida como el “guion imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente” (Laplanche & Pontalis, 2004:138). Por su parte, Evans da un paso más al definir en la entrada correspondiente a “fantasma (fantasme, fantasy)” que no sólo se trata de la escenificación de un deseo, que puede ser consciente o inconsciente, sino que además cumple una función protectora para el sujeto. El *fantasma* se caracteriza, entonces, por proponerse como una cualidad fija e inmóvil a la manera de una escena que defiende al sujeto de

la castración y, a la vez, lo sostiene a sí mismo en el nivel en que su deseo desaparece (Evans, 2010:90-91).

A partir de este primer cimiento, seguidamente nos ocupamos de revisar y reflexionar críticamente el recorrido que abarcaba desde la obra de Freud, pasando por Lacan para desembocar, finalmente, en los aportes más contemporáneos de Miller en torno al concepto.

Una buena porción de la obra de Sigmund Freud estuvo dedicada a la problemática de la *Phantasie* {fantasía}, sobre todo en la primera década del siglo XX, aunque el comienzo de su reflexión ya data de mediados de 1890. Nuestra selección se basó en la lectura de tres textos fundamentales que condensan y exponen esta problemática en relación con su significado y funcionamiento: i) "Las fantasías histéricas y su relación con la bisexualidad" [1908]; ii) "'Pegan a un niño'. Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales" [1919]; iii) "El creador literario y el fantaseo" [1907]. En el primero, se establece la distinción fundamental entre *fantasías inconscientes* y *sueños diurnos* (Freud, 1976:142) para dar cuenta de que existe una articulación irreductible entre los *síntomas* y las *fantasías inconscientes* (Freud, 1976:143-144). El segundo nos aporta, a partir del análisis de casos concretos, la reconstrucción de la frase en la que se escenifica el deseo y donde el sujeto puede por fin desocultarse para emerger en la escena (Freud, 1976:195). El último texto, y quizás el más importante en el marco de nuestra investigación, despliega la relación directa entre *fantasía* y *creación literaria*, aportando además un nexo existente entre la *fantasía* y el *tiempo*. Esta relación permite establecer un vínculo que anuda presente, pasado y futuro en torno al deseo: el trabajo anímico de una vivencia actual despierta en el sujeto un recuerdo infantil en el que aquel deseo se cumplía y permite, así, proyectar ulteriormente la fantasía a una *figuración* que se presenta como el cumplimiento de ese deseo (Freud, 1976:130). Desde nuestra perspectiva, afirmamos que este último artículo sobre el funcionamiento de la fantasía se plantea esclarecer dos problemáticas: i) el de la *producción* o *creación poética*, es decir, la elección de los materiales por parte del creador; ii) el de la *recepción*, en la medida que se pregunta por medio de qué recursos el creador provoca efectos en su interlocutor. Sobre esta última problemática, diremos que el creador utiliza, principalmente, dos recursos en la técnica de despliegue de su ars poética. El primero se corresponde con la acción de atemperar "el carácter del sueño diurno egoísta mediante variaciones y encubrimientos" (Freud, 1976:135). El segundo es el que intenta sobornarnos "por medio de una ganancia de placer puramente formal, es decir, estética, que él nos brinda en la figuración de sus fantasías" (Freud, 1976:135). A esa ganancia de placer que posibilita el desprendimiento de un placer mayor se la denomina *prima de incentivación* o *placer previo*, teoría que Freud ya había expuesto en relación con el chiste {Witz}. Estos recursos que Freud distingue, se corresponden para nosotros con la preocupación por el *contenido* y la *forma*, respectivamente.

Jacques Lacan, al efectuar el retorno al pensamiento de Freud en su discurso, empleará el término *fantasme* para referirse tanto a la *Phantasie* freudiana así como también para introducir la novedad del concepto de "fantasma fundamental" inconsciente para el campo psicoanalítico.

Nuestra selección de la obra lacaniana se focalizó en dos lecturas principales: i) el seminario de *La logique du fantasme* {*La lógica del fantasma*} dictado entre 1966 y 1967; ii) el escrito de "Kant avec Sade" {"Kant con Sade"} de 1963. De entrada, es preciso señalar que si bien el término utilizado por Lacan conservará su carácter imaginario de guion escenificante en tanto calidad visual, él pondrá de relieve la importancia del *fantasme* como: i) defensa del sujeto ante la falta, es decir, como función protectora ante la castración; ii) como soporte del deseo del Otro. En este sentido, el aporte de Lacan en torno a la concepción del fantasma será considerarlo no sólo en las dimensiones que ya Freud había señalado (imaginario y simbólico), sino en otorgarle además su estatuto en relación con lo *real*. Esto se encontrará formalizado en el matema del álgebra lacaniano, aquel con el que formula la escritura del fantasma: $\cdot \cdot \cdot \cdot \cdot$ (S barrado losange a), que se lee como el sujeto barrado en relación con el objeto, y que Lacan ubica en el grafo del deseo como la respuesta del sujeto al deseo enigmático del Otro (Evans, 2010: 91).

A la hora de abordar *La logique du fantasme*, nos vimos llevados a articular una serie de conceptos interrelacionados y estructurales en el marco de su sistema de pensamiento. Para abordar el *fantasme* fue indispensable establecer la relación entre este concepto y otros, sin perder el foco en nuestra problemática principal. Pero hablar de *fantasme* en psicoanálisis no se soporta sin dar cuenta de en qué medida se vincula con nociones claves como el *deseo*, el *goce*, el *síntoma* y el *sujeto del inconsciente*, entre otros a los que nos hemos remitido para evitar aislar arbitrariamente una noción descontextualizada. No sólo de la teoría en la que se enmarca sino de su contexto de producción y bajo la lupa de ópticas que aportan reflexiones a los ojos de nuestra contemporaneidad. Así, en un punto que podríamos denominar como una bisagra de su pensamiento, Lacan articula la "lógica del fantasma" como una lógica gregaria de aquella otra que caracterizaba al sujeto en su relación de dependencia al significante, es decir, la "lógica del significante". En este punto, podremos situar la posibilidad renovada de pensar el sujeto en su relación con lo real. Al cristalizar el estatuto del sujeto del inconsciente a través del cuestionamiento al cogito cartesiano por la transformación que permiten las leyes de De Morgan, el origen del sujeto se sitúa en la operación de la elección alienante: *o yo no pienso o yo no soy* (Lacan, 2008). Cualquiera sea la elección entre uno u otro de los dos términos, la intersección de los dos conjuntos llevará al recubrimiento de la *Bedeutung* [significación] que implica el falo como significante, ahí donde lo que hay es un agujero, un vacío, una falta, que no es otra cosa que la castración. El complemento de la unión, en tanto entendamos que se escribe matemáticamente como una *disyunción*, es el cuarto elemento ubicado abajo y a la izquierda del esquema del cuadrángulo vectorizado (Lacan, 2008). Al afirmar que "no hay acto sexual", en tanto que el acto sexual supone la unión, la fusión de los sexos, en un lugar donde lo que opera no son dos términos sino tres (por la mediación, entre el Uno y el Otro, del objeto *a*), lo que el acto sexual vendría a repetir como significante es justamente la *falla* de esta unión donde el tercero aparece excluido (el *a*), lo que aparecerá para el sujeto bajo la forma de *lo insatisfactorio*. Se trata del lugar del Otro, ubicado en el cuerpo, bajo esa forma de una *verdad enigmática* que se manifiesta como *marca* en el síntoma. Pero entre el lugar del Otro como marcado (\cdot), allí donde puede

identificarse el goce; y el síntoma como efecto de significado, siempre displacentero para el sujeto que es producto de la cadena significativa, se inscribirá la *función del fantasma* como *montaje* que permite domeñar el goce y transformarlo en placer; determinando, a su vez y bajo un *axioma de significación absoluta* para el sujeto, la estructura del síntoma [•••••]. Es en la medida que el circuito de la pulsión no puede detenerse, relacionado éste directamente con la función de la demanda para dar lugar al movimiento del deseo, que la pulsión buscará sus modos de satisfacción a través de la construcción del fantasma. Llegaremos, así, a la tesis sobre la que se fundamenta todo el seminario de 1966-1967: "la imposibilidad de captar el conjunto de esos modos [de satisfacción] por fuera de un escrutinio lógico, único capaz de reunir, en su variedad así como en su amplitud, los diferentes modos de esta satisfacción" (Lacan, 2004: 297). Tesis final que dará su lugar exacto a la función del fantasma como tal, cuyo antecedente en relación con el sujeto y el deseo aparecerá formulada como pregunta que implica al *yo* en la operación, en tanto que se plantea como deseo (Lacan, 2004: 20).

La transposición posible de la noción hacia la articulación que nos interesa mostrar se ancla en la función de la sublimación, como tal ubicada en el segundo esquema del cuadrángulo (Lacan, 2004:184), en el lugar exacto donde en el esquema anterior se ubicaba al falo y la castración como complemento de la unión. El punto de relación que encontramos para cimentar la primera base de nuestra tesis en torno a la *sublimación* y al *fantasma* es afirmar que la creación literaria aparece como aquella que motoriza y, diríamos basándonos en lo expuesto anteriormente, que causa al sujeto en relación con el deseo de escritura. No debiera sorprendernos que Lacan utilice ejemplos "literarios" para remitirse al fantasma: Sade, Mallarmé e, incluso, la alusión al conde de Buffon al inicio de los *Escritos*. Por otra parte y dando un paso más, el enunciado que se articula como siendo el del fantasma no es otra cosa que *una frase engendrada por este sujeto*. Allí es donde justamente puede introducirse un orden, en sentido lógico, atribuyendo la función de la verdad a una agrupación significativa (Lacan, 2004:381). Es en la medida en que el sujeto no se reconoce *a priori* en esa frase que ésta adquiere el estatuto de una *significación de verdad*. Significación de verdad que, en lógica, no es otra cosa que el lugar preciso de un *axioma* (Lacan, 2004:383). Es a lo largo de toda esta extensa articulación que puede afirmarse que la lógica propuesta se satisface, justamente "porque ella supone que no hay otra entrada del sujeto en lo real que no sea el fantasma" (Lacan, 2004:346). En definitiva, de lo que se trata es del sujeto en tanto que dependiente de la cadena significativa y de su inserción inevitable en lo real, a saber, lo que soporta al fantasma y donde éste, a su vez, protege lo real (Lacan, 2004:49).

Para finalizar este recorrido genealógico, nuestra última parada fueron los aportes más actualizados de Jacques Alain Miller en torno al concepto. La importancia de incorporarlo a nuestro recorte significó especificar y profundizar algunas consideraciones a las que ya nos habíamos referido en torno a la obra de Freud y Lacan a propósito del fantasma. Entonces, nos centramos en la lectura del seminario "Dos dimensiones clínicas: síntoma y fantasma" [1983, Buenos Aires]. Miller se enfocará en la comparación y diferencia entre *síntoma* y *fantasma*,

ampliando la noción del fantasma entendida como *axioma lógico de significación absoluta para el sujeto* (Miller, 2007:54). Para sintetizar, diremos que los aportes fundamentales de Miller en torno al concepto son: i) que el fantasma opera como una maquinación que permite transformar el goce en placer (Miller, 2007:20); ii) que el fantasma fundamental no es interpretado por el analista, sino que se trata de un objeto que se construye, es producto de la operación analítica misma (Miller, 2007:23); iii) que el fantasma fundamental corresponde a la represión imaginaria {*Urverdrängung*} (Miller, 2007:23) y, más precisamente, que el fantasma aparece como el nombre propio de lo reprimido (Miller, 2007:50); iv) que es importante distinguir entre “fantasmas” a secas, como aquellos que se extienden a toda la vida del sujeto, y el “fantasma fundamental” como punto límite de una singularización (Miller, 2007:22); v) que, en consecuencia de lo anterior, el fantasma fundamental posee, por lo menos, dos acepciones diferentes (como lo que aparece cuando se manifiesta el deseo del Otro y como tope o resto de la experiencia analítica); vi) que el fantasma debe distinguirse de las formaciones del inconsciente; vii) que el fantasma se articula en tres dimensiones (imaginario, simbólico y real).

2. c. Del psicoanálisis a la semiología: los fantasmas de Roland Barthes

Haber ingresado en los últimos años de la producción barthesiana, aquella que él mismo denominó como “enseñanza fantasmática”, nos ha permitido continuar profundizando en la utilización del *fantasme* como categoría teórica de análisis, a la vez que nos ha proporcionado otras herramientas y ciertas contrastaciones de lectura que justificaban y le iban dando cuerpo a nuestra tesis. Además, permitía establecer otro puente posible, otra intersección, entre el psicoanálisis y la literatura a través de la semiología.

El giro de Roland Barthes se produce en 1966: a través de una conferencia de Julia Kristeva, conoce a Mijaíl Bajtín y la noción de *polifonía*. En 1970, a partir del material de los seminarios de 1968 y 1969 en la EPHE (École Pratique des Hautes Études), publica *S/Z* que se constituirá como “el giro principal, el momento en que Barthes deconstruye su propia trama conceptual para dar más libertad a su intuición literaria” (Dosse, 2004: 72). En este marco y aunque datada de un tiempo anterior, la influencia de Lacan en su pensamiento es ya innegable. En los setenta, entonces, Barthes “expresa por lo tanto una vuelta hacia la literatura tras un rodeo por la lingüística” (Dosse, 2004: 78). Período en la que su enseñanza, además, adquiere un nuevo marco institucional. En 1977 pronuncia la célebre “Lección inaugural” en el Collège de France, donde se desempeñará como profesor de la cátedra de Semiología Literaria, y que tendrá un programa claro y seductor para su auditorio. El gesto de Barthes no es sólo el de advertir los peligros de una enseñanza sometida a la lógica del poder, sino que además propondrá un punto de partida revolucionario para instaurar esa nueva *enseñanza fantasmática* (Barthes, 2014: 114).

El fundamento de la *enseñanza fantasmática* se basará en la relación necesaria entre el *fantasma* y la *ciencia* en aquella disciplina que él considera “la más segura de las ciencias humanas”: la historia (Barthes, 2014: 114). A lo largo del dictado de los cursos durante el periodo que

comprende desde 1976 hasta 1980, Barthes irá exponiendo las definiciones y sentidos sobre lo que él entiende como *fantasma* {*fantasme*}, en una reapropiación *sui generis* del término. En *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos* [1976-1977], introducirá el fantasma "original" de ese año para el desarrollo del curso, es decir, el "fantasma de idiorritmia" (literalmente, el fantasma del "ritmo propio"). Como introducción, se interrogará por el *método* y recuperará la oposición nietzscheana actualizada por Deleuze: método/cultura. Barthes tomará partido por la *cultura*, a la que equipara con la *paideia* griega, es decir, como *formación*. Este será el fundamento que cimienta la relación entre *deseo* y *fantasma*, en la medida que suponen un correlato directo (Barthes, 2005: 46). Lo que interesa, entonces, es la cultura-paideia en detrimento de lo que se espera del método, salvo que éste sea tomado como una *ficción* que sirve para *demostrar*, según las palabras del propio Mallarmé. En esta imbricación entre cultura y paideia reside la importancia de que el fantasma, como fuerza que motoriza el deseo, adquiera un lugar privilegiado para quien enseña y donde la enseñanza se entiende como el producto de una investigación. Un ejercicio de esta formación sería la escucha de esa "primera fuerza" que es el deseo del sujeto, quien la ejecuta a través de la figuración de su fantasma. En este sentido, el fantasma en la concepción barthesiana es el "origen de la cultura (como engendramiento de fuerzas, de diferencias)" (Barthes, 2005: 47); lo que implica, simultáneamente, que este fantasma se encuentra en un *tiempo anterior* a la paideia: se plantea como guía rectora de la investigación para dar origen a la cultura como diferencia. Es importante subrayar que, para Barthes, esta *figura* del fantasma habita y se despliega en el Imaginario del sujeto.

Las resonancias psicoanalíticas en la utilización barthesiana del fantasma son insoslayables y su uso se extenderá, sobre todo, en este período del final de su vida. Las consideraciones del fantasma que Barthes realiza son múltiples, pero retomaremos al menos dos de ellas: i) la articulación del fantasma puede desglosarse en dos operaciones o fuerzas: a) que es a través del lenguaje ("la palabra, significante mayor") que somos inducidos a investigar el fantasma, y b) que, como *efecto* de esa exploración, se lo puede "explotar", es decir, podemos *producir* algo (Barthes, 2005: 48-49); ii) retomará explícitamente la definición de fantasía en términos psicoanalíticos, aquella que se remite a la definición de Laplanche & Pontalis, pero agregando y colocando un nuevo énfasis en la distinción de la grafía *fantasma/phantasma* (consciente/inconsciente, respectivamente) (Barthes, 2005: 242).

Este derrotero lo llevará a formular el fantasma del curso sobre la preparación de la novela: el *fantasma de escritura*. El deseo que lo impulsa es el de "Querer-Escribir" (*scripturire*) (Barthes, 2005: 45). En este sentido, Barthes desconfía de que el verbo *escribir* sea de carácter intransitivo: aquello que se quiere escribir es *algo*. Esta ligazón entre verbo y objeto (Querer-Escribir + Objeto) le permitirá plantear la existencia de "fantasmas de escritura", a los cuales relacionará con los "fantasmas sexuales" (Barthes, 2005: 45). Así, el fantasma se presenta como el motor de la escritura: la convierte en posibilidad en virtud de hacer desaparecer, de barrer, la imposibilidad de llevarla a acabo como acto. Sobre el *objeto* que se desea escribir, Barthes pondrá el énfasis en que

"evidentemente, depende del sujeto, de miles de datos individuales" (2005:45). Tales objetos podrían venir a coincidir con una "tipología grosera" (poema, novela, ensayo) de los géneros literarios. De lo que deduce que, aunque el fantasma es *singular*, al mismo tiempo se encuentra sometido a la codificación de lo social. Por lo tanto, se plantea una problemática que relaciona el código de una sociedad con el fantasma del sujeto. Por lo que la "originalidad", la "sutileza" del fantasma se concretiza al pasar al terreno de *lo literario*, donde Barthes coloca como ejemplo paradigmático a Sade. El otro ejemplo, insistente en esta época, será el de Proust. En este caso, le servirá para poner de manifiesto que si el fantasma "debe ser una forma grosera, codificada", en la puesta en práctica de la escritura como una lucha con lo real, el fantasma acabará perdiéndose. Lo que queda al final de este recorrido es un *producto diferente* (Barthes, 2005: 46). De allí que Barthes se refiera al fantasma de escritura como "guía a la Escritura: el fantasma como guía iniciática", más allá de lo que pueda realizarse o no al final de ese viaje. La importancia del fantasma en la concepción barthesiana es clave en cuanto a su fin último: tocar algo de lo real a través de la escritura, posición que ya había sido clarificada en su "Lección inaugural" cuando define lo que entiende por *literatura* (Barthes, 2014: 101).

3. Tercera escena: Una crítica atraviesa el fantasma y/o el fantasma de la crítica

3. a. El objeto fantasmático: Zettel (2009)

Este rodeo por la obra barthesiana nos permitió establecer una transición hacia la tercera parte de nuestro trabajo. Antes de adentrarnos en el análisis propiamente dicho del corpus, realizamos dos operaciones críticas previas que nos permitieran situar, enmarcar y mostrar la complejidad del objeto de estudio.

La primera operación se orientó a indagar sobre la génesis de lo que Libertella acuñó como su *pathografía* y la inmersión en el origen del proceso de escritura:

¿Horror vacui? Cuando nací, el único volumen en la biblioteca de mis padres era un viejo diccionario impreso en 1917. El resto, un desierto. *Había que escribir muchos libros para llenar el vacío de esos estantes, para tapar el hueco. Aunque sólo fueran muchos libros fantasmas para que el hueco siguiera ahí de cuerpo presente.* (Libertella, 2006: 17. Las cursivas son nuestras).

En este sentido, pudimos establecer un paralelismo de lo que Libertella identifica, en su producción literaria, como aquellos objetos que advienen en el lugar del agujero que constituye al sujeto. Los libros a los que se refiere poseen, en la arquitectura del relato de Libertella, por lo menos dos significaciones: por un lado, son "libros fantasmas" que no pueden tapar el hueco, es decir, la falta en torno a la cual se origina el deseo de escritura es incolmable; por otro lado, el objeto-libro se forja como la materialidad del sujeto que escribe y que se proyecta en ese espacio posible que se concretiza.

En el epígrafe de la quinta parte de *Zettel* reaparece esta idea del *horror vacui*: "Horror vacui. *Es decir: tapiar todo con dichos y palabras para que lo siniestro no ingrese*" (Libertella, 2009: 38). La referencia a la expresión latina es traducida como "miedo al vacío" y su problemática se remonta a la Grecia Antigua con Aristóteles (Libro IV, *Física*). Para continuar problematizando este tema, realizamos un breve recorrido por la historia de la conceptualización del vacío para la filosofía de la ciencia hasta nuestra contemporaneidad. Esto nos permitió establecer un vínculo con la ambición del movimiento barroco, sobre todo en el marco de las producciones latinoamericanas y argentinas. Así, Libertella retoma a Lezama Lima para atribuirle al barroco "la historia de ese pequeño boquete", "un tiro en la sien del mercado", y la posibilidad de la restitución "a la literatura de sus más antiguos hábitos –voz, cuerpo, imaginario" (Libertella, 2009: 41). Desde la perspectiva libertelliana, esas vestiduras que toma el objeto, horrorizan al mercado en la medida que este tipo de obras atentan y suponen un modo de resistencia frente al carácter burgués y mercantil de la literatura que brega contra la pretensión de la transparencia del lenguaje como medio efectivo de comunicación. En definitiva, lo que se rescata es la importancia de *transmitir algo* a través del "gesto, señal de humo, flecha, dardo verbal, jaculatorias", más que comunicar o argumentar (Libertella, 2009: 60). Esta práctica dará como resultado un sujeto descentrado; o, una de dos, donde el centro está tachado porque no hay ahí nada más que agujero.

La segunda operación crítica se basó en dar cuenta de algunas de las problemáticas específicas que plantea el abordaje de *Zettel*. Este problema puede resumirse en un interrogante nodal de carácter amplio: ¿a qué género discursivo pertenece?

La singularidad de *Zettel* se caracteriza por, al menos, dos rasgos fundamentales según un modo de cálculo que Libertella implantó para su elaboración y publicación: i) se trata de una suerte de antología desde la cual puede leerse toda su obra; ii) fue pensando para ser publicado después de la muerte de su autor, lo que le otorga su carácter póstumo (Prado, 2014: 32).

3. b. Hacia una crítica fantasmática y/o el fantasma de la crítica

A partir de estas consideraciones que suponían posicionarnos desde un lugar renovado e inédito para realizar un análisis que permitiera dar cuenta de la singularidad del caso, elaboramos una metodología particular. Ésta implicaba no solamente poner a jugar todo el tejido teórico que habíamos tramado hasta el momento, sino también mostrar cómo se presentificaban una serie de fantasmas en *Zettel*. Así, formulamos tres *quaestio* o temas principales que nos permitieron establecer núcleos de sentido en torno a los cuales estructurar nuestro análisis.

Estas *quaestio* fueron dispuestas en tres apartados diferenciados por cuestiones operativas, pero que se interrelacionaban entre sí como mamushkas que se contienen unas a otras: i) la **forma** dispuesta a través: ii) del **método** que realiza: iii) el **sujeto**. Para desmontar cada uno de estos fantasmas, propusimos establecer un juego de espejos que podían rastrearse en la materialidad y las insistencias del sistema-libertella: i) Mallarmé y/o Libertella; ii) Wittgenstein y/o Libertella; iii) Libertella y/o yo es otro, respectivamente.

El análisis de la **forma** nos permitió remontarnos a la fantasía del Libro Absoluto de Mallarmé. Como tantos otros, Libertella a lo largo de su trayectoria fantaseó con esta idea. Sin embargo, ya en 1971 en una carta dirigida a Guillermo Quartucci, afirma haber concretado su aspiración a la "novela total" con *Aventura de los miticistas (épica en semitonos)* (Quartucci, 2016: 195). Pero su proyecto no acabará ahí, sino que perseguirá ese objetivo en el juego con otros dispositivos teórico-críticos y de ficción en *El árbol de Saussure. Una utopía* [2000], ideado desde los setenta con la creación de una "escuela de escritores virtuales, y escribir yo mismo todos sus libros" (Libertella, 2006: 21). Pero, en este marco y desde el otro extremo, ¿qué era, entonces, *Zettel*?

Para intentar aproximarnos a este interrogante, utilizamos la distinción barthesiana entre Libro/Álbum (a propósito de Mallarmé y la obra como forma fantaseada en: Barthes, 2005), que nos permitía pensar a *Zettel* como el resultado de una síntesis dialéctica entre ambos polos, pero sin olvidar la advertencia de que "si hay lucha entre el Libro y el Álbum, finalmente este último es más fuerte, es el que *permanece*" (Barthes, 2005: 256). En este sentido, Libertella fue de lo más consciente al dejar para la posteriori)dad una antología que permanece siempre en estado germinal en cuanto a los sentidos abiertos y los efectos desde dónde puede (re)producirse la interpretación. En ese gesto reside su carácter vanguardista y revolucionario en su manera de concebir y poner en acto la literatura. Incluso, *Zettel* puede ser leído como un anti-libro: la reducción al mínimo posible de una obra inmensa en un único objeto producto de la letra del sujeto que se desvanece, pero que escribe la(s) ruina(s) del lenguaje codificada en un *corpus hermeticum* que linda con el silencio definitivo de la muerte.

Con respecto al análisis del **método**, se nos abría una posibilidad al momento de considerar, desde el mismo título, qué estaba en juego en la repetición del nombre homónimo que titulaba los fragmentos de Wittgenstein. El *Zettel* de Wittgenstein eran "tiritas de papel escritas a máquina, o a mano. Cortadas a bisturí y tijera. Estaban en una caja que él dejó al morir y que llevó años de clasificación hasta dar en el volumen llamado *Zettel*" (Libertella, 2009: 63). Libertella lee en Wittgenstein el procedimiento, un *método posible y deliberado* que trasladará singularmente a su producción⁴.

Así, Libertella se instaura como lector y sucesor de la emergencia de una forma de discurso que supone al fragmento en el marco de los papeles dispersos y recobrados, pero con la diferencia de que "ante ese panorama, prefirió hacerse cargo de sus papeles y dejarlos acabados, por lo menos, en el marco de un libro" (Prado, 2014: 169). Lo que implica que ya no sólo se inscribe en una tradición de lo fragmentario, sino que la *reinventa* y *reactualiza* desde su modo particular de cálculo en la escritura.

Finalmente, el análisis principal que desarrollamos, aun cuando atravesó constantemente toda nuestra investigación a medida que avanzábamos, fue la del **sujeto**. El descentramiento y vaciamiento del sujeto se constituye como una de las obsesiones libertellianas que aparecen constantemente a lo largo de sus textos.

En el corazón de las producciones colectivas que vieron la luz con *Literal* se concretizó una propuesta sobre el sujeto que escribe, donde poco o casi nada importaba el nombre propio individualizado, sino que el texto adquiere un valor autónomo a toda referencia externa o paratextual a la superficie misma de la escritura; por lo que no debiera sorprendernos que, casi treinta años más tarde del proyecto original, Libertella se encargue de la selección, edición y el prólogo de la nueva edición de *Literal*. Ahí recuerda que "hubo muchas peleas personales porque nadie se reconocía en su lugar y todos cultivaban el célebre verso de Rimbaud: 'Yo es otro' (2002: 7). Ese juego con el anonimato retorna en *Zettel*: "Para ser Alguien, en una tribu como tal todos hablan al mismo tiempo y se canjean unos por otros. Ahí, el que calla y no se canjea es Nadie" (Libertella, 2009: 29).

Concretamente, a lo largo y ancho de *Zettel*, el problema del estatuto del sujeto que escribe se patentiza de diversas formas. Así, encontramos una multiplicidad de sujetos que se mixturán y se confunden, instalando de este modo una compleja polifonía de voces que dialogan entre sí. En estos términos, es posible identificar un yo que aparece diseminado a través de algunos fragmentos, donde a veces es protagonista de alguna anécdota narrada en primera persona o aparece como voz para cedérsela a otro. Pero, a pesar de estas apariciones, el yo se presenta regularmente como un *des-ubicado* o un *des-figurado*. Estos son los casos, por ejemplo: i) del fragmento 7, donde el yo se busca en un mapa donde no figura (2009: 18); ii) del fragmento 16, donde el yo no sabe dónde se ubica en relación con el ring de boxeo (2009: 22). Se trata, así, de una cuestión de *perspectiva*: el lugar del yo es virtual, relativo, vacío, anónimo. No hay ahí más que el eco de una voz hueca de quien se nombra a sí mismo, pero donde justamente no hay nada que le asegure su existencia si no es en relación con otro.

Quizás no haya registro más contundente de esta indefinición del yo que aquel que se encarga de escribir su propia autobiografía a partir de esa paradoja fundamental que es intrínseca a la actividad literaria: "exactamente como suelen ser las cosas en literatura: uno, uno mismo, siempre entre paréntesis la identidad de uno mismo" (Libertella, 2006: 84). En el marco de estas mismas palabras, no debería parecernos extraño que muchos de los fragmentos de *Zettel* finalicen con comentarios colocados entre paréntesis. Estas frases suspendidas entre esas marcas gráficas operan como: i) referencia directa al sujeto que está-escribiendo; y ii) como metatextos que suponen una instancia de lectura lógicamente posterior que necesariamente interviene o modifica al dicho que lo antecede. Esta breve exegética que acompaña a los fragmentos cumple, por lo menos, cinco funciones con respecto al texto base que lo precede: i) aclarar, agregar y especificar un sentido connotado, un dato adicional, una impresión subjetiva o un comentario suplementario (fragmento 80); ii) plantear o dejar abierto un interrogante, poner en crisis el sentido del fragmento (fragmento 30 y 57); iii) puntualizar una o varias acciones a realizar *a posteriori* (fragmento 22 y 38); iv) negarlo o desacreditarlo (fragmento 26 y 33); v) someterlo a demostración o poner a prueba lo dicho a través de un acto (fragmento 20). Incluso, si se presta una minuciosa atención a la presencia de estos metatextos entre paréntesis, se ratificará que

hasta el epígrafe de la tercera parte es, propiamente, una frase suspendida que remite a su propio proyecto. Es decir, que más bien vale como axioma rector del sujeto que escribe su obra cifrada en un cálculo preciso que lo coacciona a una reducción casi infinitesimal en la búsqueda de su programa personal: "(Ojo. En el caso de los trozos largos, achicarlos hasta su casi desaparición)" (Libertella, 2009: 26).

La confesión final en *La arquitectura del fantasma* da cuenta del rotundo fracaso del yo: "mejor dejar la autobiografía y dedicarse a la ficción, de verdad (a la ficción de verdad)" (Libertella, 2006: 105). Pero más allá de esa imposibilidad constitutiva que representa al yo, lo que ha quedado de toda esa práctica en la escritura es una *travesía*, algo que se ha podido capturar por fin en esa búsqueda de lo imposible como desafío que constituye a la literatura. Libertella se deja explicar la operación de esta fantasía a través de la voz de Winfried Hassler, uno de sus escritores inventados. La afirmación es categórica: "'Hacer un autorretrato: loca (...) y vana empresa; como escribir una autobiografía.' *Exista yo o no, en esa fantasía algo de mí llegó como objeto, se me hizo capturable*" (Libertella, 2000: 89. Las cursivas son nuestras).

4. Cuarta escena: La caída del objeto y/o la liquidación de la transferencia

La problemática que atraviesan los estudios literarios, más allá del enfoque que se adopte (histórico, sociológico, comparado, etc.), es aquella que nos enseña que nuestro objeto no está dado *a priori*: como mucho, tenemos un texto o una obra, que ya ni siquiera tienen demasiada relevancia como objetos en sí mismos sino en la medida en que nos proyectan obstáculos en torno a su abordaje y según una historia particular. Esta historia no es otra que la de la teoría literaria como campo teórico y crítico autónomo que engloba, contiene y hasta es excedido por el carácter no estático, cultural e ideológico del intento de definir la literatura.

En este sentido, nuestra investigación se inserta en este campo y su objetivo más amplio es realizar un aporte que no coloque en segundo plano a las subjetividades: la del sujeto que lee, la del sujeto que escribe, la del sujeto que investiga, la del sujeto que hace crítica. Es decir, esos "practicantes" a los que Libertella no deja de aludir y sobre quienes reflexiona a lo largo de su producción: aquel que se caracteriza por ser "alguien indeciso, interminablemente indeciso" (Libertella, 1993: 251-252). Pero aún más: otorgarles a estas subjetividades un lugar primordial a la hora de pensar un objeto que se presenta como un conjunto que contiene y se intersecta con otros conjuntos, generando siempre un espacio de posibilidad al advenimiento de un nuevo conjunto. En nuestro caso, este objeto es siempre construido y/o inventado, a la manera en que Libertella se pregunta si "Freud descubrió el inconsciente, o acaso lo inventó" y que, en este último sentido, "antes de él no había inconsciente porque no tenía posibilidad de diagnóstico, ese modo clínico que define al objeto y se apodera de su nombre, en cuerpo y alma" (2009: 55).

El sujeto, entonces, en primer plano para restituirle toda su importancia como sujeto *activo* y *transformador*, en vez de censurarlo o reprimirlo. En otras palabras, aquel "principio" fundamental que Barthes formula hacia el final de su enseñanza: "valen más los señuelos de la subjetividad que

las imposturas de la subjetividad. Vale más el Imaginario del Sujeto que su censura" (2005: 35). En el Imaginario del sujeto, habita el fantasma. Y aún si rechazáramos taparnos los oídos a su lectura, se *muestra*. Quizás, finalmente, imaginario y real no sean registros o categorías tan radicalmente opuestas y separadas⁵. ¿O acaso no debiera llamarnos la atención una de las últimas consideraciones de Libertella donde, siguiendo a François Wahl, afirma que "el imaginario es lo único *real* del texto", y donde "todo el resto es *realidad*"? (2006: 105).

Si el propósito de escribir una autobiografía escapa y excede al sujeto que se reconoce en primera persona, al menos algo quedará apenas como *maqueta*, como *diseño arquitectónico*, es decir, como rasgo estructural del sistema-sujeto. Si el sujeto que escribe la obra es "otro", esa tesis formulada internamente al texto libertelliano que, además, cerraba su producción en vida, podía ser susceptible de generalización y trasladarse, retrospectivamente, a *cualquiera* de sus textos. Esta tesis se fundamentaba, principalmente, en dos *propiedades* de la obra libertelliana: i) la repetición, en términos positivos; ii) la autorreferencialidad. Ambas propiedades son interdependientes. No obstante, las propiedades descritas están sujetas a un procedimiento formal que el sujeto realiza: la *re-escritura*. Ésta engendra nuevas *versiones*, que no son otra cosa que el producto de la propiedad de la repetición considerada en términos positivos. O, con otras palabras, las versiones (y las versiones de las versiones) son la repetición en tanto que generadoras de la *diferencia*. Esta diferencia de las *versiones* adquiere importancia en, por lo menos, dos sentidos: i) pueden considerarse como nuevas producciones autónomas, puesto que no existiría una relación estricta de continuidad entre una versión "original" y una versión "copia", es decir, se produce un borramiento o represión del origen; ii) pueden establecerse como modificaciones y desviaciones constantes en torno a la autorreferencialidad de la obra, sin que existan valores "objetivos" (por ejemplo, que una sea "mejor" o "peor") que los jerarquicen unas por sobre otras, sino que se trata de un gesto crítico que engendra ese propio movimiento al volver sobre lo mismo para intervenirlo.

En este marco, *Zettel* desde su ambición antológica y póstuma le otorgaba un carácter terminativo a la obra libertelliana: era, cronológica y lógicamente hablando, su último texto, signado por ese carácter específico. Un libro pensado para el *más allá* de la vida del autor, para el *después* de la muerte: coordenadas espacio-temporales bien definidas, donde el sujeto que lo creó (y lo creyó fervientemente) sabía que ahí se acababa su intervención sobre los materiales que constituirían su obra. Estas características adquirirían sentido en un proyecto más amplio y ambicioso que giraba en torno a sus libros publicados anteriormente: una reducción y adelgazamiento tal que, valiéndose de la escritura fragmentaria, sólo quedara lo esencial de un sujeto movido por un deseo insoslayable: *el deseo de escritura*.

Zettel se conforma, entonces, como esa reducción a escala que no sólo recopila fragmentos re-escritos de toda una trayectoria de producción sino que en éstos destella una silueta, se muestra el fantasma de un sujeto múltiple que ha puesto en práctica el conjunto de las disciplinas que se amontonan y emanan en torno al ejercicio de la escritura, cuya compartimentación se torna

indistinguible. Registro material donde se ha optado por extirpar, incluso y por completo, el retorno de la ilusión del yo como unidad estable y definida, colocado entre paréntesis por la desconfianza que implica sostenerlo como tal. Se trata, entonces, de una primera persona que se ha diluido en la *comunidad*, que se integra en la *tribu* (Libertella, 2006: 23).

En cuanto a la obra que ha dejado el correr de la pluma de esta tribu de voces que se canjean, debe hacerse una salvedad en torno a su concepción: en vez de constituirse en algo así como una "obra completa", *Zettel* se propone como justamente lo contrario. Esto es, una anti-obra completa, una obra que se fue vaciando a sí misma como el sujeto que se prepara para la muerte; y, así, afrontarla desde esa liviandad que linda con la desaparición absoluta, donde lo único que han quedado son ruinas, los restos de escritura que se desparramaron a la manera de una serie de papelitos, que encontraron al final su espacio preciso corrido del lugar original.

Todo esto nos adentró en la cuestión nodal en la que devino nuestro modo privado de analizar y en qué papel juega el crítico en todo este entramado para que sea válido hablar de una *crítica fantasmática*. Porque, si hemos hablado de un nudo constituido por tres elementos, es necesario colocarnos como el *cuarto anillo* que, a la manera de un *sinthome*, permite mantener unidos a los otros tres. El lugar que ocupa el crítico en relación con su objeto produce resonancias con respecto al fragmento 26 de *Zettel*:

Sarduy, Severo, dice que Lacan –en "Kant avec Sade"– que el héroe sádico, para alcanzar su finalidad, renuncia a ser sujeto: es pura búsqueda del objeto. En el héroe kantiano, en cambio, lo único que cuenta es una moral sin finalidad: un sujeto puro, sin objeto al que hay que dar alcance.

Para quienquiera que pregunta cómo ubicar a Freud (sádico, kantiano), la respuesta podría estar alojada de cuerpo presente en cualquiera de sus actuales cabalistas: en sus intérpretes. Dependerá de qué lectores hizo de él que fueran ellos: ¿psicoanalistas kantianos que se prolongan y viven en el sano mercado de sus enseñanzas? ¿O cerrados sobre el objeto-Freud; sádicos escritores del sueño imposible de su literatura? (Libertella, 2009: 25).

Esto nos da una clave sobre las posibilidades de *cómo* posicionarnos. Ahora bien, ¿el crítico obsesionado, fijado por su fantasma, sería un crítico *perverso*? La respuesta podría surgir de otro fragmento: "¿Perverso significa 'vaciado en una cosa'? Tal vez. Pero el mayor goce del perverso es *saber que la cosa no está ahí, y el que se vacía tampoco*." (Libertella, 2009: 33. Las cursivas son nuestras). En cualquier caso, se trata de una forma de *per-versión*: nosotros, en definitiva, nos hemos orientado *a través de la(s) versión(es)*. Y, en el entretiem po de esta travesía, nos quedamos también con las manos vacías: "Tan vacío él mismo que ahí tiene la oportunidad de mostrar por fin su sueño: su escritura, su imaginario, su Compromiso de la Forma; su pathos (Libertella, 1993: 28).

5. Notas

¹Aunque las investigaciones más académicas sobre Libertella no abundan, los trabajos de investigación más importantes que podemos citar al respecto son los de Silvana López y Esteban Prado, que

profundizan en la obra libertelliana en torno a algunos de estos tópicos y que, por momentos y de manera transversal, se cruzan y encuentran con nuestro trabajo.

² El término en el campo psicoanalítico se debate en torno a su traducción al español desde las versiones en francés. Nosotros no reconstruiremos aquí el apartado que dedicamos al problema traductológico del concepto. Usaremos indistintamente "fantasía" o "fantasma" para referirnos a él, pero privilegiando el uso del segundo siguiendo la obra libertelliana. Sin embargo, en cada apartado aclaramos el uso y sentido del vocablo original según los autores referenciados.

³ Si bien escapa a nuestros objetivos de investigación planteados realizar un análisis que implique la obra completa de Libertella y nos centramos sólo en el caso de *Zettel*, es posible afirmar una insistencia en el empleo de la noción a lo largo de sus textos, donde el "fantasma" aparece como un tópico recurrente. Por mencionar un ejemplo de abordaje, Silvana López plantea al fantasma como un "núcleo productivo" en la figuración del yo que se configura entre la autobiografía y la autoficción (López, 2010:7).

⁴ En este sentido, es preciso que realicemos una aclaración en torno a la división que propusimos entre la forma y el método, y porqué ubicar la problemática del fragmento dentro de este último. Situarlo meramente del lado de la forma habría reducido nuestro análisis. Ciertamente, al inscribir a *Zettel* como una antología de la obra libertelliana, donde cada fragmento se ubica de manera particular en relación con el sistema que lo compone, no se trata solamente de la consideración de una escritura fragmentaria o una fragmentarización de la escritura como una forma general, un género o el resultado de contingencias. El fragmento en *Zettel* es, a primera vista, la forma privilegiada; pero, al llevar el análisis un paso más allá, debemos considerarlo como un procedimiento más específico, en la medida que éstos con el producto de una operación obstinada y obsesiva de recorte y reescritura de aquellos textos previos que Libertella seleccionó para tal tarea.

⁵ Este es quizás uno de los aportes más importantes del último período de la obra de Jacques Lacan con la introducción del nudo borromeo y los avances en topología (Roudinesco, 2004).

6. Bibliografía

- BARTHES, Roland. (2014). *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- . (2005). *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1976-1977*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- . (2005). *La preparación de la novela. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-1979 y 1979-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- EVANS, Dylan. (2010). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- DOSSE, François. (2004). *Historia del estructuralismo. Tomo 2. El canto del cisne: 1967 a nuestros días*. Madrid: Akal.
- FREUD, Sigmund. (1976). "'Pegan a un niño'. Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales". En *Obras completas, Vol. XVII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- . (1976). *Obras completas, Vol. IX*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GARCÍA, Germán [et al]. (2011). *Literal. Edición facsimilar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- LACAN, Jacques. (2004). *La lógica del fantasma*. Traducción de Pío Edgardo Sanmiguel Ardila.
- . (2008). *El seminario 14. La lógica del fantasma*. Escuela Freudiana de Buenos Aires. Versión crítica y traducción de Ricardo E. Rodríguez Ponte.
- . (2014). "Kant con Sade". En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- . (2012). *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- LAPLANCHE, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

LIBERTELLA, Héctor. (1993). *Las sagradas escrituras*. Buenos Aires: Sudamericana.

---. (2000). *El árbol de Saussure, Una utopía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

---. (2006). *La arquitectura del fantasma. Una autobiografía*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

---. (2009). *Zettel*. Buenos Aires: Letranómada.

LIBERTELLA, Héctor (comp.). (2002). *Literal. 1973-1977*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

LÓPEZ, Silvana. (2010). "La autobiografía como fantasma en la estética de Héctor Libertella." En *II Coloquio Internacional Escrituras del yo*. Centro de Estudios de Teoría Crítica y Literaria, Centro de Estudios de Literatura Argentina. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

MILLER, Jacques Alain. (2007). *Dos dimensiones clínicas: síntoma y fantasma*. Buenos Aires: Manantial.

PRADO, Esteban. (2014). *Libertella: un maestro de lecto-escritura*. Mar del Plata: Puente Aéreo Ediciones.

ROUDINESCO, Elisabeth. (2004). *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

La serialidad contemporánea como escenario de experimentaciones narrativas o cuando *The walking dead* nos hizo perder el miedo al zombi

Constanza Milagros Aguirre
aguirrecoti@gmail.com

Licenciatura en Letras Modernas
Director de TFL: Dr. Agustín Berti
Recibido: 07/04/20 - Aceptado: 03/11/20

Resumen

Este artículo sintetiza la investigación realizada en el marco de mi Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas, que partió de la hipótesis de que el gran aumento de ficciones seriales audiovisuales en los últimos quince años, el éxito de muchas de ellas y el aumento en el interés por parte de la crítica y la academia tienen que ver con la creciente complejidad que asumen en su desarrollo narrativo, propiciada por los cambios en los modos de producción, distribución y recepción característicos de los medios técnicos en que se desarrollan. En este sentido, me propuse abordar esta investigación desde el punto de vista de la relación entre el desarrollo narrativo de *The Walking Dead*¹ y su potencial crítico ligado al avance de las técnicas propias del entorno técnico del que es parte. La idea de serialidad supone un aspecto de duración y extensión en el tiempo que permite innovaciones narrativas y una autonomía relativa, es decir, cierta libertad para la crítica social, política e ideológica. Este potencial crítico ligado a la duración serial, permite en *TWD* explorar el devenir de los personajes durante diez² temporadas, lo que posibilita la exploración de problemáticas que exceden a la figura del zombi y la convierten en una serie sobre lo político.

Palabras clave: Serialidad - Monstruosidad – Comunidad - *The Walking Dead*

1. Sobre *The Walking Dead* y la serialidad contemporánea

En mi Trabajo Final de Licenciatura me propuse un análisis doblemente articulado sobre los conceptos de **monstruosidad** y **comunidad** en la serie *The Walking Dead* y el fenómeno de la **serialidad** en la que esta se encuentra y a la vez constituye. Empezaré por sintetizar algunos conceptos en torno a este fenómeno que trabajé durante mi investigación.

En primer lugar, parto de que la idea de serialidad supone ciertas prácticas cuya característica fundamental es la de “aprovechar el tiempo para fines productivos, con el objeto de producir diferencia (y un valor siempre nuevo) a través de la repetición” (Dall’Asta, 2012: 73). En el caso de las ficciones seriales audiovisuales, la idea de serialidad implica “un modo narrativo de la contemporaneidad cuyas historias parecen no tener fin” (Gómez Ponce, 2017: 92), lo que las

diferencia de otros tipos de ficciones conclusivas como obras literarias o películas. En este sentido, para Silvia Schwarzböck, las series se constituyen empírica y simbólicamente como una expresión numérica —en tanto su organización se presenta como una división de temporadas y episodios— que, sin embargo, combina “la idea de continuidad con la de fin. Cada temporada se planifica como un todo y se piensa en la próxima en función de la anterior” (Schwarzböck, 2012: 18). Esta combinación de la idea de continuidad con la de fin define un rasgo característico de las series: su carácter a la vez durativo y acumulativo.

La duración extendida en el tiempo es lo que permite a las series la posibilidad de innovaciones narrativas que no son posibles en el cine porque supone un avance hacia adelante de la narración que es, a la vez, un olvido progresivo de la historia y, en consecuencia, la posibilidad de mutación, tanto de la historia como del estatuto de los personajes (Bernini, 2012: 35). En este sentido, la noción de serialidad que en el cine respondía a objetivos comerciales en el marco de un programa de mercado y definía un formato estable de la mercancía-film, cobra ahora un nuevo sentido para las series ya que adquieren una autonomía relativa³ gracias a su duración, lo que supone la posibilidad de cierta libertad para la crítica (social, política, ideológica). El potencial crítico de las series radica en esta posibilidad de innovación narrativa que imponen la duración y la acumulación como rasgos característicos.

The Walking Dead es una serie de televisión estadounidense basada en la serie de cómics homónima co-creada por Robert Kirkman, Tony Moore y Charlie Adlard y publicada en el año 2003. Fue desarrollada para televisión por Robert Kirkman y Frank Darabont y este último ocupó el rol de *showrunner*⁴ durante la primera temporada pero se retiró en la segunda por diferencias con la cadena televisiva que luego se convirtieron en una disputa legal. Se estrenó por la cadena AMC el 31 de octubre de 2010 y hasta ahora cuenta con nueve temporadas emitidas y la décima en pantalla. Narrativamente, *TWD* se sitúa en un Estados Unidos posapocalíptico en el que un fenómeno inexplicable (puede ser un virus, un hongo o una bacteria) hace que las personas muertas se pongan de pie y ataquen a los vivos, transformándolos a su vez en “caminantes” [*walkers*⁵]. El contagio de esta “enfermedad” y la posterior conversión se puede producir por la mordida o el rasguño de un caminante, pero también, al ser todos “portadores” de lo que ocasiona el fenómeno, basta con que mueran —por causas naturales, suicidios, accidentes o enfrentamientos con otros humanos o animales— para que sus cerebros se reactiven y resuciten como caminantes (de ahí que la única forma de terminar con ellos sea atacando su cabeza). En este sentido, el argumento de la serie describe la trayectoria de los protagonistas sobrevivientes al apocalipsis, que luchan por sobrevivir mientras conviven con la presencia constante de los caminantes, el destino inevitable de la conversión luego de la propia muerte y la amenaza de otros grupos de sobrevivientes que compiten con ellos por los recursos cada vez más escasos.

La extensión como uno de sus rasgos principales, permite en *TWD* explorar el devenir de los personajes en una metodología de narración circular y expansiva (como un espiral) que transforma y enriquece la propia historia a la vez que incorpora cada vez más dimensiones. Tal es el caso del

protagonista Rick Grimes (Andrew Lincoln) que se mueve frecuentemente al límite entre la locura y la cordura en su afán por mantener el control y la seguridad de su grupo, pero también (y más importante) en función de los distintos antagonistas que se van presentando como personajes cada vez más violentos y complejos. La dimensión en espiral de la narración se observa temporada tras temporada cuando, luego de un gran enfrentamiento en el que generalmente Rick y su grupo logran vencer a sus rivales, aparece un nuevo enemigo más poderoso y más violento: tras vencer al Gobernador (David Morrissey) aparecen los caníbales de Terminus, luego de vencer a éstos últimos y tras un período de adaptación aparecen los Salvadores liderados por Negan (Jeffrey Dean Morgan) y así sucesivamente en todas las temporadas. Por otro lado, la serie vuelve sobre esta lógica circular cuando recurre al recuerdo y las analogías con temporadas anteriores en un intento por demostrar el cambio y la evolución de los personajes.

La lógica narrativa de extensión en el tiempo permite además explorar otras líneas argumentales y desarrollar un carácter polidiegético que transforma y enriquece la historia. Así, en su largo devenir narrativo y gracias a la posibilidad de crítica que habilita la extensión en el tiempo, *TWD* se convierte en una de las series que más ejemplifica, entre otras cosas, algunos emergentes en los imaginarios políticos en Occidente post 11-S, los estereotipos (raciales, de género, de clase) y la cultura de la violencia justificada en el miedo al otro extranjero que se globaliza desde Estados Unidos hacia el resto del mundo a partir de los ataques a las Torres Gemelas.

En segundo lugar, retomo la relación entre narración y desarrollo técnico planteada por Walter Benjamin en "El narrador" (2001) para pensar a partir de allí las nuevas formas de narración serial audiovisual, marcadas fuertemente por el desarrollo técnico de su entorno mediático. Así como Benjamin planteaba en su ensayo que el surgimiento de la novela moderna supuso una crisis del arte de narrar, gracias a las condiciones históricas que propiciaron los cambios tecnológicos necesarios para su surgimiento, mi investigación plantea que a partir de la segunda mitad del siglo XX las condiciones materiales imprimieron cambios en la producción de ficciones seriales audiovisuales similares a las que proponía el autor. A partir de esta idea se vuelve necesario recuperar los planteos de Silvia Schwarzböck, sobre la falta de límites propia de la TV como soporte, que supone un vitalismo que le permite albergar todo lo que se encuentra por fuera de ella y por eso la ficción encuentra allí un recinto ideal para su desarrollo (2012: 9). Por esta razón, según la autora, las series se vuelven, como la novela, el lugar ideal en el cual el espectador puede identificarse con los personajes. A su vez, podemos sumar a este planteo que la falta de límites propia de la TV se incrementa a partir del siglo XXI gracias a Internet. En este sentido, podemos pensar que, así como la novela produjo una crisis de la narración oral, gracias a las condiciones históricas que propiciaron los cambios tecnológicos necesarios para su surgimiento, el desarrollo de las ficciones seriales audiovisuales contemporáneas no puede ser pensado sino a la luz de los cambios tecnológicos que modulan, al mismo tiempo, sus propias formas de ser vistas e interpretadas.

A partir de estas ideas podemos pensar en la noción de fidelización, que, heredera del planteo de Benjamin, implica una cercanía con los personajes principales que permite al espectador buscar en ellos el "sentido de la vida" e identificarse con ellos. *TWD* plantea una constante tensión entre la monstruosidad presente en el comportamiento de los personajes y su lucha por mantener un orden comunitario que refleje los valores del mundo pre-apocalíptico. Desarrollaré este punto más adelante, pero en relación con lo dicho hasta acá, cabe señalar que para lograr dicha tensión, la trama sigue de cerca el recorrido de Rick Grimes y su grupo mientras intercala líneas narrativas de personajes antagonistas y secundarios para complementar la narración. Sin embargo, la recurrencia de los protagonistas, en comparación con la de los antagonistas, es mucho mayor, por lo que estos últimos no se desarrollan de la misma manera que los primeros, sino que se definen desde el primer momento como antagonicos. Esta recurrencia permite generar procesos de identificación y fidelización del público con el personaje de Rick y con aquellos afines a él, provocando que los espectadores tiendan a justificar, entender o empatizar con ellos incluso cuando sus acciones son tan monstruosas como las de los personajes definidos como antagonistas. Así, *TWD* propicia la legitimación de la violencia hacia el otro constituido como una amenaza para el grupo de protagonistas.

En tercer lugar, a partir del doble rasgo durativo y acumulativo de las series, entran en crisis las nociones canónicas de autor y de obra⁶. Sobre la primera sostengo, junto a Emilio Bernini (2012), que en las series contemporáneas el rol autoral es desplazado por la figura del "creador", que es quien posee la "propiedad intelectual" sobre la idea y el esquema general de la serie, mientras que los directores asumen una función puramente industrial. En este sentido, la inconsistencia de la noción de autor en las series tiene que ver con una característica fundamental de estas ficciones: su extensión en el tiempo, como "obra en curso" que pone en tensión, a su vez, la idea canónica de obra.

Por otro lado, la noción de obra en curso nos permite pensar, junto con Mónica Dall'Asta, en las series como un "mecanismo de modulación del consumo, un dispositivo que captura al seguidor" (2012: 80). De modo tal que la ficción serial audiovisual se constituye como un tipo de obra cuyo proceder fragmentario por acumulación de partes separadas permite no solo la experimentación y mutación narrativa, sino también un modo de captura de la atención y la fidelidad del público, que se convierte en un componente más (y muy necesario) de su cadena de producción. Esto es fundamental, porque en este punto las ficciones seriales "no son ya mero contenido, son parte de un conjunto técnico digital en evolución" (Berti, 2018: 13), y esta evolución mediante la cual tanto el arte como la industria cambian constantemente incorporando nuevas tecnologías, introduce una mayor indeterminación en tanto "las obras se integran como elementos funcionales de conjuntos técnicos mayores (las plataformas) en constante (y acelerada) evolución" (Berti, 2018: 11). Es por esto que el estudio sobre la serialidad contemporánea se vuelve tan relevante, porque si antes la noción de obra era asociada a la de producto, ahora en el nuevo contexto de las ficciones seriales audiovisuales, nos encontramos ante la idea de proceso que pone en crisis tanto la noción de autor,

como la de obra y nos obliga a pensar en nuevas categorías críticas de análisis, más acordes y flexibles al cambio constante al que nos arrojan las series.

En cuarto lugar y en estrecha relación con el punto anterior, es necesario reconocer que la crítica ha tendido históricamente a adoptar dos actitudes frente a las ficciones seriales audiovisuales. Por un lado, se les asigna un valor negativo en tanto que, como productos de la cultura de masas, no pueden ser juzgadas como obras de arte y, por el otro lado, se las reivindica ciegamente al ocuparse únicamente de las interpretaciones filosóficas, psicológicas y narrativas, dejando de lado una multiplicidad de factores que tienen lugar de manera simultánea en el devenir productivo de las series. Uno de estos factores es la idea de producciones *crossmedia* que plantea Espen Aarseth y que recupero fundamentalmente para pensar en las series ya no como obras sino como "marcas" o "franquicias" pensadas dentro de un "universo narrativo" en el cual las historias se desarrollan en distintos productos y a través de distintos medios (2006: 10).

Si bien el motivo principal de esta migración de contenidos y conceptos entre medios es principalmente económico (en términos de recuperación de ganancias y disminución de riesgos en las inversiones), es necesario tenerlo en cuenta ya que muchos productos de las industrias culturales actuales son realizados con la intención de producir, posterior o simultáneamente, productos *crossmedia*. Todo esto nos conduce a pensar en estas producciones culturales ya no como obras sino como "marcas" o "franquicias". Según Aarseth esto tiene que ver con que estos productos son pensados dentro de un "universo narrativo" en el cual las historias se desarrollan en distintos productos y a través de distintos medios (2006: 10). Así, en el universo narrativo de *TWD* podemos contar: el cómic "original" *The Walking Dead* (2003-2019), la serie televisiva homónima de la cadena AMC (2010-), el videojuego desarrollado por Telltale Games en 2012 conocido como *The Walking Dead: The Game* (por nombrar el más conocido), las series de webisodes *Torn Apart* (2011), *Cold Storage* (2012), *The Oath* (2013) y *Red Machete* (2017-2018) y una serie derivada o spin off titulada *Fear The Walking Dead* (AMC, 2015-) que a su vez también cuenta con dos series de webisodes llamadas *Flight 462* (2015-2016) y *Passage* (2016-2017), entre otras producciones⁷.

Esta lógica de franquicia y la proliferación de sus productos impactan en el desarrollo narrativo de la serie en tanto que mantienen a los espectadores pendientes y en constante fidelización con los personajes y sus historias, propiciando un feedback constante a través del mundo del fandom y las redes sociales. A su vez, destacamos que esta interactividad en tiempo real vuelve a los espectadores componentes necesarios para el proceso de producción.

Finalmente, la investigación incorpora la idea de percepción diferida que plantea Agustín Berti (2017), para pensar en los alcances que tiene este tipo de recepción. Al respecto, Berti plantea que la cuestión de la percepción en las series contemporáneas tiene que ver no sólo con su carácter durativo como rasgo característico, sino también con el dispositivo técnico que las co-constituye (el video a demanda) y que propicia una "percepción en la atención en lapsos de atención acotados" (2017: 8) conjugando a la vez diferimiento y espacialización. Este tipo de percepción tiene como correlato lo que Mónica Dall'Asta define como la capacidad de las ficciones seriales de "producir

efectos a partir de la relación de uso que instaura con su seguidor" (2012: 82). Pero esta relación de uso encuentra un nuevo tipo a partir del surgimiento de las plataformas de *streaming*⁸ y de la padronización de los usos y gustos de los espectadores/usuarios por medio de la utilización de algoritmos (Hallinan y Striplas, 2016), lo que convierte a las series en un modo retencional muy efectivo. Es decir, la captura de datos por medio de algoritmos en las plataformas de streaming genera un feedback permanente que incide en su devenir y permite no sólo generar catálogos y distintos tipos de clasificación de contenidos para la posterior sugerencia y asistencia en la decisión de los espectadores/usuarios, sino que también facilita la creación de contenidos que se adaptan a los gustos, las preferencias y los modos de consumo de los propios espectadores y propicia la experimentación con las narrativas y sus personajes.

En este contexto, no es extraño que una serie como *TWD*, que se estrenó por canal de cable y rápidamente se adaptó a la lógica de video a demanda publicando sus temporadas en plataformas como Fox Premium y Netflix, tenga el éxito que tuvo y la capacidad de mutación narrativa que ha demostrado en sus (hasta ahora) diez años de emisión. Como tampoco sorprende la gran cantidad de productos que mencionamos anteriormente como muestra de su universo narrativo.

A partir de este panorama del fenómeno de la serialidad audiovisual contemporánea, podemos empezar a entender, hacia el interior de la serie, el planteo de problemáticas filosóficas tan complejas como la tensión entre monstruosidad y comunidad que planteaba al principio.

2. Las reescrituras del monstruo

En el curso dictado en el Collège de France (1974-1975) llamado *Los anormales* (2007), Michel Foucault plantea que la anomalía o la idea de "anormal" se constituyó en el siglo XIX a partir de tres elementos o figuras que habían empezado a definirse en el siglo XVIII: los monstruos, los incorregibles y los onanistas.

La figura que recuperé para este trabajo es la del *monstruo humano* cuyo marco de referencia, de acuerdo con Foucault, es la ley. Esto la convierte en una noción jurídica, en el amplio sentido del término, ya que el monstruo viola tanto las leyes de la sociedad como las leyes de la naturaleza. Foucault señala que hasta el siglo XVIII el monstruo es la mezcla: de reinos, de especies, de individuos, de sexos, de vida y muerte, de formas y, por consiguiente, el monstruo es transgresión de los límites naturales, de las clasificaciones y de la ley como marco (Foucault, 2007: 68). Sin embargo, la infracción jurídica a la ley natural no basta para constituir la monstruosidad, es preciso que esa transgresión del límite natural ponga en entredicho o provoque cierta imposibilidad de aplicar la ley civil, religiosa o divina. En tal sentido, el campo de aparición del monstruo humano a partir del siglo XIX es el dominio jurídico-biológico.

TWD plantea la aparición dentro de la serialidad contemporánea de la figura del zombi, uno de los monstruos más representativos del género de terror cinematográfico norteamericano. George Romero inauguró en 1978 con *Dawn of the Dead* el subgénero de películas sobre zombies y, si bien esta temática encontraba producciones literarias y cinematográficas anteriores, sostengo la postura

de José Platzeck de que este film presenta aquellos elementos que sirvieron como “modelo” para las producciones posteriores (Platzeck, 2015: 14) y por tanto inaugura una tradición cinematográfica que retomará las características del zombi construidas en él, a saber: un cuerpo abyecto que encarna la convivencia contradictoria de muerte y vida, que se agrupa en hordas, que ataca y come seres vivos (humanos o animales) que no posee lenguaje ni subjetividad y por lo tanto es legítimo matarlo (con un despliegue de espectacularidad sanguinaria ya que solo muere si se ataca violentamente la cabeza). Esta figura es también la que encontramos en *TWD*.

A partir de la construcción romeriana del muerto-viviente, el zombi comienza a encarnar

una crítica a las sociedades de consumo automatizadas del capitalismo moderno, el terror al contagio y el colapso de la previsión médica y, al mismo tiempo, la violencia de la punición mecánica y legítima de un monstruo que debe eliminarse cotidianamente con la espectacularidad que esto supone en la narración cinematográfica (Platzeck, 2015: 2).

El zombi es un cuerpo que “pone en crisis la barrera misma de diferenciación entre lo vivo y lo muerto” (Platzeck, 2015: 2), de modo que se constituye a partir de una torsión dentro de lo propiamente humano. En este sentido el zombi, como monstruo que encarna la convivencia paradójica de la vida y la muerte en el cuerpo humano, se constituye como una infracción tanto a la ley natural como a la ley jurídica. Sin embargo, en *TWD* el zombi representa una problemática incluso más compleja: si el campo de aparición del monstruo humano, tal como lo define Foucault, es el dominio jurídico-biológico porque en su manifestación trastorna y pone en entredicho la ley y el derecho, ¿qué sucede cuando la irrupción del monstruo hace desaparecer por completo el derecho y la ley? y ¿qué consecuencias tiene la presencia de un monstruo de esas características en un mundo sin Estados, sin leyes y sin derecho?

En *TWD*, la presencia del zombi representa el contacto permanente de los sobrevivientes con la muerte, no solo por el peligro de muerte y contagio, sino también porque supone el recordatorio constante de un porvenir inevitable del cual los personajes son plenamente conscientes⁹ y que los obliga a actuar de manera monstruosa para sobrevivir en ese contexto. De ahí que la principal consecuencia de su presencia en un mundo que carece de legislaciones sea la apertura al comportamiento monstruoso de los sobrevivientes. El zombi pone en evidencia la ruptura con el orden biológico y señala la ausencia de la ley, de modo que se constituye como fondo anárquico sobre el cual se construye un nuevo orden.

Por otro lado, no pocos autores han leído la figura del zombi cinematográfico como una crítica a las sociedades de control, especialmente en las últimas etapas del neoliberalismo capitalista y una crítica además a la lógica del consumo ligada a su vez a la teoría biopolítica del control sobre los cuerpos¹⁰. Pero en el caso de *TWD*, si bien la serie sostiene esa lógica que es una constante en las ficciones sobre zombis, se habilita también la posibilidad de una crítica a todas las formas de gobierno u organización política que la historia de la humanidad ha conocido, desde el nomadismo y la lógica de tribu con líderes masculinos fuertes que reproduce el estereotipo patriarcal de individualismo masculino y blanco norteamericano (encarnado en Rick Grimes y su grupo), hasta distintos tipos de comunismo¹¹ (Alejandría y el Reino), pasando por la anarquía del “estado de

naturaleza" hobbesiano (los Merodeadores y los Lobos) y la monarquía absoluta con el vasallaje feudal (Negan y sus Salvadores). En este sentido, durante las primeras dos temporadas *TWD* prepara a los personajes y los adapta al contexto en una narrativa casi de videojuego, en la cual los personajes van evolucionando y adquiriendo cada vez más destrezas para combatir a los caminantes mientras buscan generar estrategias para sobrevivir. Ya a partir de la tercera temporada el grupo de sobrevivientes liderados por Rick se enfrenta con distintas comunidades organizadas de maneras muy variadas, a la vez que ellos mismos se preocupan por adaptar sus formas de gobierno a las nuevas necesidades que impone el mundo postapocalíptico. A partir de este momento, la narración deja de lado al zombi como monstruo principal y se concentra en las acciones monstruosas que realizan los personajes con el objetivo de sobrevivir y la serie pasa a convertirse en una serie sobre lo político.

3. Ficciones inmunitarias

De acuerdo con Roberto Esposito (2012), la *communitas* refiere a aquello que vincula a sus miembros en un empeño donativo del uno al otro, mientras que la *immunitas* es aquello que libera de esta carga y exonera de este peso. En este sentido, la idea de *comunidad* no refiere a una propiedad o a una pertenencia de sus miembros, sino más bien a una alteridad constitutiva que la diferencia incluso de sí misma, sustrayéndola a toda connotación identitaria (2003: 27) y, como contracara conceptual, la idea de *inmunidad* constituye el intento de reconstruir las barreras de protección de la identidad en una forma defensiva y ofensiva contra todo elemento externo capaz de amenazar la comunidad (Esposito, 2012: 102-104). Dicho de otro modo, la inmunidad refiere a los dispositivos que la comunidad despliega para conjurar cualquier elemento que venga a amenazarla, de modo que inevitablemente está ligada a una serie de procesos de violencia hacia lo ajeno y a una continua redefinición de la frontera entre lo que forma parte de la comunidad y lo que amenaza con destruirla (Peris Blanes, 2018: 4).

De acuerdo con Esposito, "la inmunización en dosis elevadas es el sacrificio de lo viviente, esto es, de toda forma de vida cualificada, por razón de la simple supervivencia" (Esposito, 2012: 105). Esto implica que en su inmunización respecto de la comunidad, los individuos establecen una política que toma por fundamento y objeto último el principio de conservación de la vida estableciendo un contrato por medio del cual cada individuo renuncia a su individualidad y la somete a un otro garante de su vida, al mismo tiempo que niega el principio donativo de unos a otros que por definición constituye la comunidad. La contradicción que señala Esposito es que justamente la violencia destinada a salvaguardar los límites de la comunidad puede derivar en el constreñimiento de las propias formas de vida de la comunidad, incluyendo procesos internos de militarización, vigilancia y disciplina. De ese modo, la violencia que debía proteger a la comunidad amenaza con destruirla.

TWD se encuentra entre lo que Jaume Peris Blanes define como "ficciones inmunitarias", relatos que utilizan la figura del contagio o la presencia de una alteridad amenazante para hilar sus tramas

y argumentos e incluso para legitimar la violencia destinada a erradicarla (2018: 5). Estas narrativas replican, en el mundo de la ficción, algunos de los miedos sociales en torno a la vulnerabilidad física en un mundo cada vez más conectado y, por tanto, propicio al contagio. En este contexto, la figura privilegiada (y en permanente tensión) para representar la contradicción que proponía Esposito es la de la frontera:

Ya sea el asediado el cuerpo de un individuo, por una enfermedad propagada; el cuerpo político, por una intromisión violenta; o el cuerpo electrónico, por parte de un mensaje aberrante, lo que permanece invariado es el lugar en el cual se sitúa la amenaza, que es siempre el de la frontera entre el interior y el exterior, lo propio y lo extraño, lo individual y lo común. Alguien o algo penetra en un cuerpo —individual o colectivo— y lo altera, lo transforma, lo corrompe (Esposito, 2009: 10).

Volviendo a nuestra serie, tanto el grupo de Rick Grimes como la mayoría de los grupos de sobrevivientes de *TWD* se establecen como comunidades inmunizadas en el sentido que planteaba Esposito, a partir del aislamiento dentro de muros o rejas. La figura del muro, además, da cuenta de uno de los símbolos más significativos de las políticas inmunitarias globales ante las tensiones producidas por los flujos migratorios y el terrorismo, especialmente en la etapa posterior al 11-S, en tanto se convierte en el modo más evidente de responder a la amenaza imaginaria del otro social que habita más allá de la frontera. Sin embargo, por más material que sea esta figura, la idea de frontera en la serie se encuentra en permanente redefinición, en tanto que la barrera que distingue la comunidad de aquello que amenaza con destruirla se desplaza constantemente hasta el punto de volver imposible la empresa de consolidación de una comunidad estable. La propuesta de *TWD* es justamente cuestionar constantemente los límites de la comunidad y sus procesos inmunitarios, a la vez que presenta la imposibilidad de constituir y sostener una comunidad desde paradigmas inmunitarios.

4. Cultura paranoica

Como ya se viene anticipando en este artículo, *TWD* se encuentra entre una gran cantidad de producciones audiovisuales que, siendo posteriores al 11-S, retoman en sus narrativas algunas metáforas significantes de los miedos sociales y culturales que proliferaron a partir de los atentados a las Torres Gemelas. De acuerdo con Inés Alonso-Collada (2015), el renacimiento de la figura del zombi en el contexto posterior al 11-S está directamente relacionado con el terror y la paranoia en la que se vio inmersa la sociedad norteamericana en los años posteriores a los ataques (2015: 112). Debido al carácter visual de los atentados, combinado con la presencia real del horror en la propia cotidianidad y la espectacularidad que cobraron dichas imágenes en los medios de comunicación, se produjo un cambio socialmente aceptado en los usos políticos de la administración Bush durante los años siguientes, que estuvo marcado por las atrocidades de la guerra, la paranoia generalizada y la defensa a ultranza del sistema capitalista (Alonso-Collada, 2015: 111).

Desde un punto de vista conservador, el zombi se dibuja como una representación absoluta del otro que constituye una amenaza cotidiana sobre la cual se vuelve legítimo el ejercicio excesivo de la violencia.

La aberración física [del zombi] desarrolla un contraste entre los monstruos y los humanos a todos los niveles, y contribuye a la creación de una perspectiva dualista que sitúa la moralidad únicamente a un lado de la oposición. Este procedimiento también puede apreciarse en los discursos de la administración Bush posteriores al 11 de septiembre, en los que se enfatizaba la diferenciación entre el Bien y el Mal en una realidad maniquea en la que los estadounidenses eran "los buenos", víctimas de "los malos" que se proponían atacarlos (Alonso-Collada, 2015: 112).

Este paralelismo se reproduce en *TWD*, sobre todo en el personaje de Rick caracterizado como héroe (recordemos que es un hombre blanco cis-heterosexual, padre de familia y ex-oficial de policía de un estado rural de Estados Unidos) depositario de la misión (imposible, pues siempre fracasa) de establecer una nueva comunidad. El muro debe impedir la entrada de caminantes y de extraños, al mismo tiempo que debe estar protegido permanentemente por guardias armados. A su vez, la comunidad se debe construir alrededor de una iglesia cristiana, que representa el sueño americano conservador y la presencia de alegorías cristianas esenciales para que "perdure la sociedad conservadora, o para que se transforme en una nueva comunidad tradicionalista libre de los errores del pasado" (Alonso-Collada, 2015: 113).

Por otro lado, *TWD* construye a sus personajes y las relaciones entre ellos de formas tan complejas que logra desarrollar problemáticas que exceden a la figura del zombi y pone en evidencia la pregunta por qué sucede con la comunidad después del fin de la civilización. Esto supone un intento de desnaturalizar el sentido común y las ideas preconcebidas en torno a las relaciones humanas, invitando al espectador a hacer una revisión del *statu quo* de las sociedades y del discurso dominante del pánico, el miedo al otro extranjero, el consumismo y la violencia como receta patriótica que proliferó desde Estados Unidos hacia el resto del mundo después del 11-S (Alonso-Collada, 2015: 116).

En este sentido los personajes se encuentran en un estado sin ley en el cual las comunidades de sobrevivientes se autorregulan imponiendo sus propias reglas, distintas a las que existían antes. De este modo, como planteaba Peris Blanes, se constituye en la serie un "estado de excepción narrativo" que suspende dentro del ámbito de la ficción las leyes del derecho, la moral y la costumbre obligando a los personajes a replantearse categorías básicas de las relaciones de convivencia y a redefinir en un contexto de amenaza extrema y violencia generalizada las legitimidades sociales y las opciones morales posibles (2018: 10). Es decir que este tipo de ficciones obliga a desnaturalizar el sentido común y las ideas y nociones recibidas en torno a las relaciones humanas, al mismo tiempo que habilita la crítica a procesos de inmunización y legitimación de formas autoritarias de poder que descartan los procedimientos democráticos a favor de poderes centralizados y autolegitimados para ejercer la violencia (Peris Blanes, 2018: 11-12). La violencia que ejerce Rick sobre el cuerpo social se legitima en su promesa de prevenir una amenaza mayor: la

destrucción de la comunidad ya sea por parte de los caminantes, de grupos extraños hostiles o, incluso, de los propios miembros de la comunidad. En este sentido, *TWD* se constituye en un estado de excepción narrativo permanente que encuentra su razón de ser en la voluntad constante de combatir aquello que se presenta como una amenaza a la propia supervivencia de la comunidad y, por tanto, argumenta la necesidad imperiosa de desarrollar mecanismos inmunitarios para combatir la amenaza, reforzando y legitimando los dispositivos de control, disciplinamiento y represión de la población propios del paradigma inmunitario.

5. Conclusiones

Como decía al principio de este trabajo, la serialidad supone el aprovechamiento del tiempo para producir diferencia y un valor nuevo a través de la repetición. Este rasgo, a su vez, sólo es posible si se piensa la serialidad en términos temporales como un objeto que se extiende y se acumula a lo largo del tiempo. En este sentido, la duración extendida en el tiempo es lo que permite a las series la posibilidad de innovaciones narrativas y una autonomía relativa que supone cierta libertad para la crítica social, política e ideológica. Este potencial crítico ligado a la duración, permite en *TWD* explorar el devenir de los personajes en una metodología de narración circular y expansiva que transforma y enriquece la propia historia a la vez que incorpora cada vez más dimensiones. La serie vuelve sobre esta lógica circular cuando recurre al recuerdo y las analogías con temporadas anteriores en un intento por demostrar el cambio y la evolución de los personajes y, a su vez, para explorar otras líneas argumentales y desarrollar un carácter polidiegético de la historia que habilita procesos de interpretación y crítica en los espectadores.

Por otro lado, el largo devenir narrativo de *TWD* la convierte en una de las series que más ejemplifica algunos emergentes en los imaginarios políticos en Occidente post 11-S como ciertos estereotipos sobre los extranjeros y la cultura de la violencia justificada en el miedo al otro que se globaliza desde Estados Unidos hacia el resto del mundo a partir de los atentados a las Torres Gemelas. Esto es posible porque a partir de la tercera temporada la narración deja de lado al zombi como monstruo principal y se concentra en las acciones monstruosas que realizan los personajes con el objetivo de sobrevivir y la serie pasa a convertirse en una serie sobre lo político.

En este sentido, la presencia del zombi en *TWD* representa el contacto permanente de los sobrevivientes con la muerte, que los obliga a actuar de manera monstruosa para sobrevivir en ese contexto. Por lo tanto, el zombi en *TWD* pone en evidencia la ruptura con el orden biológico a la vez que señala la ausencia de la ley, de modo que se constituye como fondo anárquico sobre el cual se construye un nuevo orden que habilita y legitima la violencia entre sobrevivientes. Los personajes se encuentran en un estado sin ley en el cual las comunidades de sobrevivientes se autorregulan imponiendo sus propias reglas, distintas a las que existían antes. De este modo se constituye en la serie un "estado de excepción narrativo" que suspende dentro del ámbito de la ficción las leyes del derecho, la moral y la costumbre obligando a los personajes a redefinir las legitimidades sociales y las opciones morales posibles. En consecuencia, los sobrevivientes de *TWD*

se establecen como comunidades inmunizadas, aisladas dentro de muros, figura que da cuenta de uno de los símbolos más significativos de las políticas inmunitarias globales ante las tensiones producidas por los flujos migratorios y el terrorismo, especialmente en la etapa posterior al 11-S. Sin embargo, la idea de frontera en la serie se encuentra en permanente redefinición, en tanto que la barrera que distingue la comunidad de aquello que amenaza con destruirla se desplaza constantemente hasta el punto de volver imposible la empresa de consolidación de una comunidad estable. La propuesta de *TWD* es justamente cuestionar constantemente los límites de la comunidad y sus procesos inmunitarios, a la vez que presenta la imposibilidad de constituir y sostener una comunidad desde paradigmas inmunitarios.

Este giro en el potencial crítico de la serie, que complejiza su narrativa al punto de convertirla en una serie de tintes políticos, no es gratuito sino que se produce gracias a la capacidad de exploración narrativa que propició el surgimiento del video a demanda y las plataformas de streaming en una cada vez más cercana convivencia entre la televisión e Internet en las últimas décadas. En este sentido, se vuelve muy pertinente la postura de Dall'Asta (2012) de que los cambios tecnológicos y digitales que influyen en la producción de las series no son neutrales ni transparentes y el rol cada vez más interactivo de los espectadores/usuarios no puede ser pensado inocentemente como un fenómeno de democratización de los productos culturales, sino como la representación de las contradicciones y los cambios culturales del mundo actual. Es necesario, entonces, replantearnos las categorías con las que analizamos estos fenómenos y proponer nuevas perspectivas transdisciplinarias que no desconozcan estas complejidades sino que las aborden con todas sus contradicciones.

6. Notas

1. En adelante *TWD*.
2. Debemos aclarar en este punto que hasta la fecha existen nueve temporadas emitidas y la décima aún en pantalla, pero en nuestra investigación trabajamos hasta la séptima temporada inclusive. El corpus se compuso por una selección de episodios, recuperados en su idioma original de la plataforma de video a demanda Netflix.
3. Autonomía limitada, a su vez, por la necesaria participación de agentes humanos en la toma de decisiones discursivas y narrativas que no están exentas de cargas subjetivas, ideológicas, políticas, culturales, etc.
4. Con este término se hace referencia en Estados Unidos y Canadá al rol que ocupa el productor ejecutivo y guionista principal o responsable creativo de una serie o un programa de televisión.
5. De ahí el título de la obra *The Walking Dead* que podría traducirse como "Los muertos caminantes".
6. Si bien en los campos de investigación de las teorías literarias y teorías del arte, la discusión sobre los conceptos de autor y de obra son de larga data y, en algunos casos, han quedado saldadas, en el campo de la investigación y la crítica audiovisual son nociones que aún imperan y conllevan discusiones permanentes, más aún con el surgimiento de fenómenos como el de la serialidad que aborda este artículo.

7. Un tema que excede a este artículo pero es interesante mencionar es el de los *talking shows*, como es el caso de *The Talking Dead*, programa televisivo estadounidense en el que su anfitrión discute episodios de *The Walking Dead* y *Fear the Walking Dead* con invitados, incluyendo a fanáticos y miembros del elenco de las series. Este ejercicio de comentario sobre la serie a medida que se va desarrollando se podría pensar como un interesante metaproducto que genera una hermenéutica ad hoc del universo narrativo de *TWD* y que no es propio de esta serie sino que se pueden encontrar casos similares para otros universos narrativos.
8. Por streaming me refiero al tipo de reproducción de video a demanda a través de Internet.
9. Al final de la primera temporada, el personaje del Dr. Jenner del CDC le dice algo en el oído a Rick antes de dejarlos escapar; en el final de la segunda temporada, luego de asesinar a su mejor amigo Shane y de perder la granja de los Greene en manos de una horda, Rick les confiesa lo que el doctor le había dicho: que todos los personajes vivos son portadores de la enfermedad, por lo tanto al morir se convertirán, inevitablemente, en “caminantes”.
10. La figura del zombi ha sido estudiada durante años y desde distintas perspectivas teóricas debido a una característica que le es esencial: la tensión entre la vida y la muerte que conlleva, a su vez, la pregunta por lo humano y lo no-humano. La mayoría de estas investigaciones suponen historizaciones en relación a los mitos en torno a la pregunta por la vida después de la muerte e interpretaciones del zombi como metáfora de las sociedades actuales —en este último caso la “actualidad” a la que refieren los estudios se reactualiza constantemente, de ahí que los debates en torno al zombi como metáfora social/cultural se actualicen también de manera constante—. Podemos mencionar como algunos antecedentes los trabajos de Fernández Gonzalo (2011) y Platzeck (2015).
11. Deanna Monroe le dice en tono irónico a Rick en 5x12 “Parece que al final han ganado los comunistas”. Este comentario supone según, Jaume Peris Blanes, un juicio positivo muy insólito en la cultura masiva norteamericana, porque “alude a la necesidad de construir una nueva sociedad regida por patrones no capitalistas” (2018: 11).

7. Bibliografía

- AARSETH, Espen (2006), "The Culture and Business of Cross-Media Productions" en *Popular Communication*, vol. 4 (3), 203-211.
- ALONSO-COLLADA, Inés (2015), "Visiones apocalípticas del presente: la invasión zombi en el cine de terror estadounidense después del 11-S" en *L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos*, vol. 19, 11-117. Recuperado de <http://www.revistaatalante.com>
- BENJAMIN, Walter (2001), "El narrador" en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, Madrid: Taurus, pp. 111-134.
- BERNINI, Emilio (2012), "Las series de televisión y lo cinematográfico" en *Kilómetro 111. Ensayos sobre cine*, vol. 10, 25-40, Buenos Aires.
- BERTI, Agustín (2017), "Percepción diferida y narración serial" en *II Conversatorio Tecnoestéticas y sensorium contemporáneo*. CIECS, Córdoba, noviembre de 2017. Ponencia.

- _____ (2018), "Reanudar y capturar: Sobre la percepción de la ficción serial" (Inédito. Mimeo).
- Dall Ásta, Mónica (2012), "Para una teoría de la serialidad", en *Kilómetro 111. Ensayos sobre cine*, vol. 10, 71-89, Buenos Aires.
- ESPOSITO, Roberto (2003), *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2009), *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2012), "Inmunidad, comunidad, biopolítica" en *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, vol. 1, 101-114.
- FOUCAULT, Michel (2007), *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ PONCE, Ariel (2017), *Depredadores. Fronteras de lo humano y series de TV*, Córdoba: Babel Editorial.
- HALLINAN, Blake y STRIPHAS, Ted (2016), "Recommended for you: The Netflix Prize and the production of algorithmic culture" en *New Media & Society*, vol. 18, 117-137.
- PERIS BLANES, Jaume (2018), "Ficciones Inmunitarias. Sobre la lógica de la inmunidad en la cultura contemporánea" en *Papeles del CEIC International Journal on Collective Identity Research*, vol. 2018/1, papel 183, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco/EHU Press. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/17680>
- PLATZECK, José (2015), *El monstruo y el biopoder. Una lectura biopolítica del zombi*. Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- SCHWARZBÖCK, Silvia (2012), "Historia de un error. La legitimación estética de las series", en *Kilómetro 111. Ensayos sobre cine*, vol. 10, 7-24, Buenos Aires.
- STRIPHAS, Ted (2015), "Algorithmic culture" en *European Journal of Cultural Studies*, vol. 18 (4-5), 395-412.

La inmigración italiana en San Francisco: contacto entre el piamontés y el español

Constanza Cuberli

cony_cuberli@hotmail.com

Licenciatura en Letras Modernas

Directora de TFL: Mariela Masih

Codirectora de TFL: Corina Margarita Buzelin Haro

Recibido: 26/05/20 - Aceptado: 14/07/20

Resumen

El siguiente artículo presenta de manera resumida algunos ejes centrales de mi Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas. Es una investigación sobre dos lenguas en contacto: el español y el piamontés en la ciudad de San Francisco, Córdoba. Este contacto de lenguas fue el resultado de la inmigración italiana que se convirtió en el movimiento migratorio más numeroso que recibió Argentina aproximadamente desde 1875 hasta 1914. Si bien los inmigrantes piamonteses se asentaron en distintas zonas de Argentina, el mayor lugar de asentamiento fue San Francisco. A partir de esta situación me propuse investigar las distintas actitudes lingüísticas hacia la lengua piamontesa en la ciudad de San Francisco y su vitalidad lingüística.

A partir de conceptos fundamentales de la sociolingüística, y utilizando la técnica de entrevistas semiestructuradas realizadas a descendientes de piamonteses, que pertenecen a la segunda, tercera y cuarta generación pude analizar las actitudes lingüísticas de los hablantes hacia la lengua piamontesa desde que los inmigrantes se asentaron en la ciudad hasta la actualidad en diversos ámbitos, entre ellos: escolar, familiar y geográfico, como así también la vitalidad lingüística que tiene hoy el piamontés tanto en el léxico como en actividades culturales en la ciudad de San Francisco, Córdoba.

Palabras clave: inmigración, contacto, piamontés.

1. Introducción

En este artículo presento un resumen de mi Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas que fue defendido en diciembre de 2019. El trabajo que realicé es una investigación sociolingüística de lenguas en contacto: el español y el piamontés en la ciudad de San Francisco, Córdoba.

La finalidad de la investigación fue constatar las actitudes y la vitalidad lingüística del piamontés desde los primeros años de asentamiento de los inmigrantes, hasta la actualidad en la ciudad de San Francisco.

Los objetivos planteados para llevar a cabo la investigación fueron los siguientes:

Objetivos generales:

- Constatar la pervivencia de la lengua piamontesa en el español que se habla hoy en la ciudad de San Francisco (Córdoba).
- Analizar las actitudes lingüísticas hacia el piamontés que manifiestan los inmigrantes y las sucesivas generaciones en la ciudad de San Francisco (Córdoba).

Objetivos específicos:

- Releva las expresiones de la lengua piamontesa que se mantienen hoy en el habla de la ciudad de San Francisco.
- Describir las actitudes lingüísticas de los inmigrantes piamonteses y de sus descendientes, teniendo en cuenta los distintos ámbitos en las que aparecen.
- Identificar qué tipos de actividades brinda la ciudad de San Francisco para la conservación del piamontés entre sus habitantes actuales.

Para iniciar el trabajo de investigación tuve en cuenta diferentes trabajos realizados por autores representativos, los que utilicé como antecedentes en el momento de encarar el proceso. Entre ellos, dos investigaciones de Prevedello: la primera realizada junto a otros autores (1991) en la que se analiza el contacto español-italiano en Córdoba, titulada: *La inmigración italiana en la ciudad de Córdoba y el contacto de dos lenguas* y la segunda publicada junto a Gerosa (1997) titulada: *La inmigración italiana en Colonia Caroya y el contacto de dos lenguas*. Además, indagué en una tesis doctoral realizada por Chianalino (2010-2011) en la que se muestra de una manera completa la historia de la emigración de los piamonteses hacia Argentina.

El trabajo de Prevedello (1991), resultó muy útil ya que me basé en su metodología para delimitar las distintas generaciones de inmigrantes. En esta investigación se presenta la variable de la siguiente forma: la generación saliente (inmigrantes), la generación actuante (hijos de inmigrantes) y la generación entrante (nietos de inmigrantes). A la hora de formular las entrevistas no tuve en cuenta el uso de las variables extralingüísticas como la clase o estrato social y la edad. La edad resultó muy relativa ya que hubo diferentes periodos de inmigración, por ejemplo la informante 4 de 75 años, es segunda generación ya que su madre vino desde Piamonte, mientras que por ejemplo los informantes 1, 2, 5, 7, 8, 9, 11 y 12 pertenecen a la tercera generación, pero las informantes 7 y 12 tienen entre 50 y 70 años, mientras que el resto tiene entre 70 y 90 años. Los informantes 3, 4 y 10 pertenecen a la vez a dos generaciones: tercera y cuarta. En el caso del informante 3 vinieron por un lado sus abuelos maternos y por el otro, sus bisabuelos paternos, el informante 4 cuenta que llegaron a Argentina sus abuelos maternos y su bisabuelo paterno y el informante 10 no especifica de que rama fueron sus antepasados que inmigraron, pero sostiene que vinieron los abuelos de un lado y los bisabuelos del otro. Por este motivo decidí delimitar las generaciones en cuanto a etapas y género de los informantes. Respecto de la generación fue: 1° generación: inmigrantes piamonteses; 2° generación: hijos de inmigrantes piamonteses; 3° generación: nietos de

inmigrantes piamonteses; 3° generación: nietos de inmigrantes piamonteses; 4° generación: bisnietos de inmigrantes piamonteses.

A lo largo de los años se han elaborado una gran cantidad de trabajos que estudian el contacto de lenguas. El español ha sido estudiado en muchos países de habla hispana en relación a otras lenguas que estuvieron en algún momento o siguen estando en contacto con este, dentro de su cultura o comunidad. La importancia de este trabajo radica en que a pesar de que en Córdoba se hayan realizado distintas investigaciones para estudiar al español en contacto con otras lenguas, aún no se había elaborado ningún estudio del español en contacto con el piamontés.

La elección de este tema de investigación surgió porque nací y me crié en la ciudad de San Francisco y desde muy chica estuve acostumbrada a escuchar a las generaciones mayores emplear alguna que otra frase en piamontés, o bien distintos cantos.

Pude ingresar al campo de estudio con la ayuda de un amigo de la familia que me acercó a la familia piamontesa. La "Asociación Familia Piamontesa", actualmente vigente y con actividades culturales abiertas a la ciudad de San Francisco fue fundada el primero de noviembre de 1974. El presidente de la asociación me abrió las puertas del lugar y me brindó gran cantidad de material referente a la inmigración piamontesa, como así también me facilitó el encuentro con varios miembros pertenecientes a la institución, a quienes pude entrevistar.

Para alcanzar los objetivos propuestos llevé a cabo una investigación cualitativa. Con la finalidad de obtener la información deseada, fueron entrevistados dieciséis informantes de los cuales se obtuvieron 5hs 29min de grabación. De ese total, se descartaron tres por diversos motivos: en un caso, la informante, si bien es originaria de Italia no es piamontesa; en los otros dos casos, aunque sus abuelos vivieron muchos años en Piamonte, no habían nacido allí. Se realizaron entrevistas semiestructuradas acompañadas por una guía de preguntas, una encuesta sociolingüística. La finalidad de este tipo de entrevista fue que los informantes pudieran expresarse libremente dentro de una guía de preguntas con un guión temático y ampliarlas según sus propias vivencias y opiniones. Incluso algunas fueron modificándose a medida que avanzaban las entrevistas o se agregaron otras en los casos en que fue necesario. Para proteger la identidad de los informantes, les asignamos un número a cada uno.

2. Desarrollo

2.a El piamontés en San Francisco: actitudes lingüísticas

En primer lugar, hablaremos de las actitudes y creencias lingüísticas, las cuales dividimos según distintos espacios y dentro de estos, distinguimos rasgos negativos y positivos del piamontés.

En las entrevistas realizadas, observamos que las actitudes lingüísticas respecto del piamontés en la ciudad de San Francisco son variadas e incluyen por un lado, una manifestación favorable en cuanto al uso de la lengua; y por otro, el uso de la lengua recibe una actitud negativa.

Uno de los aspectos que nos interesa señalar es la actitud lingüística que adoptaron los mismos hablantes del piamontés respecto de su propia lengua durante los primeros años de asentamiento en la ciudad de San Francisco y la zona. A través de los distintos testimonios ofrecidos por los entrevistados, pudimos corroborar que en un primer momento, la actitud de los hablantes de ambas lenguas hacia la lengua de inmigración fue positiva. En esa época, el piamontés tuvo una amplia difusión en la ciudad y la zona, todos podían hablarlo y entenderlo, era una de las lenguas más importantes de la región.

Si bien, además de piamonteses llegaron inmigrantes de otras partes de Italia y del mundo, en la ciudad todos sabían hablar la lengua: en esta zona fueras o no piamontés, terminabas entendiendo piamontés.

No lo habrás entendido bien, por ejemplo: mi papá era descendiente de alemanes, pero al piamontés lo entendía completo. Casi no lo hablaba, muy pocas palabras, pero entender, entendía todo. (Informante 2)

Hasta los criollos sabían hablar piamontés. Lo aprendieron porque iban a trabajar al campo desde chicos a casas de los piamonteses:

O sea, era tan difundido ese idioma en la zona que todo el mundo, hasta los mismos criollos, muchos criollos hablan hoy mejor piamontés que nosotros. ¿Por qué? Porque de chiquitos iban a trabajar a las casas, al campo a la casa de los piamonteses y ahí se hablaba piamontés, entonces aprendían piamontés o se morían de hambre. (Informante 2)

En esa época, si no sabías hablar piamontés no te daban trabajo:

todo el mundo hablaba piamontés. [...] en la región que abarca unos 150km, San Francisco, Rafaela, Sunchales, Villa María, en esta región la gran mayoría de los inmigrantes eran piamonteses y eran hombres de trabajar el campo y si no sabías hablar piamontés no conseguías trabajo. (Informante 11)

La lengua piamontesa se hablaba en todo momento, en la casa, en reuniones familiares, en festividades religiosas y otras reuniones sociales:

Mi familia, digamos, el núcleo principal [...] normalmente todo hablaban en las reuniones que se hacía de familia, nosotros teníamos como tradición tres, cuatro veces al año reunirnos que tres de ellas eran las fiestas religiosas. Para Navidad nos juntábamos siempre, para el día de los muertos nos juntábamos siempre, para el Baco nos juntábamos siempre, esas tres fiestas eran obligatorias y toda la familia se reunía y nos íbamos a reunir a Porteña que estaba la mayoría y ahí yo recuerdo en las primeras épocas cuando era chico, hablaban piamontés. (Informante 1)

La lengua estaba tan difundida por la zona que cualquier persona que viviera en San Francisco se "apiamontesaba", sea cual fuese su procedencia: criollos, alemanes, marroquíes.

2.b Ámbitos: escolar, familiar, geográfico

El primer ámbito que señalamos, porque fue a partir de este donde la lengua piamontesa comenzó a adquirir una actitud negativa es el de la escuela.

A fines del siglo XIX se crearon en San Francisco y la zona, pequeñas escuelas que al principio fueron privadas y luego se oficializaron. Cuando las escuelas se oficializaron el Estado comenzó a pagarle el sueldo a maestras que llegaban desde las ciudades. Las escuelas dejaron de ser dirigidas por maestros rurales descendientes de piemonteses y es así como comenzó el proceso que llevó a un abandono progresivo del piemontés: "ellos fueron a vivir después a la Tordilla y allá ya era de chiquito ya aprendieron a hablar castellano porque fueron a la escuela, todos. Fueron a la escuela aquí y aprendieron a hablar castellano". (Informante 5)

Las clases empezaron a dictarse en español y llevó a que muchas personas que aún no dominaban la lengua tuvieran dificultades en el aprendizaje: "hubo una época en que a los chicos medio que se les prohibía hablar en piemontés porque cuando empezaban la escuela hablaban todo medio cruzado". (Informante 4) Estas dificultades surgieron no solamente porque las clases se dictaban en español, sino también por las burlas que sufrieron los alumnos que no dominaban bien esta lengua, por parte de los profesores y alumnos que sí lo podían hablar de manera fluida. El piemontés, a partir de este momento, empezó a recibir una actitud negativa.

Este proceso que pudimos observar en las escuelas urbanas también tuvo lugar en la escuela rural, si bien el piemontés tuvo más vigencia en el campo, en este lugar también a los chicos se les empezó a prohibir el piemontés.

Yo cuando fui a la escuela no sabía una palabra en español, tuve que aprender en español [...] Era una escuela rural y fue una experiencia muy linda porque ahí aprendí a hablar español, me costó y después ya una vez que aprendí el español no hablaba el piemontés, hablaba muy poquito. (Informante 11)

A partir de esta situación, trabajamos en base a la propuesta de Prevedello y Gerosa (1997) sobre el desplazamiento idiomático. Estas autoras definen este término a partir del momento en que los inmigrantes llegan a una comunidad determinada y tienen que abandonar su lengua madre en favor de la lengua que se presenta en el lugar. El abandono ocurre generalmente por la situación de desventaja en que se encuentra la lengua de los inmigrantes. Luego de la obtención y el análisis de los datos, consideramos que, si bien el piemontés fue la lengua de una minoría, en principio se impuso como "la lengua" de San Francisco, donde todos la hablaban, y con la escolarización se posicionó en una situación de desventaja ya que fue perdiendo funciones en situaciones donde antes era privilegiada. Desde el comienzo de la inmigración, la lengua se impuso como la lengua dominante del momento y luego ocurrió el desplazamiento a fines del siglo XIX.

Teniendo en cuenta la clasificación que propone Fishman (1979), podemos hablar de un componente afectivo: los inmigrantes piemonteses, una vez instalados en San Francisco y la zona, conservaron su lengua materna y además de eso la impusieron a toda la sociedad, pero luego por motivos socioculturales terminaron rechazándola. Comenzaron a rechazar el piemontés, a sentir desprecio por la lengua de tanto que se les había prohibido, de tanto que se les habían burlado y empezaron a creer que su lengua era torpe, bruta y la asociaban con

palabras rústicas. Dentro del análisis de las entrevistas encontramos un caso muy particular en el que la informante 13 nos comenta lo siguiente:

en mi casa eran españoles y había cierto...incluso mi mamá que era descendiente de italianos y de piamonteses tenía un desprecio por la lengua de tanto que se la habían prohibido, les parecía torpe, bruto la asociaban siempre con palabras rústicas o malas palabras, porque los que vinieron eran todos muy...nada, yo no sé.

En este caso, estamos frente a otro aspecto en el que el piamontés comenzó a recibir una actitud negativa y es el ámbito del hogar:

yo sé que los padres no querían que los hijos hablaran el piamontés por eso, porque se burlaban y llegaban a la escuela y no sabían el castellano, hace mucho, ¿no cierto? muchos años atrás, pero era así. Entonces, los compañeros se burlaban. (Informante 6)

Los padres no quisieron seguir enseñándoles la lengua a sus hijos, por un lado, por las constantes burlas que sufrían en la escuela, y por el otro, porque creían que si les seguían enseñando el piamontés, no podrían aprender bien el español y por lo tanto, en un futuro desempeñarse correctamente en la sociedad y/o en el mundo laboral. Los niños no solamente recibían retos por parte de sus profesores, sino que también recibían una forma de castigo, a través de insultos, por parte de sus padres, por ejemplo la informante 7 cuenta cómo su mamá sufrió burlas primero de su maestro en la escuela y luego de su madre, quien le dijo "tonta" por no saber que era "la sartén":

se lo dijo reprendiéndola, todavía le dijo *fòla*, no cierto, como diciendo: "tonta, cómo no sabés eso" y bueno y como esa muchísimas historias de todas las mortificaciones que ellos pasaron por no saber hablar español, por eso ellos no nos enseñaron a nosotros, por eso nuestra generación no sabe hablar piamontés, la mía. Mi generación no sabe porque ellos no querían, porque ellos temían, por ejemplo, mis padres, que si nosotros aprendíamos piamontés, hablaríamos, hablaríamos mal el español. [...] lo que pasa que ellos mismos hablaban el español por ahí con algunos errores y entonces no querían de ninguna manera que nosotros, los repitiera esos errores".

Los inmigrantes, además dejaron de hablarlo por la necesidad de poder comunicarse con la sociedad en la que se estaba imponiendo el español, seguir manteniendo la lengua les imposibilitaba insertarse en algunos círculos sociales:

aprendí rápido por esa necesidad de comunicarme con los de mi edad. Lo mismo le pasó a mi tía, a mi mamá que aprendimos a hablar el castellano y dejamos, lamentablemente, dejamos de hablar el piamontés. (Informante 6)

Esta situación hace que también estemos frente al componente cognitivo, debido a que las diferentes valoraciones con respecto a la lengua piamontesa produjeron inicialmente una actitud de aceptación, por parte de toda la población de la ciudad de San Francisco y luego, se transformaron en actitudes de rechazo, dando como resultado el desplazamiento del piamontés. Dentro de este rechazo hacia el piamontés, entrarían en juego las creencias a las que se refiere López Morales (1989). Si bien este autor separa el concepto de actitud del de creencia y sostiene que no todas las creencias producen actitudes, muchas veces se genera una

toma de posición, es el caso del rechazo de una lengua por ser considerada torpe o por presentar signos de inelegancia.

En la entrevista realizada al informante 1, cuando se le pregunta si actualmente utiliza alguna palabra o expresión piamontesa en su lenguaje cotidiano se puede observar cómo esta persona, ya perteneciente a la 3° generación, aún conserva estas creencias: "Cuando nos vamos a ir uno dice: *andoma*, pero cosas así... conozco, pero no las uso mucho, porque me retan". Es interesante señalar este caso porque a partir de esto podemos ver cómo las creencias de aquellas épocas aún influyen en las actitudes lingüísticas actuales de los descendientes de inmigrantes piamonteses que muchas veces se cuidan de nombrar o de decir algunas palabras en piamontés por ese miedo heredado, transmitido de generación en generación. Lo mismo sucede cuando la informante 7 cuenta sobre su abuela y hace referencia a que "hablaba cruzado":

La primera generación es piamontesa y hablaban no solo la generación que vino, los hijos que tenían mis abuelos hablaban todo en piamontés, si bien ellos aprendieron hablar en castellano, pero lo hablaban bastante cruzado. Por ejemplo, mi abuela a pesar de haber nacido en la Argentina, pero se ve que como su oído estaba acostumbrado a escuchar siempre hablar el piamontés, no el italiano, el piamontés ella por ejemplo me decía: "Tenés que quererlo mucho a Qesú", en vez Jesús, porque en el piamontés no existe la "J".

A partir de los distintos testimonios ofrecidos por los entrevistados, pudimos denotar cómo es percibida la lengua piamontesa por parte de las siguientes generaciones de inmigrantes. A través de la anécdota que cuenta la informante 7 sobre su madre podemos ver qué tan fuerte fue esa imposición del español sobre el piamontés en la que su madre termina diciéndole "tonta" por no saber que era la sartén y cómo las "mortificaciones" por las que tuvieron que pasar influyeron de manera negativa a la hora de transmitir la lengua.

Según Berruto (citado por Milano y Marchiaro, 1995), las creencias son importantes porque los hablantes pueden determinar el prestigio de una lengua a través de estas, pero ese valor, que puede ser positivo o negativo, queda determinado según la relación que tengan los individuos respecto de las diferentes situaciones en las que se encuentra inserto. Por lo tanto, podemos decir que coincidimos con este autor ya que el abandono que sufrió el piamontés en la ciudad de San Francisco fue producto de la incomodidad y la marginalidad de la que empezaron a ser objeto los hablantes de esta lengua. Es decir, que la principal causa del abandono fue el contexto social y cultural de fines del siglo XIX. Con la imposición del español como lengua oficial, estos inmigrantes comenzaron a despreciar y a rechazar su propia lengua hasta el punto de no querer que sus descendientes la conozcan o la puedan seguir divulgando entre ellos o sus futuras generaciones porque no hablar español era como no pertenecer a la Nación o a la comunidad, hablar piamontés implicaba simbólicamente el "estigma" permanente de extranjero.

Otro ámbito que resaltamos en el análisis es el geográfico, según Milano y Marchiaro (1999), lo que interesa en la sociolingüística son las consecuencias del desplazamiento o mantenimiento de la lengua en relación con los distintos ámbitos con los que se encuentra el hablante: cuáles son los temas, personas o circunstancias, en los que se utiliza la lengua y a partir de esto observar si se produce mantenimiento o desplazamiento. Lo que ocurrió en San Francisco es que fue tan grande la cantidad de inmigrantes que se asentaron que se terminó formando una comunidad dentro de otra comunidad y como dice la informante 10, se conformó un pequeño Piamonte:

esto es una comunidad yo creo que única en el mundo porque vienen los piamonteses y no pueden creer lo que ven. No pueden creer que acá tengamos los mismos apellidos que allá, porque vos te vas allá y todos los apellidos que vos tenés están todos allá. Los apellidos de tus amigos también, los apellidos de tus vecinos también, le dicen *Èl cit Piemont* esto es un pequeño Piamonte, nuestra región, increíble, impresionante, cuando vas allá te sentís impresionada y cuando ellos vienen acá también se impresionan. Al sentir que estás como en tu casa. No solo por la misma lengua, sino por los mismos apellidos, las mismas costumbres.

La conformación de esta pequeña comunidad y la posibilidad que tuvieron estos inmigrantes de seguir estando en contacto con personas que provenían de su misma región y en su misma situación influyó positivamente para que su lengua pueda seguir conservándose y creciendo cada vez más y de esta forma pueda ocupar cada vez más espacios en San Francisco y la zona.

Cuando los inmigrantes llegaron a la ciudad, no necesitaron adquirir la lengua del país recipiente para poder integrarse en la sociedad, porque el 90% de la zona era piamontesa. A través del análisis y la interpretación de las entrevistas pudimos afirmar que el piamontés tuvo mayor vigencia y aún se conserva sobre todo en las zonas rurales: "El campo el 90% era piamontés" (Informante 3), mientras que en las ciudades fue rápidamente reemplazado por el español:

no lo aprendí por el hecho de que vine a vivir a la ciudad y fue distinta la experiencia, pero mis primos, uno que tiene un par de años menos que yo se quedaron viviendo en el pueblo, su familia se radicó toda en Porteña, quedaron viviendo en el pueblo, él habla el piamontés mejor que cualquier persona hoy de 70, 80, 90 años. Lo domina perfecto, eh bueno, eso hace también a la forma de vida del campo a un pueblo a la ciudad, cambia totalmente, yo no lo adquirí. (Informante 1)

A partir de esto, podemos decir que a pesar de que el piamontés haya ocupado un lugar de mayor jerarquía respecto del español, no se produjo una situación de diglosia, porque el piamontés nunca se impuso como lengua oficial de la ciudad. La situación de diglosia ocurrió luego de la imposición del español en las escuelas, a partir de este hecho, el español adquirió el rol de la lengua dominante, considerada como la variedad alta A, empleada en situaciones formales y el piamontés quedó relegado, en el lugar de la lengua B, es decir, la variedad baja, utilizada en situaciones informales.

Consideramos que el proceso que llevó al piamontés de una situación de privilegio al abandono de la lengua y marginalización y minorización de este se debió a dos situaciones

“fundamentales”. Al principio, los inmigrantes no se aislaron de la población en general sino al contrario participaron de la vida comunal y se mezclaron con los habitantes locales. No fueron objeto de marginación social, hasta luego de la fundación de las escuelas oficiales. Este abandono paulatino y desprestigio del piamontés estuvieron vinculados a políticas lingüísticas y culturales estatales, que no respaldaron el uso del piamontés. Según nuestro corpus podemos corroborar que estos inmigrantes siguieron manteniendo vivas sus tradiciones y una fuerte lealtad hacia su propia comunidad lingüística y cultural a pesar de las políticas lingüísticas públicas adversas y la diglosia resultante.

Muchos inmigrantes y descendientes de inmigrantes abandonaron su lengua y otros la siguieron manteniendo en el seno familiar como costumbre o por el simple hecho de mantener vivas sus raíces. Los inmigrantes piamonteses comenzaron a abandonar su lengua materna para poder incorporarse en la nueva cultura.

2.c El piamontés en San Francisco: vitalidad lingüística

El siguiente eje de análisis de la Tesis fue la vitalidad del piamontés que se presenta en la actualidad, en la ciudad de San Francisco y la zona.

Para corroborar la vitalidad del piamontés en la ciudad de San Francisco se les preguntó a cada uno de los entrevistados si recordaban algún canto, frases o palabras en esa lengua que sea utilizada por ellos o que haya sido frecuente entre sus antepasados.

A través de las entrevistas, pudimos confirmar que, si bien el piamontés dejó de ser la lengua más difundida de la ciudad de San Francisco, luego de que el español se haya impuesto de manera obligada en las escuelas, la lengua piamontesa no se ha perdido. Actualmente, existe una generación de nietos y bisnietos, es decir 3° y 4° generación de inmigrantes, que aún conservan el piamontés, que lo defienden y promulgan a través de la tradición oral: de abuelos a nietos con cantos y con frases anquilosadas.

Los cantos que se observaron en las entrevistas fueron los siguientes: *Ciao ciao Moretina bella ciao*, recordado por los informantes 4, 5 y 12. El informante 5 la canta: “*Ciao ciao ciao Moretina bella ciao, che prima di partire un bacio ti voi dar, uno alla mia mamma un’altro al mio papa, cinquecento alla mia bella e parto via solda*” y explica que se trata de un joven que iba a hacer el servicio y contaba que volvía para casarse con la chica que quería, la informante 12 también la recuerda y la explica. Además esta informante recuerda el canto “El Sirio”, canción que le enseñó su abuelo y que narra el naufragio de un buque que había zarpado de Génova hacia América: “El 4 de agosto/ *El Sirio partivano/ del suo destin/ la misera fin*. O sea, que el 4 de agosto, El Sirio partía de allá y para su mísero fin, para su muerte de todos, ¿viste? Entonces, pero seguía más”.

También las informantes 7, 9 y 10 nombran el canto del *Dalin dalan*:

Dalin dalan/ l'è mortie el can/ el can bucin/ de don Guanin/ Guanin cutel/ tajeie la pel/ la pel del cul. [...] *Dalin dalan*, que estaba en una hamaca, y que había un perro y el

perro se murió y le cortaron la cola: del *can Bucin*, el perro se llamaba *Bucin*. (Informante 9)

La informante 10 recuerda también una canción que le enseñó su abuela paterna en la que se van nombrando las distintas partes de la cara: "*oujin bel/ sò fratel* (ojito bello, su hermanito) *orija bela/ soa sorela* (oreja linda/ su hermanita) *gesia granda* (iglesia grande) campana dan dan dan, campanon...don...don...don". El informante 4 nombra *La Romanella*, *La piere Montesina*, *Cantún Piamontés* y Canción Alegre.

Entre las frases y palabras anquilosadas que se rastrearon en las entrevistas pudimos destacar las siguientes: *ma va* (Informante 6, 7 y 10), *altro que* (Informante 7 y 10), *ma que, pòrca miseria* (Informante 6), *toca pa, föl* (Informante 7), *sempe en gamba* (Informante 5), *sempe ciuch e mai malavi* (Informante 2 y 11), *andoma* (Informante 1, 5 y 10), *torna sì* (Informante 7), *soma sì* (Informante 6 Y 10). Además existen otras frases que utilizan la mayoría de las veces para saludarse: *bon jorno*, *bon dì*, *coma va-lo* (Informante 5 y 12), *bon-a-será* (Informante 10 y 12), *ciao* (Informante 10) y para referirse al clima: *fa freid* (Informante 7), *che bel dì* (Informante 8).

Además de estos términos, la informante 7 hace referencia a "chapacán" que es una palabra propia del piamontés:

"Chapacán" es un regionalismo [...] *chapa* quiere decir agarra y *can* quiere decir perro. "Chapacán": agarra perro. Viene de muchos años atrás cuando los inspectores callejeros...hacían un poco como una función como de la perrera recogiendo perros, así perros de la calle. En una época en que acá todo el mundo hablaba en piamontés, hasta los criollos sabían algo de piamontés, decían "chapacán", el que agarra los perros y de ahí quedó el inspector de calle: "chapacán".

Para retomar a Fishman (1979), otro componente que hace posible que una lengua se mantenga es el conductual: es decir que los hablantes tienen un compromiso emotivo con la lengua heredada de sus padres, por lo tanto, debido a su lealtad lingüística, los hablantes generan gestos de defensa o resistencia que impiden su reemplazo: "No sé si para ejercitarlo o por mantenerlo, pero digamos, lo mantenían como una tradición, hablar piamontés en familia". (Informante 1)

Este ejemplo muestra cómo los padres del informante 1, luego de aprender el español en la escuela, siguieron hablando el piamontés. La mayoría de las entrevistas muestran que los encuestados, que pertenecen a la 3° y 4° generación, no saben hablar el piamontés, sino que saben algunas palabras sueltas, frases o cantos; algunos de ellos recordados desde su infancia y algunos aprendidos a lo largo de su vida. El informante 8 afirma lo siguiente: "Mi *pare* y mi *mare* hablaban el piamontés, *mi i lo capiso*, *ma sai pa parole*. *Sai parole una que otra parole*" esto significa que su padre y su madre hablaban el piamontés, que ella lo entiende, pero que solo habla una que otra palabra. Las personas pertenecientes a la 2° generación de inmigrantes fueron quienes difundieron la lengua piamontesa a la mayoría de los entrevistados: por ejemplo es el caso de la informante 10 que nos cuenta que de su abuela recuerda el *Dalin Dalan* y el canto que le enseñó para reconocer las partes de la cara, lo mismo la informante 8

nos cuenta lo siguiente: “yo fui a una obra piamontesa y en esa obra dijeron: *A l’ha fame grigné* y yo me acordé mucho de mi abuela, porque mi abuela lo decía, me emocioné mucho”.

Pudimos observar otros casos de vitalidad lingüística en algunas anécdotas que contaron los informantes. Uno de ellos comentó que cuando su padre estuvo internado en el sanatorio, un día él fue a visitarlo y cuando llegó lo encontró hablando piamontés con otro paciente:

el otro hombre me dice, sorprendido me dice: “estoy maravillado de lo que habla piamontés tu padre, no puedo creer que...” y bueno, yo tampoco sabía que en tantos años mantenía la lengua tan viva porque yo no recordaba los últimos treinta años que hubiera hablado piamontés, porque ya las reuniones no eran como antes, la familia... incluso ya no se hablaba más el piamontés, porque bueno, incluso muchos hermanos habían fallecido.

Además, este informante también dice que uno de sus primos de su edad lo maneja perfecto en la actualidad y que en Facebook tiene un grupo en el que habla con otras personas en piamontés.

El informante 4 nos comenta que mientras estaba en un bar decide hablarle al mozo en piamontés y este le responde de manera natural: “Después, me puse a hablar en piamontés y me contestó con toda naturalidad. Me hubieran dicho: le asombró al mozo, ¡no, no! Lo tomó como una cosa, como si yo hubiera sido un paisano”.

La informante 7 a veces con su hermano intercambian algunas palabras en piamontés para recordar la lengua y mantenerla viva:

A veces, por ejemplo con mi hermano, más grande que yo, sí, pero también es para recordarlo, lo hacemos a propósito, como decir: “¿vos no te acordás cómo se decía tal palabra?” A ver, porque no lo queremos perder, pero no que lo tengamos incorporado.

El informante 11 señala que en varias ocasiones lo siguen llamando algunas personas para hablar el piamontés y practicarlo: “hace poquito me llamó un médico de Rosario que quería hablar en piamontés, porque no tenía con quien hablar en Rosario y entonces yo le di teléfono de acá de amigos y hablaron”.

Por último, si bien, como señalamos anteriormente, la informante 13 no aprendió el piamontés en su hogar, ella nos cuenta que aprendió algunas palabras gracias a su profesión y que habla la lengua con sus pacientes “después de muchos años, trabajando en Devoto, muchos pacientes míos, todavía usaban palabras en piamontés, entonces me enseñaron”.

Para poder organizar esta información en el cuerpo de la Tesis realizamos un cuadro donde se expuso todo el léxico recogido durante las entrevistas, para ello se tuvo en cuenta tanto la pregunta realizada a los informantes sobre si recordaban alguna palabra, frase o cantos en piamontés y también el léxico que fue apareciendo a medida que contaban las anécdotas señaladas y en otros momentos de la entrevista. Cada una de las palabras, frases/expresiones se presentó con su correspondiente traducción al español.

2.d Actividades culturales

La Asociación Familia Piamontesa ha cumplido a lo largo de los años y sigue cumpliendo un rol que es fundamental en la ciudad para seguir conservando la lengua y las tradiciones piamontesas. Esta institución cuenta con una comisión que tiene personería jurídica y además funciona una cantata y un taller de teatro a los que asisten la mayoría de los entrevistados. La cantata es reconocida a nivel mundial, tal como afirma el informante 11: "tiene un prestigio, una antigüedad única en la Argentina que sea teatro y canto. Es muy reconocida y donde actúa la cantata piamontesa, donde vaya siempre tiene éxito". Dentro del grupo de teatro se hacen actuaciones que no son 100% piamontesas, pero las actuaciones incluyen frases y refranes en piamontés, mientras que las canciones de la cantata son todas en piamontés. Además la asociación cuenta con un taller de piamontés y también en su sede se hacen presentaciones de libros referidos a la lengua piamontesa.

La informante 6 asiste a estos talleres, en homenaje a su abuela, y nombra algunas canciones que actualmente se cantan en la cantata, entre ellas el himno a los piamonteses: *Noi soma piemonteis* y *Gent parèj* que muestra el trabajo de los piamonteses y todo lo que han hecho en Argentina. Además, cuenta que en el taller de teatro, actualmente, se está haciendo una obra que se llama *Andoma hacer la América* que es una descripción pequeña del viaje, de la llegada y de lo que sería acá cuando llegaban los inmigrantes. Esta obra, junto con la cantata piamontesa fueron presentadas en distintas partes del mundo.

En cuando al taller de piamontés, la informante 10 es quien está a cargo de las clases y algunos de los entrevistados asisten a este. Como profesora del taller está abocada en la actualidad a estudiar la lengua y esto hace que la conozca desde la pronunciación, hasta la gramática.

Si bien no todos los entrevistados asisten al taller, todos saben que existe la Sociedad Piamontesa y que desde esta se dictan distintos talleres. Incluso algunos informantes forman parte de la Sociedad Piamontesa. El informante 1 es el presidente de la asociación y nos cuenta que dentro del lugar se escucha constantemente hablar el piamontés, en las fiestas que se hacen, en reuniones, cuenta que siempre hay alguien que hace algún chiste en piamontés o seguro que alguien canta alguna canción en piamontés. De esta manera, afirma que la lengua se mantiene viva y que con el taller se mantiene mucho más viva, porque participa mucha gente que la trata de revalorizar, ya que la aprendió de sus abuelos, pero casi nunca la habló, porque no se anima. Sostiene que el taller es fundamental para revivir esos conocimientos que están internos y para que la gente se anime a expresarlos, justamente por el miedo que genera hablar la lengua y pasar vergüenza por equivocarse.

porque a veces el gran miedo de decirlo, de pasar papelón, por ahí a veces uno no lo dice por equivocarse, por no estar seguro, como le pasa a todos, ¿no? El temor...y aunque dicen que en otra época no lo decían porque los trataban mal, por motivo de burla, entonces, bueno.

Los informantes 2, 3 y 4, también desempeñan distintos cargos dentro de la Familia Piamontesa. El informante 2 cuenta que la Asociación Familia Piamontesa colabora con el taller

de piamontés desde hace varios años y el informante 3 agrega que también funciona la cantata junto con el taller de teatro, esto ayuda a que se conserve la lengua: "La Cantata también y en la obra de teatro hay mucho...que se yo, yo hablo algunas palabras sí, pero hay gente que habla bastante bien el piamontés. En la obra hay muchas partes que se dicen palabras en piamontés". (Informante 3) A diferencia de los informantes anteriores, el informante 4 asiste a la cantata.

Los informantes 5, 8 y 9 no asisten a ninguno de los talleres y tampoco forman parte de la Asociación, pero saben que San Francisco cuenta con ella. Estos informantes conocen que en ese espacio se realizan reuniones, que desde allí se han editado libros por personas que hablan muy bien el piamontés, que se dan conferencias en las que invitan a algún piamontés, que se dictan cursos, que se organizan comidas.

La informante 7 forma parte de la asociación y asiste al taller. Este la está ayudando mucho a hablar la lengua y entender muchas palabras. Además, generalmente, utiliza el piamontés cuando se encuentra con las personas que asisten a la Sociedad Piamontesa o al taller:

Una expresión que solemos utilizar, por ejemplo cuando nos encontramos acá nosotros [...] por ejemplo *torna sì*, quiere decir otra vez acá, porque claro nos vimos ayer, nos vimos hoy, nos vamos a ver mañana: "¿Qué tal?, *torna sì*".

El informante 11, si bien ya no forma parte de la Sociedad Piamontesa, aún sigue en contacto con sus miembros y cuando se encuentra con ellos hablan en piamontés.

La informante 12 asiste al taller de piamontés, el cual le permitió contar algunas anécdotas en esta lengua y sostiene que puede hablar todo en piamontés: "Y del grupo que vamos a piamontés, viste siempre de que llegamos hasta que volvemos, por una hora hablamos todo piamontés".

La informante 13 también asiste al taller y forma parte de la Sociedad Piamontesa y nos comenta que en el taller aprenden a leer, escribir y a hablar en piamontés y que además está la cantata en la que cantan en piamontés "para preservar la lengua y las tradiciones piamontesas, sí".

Mediante estas actividades culturales y a través de los habitantes que conservan algunos rasgos de la lengua piamontesa en el español actual de la ciudad de San Francisco es como se conserva la lengua, tanto como homenaje, como tradición o por el simple hecho de que sus habitantes no la hayan abandonado a pesar del paso de los años y a pesar del peso que significó hablar piamontés en una época determinada.

Los nietos y bisnietos de inmigrantes piamonteses entrevistados fueron comentando de una forma muy especial la forma en que influyó sobre ellos la lengua piamontesa porque a pesar de que fue perdiendo fuerza a lo largo de los años, aún sigue en el recuerdo y en la memoria de ellos. En cada entrevista se notaba el cariño y la expresión de emoción en cada uno de los entrevistados. La informante 6 asiste a la cantata piamontesa como un homenaje a su abuela: "Y... yo ahora estoy en la cantata piamontesa como un homenaje a mi abuela, ¿no? Así que por

eso tengo presente el piamontés y los cantos". Cuando su abuela se casó con su abuelo que era del Véneto, él no la dejó hablar más el piamontés y recién pudo volver a hablarlo cuando se trasladaron a Argentina:

 Mi abuela, al casarse con mi abuelo que era del Véneto no la dejó más hablar en piamontés, ¿viste cómo eran antes los hombres? Y cuando vinimos acá, ella fue la primera que se podía comunicar y le decía a mi abuelo: "¿Viste?" Ella podía hablar con todos y todos la entendían.

Moreno Fernández (2009) sostiene que es muy difícil determinar los límites en los que dejan de tener validez unas normas y valores sociales en beneficio de otros. Coincidimos con este autor, ya que, aunque en la ciudad de San Francisco se impuso como obligatoria la enseñanza del español y, por ende, el piamontés dejó de ser la lengua más importante de la ciudad en ese momento, el piamontés sigue vigente.

3. Conclusiones

A lo largo de esta Tesis de grado pudimos analizar la relación del español con el piamontés en la ciudad de San Francisco, entre fines del siglo XIX hasta la actualidad. Mediante el estudio de las actitudes lingüísticas que nos brindaron los hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes piamonteses con respecto al piamontés, a través de las entrevistas pudimos distinguir distintos ámbitos donde la lengua adoptó diferentes actitudes lingüísticas, tanto positivas como negativas, entre ellos: la escuela, la casa, el ámbito geográfico y además, los propios hablantes del piamontés respecto de su propia lengua. Junto a esto, estudiamos también la vitalidad del piamontés en la ciudad, la cual pudimos constatar a partir de un estudio del léxico que nos permitió rastrear distintas palabras, frases y canciones que se transmiten como herencia de generación en generación y que aún es muy común escuchar entre los habitantes de San Francisco. Además, averiguamos que en la ciudad existen algunas actividades culturales que brinda la Asociación Familia Piamontesa para seguir conservando la lengua, entre ellas la cantata, el taller de teatro y el taller de piamontés. Esta asociación cuenta con una comisión directiva que realiza reuniones mensuales, promueven charlas en las que se presentan autores de libros referentes a la cultura piamontesa, realizan actividades culturales como almuerzos con comidas típicas de Piamonte y reciben visitas de piamonteses.

Según el análisis de las entrevistas que se realizaron para obtener la información pertinente al tema de investigación, durante los primeros años de la inmigración el piamontés recibió una actitud positiva por parte de toda la población. Todas las entrevistas coinciden en que el piamontés se hablaba en todo momento, incluso quienes no eran descendientes de piamonteses habían adquirido la lengua: en la ciudad también se habían asentado inmigrantes de otras regiones de Italia y del mundo. Esto fue necesario para poder relacionarse con el resto de la sociedad y además para poder conseguir trabajo, varios de los informantes afirman que si no sabías hablar piamontés no te daban trabajo.

El contacto entre el piamontés y el español fue resultado de la inmigración italiana en la ciudad de San Francisco. A diferencia de otros procesos en los que los inmigrantes deben abandonar su lengua madre a favor de la lengua del lugar en el que se instalan, no hubo un desplazamiento idiomático por parte de los piamonteses. Desde un comienzo, el piamontés no se encontró en una situación de desventaja respecto al español, porque a pesar de que cuando estos inmigrantes se asentaron en San Francisco, en la ciudad se hablaba el español, no tuvieron que aprenderlo necesariamente ya que el piamontés comenzó a cobrar más importancia que el español y se impuso como la lengua más difundida de la ciudad durante los primeros años de asentamiento.

Estos inmigrantes conformaron, desde un primer momento, lo que Moreno Fernández (2009) llama comunidad de habla, es decir que cuando llegaron a Argentina y se instalaron en San Francisco y la zona conformaron un grupo en el que no solo compartieron una misma lengua, sino que también un conjunto de normas, actitudes y una misma valoración de las formas lingüísticas. La mayoría de los entrevistados presentan una visión de la lengua piamontesa respecto de sus antepasados de una forma muy similar. El piamontés se hablaba mucho entre los miembros de la familia y también en distintas reuniones ya sean sociales o religiosas, fue una lengua muy difundida y es por ello que no necesitaron aprender el español enseguida. El problema fue cuando comenzó la enseñanza en español en la escuela. Desde ese momento, pudimos observar en casi todas las entrevistas cómo los informantes cuentan que sus abuelos o padres comenzaron a adoptar una actitud negativa frente a la lengua piamontesa. La mayoría de los informantes comentaron que sus padres no quisieron enseñarles a hablar piamontés por miedo a que no puedan aprender bien el español y luego sufran las mismas consecuencias que ellos en la escuela o en el mundo laboral. Hicieron referencia a las mortificaciones y burlas que ellos vivieron en ese momento.

Lo que se fomentó en la ciudad de San Francisco fue la discriminación lingüística, esto generó como consecuencia el cambio lingüístico y dio como resultado el aprendizaje de una segunda lengua: el español.

Aunque estos inmigrantes tuvieron que abandonar su lengua madre y adoptar el español, a partir de las preguntas realizadas en las entrevistas y a través de algunas anécdotas relatadas por ellos pudimos observar cómo el piamontés sigue vigente en la sociedad. Obtuvimos una gran cantidad de léxico recordado y aún utilizado en muchas situaciones por estas generaciones descendientes de piamonteses. En el léxico que obtuvimos contamos con 18 palabras piamontesas y 42 frases en piamontés, algunas muy tradicionales en San Francisco y la zona y repetidas entre los mismos informantes. Lo que resulta muy interesante resaltar son los cantos, entre ellos el canto del *Dalin Dalan* y *Ciao ciao Moretina bella ciao*, muy difundidos y recordados por los entrevistados.

Además de esto es muy importante la función que cumple la Asociación Familia Piamontesa en la ciudad porque todos sus miembros asisten con la finalidad no solo de preservar la lengua de

sus anteriores generaciones, sino también las tradiciones y el recuerdo. Muchos frecuentan este lugar y asumen diferentes funciones como un homenaje a sus abuelos, como una forma de seguir manteniendo vivas sus raíces.

En definitiva, casi al final del trabajo caímos en la cuenta de que nos encontramos con rasgos muy singulares y particulares que hicieron que esta investigación tenga un significado muy especial. Porque al basarnos en algunas cuestiones tan elementales y técnicas de la sociolingüística pudimos apreciar que más allá de eso hay una cuestión muy fuerte en cuanto a las raíces de estos inmigrantes. La lengua sigue tan arraigada en la sociedad actual y el hecho de que cada uno de los entrevistados nos haya mostrado un lado tan emotivo al responder cada una de las preguntas diseñadas para las entrevistas, nos llevó a pensar que este trabajo además de realizar aportes significantes para seguir estudiando al español en Córdoba y quizás en otro momento seguir ampliándolo, será una forma de homenajear a la ciudad de San Francisco y a sus habitantes.

Luego de realizar este análisis llegamos a la conclusión de que el piamontés sigue muy presente en la actualidad dentro de la ciudad, no solamente queda el recuerdo y la vigencia a través de palabras, frases y cantos, sino que también en el afán de los habitantes por querer mantener viva la lengua, recordarla, como una forma de lealtad lingüística hacia sus orígenes, sus raíces. La lengua piamontesa no se ha perdido, sigue vigente en el recuerdo de cada uno de los hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes, a quienes sus abuelos y bisabuelos les han enseñado algunas expresiones y canciones desde que nacieron, que les cantan para dormir, para que canten mientras juegan y aprenden, que luego se transmiten de generación en generación y con los años siguen perdurando en la memoria de los habitantes de la ciudad.

4. Bibliografía

CHIANALINO, M., (2010-2011) *Tesi di laurea: L'emigrazione italiana e piamontese in Argentina*, Torino.

FISHMAN, J.A., (1979) *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra.

LÓPEZ MORALES, H., (1989) *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.

MILANO, M.I., y MARCHIARO, S., (1999), "Adquisición espontánea del español por parte de un grupo de itálofonos radicados recientemente en Córdoba", en Blanco de García, T. (Ediciones del copista.), *Presencia e identidad de los italianos en Córdoba*, Córdoba, Argentina: Ediciones del copista.

MORENO FERNÁNDEZ, F., (2009) *Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su uso en España*, Madrid: Universidad de Alcalá.

PREVEDELLO, N., y GEROSA, S., (1997) *La inmigración italiana en Colonia Caroya y el contacto de dos lenguas*, Argentina: Cuadernos del Cital, Comunicarte editorial.

PREVEDELLO, N., y Otros. (1991) *La inmigración italiana en la ciudad de Córdoba y el contacto de dos lenguas*, Córdoba: Cuadernos del Cital.

La definición de bilingüismo: el aporte de la Lingüística de la Lengua de Señas

Mara Leonela Grande
maragrande36@gmail.com

Licenciatura en Letras modernas
Directora de TFL: Cecilia Defagó
Codirectora de TFL: Mariela Masih
Recibido: 29/05/20 - Aceptado: 16/06/20

Resumen

En este trabajo teórico y exploratorio, se aborda la revisión del concepto de bilingüismo a la luz de la caracterización de las particularidades que revisten los procesos de adquisición del lenguaje y los de aprendizaje de segundas lenguas en los sordos. Teniendo en cuenta que dichos procesos están enmarcados en una situación sociolingüística particular: la comunidad sorda es una comunidad lingüística minoritaria que utiliza la lengua de señas, que es ágrafa y está en permanente contacto con la comunidad oyente, comunidad lingüística mayoritaria, que utiliza lengua oral y posee sistema de escritura.

A lo largo del siglo XX, el campo de los estudios sobre el bilingüismo se ha ido construyendo a partir de dos grandes vertientes: la individual y la social, las cuales han dado definiciones, criterios y metodologías específicas para el abordaje de dicho concepto. En la actualidad, este campo está creciendo y son cada vez más las disciplinas que se interesan por este fenómeno. En particular, el caso de los sordos bilingües es un ejemplo de la expansión de estos estudios. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones, las reflexiones sobre la relación entre los sordos y la escritura están inclinadas hacia cómo aprenden (o no) la variedad escrita y qué tipo de educación es la más adecuada, sin atender a las conceptualizaciones y perspectivas sobre la noción de bilingüismo que subyacen al modo en el que se mira el aprendizaje de la escritura por parte de los sordos. Este repaso por la noción de bilingüismo es necesario dado que el reconocimiento de las lenguas de señas como verdaderos sistemas verbales desafía a las conceptualizaciones de lenguaje, lengua y hablante de una lengua, conceptos claves que han erigido las principales líneas de los estudios en lingüística. En última instancia, dicha revisión permitiría dilucidar aspectos claves que forman parte de su caracterización como así también se podrían ampliar sus alcances teóricos y epistemológicos.

Palabras clave: Bilingüismo, lengua de señas, comunidad sorda.

1. Introducción

Interpretar la situación lingüística e identitaria de los sordos, desde la óptica del bilingüismo, se hace posible desde el paradigma psico-socio-lingüístico de la sordera. Este paradigma, al sostener que las lenguas de señas son verdaderos sistemas verbales, permite entrever que se ha

construido sobre una concepción del lenguaje que lo entiende como facultad propia de la mente de los seres humanos, que va más allá de la materialidad en la que se organiza su sistema de signos. Sin embargo, durante mucho tiempo ha prevalecido (y todavía sigue vigente) la visión médico-clínica de la sordera, la cual se basa en la carencia auditiva del sordo. Este paradigma ha negado la existencia de la lengua de señas y ha construido al sordo desde la falta: al no ser capaz de producir ni comprender sonido, no tiene la facultad del lenguaje. Es un oyente fallado, portador de una enfermedad (la sordera), que se hace visible por un síntoma (la lengua de señas) signo de lo indeseable, marca física del estigma (Rey, 2008). El biologismo con el que está teñido entiende que la única forma en el que deben estructurarse las lenguas es la fónica, lo que implicaría que el dominio del pensamiento abstracto y el desarrollo conceptual estuvieran garantizados solo a partir de la apropiación de las habilidades que dicta lo oral (en tanto canal de actualización de la lengua, opuesto a escritura).

En relación a esto, es que el planteo de Stokoe (1960) se ha tornado revolucionario. Porque entender a la lengua de señas como verdadero sistema verbal, cuyos significantes organizan y distribuyen una materialidad viso-gestual, quiere decir que la facultad del lenguaje también puede realizarse independientemente de toda manifestación fónico-articulatoria. Esto implica una ruptura con un modo construido de concebir al lenguaje (Aldrete, 2008) que no distingue entre oral y verbal. En tal sentido, lo verbal supone una categoría más amplia, vinculada al lenguaje como sistema propio de la especie humana, ya que incluye a las lenguas orales y a las lenguas de señas y, de esta manera, queda desligado de la materialidad en la que cada lengua se estructura. Por otro lado, lo oral también debe distinguirse ya que puede hacer referencia a un tipo de significante que organiza una materialidad fónica o puede estar vinculado a la oralidad, es decir, al canal en que se actualiza la lengua, y contrapuesto a la escritura (Peluso, 2010a). Sin embargo, el reconocimiento del carácter lingüístico de las lenguas de señas que comprobó Stokoe (1960) se basó en aplicar la metodología lingüística descriptiva del estructuralismo norteamericano, utilizada para la descripción de las lenguas orales, en el análisis y estudio de los elementos constitutivos de la Lengua de Señas Americana (ASL). Esto implicó que se extendiera la tendencia a analizar el sistema de las lenguas viso-gestuales a partir de la aplicación de marcos teóricos que provienen del estudio de las lenguas orales para reafirmar su estatus de lengua. Lo que ha llevado a dejar de lado las particularidades propias de los sistemas viso-gestuales y de sus usuarios, los sordos.

Siguiendo estos lineamientos, este trabajo se inscribe dentro de los llamados "estudios sordos", los cuales se basan en una perspectiva psico-socio-lingüística que se ubica en las antípodas de la visión médico-clínica ya que propone la despatologización de la sordera y los sordos a partir de una conceptualización diferente en la cual se articulan dos planteos fundamentales: el reconocimiento del carácter verbal de las lenguas de señas que le otorga estatus de lengua como lo son las orales (Stokoe, 1960) y la descripción de las comunidades sordas desde un punto de vista cultural (Erting, 1982). Es en este sentido que los sordos son considerados hablantes de la

lengua de señas y miembros de una comunidad lingüística (Peluso, 2014). Esto habilita a entender que en la adquisición del lenguaje en los sordos intervienen mecanismos y estrategias cognitivas específicas, al igual que en la adquisición de las lenguas orales por parte de los oyentes. Esta visión no patológica permite dejar de ver a los sordos como un grupo de discapacitados aislados, en el que la marca es la anormalidad orgánica, y se los considera como una comunidad diferencial a partir de la cual se generan procesos de identificación social y lingüística. Es por esto que se impone la necesidad de comenzar a considerar, en las conceptualizaciones de bilingüismo y hablante bilingüe, a la lengua de señas y a los sordos.

En este trabajo se proponen los siguientes objetivos: caracterizar las definiciones de bilingüismo que se han formulado desde la vertiente individual y social, identificar y repensar los criterios que ambas perspectivas consideran para el abordaje del bilingüismo y describir la situación psico-socio-lingüística de los sordos en relación a los vínculos que establecen con la lengua de señas, la lengua oral y la escritura de la lengua oral.

2. Desarrollo

2. a Bilingüismo: definiciones y lineamientos generales

A la hora de adentrarse en el estudio del bilingüismo, se deben sortear al menos dos grandes problemas: la cuestión relacionada con la definición y descripción conceptual y, por otro lado, la tipología y criterios de clasificación. Esto se debe a que los autores que han estudiado este fenómeno lo han hecho desde diferentes perspectivas y difieren en la manera de entender y definir este constructo teórico.

Lo cierto es que, como plantea Alarcón (1998), durante el siglo XX, ha sido estudiado desde dos perspectivas: la sociolingüística (vertiente social) y la psicolingüística (vertiente individual), ambas con derroteros diferentes a lo largo del tiempo. Por un lado, el estudio lingüístico del contacto de lenguas se remonta a la tradición histórica y comparativa del siglo XIX. No obstante, la primera panorámica completa sobre este tema se encuentra en dos obras fundamentales de principios de los años cincuenta, las cuales proporcionaron contribuciones fundamentales para abrir los cimientos de la sociolingüística: *Languages in contact* (1953) de Weinreich y *The Norwegian language in America* (1953) de Haugen. Dichos autores son quienes ofrecen las primeras definiciones de bilingüismo y hablante bilingüe. En este sentido, la sociolingüística ha sido la subdisciplina que más avances ha producido en el campo de los estudios sobre el contacto lingüístico, sobre todo en relación a la explicación de las bases teóricas y metodológicas de la variación y transferencia lingüística teniendo en cuenta factores lingüísticos, sociales y políticos (Klee y Linch, 2009). La sociolingüística, entonces, define al bilingüismo como la coexistencia de dos o más lenguas dentro de una sociedad y considera a los factores sociales, lingüísticos y culturales, involucrados en el uso concreto y en las funciones sociales de dichas lenguas, y la identidad cultural que construyen sus hablantes (Sampietro, 2011; García y Suárez Cepeda, 2014).

Por otro lado, los primeros estudios que criticaban que el bilingüismo afectaba el desarrollo cognitivo de los niños fueron realizados durante las primeras décadas del siglo XX y llegaban a la misma conclusión: “el bilingüismo infantil tiene efectos nocivos sobre las habilidades lingüísticas” (Appel y Muysken, 1996: 155) y conlleva desventajas cognitivas sobre el funcionamiento intelectual, lo que crea confusión y dificulta el aprendizaje (Lambert, 1981¹; Sampietro, 2011). Sin embargo, la validez de estas primeras investigaciones resulta cuestionable, principalmente, por razones metodológicas. En primer lugar, el poco rigor científico en la determinación de los grupos bilingües a estudiar (los sujetos bilingües procedían mayoritariamente de las minorías lingüísticas, cuya lengua era considerada inferior, como la de los inmigrantes). No se controlaban variables importantes como el nivel socioeconómico de origen, las posibilidades educativas de la muestra y tampoco se tenía en cuenta la competencia de los sujetos bilingües en la lengua mayoritaria, la cual era tomada como la medida estándar para realizar las pruebas. Además, no había una buena adecuación del método de estudio: uso de tests de inteligencia con base verbal como medida de inteligencia (Sampietro, 2011).

La apertura de un nuevo período en los estudios sobre bilingüismo se dio a raíz de una investigación realizada en 1962 por Elizabeth Peal y Wallace Lambert. Estos investigadores se propusieron analizar el tema del bilingüismo-monolingüismo en Canadá. En palabras de Lambert (1981: 83): “esperábamos encontrar un déficit en las personas bilingües, como nos sugería la literatura sobre el tema”. Por esto, el propósito de este trabajo estaba dirigido a averiguar los componentes intelectuales implicados en ese déficit y, a partir de eso, poder desarrollar estrategias de compensación. Los resultados del estudio fueron sorprendentes: “los niños bilingües anglofranceses del área de Montreal, puntuaban significativamente más alto en las medidas verbales y no verbales de inteligencia que los monolingües. Además, los resultados sugerían que los bilingües tenían una estructura intelectual más diversificada y un pensamiento más flexible” (Lambert, 1981: 83). Lo destacable de este trabajo fue el cambio que produjo con respecto a los efectos del bilingüismo y la expansión de este tipo de resultados en otras zonas. El bilingüismo, como objeto de estudio propio de la investigación psicolingüística y cognitivista, cobró ímpetu en las décadas de los ochenta y los noventa (García y Suárez Cepeda, 2014). Dado que este tema no podía permanecer en los márgenes de estas subdisciplinas ya que “el estudio de la adquisición de una segunda lengua y la manera en que se desenvuelve un sujeto bilingüe ayudaría a entender mejor el proceso de la adquisición del lenguaje en general” (Alarcón, 1998). Desde la perspectiva psicolingüística, se entiende al bilingüismo como la competencia lingüística que posee un sujeto en dos o más lenguas y se centra en las relaciones entre capacidades neurocognitivas y procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje.

En relación con las tradiciones de ambas subdisciplinas alrededor del estudio del bilingüismo, estas dos vertientes, la individual y la social, han ofrecido definiciones clásicas. Bloomfield (1935) fue quien, desde una concepción conductista, acentuó el aspecto individual del concepto e impuso criterios estrictos en su caracterización: “solo se es bilingüe al alcanzar el **control de dos**

lenguas a un nivel similar al de sus hablantes nativos" (García et al., 2016: 20). Weinreich (1953), quien se centró en el aspecto social e introdujo una nueva mirada sobre el asunto, las lenguas en contacto, planteó que "The practice of alternatively using two languages will be called here BILINGUALISM, and the persons involved BILINGUAL"² (Beardsmore, 1982: 2).

Durante la segunda mitad del siglo XX, surgen otras definiciones que también resaltan el aspecto individual, pero desde otras bases teóricas. Macnamara (1969) propuso que un hablante podía ser calificado como bilingüe si, además de las habilidades en su primera lengua, tenía un mínimo de **nivel funcional** en algunas de las habilidades lingüísticas (expresión oral, comprensión oral, escritura, lectura) de la segunda lengua (Appel y Muysken, 1996; García et al., 2016). Siguán y Mackey (1986) entendieron que el bilingüe es "aquel que, además de su primera lengua, tiene una **competencia parecida** en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia" (García et al., 2016: 20). Dichas definiciones, como consideran tanto Moreno Fernández (2009) como García et al., (2016), pueden alinearse a lo largo de una escala que situaría, en el extremo más estricto, a aquellas concepciones nativo-céntricas, como las de Bloomfield (1935) y Siguán y Mackey (1986), y en el otro, las más flexibles y con límites menos angostos, como las de Weinreich (1953) y Macnamara (1969). Sin embargo, en todas se puede notar la exclusiva referencia a la competencia lingüística, lo que está estrechamente vinculado a determinar la medida, grado y nivel de bilingüismo (Alarcón, 1998; Sampietro, 2011; García et al., 2016).

2.b La multidimensionalidad en el abordaje del bilingüismo

Aunque en la bibliografía consultada se hace referencia a la clasificación de bilingüismo individual y bilingüismo social, en este trabajo, se entiende al bilingüismo como un fenómeno multidimensional que posee una doble naturaleza: individual y social. Es por esto que se describen aquellos criterios que resaltan estos aspectos³. Alarcón (1998) y García et. al (2016) insisten en que cada una de las clasificaciones de bilingüismo y hablante bilingüe depende de la elección de las variables y que cada una de ellas no es mejor que otra, sino que hay criterios más o menos adecuados para abordar diferentes cuestiones.

Los criterios que abordan la naturaleza individual del bilingüismo, como la edad de la adquisición, el orden del aprendizaje y la organización cognitiva de ambas lenguas, están supeditados a la competencia lingüística, dado que esta es la principal variable elegida en los estudios psicolingüísticos para determinar si un hablante califica o no como bilingüe. Esto tiene que ver con lo afirmado por varios autores: "la competencia es el factor que más afecta la configuración del sistema del lenguaje en bilingües" (30). A partir de los resultados que han proporcionado algunos de estos estudios, la competencia lingüística ha sido clasificada según dos grandes categorías. La primera hace referencia a *la comparación del rendimiento del bilingüe en su L2 con el de un monolingüe nativo de dicha lengua*. En este caso, se habla de bilingüe **equilibrado** o **no equilibrado**. Peal y Lambert (1962) definieron como "bilingüismo genuino o equilibrado (en

donde el bilingüe utiliza ambos sistemas con fines comunicativos) y lo oponen a los pseudo-bilingües que conocen un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación⁴. Es decir, el bilingüe, para serlo de manera completa y equilibrada, debería tener dos competencias lingüísticas independientes, las cuales deberían ser similares a las de dos monolingües. Por lo tanto, el bilingüe real debería ser dos monolingües en una persona⁵. Todos los demás, de hecho, la gran mayoría de los individuos que utilizan dos lenguas en su vida cotidiana, serían “not really bilingual or are special types of bilinguals” (Grosjean, 2008: 11). Entonces, según este criterio, las habilidades lingüísticas del bilingüe son evaluadas y comparadas bajo los estándares monolingües (Grosjean, 1989, 2008). La segunda categoría tiene que ver con *la comparación de la competencia en la L1 y la L2 del bilingüe*. Lo que ha dado como resultado la tradicional clasificación de bilingüe **balanceado** o **dominante**, tipología que se ha construido alrededor de la noción de equilibrio y fluidez (también llamado completo e incompleto en Jiménez y Parra, 2012; García et al., 2016). “El primero se caracteriza porque su competencia es similar o equivalente en las dos lenguas, mientras que el segundo presenta una competencia mayor en alguna de las dos lenguas, generalmente en su lengua materna” (Jiménez y Parra, 2012: 108).

En relación a la competencia, el abordaje de la edad es indispensable a la hora de hablar de la adquisición de segundas lenguas (Alarcón, 1998; Jiménez y Parra, 2012; García et al., 2016). Según este criterio, la distinción es entre **temprano** y **tardío**. “Un bilingüe temprano es aquel que ha consolidado el sistema lingüístico de la L2 antes de los cinco y los siete años. El tardío es aquel que ha hecho lo propio después de esa edad” (Alarcón, 1998; García et al., 2016: 23). Si un niño incorpora una segunda lengua antes de ese período, lo hará a través de los mismos mecanismos que guían la adquisición de la L1: “no recibe instrucción formal ni reflexiona metalingüísticamente sobre los estímulos que recibe. Por el contrario, infiere los patrones subyacentes a los estímulos lingüísticos de modo implícito” (García et al., 2016: 24). Esto está estrechamente relacionado con el orden de la adquisición de las lenguas. El bilingüe temprano puede ser, a su vez, **simultáneo** (cuando la exposición a ambas lenguas sucede en paralelo, desde que el individuo nace) o **secuencial** (adquiere una segunda lengua a edad temprana, pero después de haber adquirido las bases lingüísticas de la lengua materna). En el primer caso, el bilingüe cuenta con dos lenguas maternas (García et al., 2016). En el tardío, siempre el aprendizaje de la L2 es posterior al desarrollo de la L1, el cual puede ser en cualquier momento de la vida del individuo y está vinculado a procesos de análisis, memorización y tareas metalingüísticas que se llevan a cabo en contextos de educación formal, como institutos o escuelas (García et al., 2016). El último criterio se articula con la edad de adquisición, el nivel de competencia y la frecuencia de uso: la organización léxico-semántica. Weinreich (1953), con su clasificación, fue quien introdujo el estudio psicolingüístico de la producción y la comprensión léxica en individuos bilingües (García, 2016). En el caso del bilingüe **coordinado**, una palabra de la L1 y su contraparte en L2 se asocian a representaciones conceptuales separadas (García, 2016). Es decir, en el hablante, se desarrollan dos sistemas lingüísticos equivalentes (una palabra dispone de dos significantes y de dos

significados). En la organización **compuesta**, por otro lado, el hablante posee dos palabras que comparten la misma representación conceptual (Jiménez y Parra, 2012; García, 2016). En este caso, hay un significado para dos significantes. Por último, en el sistema **subordinado**, “la forma léxica en L2, no se asocia directamente con una representación conceptual, sino que se conecta con su palabra correspondiente en L1 para propiciar el acceso a la información semántica de esta última” (García, 2016: 72).

Los criterios que abordan la naturaleza social del bilingüismo que se describen a continuación, están relacionados con los tipos de bilingüismo según la distribución de las lenguas habladas por cada grupo en una sociedad, la relación de estatus social entre las lenguas y la identificación cultural de los hablantes bilingües.

Alarcón (1998) considera que el tipo de interacción que el individuo establece con las lenguas del entorno en donde se desenvuelve y desarrolla tanto lingüística como cognitivamente depende, entre otras variables, de la valoración social de cada una de ellas. Appel y Muysken (1996: 10) entienden que “el contacto lingüístico conduce inevitablemente al bilingüismo”. Según el grado o la forma del bilingüismo, estos autores diferencian tres tipos, en términos teóricos y abstractos. En la situación Tipo I, ambas lenguas son habladas por dos grupos diferentes, es decir, son dos grupos monolingües que, al acercarse, constituyen una comunidad bilingüe y que necesita de la intervención de individuos bilingües para establecer la comunicación intergrupal. En la situación Tipo II, todos los hablantes serían bilingües. Por último, la situación Tipo III se trataría de la coexistencia de un grupo monolingüe dominante y el otro bilingüe minoritario (Moreno Fernández, 2009). Más allá que estos prototipos no se encuentren puros en ninguna parte del mundo, ya que cada situación de bilingüismo es singular e irrepetible y está vinculada a combinaciones históricas, sociales, culturales y políticas específicas, permiten visualizar la relación de estatus entre las lenguas involucradas. Lo que muchos autores han llamado: **bilingüismo aditivo** y **bilingüismo sustractivo**. Esta clasificación fue propuesta por Lambert (1975), en la cual el primero hace referencia al “proceso en que el medio social del niño asume que el aprendizaje de la L2 le permitirá alcanzar un mayor desarrollo cultural”. Por el contrario, el segundo es entendido como “aquel en el cual el contexto social concibe el aprendizaje de L2 como una desventaja para el logro y desarrollo de la identidad del niño” (Jiménez y Parra, 2012: 109).

En este punto, se puede establecer una articulación con relación a las actitudes lingüísticas. Blas Arroyo (2004) considera que las actitudes lingüísticas hacia el contacto de lenguas es un aspecto poco estudiado pero que, sin embargo, toma especial relevancia cuando se hace referencia al fenómeno bilingüe. Romaine (1989) plantea que este tema debería describirse bajo una triple óptica. En primer lugar, están *las actitudes relacionadas al estatus social de las lenguas en contacto* (diglosia y conflicto lingüístico). En segundo lugar, *las actitudes de los hablantes monolingües hacia los hablantes bilingües* hacen referencia a dos aspectos. Por un lado, existe una tendencia entre los usuarios de las lenguas mayoritarias, lengua Alta en términos sociológicos, a considerar su lengua como mejor que las demás (lengua Baja, en oposición a la A). Por el otro, el valor social

que los hablantes le otorgan al proceso de conversión a la condición de bilingüe, en relación a la competencia y fluidez en cada una de las lenguas, como al tipo de lenguas involucradas (en términos de modalidad). Por ejemplo, En Estados Unidos, a un individuo que habla inglés y español, se lo considera bilingüe; no así a quien habla inglés y también ASL (American Sign Language) (Jiménez y Parra, 2012). Por último, Romaine (1989) se refiere a *las actitudes hacia las consecuencias lingüísticas de bilingüismo* (transferencias, cambio de código, préstamos, lenguas pidgins, etc.) (Blas Arroyo, 2004).

En este sentido, la relación de estatus entre las lenguas está estrechamente relacionada con el tipo de identificación cultural que poseen los hablantes con las comunidades lingüísticas con las que se vinculan y que deviene en un tipo particular de sentimiento de pertenencia grupal. Un hablante bilingüe puede identificarse de manera positiva con los hablantes nativos de ambas lenguas; y al mismo tiempo, estos lo reconocen como miembro de sus respectivas comunidades. En este caso, se trata de un bilingüe **bicultural**, el cual moldea su identidad cultural bajo los parámetros de dos sistemas de valores y hábitos sociales. También puede darse que un hablante bilingüe posea alta competencia en ambas lenguas, pero una identidad **monocultural**. Es decir, más allá de su nivel de competencia lingüística, no ha asimilado las prácticas culturales que guían los contextos cotidianos dominados por su L2. (Alarcón, 1998; Jiménez y Parra, 2012; García et al., 2016). Cuando el bilingüe adopta la cultura de la segunda lengua y rechaza su primera cultura, se considera que ha atravesado un proceso de **aculturación**. Esto suele suceder, cuando la L2 es la lengua estándar y más prestigiada que la lengua materna (Alarcón, 1998).

El entorno de adquisición y aprendizaje de ambas lenguas, además de estar atravesado por la relación de estatus entre las lenguas, la cual se puede ver a través de las diferentes actitudes lingüísticas, también se encuentra permeado por las circunstancias y motivaciones. Muchas veces, los hablantes de una lengua minoritaria se ven forzados a aprender una L2 por coyunturas de su vida. Sin embargo, no siempre las razones por las cuales un individuo debe aprender una segunda lengua, son las mismas ni tienen el mismo objetivo. Por un lado, están las motivaciones instrumentales vinculadas a un aprendizaje de la L2 con un objetivo pragmático, con el fin de obtener beneficios específicos (mejorar su condición profesional, superación académica, acceso a información científica y tecnológica). Las motivaciones integrativas, por otro lado, hacen referencia al deseo de acercamiento cultural y no solo al aprendizaje funcional de la segunda lengua (Appel y Muysken, 1998; Jiménez y Parra, 2012, García et. Al, 2016).

La revisión de las diferentes clasificaciones que han atravesado el estudio del bilingüismo, lejos de reducir el tema a una mera taxonomía de clases, cobra importancia dado que se pueden observar las concepciones que subyacen a cada una de ellas. Sobre todo, las clasificaciones de bilingüismo y hablante bilingüe, vinculadas al aspecto individual, dado que se sostienen sobre la base de lo que Grosjean (2008) llama "the monolingual (or fractional) view of bilingualism". Es decir, desde esta visión, se ha considerado que el bilingüe debería tener dos competencias lingüísticas separadas e independientes, las cuales deberían ser similares a las que poseen los dos

monolingües correspondientes. Entonces, el bilingüe debería ser dos monolingües en una persona (Grosjean, 2008). Según este autor, la razón más fuerte por la que esta visión ha prevalecido durante tanto tiempo y, en consecuencia, ha monopolizado el campo de investigación sobre este tema, ha sido que las principales teorías lingüísticas se han ocupado de los sistemas lingüísticos utilizados por los hablantes monolingües (Grosjean, 2008: García et al., 2016). Lo que implicó que los métodos utilizados para estudiar los sistemas lingüísticos monolingües hayan sido aplicados sin modificaciones sobre el conocimiento que poseen y el uso que hacen de dos o más lenguas los hablantes bilingües. El corolario fue establecer, como criterio de medida de los hablantes bilingües, el modelo del hablante-oyente ideal monolingüe.

García et al. (2016), en su revisión de las diferentes concepciones del bilingüismo, coinciden con lo propuesto por Grosjean (2008). El estatuto del bilingüe no puede estar determinado por la similitud con los hablantes nativos de su L2 por varias razones: "una misma lengua, según su estatus como idioma nativo o no nativo, se apropia de modos disímiles, se somete a diferentes usos cotidianos y se procesa mediante distintos mecanismos neurocognitivos" (20-21). Además, "hay tanta diversidad entre los hablantes nativos que es muy difícil establecer qué y cuántos conocimientos de la L2 debería poseer un bilingüe para ser considerado competente en esa lengua" (37). Por otro lado, la competencia en L2 puede no ser uniforme a lo largo de la vida del bilingüe, ni homogénea para todas las dimensiones o usos. A esto hay que agregarle un obstáculo: la dificultad para comparar lenguas que difieren en lo tipológico y lo estructural (esto sería un claro ejemplo entre lenguas orales y lenguas de señas). En oposición a esta visión fuerte del bilingüismo, Grosjean (1989, 2008) propone "the bilingual (or wholistic) view of bilingualism". Esta nueva perspectiva entiende que "el sujeto que maneja dos lenguas es un todo integral que no puede descomponerse fácilmente en dos partes; más bien, el bilingüe presenta una configuración lingüística distintiva y específica". En dicha configuración, lejos de ser la suma de dos sistemas, ambas lenguas están en constante coexistencia e interacción, forman un sistema lingüístico general y diferente, pero completo. Grosjean (2008) flexibiliza la noción de hablante bilingüe ya que lo considera como un caso único con particularidades lingüístico-cognitivas propias.

2.c La situación psico-socio-lingüística de los sordos

El reconocimiento del estatus lingüístico de las lenguas de señas por parte de la lingüística y el consiguiente desarrollo de la Lingüística de la Lengua de Señas ha permitido, por un lado, una mejor y significativa comprensión de la dimensión estructural de las lenguas de señas y, por el otro, la posibilidad de concebir como bilingües a los individuos sordos. Peluso (2014) define a la comunidad sorda como una comunidad lingüística minoritaria, en la cual se utiliza la lengua de señas, lengua ágrafa, escasamente estandarizada (con menor grado de intelectualización) y en la que sus miembros están alejados de las prácticas propias de la cultura letrada. La comunidad sorda se vincula cotidianamente con la comunidad lingüística mayoritaria, que utiliza la lengua

oral, lengua de mayor prestigio y estandarización (mayor grado de intelectualización), la cual posee un sistema de escritura y cuyos hablantes dominan las prácticas relacionadas con la cultura escrita a la que pertenecen (Peluso, 2008). El vínculo entre ambas comunidades lingüísticas hace que la comunidad sorda posea un repertorio lingüístico formado por dos lenguas en relación de distribución funcional y social (Peluso, 2010a, 2014; Pérez Perera, 2013): la lengua de señas en la que los sordos se sienten hablantes nativos y la lengua oral, lengua de la mayoría oyente, que funciona como segunda lengua, sobre la que cada uno tiene mayor o menor grado de competencia y de identificación. Pero esta relación adopta una forma particular y radical que consiste en que la lengua de señas se use exclusivamente en la oralidad y la lengua oral se use exclusivamente en la escritura. Esta distribución de las lenguas desafía a las definiciones tradicionales de bilingüismo dado que pone en evidencia que muchas de las clasificaciones revisadas no explican los conocimientos, usos y funciones que adoptan tanto la lengua de señas como la lengua oral en el caso de los sordos.

Sin embargo, la mayoría de los niños sordos no pertenecen a familias sordas vinculadas con la comunidad sorda, sino que provienen de familias oyentes (95%). Esto implica que los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua materna y los de aprendizaje de segundas lenguas se desarrollen de diferente manera. Entonces, "¿qué implica analizar las lenguas de señas desde la óptica del bilingüismo?" (Suraci et al., 2016: 220). Dadas estas condiciones particulares de la población sorda, se abren interrogantes claves para este campo. Entonces, la pregunta clave es la siguiente: ¿todas las personas del mundo adquieren una lengua materna? La noción de lengua materna tiene que ser repensada tanto para las situaciones en las que padres e hijos no comparten la misma lengua, como así también para aquellas en que la lengua no puede aprenderse en la infancia ni tampoco ser enseñada por los cuidadores primarios⁶ (Fernández y Yarza, 2006).

Teniendo en cuenta a Peluso (1993, 1997), Karmiloff y Karmiloff Smith (2005) y Suraci et al. (2016)⁷, en este trabajo, se proponen dos tipos de entornos lingüístico-identitarios, el oyente y el sordo, para trazar los potenciales vínculos que generan los sordos con la lengua de señas (LS), la lengua oral (LO) y la escritura. Dado que, de acuerdo al tipo de entorno en el que un niño sordo transite y atraviese el proceso de adquisición del lenguaje, las lenguas naturales que lo rodean ocupan diferentes roles en su desarrollo lingüístico y cognitivo. Además, según las especificidades que revistan dichos procesos, se puede dar cuenta de qué manera se dan los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, en los diferentes escenarios de adquisición y/o de aprendizaje, es posible identificar el modo de funcionamiento de la lengua de señas y de la lengua oral en tanto ocupen el lugar de lengua materna, primera lengua o segunda lengua. En este sentido, a la hora de enfrentarse al estudio de la población sorda y su repertorio lingüístico, lo primero que hay que problematizar son los conceptos de lengua materna y de primera lengua, dado que la situación de los sordos reviste ciertas particularidades únicas con respecto a otros casos de monolingüismo y bilingüismo. Peluso (1997).

En el entorno oyente, que se construye bajo los presupuestos de la visión médico-clínica de la sordera, el niño sordo no puede adquirir ninguna lengua completa. Ni la lengua oral ya que no es su lengua natural. Ni tampoco la lengua de señas ya que, aunque sea su lengua natural⁸, este entorno, patologizante y discapacitante que se construye bajo valoraciones y actitudes lingüísticas negativas hacia esta lengua, niega a este niño una exposición interactiva natural y espontánea desde el comienzo. Karmiloff y Karmiloff Smith (2005) destacan que estos niños tienen una carencia de entradas lingüísticas tempranas, por lo que comienzan a adquirir la lengua hablada de sus padres mediante la lectura de labios. Por lo que hay una doble desventaja: esos niños ni procesan la entrada auditiva ni cuentan con un modelo de lengua de señas natural que garantice la adquisición del lenguaje. La lengua oral no es la lengua natural ya que no se adquiere espontáneamente, ni se puede usar de acuerdo al canal natural de los sordos, el viso-gestual, pero es la única que predomina en su desarrollo cognitivo. "No tienen otros recursos para acceder a la comprensión del mundo que su experiencia con lo físico y espacio-temporal y la observación, a través de un modelo rudimentariamente simbólico, de los valores socioculturales" (Behares y Peluso, 1993: 160). Según los criterios del origen y actitudes, la lengua oral sería la lengua materna, ya que es la única lengua a la que el sordo tiene acceso porque es la lengua que predomina en su ambiente intrafamiliar, el cual se despliega bajo la órbita de la cultura oyente. Debido a esto, el sordo se autoidentifica y es identificado por los otros (oyentes) con una identidad lingüística deficitaria, como discapacitado (Peluso, 1997). Según los criterios de competencia y función, la lengua oral sería la primera lengua ya que se convierte en la vara con la que se mide su rendimiento, criterio por demás amplio y, en muchos casos, utilizado sin demasiadas precisiones. La única razón que justifica, en estos casos, que se considere la lengua oral como primera lengua es que es la única competencia que tienen de una lengua. Ya que la "supuesta" habilidad adquirida es siempre deficitaria: "el déficit auditivo es visto casi como sinónimo de déficit lingüístico" (Peluso, 1997: 9). En estos casos, la mayoría de los niños sordos (95 % son hijos de oyentes), si acceden a la lengua de señas, lo hacen tardíamente, luego del período crítico de adquisición, y si han tenido la posibilidad de acercarse a la comunidad sorda, lo cual "implica una ruptura con la cultura dominante en el medio intrafamiliar" (Peluso, 2010a: 76). Al apropiarse de la lengua de señas y de la identidad sorda, los sordos comienzan a vivir en paralelo a su entorno parental, ya que sus amigos y pareja pertenecen a la comunidad, la cual, dentro de la familia oyente, se convierte en una isla (Peluso, 2014).

Peluso (2010a) insiste, como ya se ha dicho anteriormente, que en este tipo de entorno lo que hace sostener una visión patológica de la sordera es la indistinción entre lo verbal y lo oral: el empeño de persistir en la idea de que los sistemas verbales son orales refuerza la creencia de que la lengua de señas es un conjunto de gestos inconexos que obstaculiza el "normal y correcto" desarrollo lingüístico-cognitivo del sordo y la lengua oral es la única posible. Por eso, es la única lengua en la que se analiza la competencia del sordo, sin tener en cuenta el desarrollo de la competencia en lengua de señas. En palabras de Peluso (2010a: 98): "Así, las carencias

observables en su lengua oral se interpretan como carencias en su competencia lingüística general y no como carencias en el aprendizaje de segundas lenguas”.

En cambio, los sordos hijos de padres oyentes con una visión psico-socio-lingüística de la sordera logran un desarrollo lingüístico-cognitivo diferente. En la mayoría de estos casos, la lengua de señas es adquirida como primera lengua (Peluso, 2010a). En estos casos, los padres, al aprender la lengua de señas desde un primer momento, cuyo aprendizaje posee las mismas dificultades que tiene todo proceso de aprendizaje de una segunda lengua a una edad tardía, proveen de una exposición temprana y más natural a la lengua de señas a sus hijos. En estos casos, los niños sordos reciben un modelo lingüístico similar al de una segunda lengua⁹. Sin embargo, adquieren destrezas y conocimientos más ricos y complejo. Es decir, pese a recibir entradas lingüísticas de una segunda lengua, logran desarrollar una variedad mayor de señas con mayor complejidad combinatoria que los adultos. Por ejemplo, progresan en el análisis formal de la morfología, capacidad que sus padres no tienen ya que han adquirido las señas como totalidades (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005). Lo significativo de esto es que, a pesar de la ausencia de un modelo de lengua de señas, los niños “inventan” sistemas de signos (que se diferencian de los simples gestos) que se hacen cada vez más abstractos y arbitrarios con el paso del desarrollo: los llamados *pidgin*. Este sistema comienza a presentar una gramática rudimentaria, en la cual el vocabulario de signos varía el orden para diferenciar significados. Sin embargo, el desarrollo lingüístico no deja de ser limitado y siempre van a necesitar interactuar con hablantes nativos de lenguas de señas para poder adquirir nuevas destrezas lingüísticas (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005).

Entonces, este entorno es respetuoso de las particulares características fisiológicas que poseen sus hijos y también de la necesidad de la utilización de la lengua de señas en el proceso de adquisición del lenguaje y de desarrollo cognitivo. Entonces, según los criterios de origen y actitudes, la lengua de señas es la lengua materna. Esto permite que se vean a sí mismos como hablantes de lenguas de señas. Las valoraciones y actitudes lingüísticas positivas que posee este entorno derivan en un acercamiento orientado en términos de diferenciación lingüística. Es decir, la lengua oral es la lengua de los padres, de los hermanos, pero la lengua propia es la lengua de señas. Esto permite la convivencia entre ambas lenguas, de diferentes modalidades, y entre ambas formas de ver el mundo, el oyente y el sordo. Con respecto a los criterios de competencia y función, la lengua de señas es la primera lengua de estos sordos, ya que es la lengua en la que se sienten más competentes (Peluso, 1997).

El perfil cognitivo de los sordos hijos de padres sordos, hablantes nativos de la lengua de señas, es marcadamente superior, en comparación a los dos casos del entorno oyente. Esto se debe a que la organización lingüístico-cognitiva se establece en ámbitos de pertenencia, en donde la lengua de señas, en tanto lengua materna y primera lengua, “es el único organizador del pensamiento verbal y de operaciones semántico-cognitivas” (Behares y Peluso, 1993: 193). En estos casos, existe un paralelo en el proceso de adquisición del lenguaje entre niños sordos y

niños oyentes dado que hay una "constitución temprana de formatos interactivos válidos para el desarrollo cognitivo y social". Sin embargo, la forma en que se realiza es diferente: "en las personas sordas, el procesamiento visual del lenguaje asume las funciones de la parte del córtex que se utiliza normalmente para el procesamiento auditivo, compensando así esta carencia de entrada sensorial" (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005: 269). Las autoras remarcan que, la mayoría de los estudios sobre adquisición del lenguaje en niños sordos que se han realizado en comunidades occidentales, demuestran que estos niños atraviesan las mismas etapas que los niños oyentes. En dicho proceso, el patrón de adquisición de la lengua parece no ser específico de la modalidad en la que las lenguas se estructuran y, en ambos casos, siguen las mismas etapas, a partir de las cuales van conformando tanto una sintaxis más compleja como las mismas relaciones semánticas (Massone y Machado, 1994). Estos niños son hablantes fluentes y se consideran a sí mismos como hablantes de lengua de señas y miembros de una cultura diferente que se caracteriza por ser principalmente visual y organizarse en torno al uso, conocimiento y transmisión de la lengua de señas, entendida como símbolo de pertenencia e identidad (Massone et al., 2010). Es por esto que los niños sordos se apropian de manera natural tanto de la lengua de señas como de los parámetros culturales de la comunidad sorda, por lo tanto, no hay posibilidad que dentro del entorno íntimo haya conflictos.

La diferenciación y descripción de las particularidades específicas que poseen los procesos de adquisición del lenguaje en el entorno oyente y el sordo tienen su impacto en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Todas las definiciones y clasificaciones de bilingüismo revisadas presuponen "el dominio de una L1 adquirida incidentalmente, sin instrucción formal" (Suraci et al., 2016), ya que una lengua materna no puede adquirirse como segunda lengua, ni una segunda lengua puede aprenderse sin un sistema lingüístico de base. Peluso (1997) afirma que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se asienta sobre mecanismos de transferencia de la lengua materna, entendida como lengua que provee de la categorización previa del mundo que rodea al individuo. Massone y Machado (1994) también remarcan el beneficio cognitivo que brinda la lengua materna a la hora de aprender nuevas competencias en una segunda lengua (L2). En este sentido, se puede dar cuenta de algunos aspectos relacionados a cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje de una segunda lengua teniendo en cuenta lo siguiente. Los niños sordos provenientes de entornos oyentes (tanto los inscriptos dentro de la visión médico-clínica como los que adscriben a la visión psico-socio-lingüística) y los niños sordos que han adquirido la lengua de señas de manera natural y espontánea en el entorno sordo deben enfrentarse ante el mismo desafío: el aprendizaje escolar de la escritura de la lengua oral y mayoritaria. Es decir, al no poseer la lengua de señas un sistema de escritura propio, los niños sordos deben lidiar con la ajenidad que les representa la escritura, en tanto siempre escritura de una segunda lengua. Porque el aprendizaje del sistema de escritura es el aprendizaje tanto de las unidades de una lengua a cuya materialidad no tienen acceso (la oral) como de nuevas formas de representación y no el aprendizaje de una tecnología de registro de la propia lengua (Larrinaga y Peluso, 2009; Peluso, 2010c). En este sentido, cada entorno lingüístico-identitario, en el que lo

niños sordos desarrollen el proceso de adquisición del lenguaje, provee de diferentes recursos lingüístico-cognitivos para que el aprendizaje de la modalidad escrita de la lengua oral sea posible.

En el caso de los niños sordos del entorno oyente con una visión médico-clínica, no podrían enfrentarse a un contexto de aprendizaje de L2, ya que no han recibido el soporte requerido en lengua de señas como lengua materna (Massone y Machado, 1994; Suraci et al. 2016). Esto implicaría que, al haber una demora en el plano de la oralidad, también haya una demora en el desarrollo de los conocimientos que vienen dados a través de la lengua. Y, por esto, una escasa posibilidad de aprender la modalidad escrita de la lengua oral como segunda lengua. Suraci et al. (2016), plantean que cuando la comunicación es artificial, fragmentada y descontextualizada, en el niño surgen conflictos que entorpecen el aprendizaje de una segunda lengua. En cambio, en aquellos niños que manejan una lengua materna o una primera lengua, la incorporación de nuevos conocimientos lingüísticos tiende a ser diferente. En este sentido, tanto los niños sordos del entorno oyente con una visión psico-socio-lingüística, como los sordos del entorno sordo, tienen la posibilidad de construir una reflexión lingüística sobre ambas lenguas, la de señas y la oral. Lo que proporcionaría una base donde podría sostenerse el aprendizaje de la escritura de la lengua oral.

3. Conclusiones

Este trabajo propone caracterizar las definiciones de bilingüismo que se han formulado desde la vertiente individual y social. Esto ha permitido comprender la multidimensionalidad de este concepto, característica que poseen otros conceptos vinculados al lenguaje dada su doble naturaleza individual y social. (Fernández Pérez, 199; Pinker, 2005) Es por esto que en este trabajo se aborda la idea de multidimensionalidad para poder describir el caso particular de los sordos en tanto potenciales hablantes bilingües. En este sentido, la situación psico-socio-lingüística de los sordos ha sido descrita desde esta óptica: los entornos de adquisición/ aprendizaje, en tanto dimensión individual, enmarcados en una situación sociolingüística específica (dimensión social): la comunidad sorda entendida como una comunidad lingüística minoritaria en vínculo con la comunidad lingüística mayoritaria, la oyente.

Por otra parte, en este trabajo se plantea identificar y repensar los criterios que abordan la dimensión individual y social para el abordaje del bilingüismo. En este sentido, se hace hincapie en una breve revisión de las diferentes clasificaciones que se han propuesto. En particular, sobre las definiciones de bilingüismo y hablante bilingüe que se proponen desde los criterios que abordan la naturaleza individual de este fenómeno, dado que han sido establecidas bajo los principios de lo que Grosjean (2008) llama "the monolingual (or fractional) view of bilingualism". Desde esta visión reducida sobre el bilingüismo ya no es posible pensar ninguna situación de contacto lingüístico, menos aún la particular realidad de los sordos.

Por último, en este trabajo se busca describir la situación psico-socio-lingüística de los sordos en relación a los vínculos que establecen con la lengua de señas, la lengua oral y la escritura de la lengua oral. Para esto, se han establecido dos entornos, el oyente y el sordo. Ellos abordan la dimensión individual de la situación de los sordos, en tanto dan cuenta de los procesos de adquisición del lenguaje y lo de aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, estos entornos se encuentran permeados por visiones sobre la sordera (médico-clínica y la psico-socio-lingüística), valoraciones sobre las lenguas y relaciones interculturales e identitarias que devienen de la dimensión social de este fenómeno. Es decir, están atravesados por las relaciones que se establecen entre dos comunidades lingüísticas: la sorda y la oyente. El vínculo entre ambas comunidades lingüísticas hace que la comunidad sorda posea un repertorio lingüístico formado por dos lenguas, que se caracteriza por una particular relación de distribución funcional y social: la lengua de señas que cubre los intercambios comunicativos cara cara en la oralidad y la lengua oral que se da en la escritura. Esto obliga a repensar al bilingüismo desde la nueva perspectiva propuesta por Grosjean (1989, 2008): "the bilingual (or wholistic) view of bilingualism". Desde esta nueva visión se entiende que el hablante bilingüe, en tanto usuario que maneja dos lenguas, es un todo integral, que presenta una configuración lingüística distintiva y específica. En este sentido, se impone la necesidad de dejar de ver a un no oyente, es decir, un individuo ligado a la pérdida auditiva y excluido al ámbito de la discapacidad, y desplazar la mirada hacia un sordo, en tanto usuario de la lengua de señas, como un potencial hablante bilingüe. Quien, bajo ciertas condiciones particulares, en relación a los procesos de adquisición del lenguaje y de aprendizaje de segundas lenguas, podría manejar aspectos diferentes de las lenguas que lo rodean y construir una configuración lingüística diferente y específica. En el ámbito de la oralidad, la lengua de señas, esa lengua que transforma el cuerpo en un terreno de tensión y conflicto, porque el cuerpo se hace lengua, pasa a ser la dimensión impúdica de la oralidad, en tanto lugar de simbolización, en la que se desarrollan los propios modos de vivir el lenguaje (Rey, 2008). En el ámbito de la escritura, la modalidad escrita de la lengua oral como una apropiación particular de la escritura en tanto segunda lengua, como una forma diferente de escribir.

4. Notas

- 1 Artículo publicado en 1978 y traducido en 1983.
- 2 La práctica de usar alternativamente dos lenguas se llamará aquí BILINGÜISMO y a las personas involucradas BILINGÜE (Trad. Propia).
- 3 En este trabajo, lejos de tener una posición reduccionista sobre el tema, se realiza una breve descripción de algunos de estos criterios para repensar las concepciones que subyacen a ellos y dar un panorama general sobre el estudio del bilingüismo como fenómeno multidimensional.
- 4 Cita directa de Signoret Dorcasberro (2003) a Peal y Lambert (1962).
- 5 "According to a strong version of this view, the bilingual has (or should have) two separate and isolable language competencies; these competencies are (or should be) similar to those of the two

corresponding monolinguals; therefore, the bilingual is (or should be) two monolinguals in one person" (Grosjean, 2008: 10. Trad. Propia).

- 6 Parfraseo de cita directa de Fernández y Yarza (2006) a Skutnabb-Kangas (1994).
- 7 Peluso (1993, 1997) caracteriza tres situaciones ligadas a la sordera, la adquisición del lenguaje y las características lingüístico-interactivas iniciales. Por el otro, Karmiloff-Karmiloff Smith (2005), en su exposición sobre el desarrollo atípico del lenguaje, también distinguen tres situaciones vinculadas a la sordera en las que se destaca el aspecto lingüístico-cognitivo. Finalmente, Suraci et al. (2016), en su planteo sobre la heterogeneidad que define a la población sorda, establecen tres tipos de grupos de sordos teniendo en cuenta tres variables: el contexto familiar y lingüístico de origen, la formación académica recibida y el nivel de comprensión y producción en lengua de señas y en lengua oral (en la oralidad y en la escritura).
- 8 Peluso (2010a), al concepto clásico de lengua natural, sistema verbal que no haya sido creada artificialmente, le agrega una restricción: toda lengua natural no debe apartarse de las características naturales (psicofisiológicas) de sus hablantes y debe adquirirse de modo espontáneo como lengua materna, es decir, sin que tenga que ser modificada o desnaturalizada y sin mediación de contextos pedagógicos de transmisión.
- 9 Sucede algo similar en el caso de los niños sordos de padres sordos, hablantes no nativos de lengua de señas, ya que la aprendieron de adultos. Como el caso de Simon, un niño sordo de padres sordos quienes aprendieron la lengua de señas americana (ASL) durante la adolescencia, es decir, hablaban un dialecto macarrónico o pidgin de sordos. Estos sordos nunca llegaron a manejar toda la gramática de la ASL (como las flexiones verbales, tópicos y reglas de construcción sintáctica en general). Sin embargo, Simon llegó a adquirir una lengua más depurada, ya que comprendía frases con tópico desplazado y utilizaba flexiones verbales casi sin errores. Es decir, "Simon se las había arreglado para filtrar de algún modo el "ruido" agramatical de la lengua de sus padres" (Pinker, 1994: 40).

5. Bibliografía

- ALARCÓN, J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicancias en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria* (29). Ed. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5768>
- ALDRETE, M. C. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. (Tesis doctoral. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México). Recuperado de http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Miroslava_Cruz_Aldrete_Tesis.pdf
- APPEL, R. y P. MUYSKEN (1996) Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel.
- BEARDMORE, H. B. (1982). *Bilingualism: Basic principles* (2ª. Ed.) Recuperado de <https://books.google.com.ar/bookshl=es&lr=&id=DX1JcMNgz7AC&oi=fnd&pg=PR7&dq=types+of+bilingualism&ots=sxvF5RZRiv&sig=eaJyuwFH2HULShDNarxm01hz6I#v=onepage&q=types%20of%20bilingualism&f=false>
- BEHARES, L. E y PELUSO CRESPI, L. (1993). Características lingüístico-cognitivas de los escolares sordos, hijos de sordos e hijos de oyentes. *Signo y Seña* (2), pp. 143-177. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5591/5008>
- BLAS ARROYO, J. L. (2004). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Ed. Cátedra.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*, Barcelona: Ariel.

- GARCÍA, A. M. (2016). El sistema léxico bilingüe: organización y procesamiento. En García, A. M. y Suárez CEPEDA, S. (Eds.). *Mente bilingüe. Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (69-98). Córdoba: Comunicarte.
- GARCÍA, A. M. et al. (2016). Concepciones del bilingüismo y evaluación de la competencia bilingüe. En GARCÍA, A. M. y SUÁREZ CEPEDA, S. (Eds.). *Mente bilingüe. Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (17-49). Córdoba: Comunicarte.
- GROSJEAN, F. (2008). A wholistic view of bilingualism. En *Studying Bilinguals* (9-21). Nueva York: Oxford University Press.
- JIMÉNEZ, J. y PARRA, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*. pp. 99-124. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262687125_El_fenomeno_bilingue_perspectivas_y_tendencias_en_bilinguismo
- KARMILOFF-SMITH, A. y KARMILOFF K. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Klee, C. y A. Lynch. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington. Georgetown: University Press.
- LAMBERT, W. (1981). Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe. *Estudios de Psicología*, (8), pp. 82-97. Recuperado de <file:///D:/Mis%20Documentos/DesargasDialnetAlgunasConsecuenciasCognitivasYSocioculturalesDelS-65838.pdf>
- LARRINAGA, J. A. y PELUSO CRESPI, L. (2009). Sordera, escritura y enseñanza de la lengua. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MASSONE, M. I. y MACHADO, E. M. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- MASSONE, M. I. et al. (2010). Lengua de Señas Argentina: propuesta para su estudio desde una perspectiva interdisciplinaria. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). Bilingüismo. En *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- PELUSO CRESPI, L. (1997). Lengua materna y primera: ¿son teórica y metodológicamente equiparables? *Cultura sorda*. Recuperado de http://www.culturasorda.eu/resources/Peluso_Lengua_materna_y_primera_1997.pdf
- PELUSO CRESPI, L. (2010a). *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros.
- PELUSO CRESPI, L. (marzo, 2010b). Consideraciones psico-socio-lingüísticas en torno a la comunidad sorda uruguaya. Conferencia inaugural del año académico. Universidad de la República, Uruguay.
- PELUSO CRESPI, L. (2014). *La escritura y los sordos. Entre repensar, registrar/grabar, describir y computar*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- PÉREZ PEREA, M. (2014). *Relaciones de estudiantes sordos con la escritura: lo ficcional escrito en clase de literatura*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay.
- PINKER, S. (2001) *El instinto del lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza.
- REY, M. (2008). El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos. *Cultura sorda*. Recuperado de https://cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Rey_CUERPO_CONSTRUCCION_IDENTIDAD-SORDA-2008.pdf

- SAMPIETRO, A. (2011). Aproximación neurolingüística al estudio del bilingüismo. (Tesis de maestría). Universitat de Valencia, España. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35485/TFM_Sampietro.pdf?sequence=1
- SIGNORET DORCASBERRO, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, vol. XXV (102), pp. 6-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210202.pdf>
- STOKOE, W (1960). Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, N° 8.
- SURACI, A. et al. (2016). Sordera, lenguas de señas y bilingüismo. En García, A. M. y Suárez Cepeda, S. (Eds.). *Mente bilingüe. Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (219-250). Córdoba: Comunicarte.

Sujeción y resistencia. Sobre las imágenes femeninas en *Mil soles espléndidos* y *La piedra de la paciencia*

Noralí Mola

norimola@gmail.com

Licenciatura en Letras Modernas
Directora de TFL: Marta S. Celi
Codirectora de TFL: Natalia L. Ferreri
Recibido: 26/05/20 - Aceptado: 03/11/20

Resumen

El presente artículo sintetiza la investigación llevada a cabo en el marco de mi Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas, el cual parte de la hipótesis de que es posible dar cuenta de un proceso en el modo de (re)presentar las imágenes femeninas en *Mil soles espléndidos* (2007), del escritor afgano en lengua inglesa Khaled Hosseini, a *La piedra de la paciencia* (2008), del escritor afgano en lengua francesa Atiq Rahimi. Estas novelas revelan un recorrido de los personajes femeninos que tiene como punto de partida la sujeción soportada -que persiste en el seno de una cultura marcada por la supremacía masculina firmemente arraigada en la tradición afgana- en la primera novela mencionada y como punto de llegada la denuncia y la resistencia en voz alta en la segunda. En este sentido, me propuse reconocer continuidades y rupturas en el proceso de configuración de las imágenes femeninas en las novelas del corpus, así como también rastrear los procedimientos narrativos que ponen en evidencia las categorías sujeción y resistencia antes mencionadas.

Palabras clave: sujeción - resistencia - imágenes femeninas

1. Introducción

A lo largo de la historia, el lazo que une Oriente a Occidente ha representado discrepancias, incomprensiones y posiciones unilaterales que se han reflejado en los discursos. La "demoníaca" (o "exótica") imagen que los occidentales tenemos de Oriente ha sido producto de la ausencia de una visión auténtica de éste en tanto realidad sentida y experimentada.

Diversos son los países/naciones/estados que componen esta compleja y "extraña" realidad. Diversos también son los "Orientes" (cercano, medio, lejano...), lo cual nos obliga a señalar que es imposible hablar de esta inmensa parte del mundo como si se tratara de un bloque homogéneo de grupos étnicos, regímenes políticos, tradiciones o sistemas culturales. El corpus seleccionado para nuestro análisis nos sitúa en Afganistán, país agrupado dentro de un bloque regional entre el subcontinente indio y el Medio Oriente. Territorio signado por duros conflictos, Afganistán sufrió en las últimas décadas horribles guerras originadas tanto por



conflictos externos como por luchas internas. De entre los primeros, citamos acontecimientos relativamente recientes muy traumáticos que han marcado la historia contemporánea: los ataques perpetrados a las Torres Gemelas y al Pentágono el 11 de septiembre de 2001.

Por otra parte, debemos puntualizar que en el ámbito interno, los sistemas políticos, jurídicos y culturales de este Oriente se enmarcan en una tradición milenaria signada por la religión musulmana. Afganistán es pues un país conservador y aislado por las guerras. Se ha mostrado durante décadas como una sociedad caracterizada por la violencia. Este panorama desolador es el que aparece como escenario en las novelas del corpus de nuestra investigación.

Las obras elegidas son *Mil soles espléndidos* (2007), del escritor afgano Khaled Hosseini y *La piedra de la paciencia* (2008), del autor afgano Atiq Rahimi.¹ Dos escritores exiliados de su tierra natal, el primero en Estados Unidos y el otro en Francia, que forman parte del ya numeroso grupo de escritores que en la actualidad cambian de lengua de escritura con la particularidad, en este caso, de que Hosseini opta por el inglés y Rahimi por el francés.

Teniendo en cuenta nuestro tema de investigación, las razones principales por las que consideramos pertinentes tanto la elección de estos escritores como la de las novelas objeto de estudio, –además de las ya mencionadas sobre Afganistán–, responden al hecho de que ambos coinciden en dar un

espacio protagónico a los personajes femeninos insertos en universos ficcionales que refractan el adverso contexto socio-cultural afgano. Las imágenes femeninas se configuran como ejes en las novelas indagadas toda vez que en ese espacio cultural tan alejado del nuestro las mujeres concentran, por el solo hecho de ser mujeres, todas las formas de crueldad de las “guerras” (de las reales, con armas listas para atacar, y de las otras –quizá peores– con pertrechos invisibles cargados con mandatos y tradiciones ancestrales que apuntan sin piedad –y sin objeción– contra su condición femenina) al tiempo que permiten a los novelistas en cuestión hablar de los tabúes que pretenden si no conjurar al menos denunciar.

A través del recorrido investigativo, observamos la segregación, el maltrato y la humillación a los que son sometidas las mujeres afganas.² Esto se refracta como telón de fondo en las novelas propuestas que escritas por sus autores en el exilio nos ofrecen un escenario verosímil y corrompido por las guerras. Sin embargo, cabe señalar un cambio con respecto a la manera de configurar las imágenes afganas femeninas desde la novela de Hosseini a la de Rahimi. Observamos un proceso en el modo de (re)presentar las imágenes femeninas en *Mil soles espléndidos* a *La piedra de la paciencia*. Estas novelas dan cuenta de un recorrido de los personajes femeninos que tiene como punto de partida la sujeción, aunque con matices, soportada por las heroínas protagónicas, Mariam y Laila, en la primera novela mencionada, y como punto de llegada la denuncia y la resistencia en voz alta en la segunda.

Así, analizamos en el corpus elegido un tema de una actualidad incontestable pero poco explorado en nuestro ámbito académico al tiempo que creamos conciencia de la ubicuidad de

posiciones unilaterales respecto a la temática tratada y ofrecemos una imagen de la cultura oriental, tan ajena y lejana a la nuestra occidental.

2. Oriente: una alegoría de la feminidad

¿Qué es Oriente? Oriente es exotismo, atraso, barbarie, degeneración, desequilibrio, amenaza, hostilidad, peligro, dirán algunos...³ Oriente es siempre lo que no es Occidente. Sin embargo, sostiene Said en *Orientalismo* (1978), estas ideas sobre Oriente tan ampliamente difundidas se apoyaron en la ausencia casi absoluta de una visión de Oriente como "realidad auténticamente sentida y experimentada." (Said, 2002: 280) en la cultura occidental.⁴

Hemos tomado el ejemplo de Said (1935-2003), crítico y teórico literario y musical, y activista palestino-estadounidense nacido en Jerusalén, (somos conscientes de que podríamos citar una larga lista de estudios de esta temática) para aseverar que el intento por caracterizar Oriente resulta siempre una ardua –cuando no imposible– tarea por el hecho de que la cultura oriental no es una realidad inerte, no está simplemente allí. Esos espacios, regiones y sectores geográficos que constituyen Oriente –en tanto entidad cultural y geográfica– son más bien una "representación" que el hombre crea: "Oriente es una idea que tiene una historia, una tradición de pensamiento, unas imágenes y un vocabulario que le han dado una realidad y una presencia en y para Occidente." (Ibídem: 24). Esto significa que ambas culturas se apoyan y se refractan la una en la otra. Said, a lo largo de su recorrido investigativo, intenta demostrar que el desarrollo y la conservación de cualquier cultura requieren de la existencia de un otro distinto y a la vez competitivo (aunque no siempre). Así, en el intento por reflexionar sobre esta afirmación, nos parece oportuno citar las palabras de Julia Kristeva (1941), filósofa, teórica literaria y escritora francesa de origen búlgaro, acerca del "otro" en tanto "l'étranger": "Étrangement, l'étranger nous habite: il est la face cachée de notre identité . . . l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés".⁵ (Kristeva, 1997: 9). Casi al final del libro, Kristeva vincula esa «conciencia» de la diferencia con la concepción freudiana, y afirma:⁶

Avec la notion freudienne d'inconscient, l'involution de l'étrange dans le psychisme perd son aspect pathologique et intègre au sein de l'unité présumée des hommes une *alterité* à la fois biologique et symbolique, qui devient partie intégrante du *même*. (Ibídem: 268).⁷

Sin ahondar en el pensamiento de Kristeva, recuperamos esta noción porque nos permite tener en cuenta las dimensiones simbólicas y biológicas, con el fin de reflexionar cómo se configura el otro distinto de mí que finalmente se transforma en parte integrante de mí.

Inferimos así que, tanto Oriente como Occidente no son realidades estáticas sino dinámicas, es decir, construcciones acerca de un "Otro" desde un "Nosotros". Oriente no es el oriente cerrado y acabado y Occidente no es el occidente cerrado y acabado, sino dos construcciones ideológicas, retomando el término de Said, un otro configurado. Si los consideramos de la manera antes citada, debemos decir con Chahuán que Occidente ha orientalizado a Oriente del

modo que conviene determinando la forma en que la cultura oriental ve a su otro y, sobre todo, a sí misma. (Chahuán, 2006). Oriente no es sólo el vecino inmediato de Europa, es además la región en la que Europa ha instalado sus colonias más grandes, ricas y antiguas; es la fuente de sus civilizaciones y sus lenguas, su antagonista cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de lo Otro. Oriente ha servido para que Europa (u Occidente) se definiera en oposición a su imagen, su idea, su identidad y su experiencia. Por esta vía, Oriente no es puramente imaginario, Oriente es una parte integrante de la civilización y cultura europeas.

Los medios masivos de comunicación de los siglos XIX y XX, y sus producciones culturales (películas, novelas), han contribuido al reforzamiento de estereotipos a través de los cuales se observa Oriente. La información utiliza moldes cada vez más estandarizados. De este modo, la estandarización y la creación de estereotipos culturales para representar a Oriente han consolidado el mantenimiento de la demonología del "misterioso Oriente". Oriente es, dice Said, el conocimiento que se tiene de él. Por esta vía, el oriental se presenta como irracional, depravado, infantil, diferente al europeo racional, virtuoso, maduro y "normal". (Said, 2002).

Oriente es, entonces, una representación occidental. Oriente es la suma de imágenes, ideas y conocimientos que Occidente tiene sobre él. Para Said "Oriente es por sí mismo una entidad constituida" (Ibídem: 423), agrega además que la noción de que existen espacios geográficos con habitantes autóctonos esencialmente distintos a los que se puede definir a partir de alguna lengua, religión o cultura propia de ese espacio geográfico es una idea extremadamente discutible. Por ello, cuando hablamos de "Oriente" y "Occidente" nos encontramos más bien ante un enfrentamiento de representaciones, de estereotipos y de intereses que a un "choque de civilizaciones", considera Chahuán.

Según nuestros objetivos, nos resulta principalmente importante mostrar qué idea de mujer se configura en la cultura oriental. En *Orientalismo*, Said revela la atención especial de Flaubert y Nerval hacia la mujer oriental, quienes valoran y realzan el tipo femenino legendario, rico, sugestivo y asociativo. Esto responde a una cosmovisión sobre Oriente que tiene lugar durante el Romanticismo francés en el siglo XIX. El Orientalismo tuvo un gran impacto en la conciencia de los literatos y artistas franceses del siglo XIX, "quienes sintieron incluso la compulsión de viajar a esas tierras." (Yebara, 2010: 9). Tanto para Flaubert como para Nerval, Oriente es "un lugar de *déjà vu*" al que frecuentemente se vuelve después de que el verdadero viaje concluye. En sus escritos hacen referencia a un Oriente "vivo" aunque por momentos evocan cierta decepción, desencanto o desmitificación. El Oriente de Nerval y Flaubert no está delimitado, apropiado, reducido o codificado, sino habitado y explotado, desde un punto de vista estético, como un lugar espacioso y rico en posibilidades. "A Oriente viajaron *todos* los escritores franceses del siglo XIX" (Ibídem), en viajes reales como Chateaubriand, Lamartine, Nerval y Flaubert, o en viajes imaginarios como Victor Hugo; sin embargo, para todos ellos Oriente no fue más que un "topos", un lugar para ir a espiar, llenarse de fantasías y sueños y recoger material para su escritura.

Flaubert define a la mujer oriental como “una máquina; no distingue entre un hombre y otro.” (Said, 2002: 255). El prototipo de la mayoría de los caracteres femeninos de sus novelas había surgido de su encuentro con Kuchuk Hanem, una célebre bailarina y cortesana egipcia con la que se topó en Wadi Halfa. Ésta era una *almeh* que en árabe significa “mujer instruida” (nombre que en la conservadora sociedad egipcia del siglo XVIII recibían las mujeres recitadoras de poesía y que en el siglo XIX se utilizaba como nombre de oficio para las bailarinas que además eran prostitutas). Lo que de ella había cautivado a Flaubert eran su sensualidad instruida, su delicadeza y su grosería no inteligente. En este sentido, hallamos una gran influencia oriental en la configuración de los personajes femeninos de las obras del escritor francés evidenciada, por ejemplo, en Emma Bovary y Frédéric Moreau a quienes sus deseos (que también responden al ideal romántico) les llegan a través de ensueños envueltos en clichés o modelos orientales tales como princesas, esclavos, velos, bailarinas o bailarines, ungüentos, entre otros.

De este modo, la relación entre la bailarina y el escritor francés se nos revela a partir del silencio de ella y la fuerte presencia de él, el extranjero, el rico, el hombre. Estos constituyen factores históricos de dominación que le permiten a Flaubert no sólo poseer a Kuchuk Hanem físicamente sino hablar por ella y contar a sus lectores en qué sentido ella era típicamente oriental. La relevancia de este argumento reside en el hecho de que el propio Said se sirve de este ejemplo para mostrar la relación de fuerzas entre Oriente y Occidente y del discurso sobre Oriente que este modelo permite. La mujer oriental, señala Said, es una excusa y una oportunidad para los ensueños de Flaubert. Embelesado por su autosuficiencia y su descuido emocional, cuando yace a su lado le permite pensar, “Kuchuk es menos una mujer que un despliegue de feminidad emocionante.” (Ibídem: 256).

La elección de los casos de Nerval y Flaubert aquí halla su justificación en las palabras de Said quien expone que estos dos escritores fueron, entre los viajeros del siglo XIX, los que más provecho personal y estético obtuvieron de su viaje a Oriente. Ambos son escritores de talento que, además, están sumergidos en un medio cultural europeo que fomenta la visión solidaria, aunque pervertida, de la cultura oriental. Así, elaboran continuamente su material oriental incorporando formas variadas en las estructuras de sus propios proyectos estéticos. Dice Flaubert de Oriente:

Tú [la madre de Flaubert] me preguntas si Oriente está a la altura de lo que yo imaginaba que iba a ser. Sí, lo está; más que eso, se extiende más allá de la estrecha idea que tenía de él. He encontrado, claramente delimitado, todo lo que tenía brumoso en la mente. Las realidades han reemplazado a las suposiciones tan bien que con frecuencia es como si reencontrara de repente los viejos sueños olvidados. (Ibídem: 252/3).

Cabe señalar que este orientalismo latente propicia una concepción del mundo particularmente masculina.⁸ Se considera al hombre oriental aislado de la comunidad en la que vive y se le observa con algo de desprecio y temor. Este orientalismo en sí mismo es “un

dominio exclusivo del hombre" (Ibídem: 279). Esto se evidencia en los escritos de los viajeros y novelistas que construyen a las figuras femeninas como creaciones del poder-fantasia del hombre. Las mujeres expresan sensualidad, son más bien estúpidas, pero sobre todo complacientes y serviciales.

"El lánguido y femenino Oriente" (Ibídem: 294) es la frase que Said elige para referirse a la cultura Oriental. En el marco de la alegoría de Oriente en tanto figura femenina colocamos nuestra investigación.

Said finaliza su libro dando cuenta de su nulo interés por mostrar qué es Oriente, sin embargo y a pesar de ello nos ofrece una vaga imagen de esta compleja cultura que además de ser "lo distinto" es tradición, religión, arte y literatura.

3. Afganistán: un mosaico de pueblos

"Afganistán es una de las naciones más desconocidas del mundo." (Gomà, 2011:13).⁹ Situado en el corazón de Asia, siempre se ha visto ensombrecido por el poderío de sus vecinos: Irán, India, China y Rusia. Su posición geográfica ha contribuido a hacer de este país una nación sumamente compleja y, al mismo tiempo, muy interesante. Existen en Afganistán pueblos de los que se desconoce su origen y otros que se remontan a la época de los mitos y las leyendas. Afganistán es, dirá el autor antes mencionado, "un mosaico de pueblos" (Ibídem: 19).

La nación afgana es definida por Gomà como un Estado joven pero un país viejo. "País viejo" porque su territorio ha sido el escenario de civilizaciones brillantes (desde los persas a los mongoles, pasando por los griegos –que dejaron un importante legado helenístico–, hasta los árabes, los timuríes, entre otros). "Estado joven" porque el país que hoy conocemos como Afganistán (que significa "la tierra de los afganos") fue fundado a mediados del siglo XVIII por tribus pastunes, de origen indoeuropeo y procedentes del sur y del este, que sometieron progresivamente al resto de las etnias de la zona.

La sociedad afgana ha sido siempre muy tradicional y apegada a costumbres que se han perpetuado de generación en generación. Su atraso político, económico y cultural y su alejamiento geográfico de los centros de interés de las grandes potencias durante gran parte del siglo pasado hicieron que el país fuese uno de los pocos que mantuviera intactas su forma de vida tradicional y sus costumbres arcaicas. La mayoría de la población es analfabeta, característica que no posee nada de extraño en una cultura donde la transmisión oral es el principal medio de aprendizaje y donde, además, el acceso a la educación es bastante restringido. Afganistán es un país mayoritariamente rural (el índice de escolarización es especialmente bajo debido a que la mano de obra es la prioridad).

Las características principales de Afganistán son la diversidad étnica de la población y el predominio de la religión musulmana. En el primer caso afirmamos, con Gomà, que Afganistán es un país con una gran variedad de pueblos, algunos muy diferentes entre sí y a menudo enfrentados: "El crisol de etnias hace de Afganistán un tesoro para los antropólogos" (Ibídem:

13), sostiene el autor. Esta gran diversidad de la población de Afganistán contribuye a la inexistencia de la idea de nación, expone Gomà.

Desde finales del siglo XIX el Estado ha intentado unir a toda la población en torno a una idea, la de la "nación afgana", pero nunca ha logrado que dicho fundamento triunfara. Sin embargo, estos grupos étnicos tan diversos y comúnmente enfrentados entre sí tienen un aspecto en común: su adhesión al Islam. Esta religión, pese a las diferentes variantes existentes, lo impregna todo y "no se puede entender Afganistán si no conocemos el papel que desempeña el islam." (Ibídem: 16). El Islam ha marcado profundamente a la población afgana y, actualmente, es el único gran factor de unidad nacional. Más del 99% de la población afgana es musulmana. Sin embargo, "el Islam no es sólo una religión, es una forma de vida que varía de un país musulmán a otro, pero que está animada por un espíritu común." (García, 2001: 127). Este espíritu común halla sus bases en los principios fundamentales del Islam, muchos de ellos compartidos por las otras dos religiones monoteístas, el cristianismo y el judaísmo. El Islam, señala Gomà, proporciona un sistema de valores y un código de normas que regulan las conductas y las relaciones humanas y, no menos importante, aporta una "identidad cultural".

Con respecto a la lengua, la población afgana tiene dos idiomas oficiales: el pastún y el persa. La lengua pastún se denomina "pasto", pertenece al grupo de lenguas indoeuropeas y, con conjugaciones y declinaciones extremadamente complejas, se escribe con caracteres árabigos. El persa (también denominado "farsi") es, al igual que el pasto, una lengua indoeuropea.

Ahora bien, ¿qué hay de los escritos sobre Afganistán producidos por la cultura occidental? Recién en la segunda mitad del siglo XX crece el interés por parte de un grupo reducido de investigadores estadounidenses y europeos, cuyo número aumenta ligeramente con la invasión soviética y la yihad afgana. Finalmente –afirma Gomà–, las circunstancias políticas posteriores ponen a Afganistán en el punto de mira de la opinión mundial, especialmente con las consecuencias del 11-S, lo que dispara las publicaciones referidas a este país. Precisamente, las obras sobre Afganistán abarcan ámbitos diversos, como la historia en sentido estricto, los relatos de viajes y la novela histórica. Sin embargo, en el primer caso el número de obras ha sido siempre limitado. Si por el contrario, nos referimos a obras literarias, es nuestro deber situar en este marco a las novelas del corpus. Khaled Hosseini (médico y escritor en lengua inglesa) y Atiq Rahimi (novelista y director de cine de doble nacionalidad afgana y francesa): dos exiliados de Afganistán que escriben sobre su país natal desde Occidente (uno en Estados Unidos y el otro en Francia).

Afganistán ha sido escenario de los acontecimientos que han marcado su historia desde la Ruta de la Seda hasta el conflicto originado como consecuencia del 11-S, pasando por las invasiones de pueblos extranjeros y la llegada de nuevas religiones. Sin embargo, esta historia fascinante no ha hecho que surgiera una nación política, social y culturalmente avanzada. Desde su fundación como Estado, no hace más de dos siglos y medio, Afganistán ha sido y es víctima de los males ajenos pero también de los suyos propios. La enemistad entre las diferentes etnias ha

impedido e impide la creación de una unión nacional fuerte, y la violencia ha sido y es un elemento casi cotidiano en la vida de los afganos. Por ello, Gomà se refiere a Afganistán como una sociedad caracterizada por la violencia.

3. Sujeción

La historia que se narra en *Mil soles espléndidos* (2007) comienza en el año 1959 y finaliza en 2003, cuando el pueblo afgano se encuentra ya bajo los dominios intervencionistas de Occidente. Mariam, una de las dos protagonistas de la novela, nace en la primavera de 1959 en la ciudad de Herat, durante el vigésimo sexto año de reinado del shah Zahir, quien gobierna desde 1933.¹⁰ En este caso, es importante señalar que la reforma social más importante que se lleva a cabo durante este reinado, para ser exactos a finales de la década de 1950, es la abolición de la *purdah*, esto es, las mujeres dejan de estar obligadas a permanecer recluidas en el hogar. Hasta entonces, las mujeres que salían a la calle debían ir acompañadas por un hombre de la familia y llevar puesto el burka, o *chadri*, sino lo hacían se exponían a ser detenidas.

Por otra parte, Laila, la otra protagonista de la novela de Hosseini, nace en abril de 1978, época en la que el ejército afgano con el apoyo implícito del PDPA (Partido Democrático Popular de Afganistán) lleva a cabo el golpe de Estado de abril de 1978. Empero, el poder pasa inmediatamente a manos de civiles.¹¹ El país se denomina ahora República Democrática de Afganistán, según el mismo novelista refiere en la obra objeto de análisis.

Los caminos de las dos protagonistas se unen cuando Laila se convierte en la nueva esposa de Rashid, un reconocido zapatero de la ciudad de Kabul. Años antes, Mariam había sido entregada por su padre a un casamiento forzado con el mismo hombre. La convivencia junto a Rashid se torna "soportable" en tanto Mariam y Laila deciden compartir sus miedos y anhelos, protegiéndose y ayudándose la una a la otra. Sin embargo, mucho más que una historia de amistad, *Mil soles espléndidos* –dividida en cuatro partes– es la narración de los acontecimientos que Mariam y Laila, dos amigas unidas por la necesidad de afrontar las terribles circunstancias que las rodean, deben soportar por el hecho de ser mujeres en un Afganistán corrompido por los hombres, las guerras y la tradición.

En nuestro recorrido investigativo, consideramos que lo más interesante que tiene la novela de Khaled Hosseini, *Mil soles espléndidos*, es la representación del escenario cultural afgano en un momento de su historia, escenario que funciona como una red de sujeción para sus personajes mujeres. Las figuras femeninas de *Mil soles espléndidos*, a pesar de sus pequeños y constantes actos de resistencia y rebeldía, no pueden despojarse de la "red cultural" de sujeción que las normas estatales (jurídicas, sanitarias, educativas, legislativas), parentales, religiosas, biológicas propician. Mariam y Laila no podrán rebelarse nunca porque la red de sujeción que monta el escritor afgano-estadounidense no se los permite. Esa red cultural está representada en la prohibición que recibe Mariam para estudiar en la escuela de la ciudad, en el maltrato que

recibe Laila por parte de sus compañeros varones en la escuela, en las múltiples prohibiciones que establece el régimen talibán –entre las que se encuentran, la prohibición de cosméticos, joyas, ropa seductora, mirar a los hombres a los ojos, reír en público, etc-, en la negación por parte del hospital de atender a Laila cuando está por dar a luz a su segundo hijo ya que no es un hospital para mujeres.

En la novela, todos los elementos colaboran en la construcción de esta red cultural de sujeción, es el caso de los espacios que transitan las protagonistas. A nuestro entender, el más significativo es la casa de Rashid, el esposo de Mariam y Laila, ubicada en Dé Mazang. Este es el espacio que une el camino de ambas protagonistas cuando éstas se convierten en esposas del hombre; que, a su vez, es testigo de las peores pesadillas de ambas mujeres; y que, finalmente, contribuye a hacer de la vida de las protagonistas un constante acatamiento a las normas del contexto socio-cultural afgano.

4. Resistencia

El germen de la historia de *La piedra de la paciencia*, cuenta Rahimi, se sitúa en el año 2005 cuando la poeta afgana de veinticinco años, Nadia Anjuman, es salvajemente asesinada por su esposo en Herat.¹² Habiendo sido antes invitado por la poetisa a participar en un Congreso Cultural en Afganistán, Rahimi se entera de lo sucedido. En memoria de N. Anjuman, él escribe su relato.¹³

Al principio, su historia –relata el propio Rahimi– trataba de un hombre en coma al cuidado de su mujer, él no podía expresarse, hablar, actuar, pero podía oír todo lo que ella le contaba. El deseo del autor era que ese hombre pudiese transmitirnos sus pensamientos, lo que sentía al oírla. Quería meterse en su mente. Pero a medida que fue escribiendo, “–fue el personaje de ella el que lo fue devorando todo, me di cuenta de que era ella a quien yo quería dar voz. Una cuestión ética, si se quiere...” (Borja Hermoso, 2009: 3).

Por otra parte, la novela debe su título a la mitología persa, *sangue sabur*, la “piedra de la paciencia”. Se trata de una piedra mágica a la que uno cuenta sus desgracias, sus miserias, lo que no se atreve a revelar a los demás. La piedra escucha, absorbe todas las palabras, todos los secretos, hasta que un día explota. Y ese día, uno queda liberado. En la novela, la piedra de la paciencia es un hombre en estado vegetativo al que su mujer le atiende, le habla y reza por él. Lo que advertimos es que la metáfora de la piedra de la paciencia nos interpela con el poder de los secretos ya que, al fin y al cabo, “–no hay más que secretos.” (Sardá, 2013: 2), dice el propio Rahimi. *La piedra de la paciencia* es una novela sobre el poder de la palabra:

–El enigma es si uno debe decir o no decir. En un país como Afganistán, donde la religión y la política se entrometen constantemente en la vida de la gente, en particular las mujeres, la palabra, expresarse, se convierte en una cuestión existencial. (Ibídem).

Al comienzo de *La piedra de la paciencia* encontramos a la mujer de rodillas frente al cuerpo inerte de su esposo, lleva un rosario negro en la mano, está cubierta con una larga túnica y a su lado, en un almohadón de terciopelo, yace un libro, el Corán. Estos elementos conforman la "red cultural" de sujeción a la que ya hicimos referencia en el análisis de *Mil soles espléndidos*. La mujer de la novela de Rahimi se halla, al principio, sujeta a las leyes, la religión y la tradición de su país, del que ignoramos su nombre. Su sujeción se percibe en el deseo de ella de que su esposo despierte. Las ausencias de la mujer se miden con la respiración del hombre. Su vida no tiene sentido sin la presencia de su esposo, "–No me dejes sola, no tengo a nadie más que a ti–. Sube la voz: –Sin ti no soy nada . . ." (Rahimi, 2009: 31). A pesar de su indiferencia y de su maltrato, acaba acostumbrándose a él y a su carácter burlón.

Hasta que un día, por fin, murmura "–No puedo más". (Ibídem: 25). Su deseo de que él despierte, se transforma en el deseo de que él la escuche. Su fe se desvanece, al igual que sus fuerzas, y despojada de lo que en un principio conforma su sujeción, se rebela. A diferencia de los personajes femeninos de la novela de Hosseini, Mariam y Laila, la mujer de *La piedra de la paciencia* puede hacerlo porque lo que logra Rahimi es despojar la historia de toda referencia cultural –en su más amplio sentido–: no hay lugar, ni época, ni nombres; el marido está inerte, el mulá ya no visita a la mujer, sus hijas ya no están con ella, no tiene el Corán y ya no reza las oraciones del mediodía.¹⁴ Todo esto permite la resistencia del personaje femenino. Si alguno de estos elementos que constituyen la red contextual de la mujer en la novela de Rahimi está presente, no cabe la posibilidad de que la mujer se rebele. Así, harta de callar, las palabras comienzan a brotar de sus labios en una suerte de enfebrecido discurso:

Lo que de ella brota es no solo una confesión atrevida y sorprendente, sino una cruda denuncia de la guerra, de la brutalidad de los hombres y de las normas religiosas, maritales y culturales que sin cesar agreden a las mujeres afganas, dejándolas sin más recurso que absorber sin quejarse, como una piedra de la paciencia. (Ibídem: 10).¹⁵

Mientras el discurso de la mujer avanza, surgen las revelaciones y el ferviente deseo de que su esposo no muera para que, finalmente, ella pueda contarle todos sus secretos: "–¡Ahora puedo hacer contigo todo lo que quiera! . . ." (Ibídem: 68). Ella ya no oscila al ritmo de su respiración, sino que ahora la respiración del hombre pende del relato de sus secretos. Esta es la razón por la que la mujer ya no quiere perderlo: él es, ahora, su "piedra de la paciencia",

–¿Sabes qué?... Creo que la he descubierto, la piedra mágica... mi propia piedra. . . . Sí, tú, ¡tú eres mi *sangue sabur!*–. Le roza el rostro delicadamente, como si realmente estuviese tocando una piedra preciosa. –Voy a contártelo todo, mi *sangue sabur*, todo. Hasta que me deshaga de mis sufrimientos, de mis desgracias. Hasta que tú, tú...–. Calla el resto. Lo deja a la imaginación del hombre. (Ibídem: 72-73).

Y a pesar de que le pide a Alá que no la deje hablar, sus palabras siguen saliendo de su boca a borbotones porque ya nada la obliga a callar, ni su esposo, ni el Libro Sagrado, ni sus hijas, ni el Mulá. Así, cuando menos lo piensa, la asaltan los recuerdos y comienza a pronunciar aquellas cosas que se acumularon en ella durante tanto tiempo, cosas que él nunca le dio la oportunidad de hablar. Le cuenta, por ejemplo, que las niñas no son suyas porque él es el

estéril y no ella. Además, se atreve a tener relaciones sexuales, al frente del hombre, con un joven soldado que le da dinero por ello, acto que atenta contra el honor de su esposo. También, se hace pasar por prostituta para que uno de los soldados no abuse de ella.

Estos constituyen constantes actos de rebeldía que la mujer realiza para con su esposo, actos que emergen de su voz. Ése es su mayor acto de rebeldía: hablar. Advertimos llevar a cabo en el personaje protagónico femenino de *La piedra de la paciencia* el ejercicio de una relativa libertad manifestada en el simple acto de hablar, de rebelarse contra el silencio al que es sometida como mujer afgana y de atreverse a relatar a su esposo moribundo su verdadera historia. Hablar, la libera:

–El hecho de habértelo dicho todo. De contártelo todo. Ahí me di cuenta de que, en efecto, desde que estabas enfermo, desde que te hablaba, desde que me enfadaba contigo, te insultaba, te decía todo lo que tenía guardado en mi corazón, y tú no podías responderme nada, no podías hacer nada contra mí... todo eso me reconfortaba, me apaciguaba . . . (Ibídem: 70).

Sin embargo, cabe señalar que al igual que Mariam de *Mil soles espléndidos*, la mujer de la novela de Rahimi también se rebela desde el comienzo ya que muchos de sus actos de resistencia forman parte de su pasado y ella, con su voz, decide traerlos al presente para que su esposo se entere de ello.

De este modo, luego de contarle sus grandes secretos, el hombre despierta. Ella busca continuar con su relato pero una mano detrás de ella la toma por la muñeca. Es el hombre, su hombre, quien la sujeta: “–¡Es... es un milagro! ¡Es la Resurrección!–, dice con la voz ahogada por el terror, –yo sabía que mis secretos te traerían a la vida, para mí... lo sabía. . . .” (Ibídem: 116). El hombre la acerca hacia él y comienza a golpearle la cabeza contra la pared, “–¡Al-Sabur!–, cierra los ojos, –¡gracias, Al-Sabur! Por fin he sido liberada de mis sufrimientos–, grita ella y se abraza a los pies del hombre.” (Ibídem). Acto seguido, la mujer alcanza el *kanyar* con la mano y lo clava en el corazón del hombre.¹⁶ Él, aún rígido y frío, toma a la mujer por los cabellos y la arrastra por el suelo hasta el centro de la habitación, golpea su cabeza contra el suelo y, con un movimiento seco, le tuerce el cuello. Sus secretos lo traen a la vida, él despierta y explota como la piedra mágica.

Lo último que sabemos del hombre es que con el *kanyar* clavado en el corazón, se tumba sobre el colchón, al pie de la pared, enfrente de su foto. Mientras, la mujer vuelve a abrir los ojos. Es muy significativo el final que elige Rahimi para su novela puesto que el lector guarda la esperanza de que la mujer sobreviva, es decir, que resista hasta el final. Ella se rebela y mata a su esposo. Pero la voz no es la única manifestación de su revelación, también lo es el cuerpo:

–Si toda religión es una historia de revelación, la revelación de una verdad, entonces, mi *sangue sabur*, nuestra historia también es una religión. ¡Nuestra propia religión! . . . Sí, el cuerpo es nuestra revelación. . . . Nuestro cuerpo, sus secretos, sus heridas, sus sufrimientos, sus placeres... (Ibídem: 115-116).

La mujer de *La piedra de la paciencia* habla y actúa porque una voz se lo dicta desde lo alto, ella es quien la guía: “–Esta voz que emerge de mi garganta es la voz sepultada desde hace miles de años.” (Ibídem: 112).

Finalmente, el espacio por el que circula la mujer de la novela de Rahimi, la habitación, hace de ella una mujer rebelde, capaz de alzar la voz porque la red cultural de sujeción ya no existe. En este punto, terminamos de dar cuenta de nuestra hipótesis de trabajo: la mujer de *La piedra de la paciencia* se rebela porque esa red cultural de sujeción se esfuma, sin el Corán, sin las hijas, sin la visita del mulá a la casa, con el hombre –su marido– inerte y ya sin darle importancia a los rezos, esta mujer afgana –la protagonista– que tiene voz y habla, resiste con fuerza y convicción. Su gran acto de rebeldía es su voz.

5. Perspectiva Narratológica

En consonancia con lo anterior, nos propusimos desarrollar la función del “narrador” en las novelas del corpus ya que es una categoría que colabora en el proceso de configuración de la imagen de las protagonistas y, por consiguiente, en la construcción de las categorías teóricas de sujeción en *Mil soles espléndidos* de Khaled Hosseini y resistencia en *La piedra de la paciencia* de Atiq Rahimi. Desde una perspectiva narratológica, y siguiendo el ensayo de Gérard Genette “Discurso del relato: Ensayo de método” decidimos centrarnos, particularmente, en dos categorías: la de modo (subdivida en distancia y perspectiva) y la de voz (subdividida en tiempo de la narración, nivel narrativo y persona).¹⁷ Así, encontramos grandes diferencias entre las novelas, pero también algunas semejanzas.

La primera diferencia es consecuencia de la narración de *Mil soles espléndidos*, lo que Genette llama “relato de acontecimientos” ya que la historia no se halla a cargo de los personajes sino de un narrador. En contraposición a ello, *La piedra de la paciencia* es un “relato de palabras” porque se refiere a los modos de (re)producción del discurso y del pensamiento de personajes en el relato escrito. A su vez, la narración de *La piedra de la paciencia* –en tanto relato de palabras– es un discurso transpuesto en estilo indirecto debido a que el narrador (una supuesta cámara cinematográfica) cede la palabra al personaje de la mujer para que le cuente al cuerpo inerte del hombre sus grandes secretos. Así, mientras que la narración de *Mil soles espléndidos* es pormenorizada, la de *La piedra de la paciencia* no brinda demasiados detalles de manera directa al lector. (Aquí estamos en la categoría de “distancia”).

Observamos otra diferencia en la categoría de “perspectiva”. El relato de *Mil soles espléndidos* no es un relato focalizado (focalización 0) ya que el narrador está ausente como personaje en la acción, narra los sucesos desde el exterior. En oposición, el de *La piedra de la paciencia* es un relato con focalización externa porque el narrador solo conoce lo que ve, por ello, sabe menos que el personaje. Ambas novelas difieren también en lo referente al tiempo de la narración ya que la historia de *Mil soles espléndidos* se narra en pasado mientras que la de *La piedra de la*

paciencia, en presente haciendo la salvedad de que los recuerdos evocados por la mujer sean narrados en tiempo pretérito.

Por otra parte, si prestamos atención a los “niveles narrativos” de las dos obras, vemos una semejanza que se evidencia en el hecho de que ambas presentan un nivel diegético o intradiegético (en *Mil soles espléndidos*, es el relato primero del narrador; en *La piedra de la paciencia*, es la narración a cargo de la entre comillas “cámara cinematográfica”, no sabemos si es una cámara). Además, en las dos novelas hay también un segundo relato (en *Mil soles espléndidos* es el de Mariam y el de Laila; en *La piedra de la paciencia* es el de la mujer) con la diferencia que el de la novela de Hosseini sigue formando parte del nivel intradiegético porque es contado por el narrador del primer relato, mientras que el de la novela de Rahimi es un metarelato ya que la narración pasa a estar a cargo de la mujer, un personaje del primer relato (vale la aclaración de que esto sucede sólo por momentos).

La última categoría analizada es la de “persona”. Con respecto a esta cuestión, encontramos una similitud entre las obras ya que el narrador de ambas es un narrador extra-heterodiegético: narra en primer grado una historia en la que está ausente.

La categoría narrativa en el análisis de las novelas del corpus resulta muy importante a la investigación debido a que evidencia el paso de la categoría de sujeción a la de resistencia de una novela a la otra: mientras que las imágenes femeninas de *Mil soles espléndidos* (Mariam y Laila) hablan a través de ese narrador omnipresente que todo lo ve y todo lo sabe, el personaje femenino de *La piedra de la paciencia* toma a su cargo la narración y hace de ello su gran acto de resistencia.

3. Conclusiones

A modo de conclusión, nos proponemos revisar los puntos esenciales recorridos en este artículo a fin de exponer algunas reflexiones finales.

En una primera parte, con el objetivo de ofrecer una mirada sobre Oriente desde Oriente mismo, retomamos algunas de las ideas que Edward Said propone en su libro *Orientalismo*. Said logra construir Oriente como una idea que tiene una historia, una tradición de pensamiento y unas imágenes que le han dado una realidad y una presencia en y para Occidente. De este modo, podemos ver que ambas culturas se apoyan y se refractan la una en la otra. A modo de fundamentación, citamos el pensamiento de Kristeva quien sostiene que el “otro” nos habita, es la cara oculta de nuestra identidad. Por ello, tanto Oriente como Occidente no son realidades estáticas sino dinámicas, construcciones acerca de un “otro” desde un “nosotros”. Llegamos a la conclusión entonces, de que Oriente es una “construcción ideológica” que, en consonancia con la visión de E. Said, ha servido para que Occidente se definiera en oposición a la imagen de Oriente. Así, el principal objetivo que desarrollamos a lo largo del capítulo fue mostrar que el Oriente que conocemos es más bien una representación occidental aun cuando Oriente por sí mismo, es una “entidad constituida”.

Por otra parte, consideramos pertinente dar cuenta de los principales aspectos que conforman y definen al Estado afgano. De allí que nos centramos, primero, en sus dos características más importantes: la diversidad étnica y el predominio de la religión musulmana. Esta diversidad de etnias (“mosaico de pueblos”) ha contribuido a la inexistencia de la idea de nación. Sin embargo, los pueblos que constituyen Afganistán, tan distintos y comúnmente enfrentados entre sí, comparten un aspecto en común: su adhesión al Islam, religión que impregna todos los ámbitos de la sociedad afgana llegando a transformarse incluso en una forma de vida. Particularmente, nuestro interés se centró en los escritos sobre Afganistán producidos por la cultura occidental. En este punto, situamos a los autores y las obras de nuestro corpus. Khaled Hosseini y Atiq Rahimi, dos exiliados de Afganistán que escriben sobre su país natal desde Occidente (uno en Estados Unidos y el otro en Francia).

Luego, nos dedicamos a la configuración de las categorías teóricas de sujeción y resistencia con las que identificamos a las novelas del corpus (sujeción en *Mil soles espléndidos*, resistencia en *La piedra de la paciencia*) y llegamos a la conclusión de que las figuras femeninas de *Mil soles espléndidos*, a pesar de sus pequeños y constantes actos de resistencia y rebeldía, no pueden despojarse de la “red cultural” de sujeción que las normas estatales, parentales, religiosas, biológicas propician. Mariam y Laila, las protagonistas de la novela de Hosseini, no podrán rebelarse nunca porque la red de sujeción que monta el escritor afgano-estadounidense no se los permite. En este punto, terminamos de dar cuenta de nuestra hipótesis de trabajo: la mujer de *La piedra de la paciencia* se rebela porque esa red cultural de sujeción se esfuma, sin el Corán, sin las hijas, sin la visita del mulá a la casa, con el hombre –su marido– inerte y ya sin darle importancia a los rezos, esta mujer afgana –la protagonista– que tiene voz y habla, resiste con fuerza y convicción. Su gran acto de rebeldía es su voz. En este punto, la categoría que colabora en la evidencia de nuestra fundamentación es la de narrador, que nos permite dar cuenta del paso de la sujeción en *Mil soles espléndidos* a la resistencia en *La piedra de la paciencia*. Mientras que las imágenes femeninas de la novela de Hosseini (Mariam y Laila) hablan a través de ese narrador omnipresente que todo lo ve y todo lo sabe, el personaje femenino de la novela de Rahimi (la mujer sin nombre) toma a su cargo la narración y hace de ello su gran acto de resistencia.

Para finalizar, nos parece oportuno citar las palabras de Chambers de su texto “Una imposible vuelta a casa” (1994) en el que habla de la escritura como viaje, migración. La escritura es lo que le permite tanto a Hosseini como a Rahimi volver a sus raíces, a la historia y costumbres de su país natal: “la escritura abre un espacio que invita al movimiento, a la migración, al viaje.” (Chambers, 1994: 25). Al vincular la escritura con la noción de viaje, constatamos que el exilio de los escritores constituye, primero, un acto de supervivencia para transformarse, luego, en un movimiento hacia una vida mejor. Acaso la única opción haya sido abandonar Afganistán, ese escenario amenazador.

4. Notas

1. Título original de las novelas: *A Thousand Splendid Suns* (2007), de Khaled Hosseini. *Syngué Sabour: Pierre de Patience* (2008), de Atiq Rahimi.
2. Sería posible un abordaje de las novelas desde la perspectiva de los estudios de género en cruce con los de la problemática específica de la mujer islámica, pero en el caso de este trabajo excedería sus límites y el enfoque delimitado en la Introducción.
3. Como fundamentación de lo expuesto, nos apoyamos en las palabras de algunos escritores del siglo XIX y XX, como el caso de Victor Hugo, poeta, dramaturgo y novelista francés, quien considera que Oriente se ha transformado en un "reservorio inagotable de extrañeza . . ." (Yebara, 2010: 11). Señala además que Oriente le ofrece a su poesía "la anomalía, la extravagancia, el exceso y la mixtura . . ." (Ibídem: 12), que él mismo busca para sus escritos. Otro es el caso de Ernest Renan, escritor, filólogo, filósofo, arqueólogo e historiador francés, quien representa un "Oriente pasivo, seminal, femenino, e incluso silencioso y débil . . ." (Said, 2002: 192). Lo que hace Renan es despojar a Oriente de su humanidad. Pero no sólo los escritores recrean en sus obras la representación de un Oriente exótico y salvaje. Pintores como Eugène Delacroix, Jean-León Gérôme y Alexander Roubtsoff producen escenas ambientadas en los países árabes del norte de África y Oriente Medio. Tanto en los paisajes como en los interiores, se acentúan los aspectos exóticos y sensuales de contrastes entre el celaje y la luz deslumbrante del desierto y los tenebrosos interiores, los fantásticos colores de los ropajes y las carnaciones seductoras –en todos los tonos, del negro al blanco nacarado, pasando por el moreno–. En estas obras el mito del oriente exótico, decadente y corrupto está plenamente articulado.
4. *Orientalismo* fue publicado en 1978 en Estados Unidos bajo el título de *Orientalism*, traducido poco después a numerosas lenguas en todo el mundo, incluido el español, y leído en cada país de manera distinta. Su propósito, comenta el propio Said en el "Prólogo a la nueva edición española", no es examinar la historia de los estudios orientales en todo el mundo sino sólo en los casos especiales de Gran Bretaña y Francia, y posteriormente en Estados Unidos.
5. "Extrañamente, el extranjero nos habita: es la cara oculta de nuestra identidad . . ., lo extraño comienza cuando surge la conciencia de mi diferencia y se acaba cuando nos reconocemos extranjeros, reacios a los vínculos y a las comunidades". (La traducción es nuestra).
6. Kristeva, Julia (1997): *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Folio. (Traducido al español como *Extranjeros para nosotros mismos*).
7. "Con la noción freudiana del inconsciente, la involución del extranjero en la psiquis pierde su carácter patológico e integra en el seno de la supuesta unidad de los hombres, una alteridad a la vez biológica y simbólica que deviene en parte integrante de aquélla." (La traducción es nuestra). Es preciso dar cuenta del juego de palabras que propone J. Kristeva en cuanto a los términos "l'étranger" y "l'étrange" ("lo extranjero", "lo extraño") en los dos fragmentos antes citados.
8. Said distingue en *Orientalismo* dos facetas de éste: el latente y el manifiesto. El orientalismo latente es una verdad inconsciente y casi intocable de lo que Oriente significa y es. Básicamente se trata de un discurso estático que carece de animación. En el campo semántico que gobierna esta latencia, Oriente tiene "atributos" como excéntrico, sensual, pasivo, atrasado, diferente. Se piensa que tiene una tendencia natural hacia el despotismo y una voluntad alejada del progreso. Sus valores, pues, son juzgados en comparación con los occidentales, de modo que el oriental, amén de diferente, es conquistable e inferior. El orientalismo manifiesto, en cambio, se vincula más íntimamente con la praxis política colonial, es todo aquello que se dice y se hace sobre Oriente; dicho de otro modo, es la puesta en escena del orientalismo latente.

9. Daniel Gomà Pinilla es Doctor en Historia e Investigador del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona. Especializado en historia política de Asia Central y Oriental, tiene un máster en Estudios Orientales por el Instituto de Estudios Políticos de París. Entre 2007 y 2009 realizó un posdoctorado en la Universidad de Columbia, Nueva York. El libro al que hacemos referencia en este capítulo se titula *Historia de Afganistán. De los orígenes del Estado afgano a la caída del régimen talibán*.
10. *Sah* o *shah* es el título que reciben desde la antigüedad los monarcas de Afganistán. La muerte en 1933 de Nadir Shah supone la entronización de su hijo Muhammad Zahir Khan, de tan sólo diecinueve años. Este último, nacido en Kabul el 15 de octubre de 1914, vive parte de su vida en Francia donde realiza toda su educación secundaria en algunos de los centros más importantes del país. Regresa a su patria después de la proclamación de su padre como soberano y se convierte en príncipe heredero. Contrariamente a la tradición política local, los hermanos de Nadir Shah no se enzarzan en una lucha por el poder, sino que permiten que Zahir se convierta en shah, tal y como le corresponde. La transición de poderes se hizo con tranquilidad, sin luchas fratricidas ni rebeliones. Eso demuestra un claro progreso con respecto a periodos anteriores y pone de relieve que en Afganistán se está consolidando una monarquía moderna que, a su vez, tiene que ser capaz de hacer progresar al país. El largo reinado de Zahir, cuarenta años en total, se caracteriza por una serie de acontecimientos que marcan la vida política del Afganistán de la segunda mitad del siglo XX.
11. El poder estuvo en manos de las fuerzas armadas bajo el mando del general Abdul Qadir, quien durante tres días ejerce de jefe de Estado interino; por ello se le considera el segundo presidente de la historia de Afganistán.
12. Nadia Anjuman (1980-2005) fue una poeta afgana nacida y fallecida en Herat. Es la sexta hija de una familia numerosa. Termina la escuela secundaria a pesar de dos años de interrupción debido a que el régimen talibán, de acuerdo con las enseñanzas del Corán, prohíbe que las mujeres aprendan a leer y escribir. Las mujeres tienen prohibido trabajar, estudiar y reírse en voz alta. Solo se les permite coser y bordar. Anjuman y otras jóvenes pertenecían a los Círculos de Costura de Herat y se reunían tres veces a la semana en una escuela de costura a estudiar literatura. La poeta y sus compañeras estudiaban a escritores prohibidos como William Shakespeare, Honoré de Balzac, Fiódor Dostoevski, Charles Dickens, León Tolstoi, James Joyce y Nabokov. Sus padres la obligan a casarse con Farid Ahmad Majid, Licenciado en Literatura, conferencista de Filología y empleado administrativo en la Facultad de Literatura de la Universidad de Herat. En 2004 publica un poemario llamado *Gul-e-dodi* ("Flor roja oscura"), muy difundido en su país, Pakistán e Irán, testimonio poético de la opresión sufrida por las mujeres afganas. Poco tiempo después es asesinada a golpes por su esposo.
13. "Este relato, escrito en memoria de N. A. –poetisa afgana salvajemente asesinada por su marido–, . . ." (Rahimi; 2009: 5).
14. Uno de los pilares fundamentales de la religión islámica es la oración: cinco veces al día, siempre en dirección a la meca, sin importar en qué lugar del mundo están, siendo la más importante los viernes a las doce del mediodía ya que es la que se realiza en comunidad.
15. Este fragmento de cita fue extraído del epílogo de la novela de Rahimi, *La piedra de la paciencia*, escrito por Khaled Hosseini.
16. No encontramos la traducción del término *kanyar* pero en la película *La piedra de la paciencia* se representa con un cuchillo que está colgado en la pared, arriba de la fotografía del esposo de la mujer.
17. El modo narrativo tiene en cuenta la regulación de la información narrativa. or el contrario, la voz narrativa estudia la relación entre los enunciados y su instancia productora – o enunciación– que Genette denomina "narración".

5. Bibliografía

- HERMOSO, Borja (2009) "Un grito contra la violencia", *El País*, 1-8.
- Chahuán, Marcela (2006) "Oriente y Occidente: ¿Choque de representaciones?", *Hoja de Ruta* vol. 3, 1-4.
- CHAMBERS, Iain (1994) "Una imposible vuelta a casa" en *Migración, cultura, identidad*, Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 13-27.
- GARCÍA, María del Rosario (2001) "Islam y diversidad étnica: el caso de Afganistán" *Desafíos* vol. 4-5, 126-146.
- GENETTE, Gérard (1972) "Discurso del relato: Ensayo de método" en *Figures III*, París: Editions du Seuil. Pp. 65-224. Traducción del francés: Narciso Costa Ros.
- GOMÀ, Daniel (2011) *Historia de Afganistán. De los orígenes del Estado afgano a la caída del régimen talibán*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HOSSEINI, Khaled (2007) *Mil soles espléndidos*. Barcelona: Salamandra. Traducción del inglés: Gema Moral Bartolomé.
- KRISTEVA, Julia (1997) *Étrangers à nous-mêmes*, París: Folio.
- RAHIMI, Atiq (2008) *La piedra de la paciencia*, Madrid: Siruela Nuevos Tiempos. Traducción del francés: Elena García-Aranda.
- SAID, Edward (1978) *Orientalismo*, España: De Bolsillo. Traducción del inglés: María Luisa Fuentes.
- Sardá, Juan (2013) "Atiq Rahimi: 'En mi película hay esperanza para las mujeres afganas; en el mundo, no'" *El Cultural*, 1-2.
- YEBARA, Sonia Mabel (2010) "Estudio Preliminar" en *Los Djinnns* de Víctor Hugo (1829). Rosario: Editorial Serapis.

Lectura entre dedos, experiencia con bits. Pensar los videojuegos como materialidad digital

Mara Ailín Nieves Boso

ailin.nievas@hotmail.com

Licenciatura en Letras Modernas

Director de TFL: Agustín Berti

Codirectora de TFL: Anahí Alejandra Ré

Recibido: 08/05/20 - Aceptado: 25/11/20

Resumen

En nuestro trabajo indagamos acerca de formas computacionales contemporáneas de circulación de la cultura, particularmente el videojuego. A partir de la definición de este objeto como un tipo particular de objeto técnico, a saber, un objeto digital, nos preguntamos acerca de la transmisión de narración como experiencia en ellos. También nos centramos en cómo se construyen los modos de leer y en la contemplación del cuerpo del usuario para poder realizar acciones en el entorno digital. De este modo, de manera general, nos preguntamos cómo podemos producir lecturas en los entornos de videojuegos que cuestionen el sistema técnico en el que emergen.

Palabras clave: Videojuego - Experiencia - Narración.

En un libro publicado en 1934, *Técnica y Civilización*, Lewis Mumford realizó un análisis de los cambios culturales y de pensamiento que se requirieron para el desarrollo de la técnica; así como también exploró su incidencia como factor de transformación. Para el autor, esto supone que “[e]l mundo de la técnica no está aislado ni auto-contenido”¹ (1967: 6). En otras palabras, los desarrollos tecnológicos encuentran su condición de posibilidad en el imaginario que les da lugar, a la vez que contribuyen a producirlo.

Tradiciones de estudios en Humanidades, algunos de cuyos exponentes hemos visto en la carrera de Letras, han desarrollado y expandido esta discusión en torno a la relación entre desarrollo tecnológico y sociedad, y sus efectos sobre conceptos y prácticas culturales. El desarrollo tecnológico afecta a múltiples dimensiones de la cultura, como lo son las formas de producción y recepción estéticas que incluyen, por ejemplo, las maneras de leer. En la medida en que experimentamos y percibimos a través de mediaciones, y que esas mediaciones están en cambio constante, también nuestros modos de vincularnos con el mundo, nuestras formas de percibir cambian con las mediaciones en las que se objetiva el pensamiento. Es decir, los desarrollos tecnológicos son hoy parte de nuestra cotidianeidad y configuran nuestros modos de percibir, recordar y proyectar. En ese sentido, en nuestro TFL, que aquí recuperamos, buscamos asumir la pregunta por el presente técnico a partir del cuestionamiento de los medios de inscripción en los



que la cultura circula hoy, así como de la potencialidad literaria y estética de las mediaciones digitales.

De esta manera, en el desarrollo de nuestro trabajo abordamos videojuegos de circulación masiva como las primeras entregas de la saga *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007), así como también contrastamos estas producciones con juegos *indie* que se caracterizan por su experimentación, como por ejemplo *The Stanley Parable* (Davey Wreden, 2011). Si las dimensiones materiales y los significantes tienen incidencia en la manera en la que percibimos los objetos literarios y estéticos con los que nos vinculamos, nuestro principal interés en desarrollo del trabajo responde a explorar la particularidad de estas expresiones y cómo se pre-configura nuestra percepción en ellas.

Es decir, a partir del supuesto de que los desarrollos tecnológicos construyen modos específicos de percibir y regímenes atencionales particulares, en nuestro trabajo nos interesó particularmente construir un marco para poder rastrear aquellos condicionamientos corporales que configuran las materialidades y medios de inscripción en los que se expresa la experiencia.

1. Narración como experiencia

En nuestro trabajo, abordamos un concepto de narración diferente al concepto trabajado desde disciplinas como la narratología, cuyas categorías metodológicas se abordan desde lo semiótico. De este modo, elegimos trabajar con el concepto de narración desde la perspectiva de Walter Benjamin. Nuestra elección se fundamenta en que el autor vincula la narración con el concepto de experiencia en tanto que *expresión en la materialidad de las mediaciones* que afecta la particularidad de su transmisión. Es decir, nos permite hacer un salto sobre la materialidad de las mediaciones, más que sobre la determinación cultural de los signos.

Si bien la formulación benjaminiana de la narración es dinámica, en su ensayo "El narrador" (1936), el autor comprende que está determinada por una lejanía que tiene que ver con la huella de aprendizajes anteriores que se comunican tanto en el espacio (transmisión de tipo nómada), como en el tiempo (transmisión de tipo sedentario). En ese sentido, la narración como forma de comunicación establece una modalidad particular de transmisión de saberes que, por un lado, es posible en función de marcos sociales específicos, y que, por otro lado, depende de la capacidad de poner en palabras (huellas lingüísticas) la experiencia, y en la autoridad de quien la transmite para poder transmitirla.

El hacer del narrador, entonces, está ligado al contexto productivo artesanal de su emergencia - los campesinos sedentarios y los marinos mercantes-, de tal modo que siempre es inconcluso y siempre se está realizando porque la experiencia que debe transmitirse se realiza *en y por* el lenguaje mismo, en el contar. Las experiencias se configuran como tales en el lenguaje como medio que moldea. Es decir, la posibilidad de que el narrador sea comprendido como tal en el marco de la lejanía constitutiva de su labor depende de la perdurabilidad del saber como experiencia en el relato.

Lo que nos interesa rescatar de este planteo es que, si las condiciones de ideales de transmisión de la experiencia en su expresión narrativa son otorgadas por una organización social fortalecida por una economía con tendencia a un sistema productivo artesanal, es lógico suponer que, al cambiar esa sociedad y esas condiciones productivas determinadas, también cambie la manera en la que se produce esa transmisión. En este punto, Benjamin observa una baja en la cotización de la experiencia como consecuencia del desarrollo productivo que “paulatinamente desplaz[a] a la narración del ámbito del habla” (2001, p. 115), y la objetiva fuera de sí.

En nuestro trabajo acordamos con la relación entre transmisión de la experiencia en la narración y las condiciones sociales de su producción, pero no con el diagnóstico de la baja en su cotización. Aquí entendemos que esa transformación en la dimensión material tiene incidencia en la dimensión cultural. De esta manera, por ejemplo, la invención de la escritura y su circulación en códigos implica una estabilización de la relación entre sonido y grafía, una discretización del lenguaje hablado que permite exteriorizar el pensamiento y hacerlo constante como tradición. Posteriormente, la imprenta acelera ese proceso, en tanto que mecanización de las reproducciones que permite una transmisión eficaz de los saberes. En ese sentido, vemos en Benjamin una doble preocupación que responde, por un lado, a la transmisión de saberes en la narración y, por otro lado, a las superficies de inscripción y medios de almacenamiento como determinantes en la percepción y recepción de esos saberes. Esto último nos resulta importante aquí dado que buscamos pensar formas específicas del hacer industrial como lo son los videojuegos en tanto *software*.

1. a - Cuerpo y experiencia. Buck-Morss y la transformación social de la percepción

A partir del puntapié inicial que nos permite Benjamin, entonces, si consideramos que el autor se interesa por la transmisión de conocimiento que depende del lenguaje como inscripción material -a lo que llama narración-, a partir de la consideración de otras formas materiales de inscripción, podemos ampliar esta relación para incorporar el lugar del cuerpo en esa transmisión, es decir, lo estético en tanto conocimiento.

En el texto “Estética y anestésica: una reconsideración sobre el ensayo de la obra de arte” de Susan Buck Morss (1992), la autora realiza un análisis acerca de la transformación social de la percepción, del “desarrollo del aparato sensorial humano” (2014, p. 180), en el que busca recuperar el lugar del cuerpo sintiente. De este modo, en primer lugar, la autora revisa el concepto de estética para diferenciarlo de la tríada Arte, Verdad y Belleza, por la cual este concepto se ceñía, ya en la época de Benjamin, casi exclusivamente a las producciones artísticas. La estética, de este modo, es recuperada como

una forma de conocimiento que se obtiene a través del gusto, el tacto, el oído, la vista, el olfato: todo el *sensorium* corporal. Las terminales de todos estos sentidos (...), están localizadas en la superficie del cuerpo, en la frontera entre lo interior y lo exterior. (Buck Morss, 2014, p. 173). (Subrayado en original).

En su búsqueda por rastrear el aparato sensorial humano, la autora intenta superar las discusiones entre el discurso filosófico y el neurológico. De este modo, sostendrá que el circuito perceptivo -sensación y respuesta motora- empieza y termina en el mundo. Esto implica una eliminación de la distinción clásica entre sujeto perceptor y objeto percibido. Buck Morss llama a este circuito *sistema sinestésico*, el cual se ubica en la superficie del cuerpo y en el que “las percepciones externas de los sentidos se reúnen con las imágenes internas de la memoria y la anticipación” (2014, p. 183).

Según la autora, la comprensión benjaminiana de la experiencia moderna es neurológica en el sentido de que ella se empobrece cuando la memoria no tiene profundidad y no puede ser anclada ni a un marco de tradición específico ni a huellas de recuerdos de percepciones del pasado. La experiencia moderna tiene en el *shock* su manifestación privilegiada en la medida en que aquel impide la asimilación y retención de estímulos.

En el mundo moderno, el *shock* que inunda la percepción ha devenido la norma. De este modo, el “efecto sobre el sistema sinestésico es embrutecedor. Antes que incorporar el mundo exterior como una forma de fortalecimiento (...) se utilizan las capacidades miméticas para desviarlo” (2014, p. 189). Las capacidades miméticas refieren a la participación de un circuito perceptivo óptico-táctil (percepción y acción), en donde también interviene una facultad mimética que implica la capacidad para conocer en la imitación, de conocer al buscar devenir lo Otro. Estas capacidades, que deberían agudizar la percepción en un nuevo encuentro con el mundo, producen el efecto opuesto. El sistema sinestésico, entonces, invierte su rol y deviene “un sistema *anestésico* (...). Así, la concurrencia de sobre-estimulación y torpor es característica de la nueva organización sinestésica como *anestésica*” (2014, p. 190).

Ahora bien, la importancia de la relectura que hace Buck Morss de Benjamin, está en la apuesta de que para que el sistema perceptivo no devenga anestésico y, en ese proceso, aliene el aparato perceptual, hay que recuperar los condicionamientos sociales de la percepción y el sistema productivo de lo sensorial. En ese sentido, observamos la necesidad de construir un linaje de los videojuegos en general y los de aventuras en particular para identificar cómo construyen nuestros modos de ver (y tocar), cómo los cimentan y cómo, también, pueden criticarse a partir de esa misma construcción.

2. Repensar los objetos. Videojuego, software y objeto digital

Cuando hablamos de Benjamin y la transmisión de la experiencia en el lenguaje, dijimos que el autor estaba pensando fundamentalmente en una forma lingüística caracterizada por su inconclusividad y para la cual la escritura venía a ofrecer una estabilidad de la relación sonografía que implicaba una pérdida de la experiencia transmisible. Ahora bien, el *sensorium* ha sufrido una transformación tal respecto de desarrollos precedentes que se requiere de un análisis específico tanto de la dimensión ontológica, como de la relación entre las mediaciones digitales del *sensorium* digital y los sujetos y las formas atencionales que preconfiguran. En ese sentido,

uno de los conceptos más importantes que introdujimos en nuestro TFL, y que tiene que ver con el carácter mediado de lo real que ya expusimos aquí, es el de *objeto digital* como una clase particular de *objetos técnicos*. Estas categorías teóricas nos resultaron operativas para definir al videojuego como un tipo particular de *software*, y a éste como un *objeto digital*.

En disciplinas como las artes plásticas, la música o la literatura, nos referimos de manera general al “medio” para delimitar abstracciones –imagen, sonido o lenguaje verbal– inscriptas en entidades discretas como soportes físicos que suponen un recorte en el continuo del universo y cuya materialidad misma determina las posibilidades de su expresión. Sin embargo, la emergencia de lo que Lev Manovich ha llamado “nuevos medios” obliga a repensar este panorama. En *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación* (2001), el teórico ruso entendió este fenómeno como resultado de la convergencia de dos recorridos históricos: los desarrollos de las tecnologías informáticas y los de las tecnologías mediáticas. La consecuencia de este cruce es “la traducción de todos los medios en actuales datos numéricos a los que se accede por medio de los ordenadores. Y el resultado son los nuevos medios: gráficos, imágenes en movimiento, espacios y textos que se han vuelto computables” (2006, p. 65). La traducción a código binario y la posibilidad de programación y manipulación de datos serían la base de un modo de producción cultural que Manovich resume en cinco principios: *representación numérica, modularidad, automatización, variabilidad y transcodificación cultural*. Manovich destaca el de “representación numérica” por considerarlo la condición de posibilidad del sistema cultural presente.

En textos posteriores (2008; 2013b), Manovich intenta responder cómo la codificación tensiona nuestro concepto de “medio” (de transmisión y almacenamiento) en una ecología donde el *software* de creación no se limita a “remediar”² representaciones de un medio específico anterior. En un mismo ambiente digital, el *software simula* herramientas de otros varios medios sin importar lo diferentes que sean las superficies de inscripción fuentes de simulación y actúa sobre estructuras de datos discretos como materialidad (cfr. Manovich 2013a; 2013b). Es decir, a partir del reconocimiento de que los medios actuales no tienen una materialidad que determine sus propiedades inherentes, ni las formas de organización de su lenguaje (sino que estas son simuladas, manipuladas y combinadas a partir de la codificación), Manovich busca comprender “qué es ‘el medio después del software’ –esto es, qué pasa con las técnicas, lenguajes y conceptos de los medios del siglo XX como resultado de su *softwerización*” (2013a, p. 60). De esta manera, el autor radicaliza su postura y entiende que

[n]o hay tal cosa como “medios digitales”. Sólo hay software –aplicado a medios (o “contenido”). O, para ponerlo de manera diferente: para los usuarios que sólo interactúan con contenido de medios a través de software de aplicación, las “propiedades” de los medios digitales son definidas por el software particular por oposición a estar contenidas en el contenido (archivos digitales).

Los “medios digitales” son el resultado de la acumulación y el desarrollo gradual de un gran número de técnicas de software, algoritmos, estructuras de datos y convenciones y metáforas de interfaz. Estas técnicas existen en diferentes niveles de generalidad que van

desde un pequeño número muy generales (...), a miles de técnicas muy particulares diseñadas para realizar tareas específicas" (2013a, p. 153; subrayado en el original).

La novedad está en la *emergencia de una codificación de los contenidos que, a su vez, se ha convertido también en contenido*. Manovich condensa estas ideas en el concepto de "metamedio", que refiere a la capacidad del *software* de crear formas híbridas compuestas por las operaciones de otras mediaciones aplicadas a distintos datos. Lo que anteriormente él identificaba como propiedades ya no son elementos definitorios de todas las formas de los nuevos medios, sino que las propiedades, las *affordances*,³ vienen "de afuera" determinadas por el *software*. Esta problematización del concepto de "medio" evidencia la doble materialidad de los objetos en este nuevo ecosistema técnico.

Ahora bien, respecto de la codificación, las *affordances* y la ontología del medio, resultan interesantes los aportes desde la filosofía de la técnica, que profundizan en torno al modo de existencia de estos objetos. El filósofo francés Bernard Stiegler sostiene que la *exteriorización* es "una de las formas que puede tomar la materia inorgánica organizada", es decir, objetos fuera del cuerpo que evidencian una interioridad y la expresan (Berti 2014: 256). Las "obras" y las herramientas, en tanto que recortes del continuo del universo, se inscriben –se exteriorizan– en objetos físicos que cohabitan el mundo con los humanos y *garantizan la transmisión de conocimiento y experiencias*, a la vez que especifican modos "correctos" de interactuar con ellos⁴. En ese sentido, nuestras creaciones –incluidas las mediaciones– se entienden como *objetos técnicos*, cuya definición depende del medio asociado que lo interpreta en la medida en que éste funciona como un ambiente que estabiliza el sistema de relaciones (Berti 2014, 2015; Hui 2012). Si cambia el marco, también cambia el objeto⁵.

Las unidades de reproductibilidad de las exteriorizaciones son el *estereotipo* y el *estándar*. Para Stiegler, el estereotipo es la condición de posibilidad de la técnica en la medida en que estabiliza abstracciones en objetos físicos y otorga una primera garantía de su transmisión⁶ al facilitar que las invenciones exteriorizadas no mueran con el individuo. El estándar, por otra parte, implica una relación normalizada, arbitraria y *estable* entre los objetos y el medio. Esto permite una anticipación de los efectos de una prótesis y supone una regularidad que aumenta la reproductibilidad y la transmisibilidad⁷.

Una indagación más profunda sobre la definición de *software* muestra que esta categoría *pone en cuestionamiento la delimitación de los objetos, pero en el continuo del código*. Es decir, cuestiona qué hace que una imagen, por ejemplo, devenga un objeto digital (.jpg) y no otro (.png, raw, .tiff, etc.). Si excedemos el marco de la teoría de medios, entonces podemos pensar el *software* como un objeto digital de un modo similar a como la filosofía de la técnica habla de objetos técnicos. En este sentido, Agustín Berti y Javier Blanco (2013), siguiendo a Yuk Hui, sostienen que

los objetos digitales son algo con lo cual interactuamos cotidianamente, por lo que es necesario pensarlos o bien como extensiones de la idea clásica de objetos naturales, o bien como objetos técnicos particulares. Para esto es indispensable comprender la naturaleza de los medios asociados en los cuales existen (2013, p. 6).

Aunque el código, como el texto, sea una abstracción, ya no podemos pensar los objetos digitales en términos de la relación abstracción/soporte de la misma manera en que pensamos, por ejemplo, en la representación gráfica del lenguaje como abstracción de la materia fónica inscrita en la materialidad de las páginas del libro. En el contexto del nuevo sistema técnico se vuelve necesario identificar las relaciones en una multiplicidad de medioambientes diferentes, incluidos los digitales, porque "dado un contexto específico, no cualquier secuencia de bits es allí un objeto, y el mismo contexto determina las condiciones de posibilidad de los objetos digitales que existirían en ese medio" (Berti y Blanco 2013, p. 8).

En otras palabras, si la identidad de los objetos solo está dada por aquel contexto interpretante, aunque se escriba determinado código, este constituirá diferentes objetos digitales –si es que constituye alguno– en función de su(s) marco(s) tanto digitales (sistemas operativos, por ejemplo) como físicos (requisitos de placa de video, procesador, etc.). Ya no podemos pensar linealmente la abstracción como invariablemente vinculada a una superficie material física, dado que *en el contexto digital los medios asociados también son digitales*⁸.

En este punto, y en diálogo con lo que recién expusimos sobre la ontología *software*, pero fundamentalmente con respecto a las *affordances* que antes abordamos con Manovich surge una cuestión interesante acerca de la mediación y la "doble mediación". En ese sentido, David Berry (2011) sostiene que, si bien *software* y código "son dos lados de la misma moneda", hay una distinción entre estas dos categorías en la medida en que se comportan -y perciben-, de manera diferente. Mientras que el código es la forma textual estática accesible únicamente a programadores especializados y, particularmente a las máquinas que realizan los cálculos para leer ese código, el *software* es la forma procesual a la cual podemos acceder como público no especializado. La doble mediación, entonces, refiere al hecho de que en los objetos digitales se realizan procesos dobles de (de)codificación. Por un lado, aquella escritura estática direccionada para ser ejecutada por el *software* en tanto que procesos específicamente maquínicos; y, por otro lado, una vez que el *software* procesa, la transformación y traducción del código en elementos simbólicos en pantalla para ser procesados por el agente humano.

En ese sentido, de manera general, el código escrito en lenguaje de programación se manifiesta como la escritura de nuestro tiempo, propia nuestro sistema técnico contemporáneo. Si para Benjamin el lenguaje verbal ocupaba una función central en la expresión y transmisión de la experiencia, entendemos que el lenguaje de programación, que ha perdido la función simbólica en la medida en que, en última instancia, no está dirigido para ser procesado por un actor humano, sigue conservando la capacidad de expresar la experiencia, pero con consecuencias distintas para el sistema sinestésico (cfr. Buck Morss, 2014) y el aparato perceptivo de los sujetos. Aunque puedan encontrarse similitudes entre textos y código porque ambos representan la inscripción de la abstracción de un lenguaje -verbal y de programación, respectivamente-, una de las diferencias más notables es que el código y su ejecución producen efectos. Esto resulta importante porque presupone la agencia y la performatividad del código⁹, cómo éste es capaz de

producir acciones y calcular y anticipar las respuestas humanas en el diseño mismo de las posibilidades (*affordances*) que se expresan en pantalla. En ese sentido, el *software* se encuentra en el entre: como construcción a partir de un lenguaje de programación que produce efectos y como objeto (digital) que habita el mundo.

En nuestro trabajo pudimos identificar que, en los videojuegos, la construcción y el diseño particular de *affordances* a partir de este lenguaje presuponen un modo específico de interactuar, que no siempre es el mismo y que se condensa en categorías como la de *jugabilidad*. En ese sentido, esta categoría manifiesta una doble dimensión, el diseño del ambiente del juego y las acciones posibles en él. La relación entre estas dimensiones presupone una discretización del cuerpo del usuario en aquellas posibilidades que el juego ofrece. Las regularidades en el diseño de juego, la especificación de cuáles son las interacciones posibles entre el usuario y el programa, etc., también determinan además las formas genéricas concretas en el marco de estos objetos.

A partir de lo expuesto, vemos que hay cuestiones novedosas respecto del *sensorium* contemporáneo. En primer lugar, una marcada separación entre contenido y continente que no se manifestaba respecto de otras mediaciones. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, por un lado, encontramos una aceleración de las reproducciones que garantiza una mayor eficacia de la transmisión; por otro lado, encontramos que las *affordances* no son propias de un medio en particular, sino que son simuladas por el *software*, por lo que hablar de medios es hablar de la organización de sus "propiedades" por el código. Finalmente, evidenciamos la transformación del sujeto en objeto que es dada por la agencia técnica y la performatividad del código manifiesta en las *affordances* a través de una interacción óptico-táctil. De este modo, la interacción del sujeto está presupuesta en el programa para tener efectos corporales concretos en la realidad fenoménica, porque un punto fundamental respecto de estos objetos es que no realizamos única y exclusivamente procesos de decodificación simbólica, sino que entra a jugar una lectura que se produce a través del cuerpo, en las trazas y gestos corporales.

3. Videojuego. *Software*, *affordances* y aventuras gráficas

En el desarrollo de nuestro TFL realizamos un pequeño recorrido sobre el surgimiento de los videojuegos y su consolidación como industria del entretenimiento. Si bien aquí no recuperaremos detalladamente aquel trayecto, sí nos gustaría rescatar un par de cuestiones. En primer lugar, un problema que tiene que ver con las maneras de entender la materialidad de los objetos en la cultura en general y que se ha manifestado como romantización de la abstracción por la cual ella sería independiente de los objetos materiales en los cuales circula. Es decir, una ideología del contenido (cfr. Berti, 2015). Aunque la inmaterialidad de las abstracciones es un problema que ya existía en el contexto sociotécnico industrial que posibilitó el libro como tecnología privilegiada, en nuestro presente técnico, principalmente la imposibilidad de acceder a la realización física de los procesos produce que la cuestión de la desmaterialización se intensifique.

Por otro lado, cuando abordamos la definición de objeto digital, sostuvimos que no cualquier secuencia de bits hace un objeto en cualquier contexto, sino que él depende de un marco digital (*software*) y físico (*hardware*) específico de realización. En ese sentido, la segunda cuestión, relacionada por contraste con lo expuesto en el párrafo anterior, tiene que ver con que precisamente la historia del surgimiento de los videojuegos manifiesta su materialidad en una dimensión doble porque no cualquier juego se actualiza en cualquier computadora con cualquier sistema operativo, ni en cualquier consola¹⁰.

Somos conscientes de que el videojuego, en principio, puede referir a objetualidades bastante diferentes. Es decir, un videojuego arcade, por ejemplo, es tan "videojuego" como aquellos que podemos jugar en plataformas de medios como Atari, Play Station, Xbox o el mismo entorno de la computadora. También podemos aludir a los cartuchos, CD o archivos que contienen el juego que se actualiza en el marco de cada plataforma, o referirnos a aquello que vemos en la pantalla y que nos obliga a realizar determinadas acciones. Es decir, la complejidad de este significante radica en que hacer referencia a cualquiera de las opciones anteriores es "estar en lo correcto". En ese sentido, como sostiene Ian Bogost (2009), los videojuegos son "un lío".

De este modo, si pensamos a los videojuegos como *software* que puede actualizarse en distintas plataformas, es decir, como una abstracción con realizaciones físicas diversas -como las enumeradas previamente, o la computadora-, veremos que esta construcción resulta lo suficientemente "general" como para abarcar varios fenómenos, y comprender, por ejemplo, por qué hay propiedades que cambian de plataforma a plataforma. En ese sentido, para poder decir qué producción funciona como un videojuego en el marco computacional, debemos nombrar las *affordances* que nos permiten comprenderlo como tal, así como hacer un rastreo por cómo se fueron configurando estas *affordances* en diversas producciones para construir un género. Esto es, hacer un linaje que nuestro caso se focalizará en el juego de aventuras.

3. a - Juego de aventuras. Remediaciones y construcción de género.

Otro de los rastreos importantes que hicimos en nuestro trabajo fue la construcción de un linaje del juego de aventuras. Este recorrido está estrechamente ligado tanto al desarrollo mismo de las posibilidades técnicas como a las *affordances* que ellas permitieron en los juegos en general y en los de aventuras en particular. Por ejemplo, una de las características fundamentales de los videojuegos es el contacto entre los elementos que producen efectos como matar al enemigo, agarrar un arma, etc., que fue implementado ya desde *Spacewar* (Russell, 1962), considerado el primer videojuego de la historia.

Anteriormente sostuvimos que una de las categorías más importantes es la jugabilidad porque manifiesta el grado de eficacia de la relación diseño e interacción del jugador para producir un efecto (esto es, la función lúdica del juego), pero también que esta categoría organiza las *affordances* que configuran nuestros cuerpos y los géneros. Es decir, el método en el diseño de aquello que se puede hacer, junto con un relato que dé sentido simbólico para nosotros a esa

organización, es lo que, en última instancia, nos permite hablar de géneros de videojuegos. Ahora bien, ¿cuáles son los trazados más importantes respecto del género de aventuras?

Uno de los conceptos más importantes en teoría y desarrollo de medios es el de remediación, acuñado por los teóricos Jay Bolter y Richard Grusin (2000), que consiste en una dinámica de apropiaciones y reapropiaciones entre modos de representación de mediaciones. Está compuesto por una doble lógica que co-existe en un intento por borrar la medialidad, la *inmediación* y la *hipermediación*. Mientras que la primera implica juegos de transparencia cuyo propósito es generar la ausencia de mediación y la autenticidad de la experiencia por efecto de continuidad respecto de "lo real", la segunda produce una saturación de mediaciones y pone en evidencia la opacidad de lo real a partir del florecimiento de las yuxtaposiciones de marcas de mediación. Aunque parecen dos movimientos contradictorios, ambas lógicas buscan producir la transparencia de lo real en el lenguaje del medio. Una por borramiento, otra por saturación.

De este modo, la remediación siempre implica la representación de un medio en otro medio. Es decir, lo que se remedia son las estrategias que los medios pasados han cimentado, o que los presentes han legitimado, y que funcionan como criterios de construcción de "lo natural" como lo no-mediado, como lo transparente. En ese sentido, la remediación funciona sobre todo el sistema de mediaciones.

Este concepto nos permite establecer remediaciones en los videojuegos en general y en los juegos de aventuras en particular. En principio, podría pensarse que lo que remedian en general todos los juegos es el filme ya que vemos algo que está ocurriendo en pantalla. Sin embargo, desde los primeros juegos arcade, lo remediado es la televisión en tanto que *control* interactivo sobre los datos y, en última instancia, sobre los eventos de la pantalla. Esta característica se mantiene en todos los videojuegos en diverso grado. Por otra parte, como la remediación se aplica sobre todo el sistema de mediaciones, se puede ver que unos videojuegos se remedian en otros, fundamentalmente a través de la jugabilidad como eje. Este proceso, que nosotros identificamos en el género aventuras, resulta fundamental en tanto cimienta sus convenciones como parámetro de inteligibilidad y los modos de acercarnos a los dispositivos y "leer" el contenido.

En nuestro trabajo pudimos rastrear diversas líneas de desarrollo del género que van incorporando remediaciones. Si bien pueden encontrarse diferencias entre ellas según las posibilidades técnicas, quizás una de las características principales y que estabiliza lecturas en el género, sea la de poder recorrer un espacio navegable y explorable que nos ofrece algunos acertijos o pistas para poder lograr nuestros objetivos en el juego. En ese sentido, a modo general, identificamos tres grandes líneas de realización del género, las aventuras conversacionales, las aventuras gráficas y una línea híbrida entre las dos anteriores¹¹.

Las aventuras conversacionales se escriben en un lenguaje doble, la programación del juego en sí y el lenguaje verbal-simbólico que el usuario lee. El primer juego en esta línea fue *Colossal Cave Adventure* (1976) de Will Crowther, que combinaba un relato con elementos mágicos al estilo

Dungeon and Dragons con la modelización de la exploración de cuevas. El juego ya contaba con los elementos que se desarrollaron en producciones posteriores y configuraron las convenciones del género: la construcción de un espacio navegable y explorable a través de comandos específicos (norte, sur, este, oeste que indican las direcciones que podemos tomar), la posibilidad de manipular objetos y llevar a cabo acciones a través de comandos escritos en lenguaje natural, pero de instrucciones mínimas como "Llenar botella" o "Agarrar llave", etc. Por otra parte, además, fue este juego el que incorporó elementos tales como la presentación lingüística. De ese modo, por ejemplo, así como los cuentos populares empiezan con la fórmula "Había una vez...", muchos juegos de aventura conversacional empiezan con "You are standing at/in..."

Dado que *Adventure* no contaba con posibilidades gráficas para mostrar el espacio en el cual el personaje/avatar se movía, el texto expuesto en la pantalla debía ser claro en sus descripciones para que el usuario pudiera entrar los comandos adecuados. En ese sentido, remedia la página como superficie de lectura y como superficie de escritura. Esta posibilidad de introducir comandos produjo una relación dinámica en la medida en que el lector podía intervenir. Consecuentemente, la descripción de espacios dejó de ser necesaria una vez que la tecnología permitió incorporar imágenes¹² -estáticas o en movimiento-, a las producciones.

Sin embargo, algunos juegos combinaron la escritura con la ejecución de imágenes en pantalla y conformaron aquella línea híbrida que identificamos. Entonces si bien la rama "gráfica" de la evolución del género fue inaugurada por *Mystery House* (1980) de Roberta y Ken Williams, este juego trabajaba con un doble sistema simbólico que se mantuvo durante varias producciones: imágenes (en este caso, estáticas) y lenguaje verbal como interfaz para dirigir al personaje. En ese sentido, resulta interesante observar cómo los juegos de aventuras van transformando la interfaz de una pantalla en la cual debemos escribir comandos básicos con la esperanza de que sea el correcto en la programación¹³, a una interfaz lingüística de menú de acciones básicas (leer, dar, empujar, usar, etc.), como en *Maniac Mansion* (LucasArts, 1987), que desarrolló plenamente la aventura gráfica. Este menú era operado a partir de un sistema que estandarizó el género, el *point and click* y que consistió en la selección de la acción de juego directamente en el menú ofrecido. Ese mismo menú se transformó posteriormente en íconos de representación de acción (un ojo para mirar, una mano para manipular) en el desarrollo del género. Esto se puede apreciar en juegos como *The Curse of Monkey Island* (LucasArts, 1997).

Como dijimos anteriormente, una característica común a los videojuegos, y que en el género de aventuras tiene un impacto particular, es una espacialidad estructurante de la jugabilidad. El jugar, qué se puede realizar y cómo se producen los desplazamientos depende de la configuración espacial del mundo virtual, por lo que su construcción determina la narración en un sentido lógico-semántico. Esta conceptualización ha sido abordada por teóricos como Lev Manovich (2001) y Janet Murray (1999). Murray, por un lado, habla de cuatro propiedades de los "entornos digitales" para pensar la potencialidad como medios de creación literaria. Aquí sólo retomaremos la espacialidad que se caracteriza por un proceso interactivo de navegación que constituye la

representación del argumento. Esto nos interesa porque Murray sostiene que la narrativa, así como el vínculo de los usuarios con las computadoras, es una experiencia del umbral que se sostiene entre lo “narrado” por esa construcción procesual del *software*, y lo actuado por los usuarios en la actualización de esos procesos. Si bien ambos –el orden de lo narrado y el orden de lo actuado-, en general, funcionan de manera conjunta sobre la percepción del usuario y no son tan evidentes sus tensiones¹⁴, ellas siempre están.

Manovich también habla de la construcción de una poética de la navegación y entiende que, aunque ya existía desde antes de las formas computacionales, la computadora permitió su desenvolvimiento pleno. En ese sentido, respecto del desarrollo de tramas en juegos, el autor sostiene que ellos siguen la lógica de las historias norteamericanas, más que las europeas porque “lo que impulsa la narración son los movimientos del personaje en el espacio exterior” (2006, p. 342), y no los desarrollos psicológicos.

Narración y espacialidad se co-constituyen: al tiempo que la narración se espacializa, el espacio se narrativiza en el recorrido y trayectoria del personaje-avatar. De este modo, la narración-relato, ya sea utilizando el lenguaje natural verbal o el lenguaje de imágenes del cine, imprime un orden lógico a la sucesión de eventos que debemos realizar para poder construir sentido simbólico, y que el código ejecutará a partir de su propia sintaxis. Como dijimos, esa construcción del espacio narrable y navegable estandariza un modo de creación de producciones que se concreta en un género. Ahora bien, ¿cómo se tensiona el género y nuestra percepción como usuarios en otras producciones?

4. *Assassin's Creed* y *Stanley Parable*. Lo *mainstream* y lo *experimental*

En el presente apartado abordaremos dos producciones que, a pesar de encontrarse en el mismo género, resultan bastante disímiles entre sí. Por un lado, el juego *Assassin's Creed* (2007) de la desarrolladora Ubisoft Montreal; por otro lado, *The Stanley Parable* (2011) de Davey Wreden. Dado que ambos juegos narrativizan el recorrido de un personaje por un espacio, aunque de maneras bastante diferentes, nuestro interés es el contraste entre ellos para ver de qué modos se puede generar una experiencia que no produzca una reificación de la percepción, sino que la cuestione.

En primer lugar, *Assassin's Creed* es una franquicia que comprende varios medios -videojuego, libros, historietas, una película. Su contenido-fuente (del cual se derivan los demás objetos), es el videojuego del mismo nombre lanzado en 2007 y que aquí elegimos por su representatividad del género de acción aventura, a la vez que la masividad de su circulación. El relato está estructurado a su vez en dos relatos: un relato marco, que corresponde a el presente de Desmond Miles, el protagonista de las primeras cinco entregas del videojuego; y varios relatos enmarcados que corresponden al trayecto de los antepasados de Desmond: Altair Ibn-La'Ahad (primera entrega)¹⁵, Ezio Auditore (versiones *II*, *Brotherhood* y *Revelations*) y Haytham y Connor Kenway (versión *III*). El juego comienza con el relato enmarcado y una explosión de imágenes confusas y voces en donde

aparece un personaje que podemos controlar, nuestro avatar. A los minutos, esta imagen desaparece y el espacio cambia por un edificio con vitrales en donde también se encuentran otros personajes, Desmond Miles y los doctores Warren Vidic y Lucy Stillman. Allí, a partir de una cinemática, estrategia utilizada para desarrollar la historia y diálogos, sabemos que nuestro avatar, Desmond, ha sido secuestrado por Abstergo, una industria perteneciente a la Orden de los Templarios, la facción enemiga de los Asesinos.

La construcción del mundo ficcional se cimienta sobre la existencia de una civilización previa a la de los humanos, y sobre el antagonismo entre Asesinos (a la cual pertenece nuestro avatar/personaje) y Templarios, quienes se disputan el poder a través del control de objetos tecnológicos pertenecientes a aquella civilización antigua conocidos como "Los Fragmentos del Edén". Esta lucha, a su vez, funda una suerte de historia oculta de la humanidad que atraviesa distintos periodos históricos, al punto de que varios sucesos de la historia "real" se le atribuyen a la lucha entre estos bandos. La modelización de la historia¹⁶, al tiempo que permite expandir la ficción en distintas entregas de la saga, es importante como modo de construcción de verosimilitud del juego. De este modo, el mundo "real" se modeliza en un mundo ficcional, en donde se encuentra aquel espacio del juego que contiene las reglas de funcionamiento ficcional y los sistemas de acción de juego.

El paso entre el relato marco a los relatos enmarcados se hace a través de un dispositivo específico que nos interesa particularmente por cuanto resulta la ficcionalización de nuestra propia consola/computadora. Este dispositivo es el Animus, "un proyector que renderiza memorias genéticas en tres dimensiones". La premisa del funcionamiento de este dispositivo es que el recuerdo no se limita al trayecto vital individual de quien evoca ese pasado, sino que la memoria de los antepasados se codifica y graba en el ADN. Esta máquina, entonces, ofrece un sistema tecnológico de lectura y traducción de ese código para revivirlo como memoria e insertarnos en el relato enmarcado. El objetivo del juego consiste en recuperar un recuerdo específico.

Al igual que nuestra computadora o consola lee el código de programación que guarda los datos y procesos para poder activar y jugar la historia de Desmond, el Animus del mundo ficcional lee la memoria genética de Desmond para poder revivir la vida de sus antepasados. Una de las lecturas temáticas que habilita este juego, entonces, tiene que ver con el lugar que ocupan las mediaciones hoy para la transmisión de la experiencia, en este punto, de un modo bastante literal por cuanto no se modelizaría lo transmitido en la codificación del Animus -como requieren las experiencias y también la literatura y las artes-, sino que se revive la vida del antepasado, como una suerte de "Funes, el memorioso" digital.

Ahora bien, en cuanto a mecánicas y sistemas de juego, las entregas difieren en aspectos como misiones paralelas y objetivos secundarios, o el agregado de sistemas específicos como en *Brotherhood*, en donde podemos gestionar un sindicato de asesinos. Sin embargo, dado que los objetivos de los juegos se mantienen estables, en general los sistemas y mecánicas también se

mantiene consistentes entre entrega y entrega, lo que hace también a la "identidad" del juego. Las mecánicas, el cómo nos movemos en el juego, tienen que ver con el recorrido espacial (navegación y *parkour*), sigilo y combate.

Ahora bien, las mecánicas están orientadas a *funcionar en un sistema de juego*. En juegos como *Assassin's Creed II* podemos contar con un sistema de enemigos (cada guardia enemigo tiene ciertas particularidades que dificultan más o menos el juego), un sistema de notoriedad (una función que permite regular e identificar si somos evidentes frente a los personajes enemigos), otro de sincronización de recuerdos (las misiones paralelas dentro del relato enmarcado para poder activar ciertos recuerdos de los personajes que, si bien algunas no son imprescindibles para llegar al objetivo final del juego, tienen una función narrativa en el sentido de que nos informan sobre aspectos de la vida del personaje), y un sistema económico.

A su vez, el juego también nos permite los controles de interfaz -minimapa, barra de salud del personaje, etc.-, para que se muestren o no en pantalla, así como también la configuración de la mirada de la cámara para los usuarios, lo que no afecta al desarrollo ni del juego ni de la historia que se desenvuelve. Esto responde a la remediación de la televisión como control de los eventos a través de menús.

Estas producciones tienen en clara su funcionalidad lúdica por sobre un cuestionamiento estético. En este tipo de juegos la narración en sentido semántico funciona como soporte de los objetivos lúdicos y de la estructuración de un código que, a su vez, re-ingenierizan las percepciones de los usuarios sin cuestionarlas. De este modo, por ejemplo, a medida que recorremos el espacio y nos aparecen lugares a los que no podemos acceder, esa imposibilidad está justificada en el relato - no podemos acceder porque el Animus, no el juego, es quien no lo permite hasta destrabar ciertas memorias del personaje- y funciona como estrategia de diseño para controlar el desarrollo de la historia. En términos de Jesper Juul (2002), se trata de un juego progresivo, como muchos de aventuras.

Ahora bien, ¿qué sucede con la expresión de la experiencia? Benjamin entiende que con el desarrollo de las fuerzas productivas seculares (en términos de Stiegler, la estandarización que permite el advenimiento de las industrias), se produce un cortocircuito entre la narración como experiencia -es decir, en tanto que transmisión de saberes-, y la transmisión misma. Esto sucede porque, para Benjamin los marcos inteligibilidad de esa experiencia también se transforman. En ese punto, la narración deja de transmitir experiencia y la cultura funciona como bien de consumo de contenidos para la burguesía en el nuevo ordenamiento de relaciones sociales.

Las *affordances* que permiten que los juegos funcionen requieren, en primer lugar, *saber leer*, es decir, que se nos explique cómo funcionan las mecánicas que nos serán útiles para desarrollar el sistema de juego y, en última instancia, poner en marcha el relato. En el primer *Assassin's Creed*, el tutorial tiene lugar al principio del juego a modo de prólogo. En las entregas posteriores, si bien no hay un lugar específico para aprender estas mecánicas, el juego avanza lentamente en la suposición de que no todos los jugadores han tenido vínculo con la primera entrega. Es en estos

espacios, entonces, en donde vamos aprendiendo las coreografías que nos servirán para producir efectos. En la medida en que ya no se transmite en la estereotipia de los narradores orales ni en la estandarización en un nivel de los narradores de la escritura, sino que se profundiza cada vez más la estandarización en el código de programación, la experiencia ya no se exterioriza en un lenguaje natural -ni de imágenes- que nos resulte transparente, sino que se necesitan otras competencias.

A pesar de las tensiones en el concepto de experiencia del berlinés respecto de lo verbal-narrativo, un elemento con el que experimentan los videojuegos, y en donde puede encontrarse un vínculo con la experiencia en el sentido de cómo se experimentan la cultura en nuestro sistema técnico es, como dijimos anteriormente, la jugabilidad, ese diseño de reglas vinculadas con el mundo ficcional con vistas a producir una interacción en el usuario. En ese sentido, en *Assassin's Creed* en general no observamos un cuestionamiento o exploración de los límites de la jugabilidad.

A diferencia de aquella producción, un juego como *The Stanley Parable* (2011) nos resulta interesante porque se muestra diferente frente a las producciones dominantes de la industria. El juego está desarrollado en Source, un motor gráfico cuya fortaleza es producir ambientes y maquetas de juego. Al igual que *Assassin's Creed*, se trata de una aventura gráfica en la que la narración en sentido lógico semántico está espacializada en el recorrido del usuario a través de un edificio vacío. Sin embargo, a diferencia de aquel, en primer lugar, no podemos ni ver nuestro "propio" cuerpo ni interactuar diversamente con el entorno (algunas excepciones son saltos o atender un teléfono que suena, por ejemplo). En segundo lugar, por el contrario de la producción anterior, contamos con la presencia de un narrador explícito que va relatando "nuestra" historia a modo de guía. En este punto, podemos elegir entre seguir las indicaciones del narrador u obviarlas deliberadamente. Las elecciones tendrán consecuencias tanto en el narrador, quien comenzará a reprocharnos el no haberle hecho caso, como en los resultados en la historia.

La estructura de *The Stanley Parable* es progresiva y similar a la de los libros de *Elige tu propia aventura* en el sentido de que determinadas digresiones del mandato del narrador tendrán un "final" específico. Sin embargo, el narrador nos indica solamente un camino, frente a lo cual las demás opciones constituyen un enfrentamiento con sus directivas y, además, con su figura. El final que nos propone el juego en la voz del narrador es consecuente en el sentido de que al terminar cualquier otro juego (*Assassin's Creed*, por ejemplo) arribamos a un no-juego, a un afuera del juego que nos indica su fin. En ese sentido, cuando seguimos la voz, llegamos a un espacio -digital- abierto, que modeliza un parque y, en última instancia, un afuera (de juego). Sin embargo, otra cosa ocurre si no seguimos las indicaciones de esa voz grave.

El juego tematiza e ilustra en sus mecánicas esta tensión que ya manifestaba la literatura respecto del control del autor y la búsqueda de emancipación del lector, a la vez que cuestiona las mecánicas propias de la jugabilidad. Por ejemplo, en una de las habitaciones a las que llegamos tras desafiar repetidamente al narrador, este nos enfrenta con un rompecabezas algo inusual:

tenemos que apretar repetidamente un botón durante cuatro horas para evitar que un bebé gigante de cartón se queme. Después de dos horas, nos presenta otro rompecabezas: ahora, además de evitar que el bebé se queme, debemos evitar que un perrito muera¹⁷. Esta mecánica parodia la necesidad de que los juegos tengan un propósito y narrativa fruitivas, y cuestiona el absurdo y arbitrario de algunos sistemas.

Como venimos sosteniendo en la oposición de estas dos producciones, mientras que algunos juegos, sobre todo aquellos títulos pertenecientes a grandes desarrolladoras y con abultados presupuestos, utilizan mecánicas, jugabilidad y la expansión del cuerpo en ambientes digitales con el propósito de generar una inmersión en la cual un relato se presente de manera verosímil, otros juegos buscan producir un cuestionamiento en la exploración de los sistemas de creación en ambientes digitales que, sin dejar de considerarse juegos, puedan ofrecer algún saber sobre nuestro presente técnico.

5. Conclusiones

A lo largo del desarrollo de este artículo intentamos retomar los aspectos más relevantes de nuestro TFL. Nuestra búsqueda estuvo orientada a pesar cómo nos relacionamos con objetos culturales que hoy nos atañen por su masividad. A modo general, vimos que, en las formas computacionales, particularmente en los videojuegos como *software*, la transmisión oscila entre su expresión de lenguaje como código dirigido a la máquina que procesa, y la traducción en superficie dirigida al actor humano. En este punto, ocurren dos "narraciones", una de código dirigida al procesamiento para producir efectos que el usuario debe actuar y que constituye la performatividad del código. La segunda narración se presenta en sentido semántico (como relato), y funciona como cohesionadora; da sentido a esa tensión y a las coreografías del usuario, a su cuerpo actuado por el código, al tiempo que ayuda a moldear la percepción en estos dispositivos.

En ese sentido, el abordaje de la narración como experiencia desde una perspectiva benjaminiana nos permitió la incorporación de otros debates que exceden al hacer simbólico, como es la organización de lo corporal en las producciones estéticas. Aquí podemos concluir que la lectura también implica una relación con el cuerpo y la función sensomotora en donde el sujeto -motivado por la agencia del código que se percibe como performático-, realiza una performance de lectura. De este modo, a partir de la entrada de lo corporal, en el desarrollo del trabajo vimos producciones videolúdicas que juegan con las reglas de su sistema sociotécnico para producir un goce estetizado que se recibe, en términos de Buck Morss, como una percepción anestésica. Sin embargo, también vimos otras creaciones que ponen a jugar el cuerpo en la percepción/lectura y que generan cuestionamientos sobre sistema técnico y su propia materialidad en el contexto videolúdico, las *affordances* que constituyen la jugabilidad.

Notas

¹ Las traducciones son nuestras, a menos que se indique lo contrario

² En el apartado 3.1 de este capítulo abordamos el concepto de remediación de Jay Bolter y Richard Grusin (2000)

³ Según el diccionario Cambridge online, *affordance* hace referencia a un “uso o propósito propio de una cosa, que las personas notan como parte de la manera en que la perciben o experimentan” (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/affordance>). Todos los objetos materiales poseen *affordances* que indican las posibilidades de uso de ese objeto en particular. En el caso de medios digitales, especifican funciones en el código que determinan qué puede hacer un programa, cuáles son las actividades que se pueden realizar con un determinado programa.

⁴ Lo que anteriormente identificamos como *affordance* implica este vínculo programado en el diseño de los objetos, con vistas a producir eficazmente un efecto.

⁵ En ese sentido, por ejemplo, un libro es un objeto cuya interacción correcta se realiza cuando hojeamos sus páginas, leemos las letras impresas o, incluso, cuando lo intervenimos para marcar algún pasaje. De ese modo, utilizar un libro para enderezar una heladera, o como pisapapeles, no actualiza al libro como objeto técnico.

⁶ La estructura genérica de los relatos de los narradores orales, por ejemplo, funciona como estereotipo, ya que permite que el relato se siga transmitiendo en la comunidad, a pesar de la variación en el contar de cada narrador. El uso de una rama como garrote también es un uso estereotípico, ya que estabiliza una relación entre el medio y el objeto con miras a un objetivo –en ese caso, prolongar la fuerza del brazo humano.

⁷ Si la fotografía, por ejemplo, implica una aceleración respecto de la pintura porque mecaniza el gesto de pintar, la emergencia de medios digitales implica una aceleración respecto de aquella aceleración porque la codificación se aplica a todo el continuo de lo real. Es decir, se produciría una “estandarización de la estandarización” que acrecienta la transmisión.

⁸ Por esta razón, por ejemplo, en el contexto digital de Ubuntu necesitamos de un programa que establezca capas de compatibilidad para programas que normalmente se ejecutan en Windows

⁹ En el TFL abordamos con mayor detenimiento este punto a partir de los planteos de N. Katherine Hayles (2008), quien se expresa acerca de los procesos interpretativos de máquinas y humanos y sobre la lectura en la literatura electrónica, y las diferencias que esta lectura supone para los lectores humanos respecto de formas fijas como las páginas de libros.

¹⁰ Esta relación necesaria y excluyente entre *hardware* y *software* ha sido ampliamente aprovechada por la industria para colocar sus productos. Es decir, si poseemos una consola PlayStation, no podremos jugar contenidos de Xbox. Por otra parte, además, es una característica que acrecienta la obsolescencia de los objetos, en la medida en que cada vez necesitaremos consolas más potentes, con otros requerimientos físicos, para poder ejecutar determinados juegos.

¹¹ En juegos más recientes como *Beyond: Two Souls* (Quantic Dream, 2013) o *The Last of Us* (Naughty Dog, 2013), parece emerger una nueva línea de desarrollo, ya que en estos juegos hay una creciente remediación del filme (se nos muestran pantallas limpias, sin la interfaz de menú desplegada, no se muestra el puntero de mouse y, si se muestra, se explica incorporado al relato).

¹² En algunos juegos esto se tensiona, si bien puede deberse a que los juegos experimentaban cambios dada la incorporación de imágenes y requerían la estabilización de convenciones a partir de este agregado, en juegos como *Laisure Suits Larry. Larry Goes Looking for Love* (Sierra, 1988), se incorporan descripciones a la imagen que recuerdan más la literatura como el tono de voz de un personaje o el semblante de su rostro.

¹³ Por ejemplo, el análisis sintáctico de comandos de *Mystery House* es tan simple que, si buscamos entrar a la casa, el juego acepta como correcto "subir escalones", pero no "entrar a la casa".

¹⁴ Por un lado, entre el ordenamiento que impone lo narrado y lo impredecible de lo actuado. Por otro lado, la tensión entre la intención del usuario de vincularse con la máquina como "herramienta" (control), y la programación de la máquina sobre las acciones del usuario.

¹⁵<https://www.youtube.com/watch?v=WFp6IEPghOs>

¹⁶ En la segunda entrega de la saga resulta más evidente esta modelización y entrada de períodos históricos al mundo ficcional del juego a partir de las misiones de "La Verdad". Esta consiste en una serie de rompecabezas que son activados con la "visión de águila" -una mecánica del juego por la cual podemos resaltar ciertos elementos de nuestro entorno, como identificar enemigos dentro de un grupo de personajes o un dibujo en la pared que guarda una codificación. Los rompecabezas fueron dejados por un usuario previo del Animus, cuya memoria se fragmenta por el abuso del uso de la máquina, y están vinculados a períodos y eventos históricos en los que los Templarios habrían participado, o en el que se manifiesta la lucha por la búsqueda del "Fruto del Edén" (una pelota metálica capaz de lanzar rayos y controlar la voluntad). En ese sentido, por ejemplo, en algunos de ellos debemos escanear una fotografía para buscar uno de los Fragmentos, a lo que posteriormente se nos sugiere que la muerte de Kennedy habría estado motivada por la búsqueda de estos objetos.

¹⁷<https://www.youtube.com/watch?v=m7GAtSly4-w>

Bibliografía

AARSETH, Espen (1997) *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

BENJAMIN, Walter (2001) "El narrador" en *Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (Roberto Blatt, trad.). Madrid: Taurus.

----- (1989). "Experiencia y pobreza" en *Discursos Interrumpidos I*. (Jesús Aguirre, trad.). Buenos Aires: Taurus.

BERRY, David M. (2011) *The Philosophy of Software. Code and Mediation in the Digital Age*. London: Palgrave Macmillan.

BERTI, Agustín. BLANCO, Javier (2014) "¿Objetos digitales?" en LAWLER et al. *Naturaleza y artificialidad. Tensiones, continuidades y rupturas*. Actas IV Coloquio Internacional de Filosofía de la Técnica. Universidad Abierta Interamericana.

BERTI, Agustín (2015) *From digital to analog: Agrippa and other hybrids in the beginnings of digital culture*. New York. Peter Lang Publishing, Inc.

----- (2014) Estética y técnica. *Nombres*. Revista de Filosofía, 28 (1) pp. 253-269

BOGOST, Ian (2009) "Videogames are a Mess" disponible en http://bogost.com/writing/videogames_are_a_mess/ (último acceso en diciembre de 2018)

BOLTER, David J. GRUSIN, Richard (2000) *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

BUCK MORSS, Susan (2014) "Estética y anestésica: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte" en *Walter Benjamin, escritor revolucionario* (Mariano López Seoane, trad.). Buenos Aires: La marca editora.

HAYLES, Katherine (2008) *Electronic literature: new horizons for the literary*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

HUI, Yuk (2012) "What is a digital object?" En *Metaphilosophy* Vol. 43 N°4. pp. 380-395 Oxford. Blackwell Publishing



JUUL, Jesper (2002) "The Open and the Closed: Game of emergence and games of progression". In *Computer Games and Digital Cultures Conference Proceedings*, edited by Frans Mäyrä, 323-329. Tampere: Tampere University Press. Disponible en <http://www.jesperjuul.net/text/openandtheclosed.html> (último acceso junio de 2019).

MANOVICH, Lev (2013a) *Software takes command*. New York: Bloomsbury Academic.

----- (2013b) "Media after software" en *Journal of visual culture*. Disponible en http://softwarestudies.com/cultural_analytics/Manovich.Media_after_software.2012.pdf (último acceso en diciembre de 2018)

----- (2006) *El lenguaje en los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.

MUMFORD, Lewis (1967) *Técnica y civilización*. London. Routledge.

MURRAY, Janet H. (1999) *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona. Paidós.

Videojuegos referidos

Crowther, Will. Woods, Don (1976) *Colossal Cave Adventure*. PDP-10. Fortran.

Galactic Café (2013) *The Stanley Parable*. Microsoft Windows. Source/Unity. Diseñadores Davey Wreden y William Pugh.

Hingibotham, William. (1958) Tennis for two. Desarrollado en el Laboratorio Nacional de Brookhaven.

LucasArts (1987) *Maniac Mansion*. Motor SCUMM. Diseñadores Ron Gilbert, Gary Winnick.

Russell, Steve (1962) Graetz, Martin. Wiitanen, Wayne. *Spacewar!*. PDP-1. Desarrollado en el MIT.

Sierra Online (1980) *Mystery House*. Roberta Williams. Ken Williams. Apple II.

Sierra Entertainment (1988) *Leisure Suit Larry Goes Looking for Love (in Several Wrong Places)* MS-DOS. Commodore Amiga. SCI.

Ubisoft Montreal (2007) *Assassin's Creed I*. Microsoft Windows. Scimitar [Anvil].

Ubisoft Montreal (2009) *Assassin's Creed II*. Microsoft Windows. Anvil.

Ubisoft Montreal (2010) *Assassin's Creed: Brotherhood*. Microsoft Windows. Anvil.

La degradación novelesca de la épica virgiliana en *Metamorfosis* de Apuleyo: *Met.* 10.3.4 y *Aen.* 10.628

Celina S. Ugrin

celinaugrin@gmail.com

Licenciatura en Letras Clásicas

Director de TFL: Marcos Carmignani

Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas CIN

Recibido: 31/05/20 – Aceptado con modificaciones: 29/06/20

Resumen

El presente artículo recupera los ejes centrales de mi trabajo final de Licenciatura, “La degradación novelesca de la épica virgiliana en *Metamorfosis* 10 de Apuleyo”, en el que analizo la relación entre la novela y la épica a partir de las alusiones a *Eneida* de Virgilio presentes en el libro 10 de *Metamorfosis* de Apuleyo. Dicha investigación se inscribe, por una parte, dentro de los estudios sobre intertextualidad, cuyos fundamentos teóricos estuvieron en boga a partir de la segunda mitad del siglo XX –aunque la práctica de leer y escribir de forma intertextual fuera común ya en la literatura grecolatina antigua, como dan cuenta de ello los términos *imitatio* / *μίμησις* (“imitación”) y *aemulatio* / *ζήλωσις* (“emulación”); y, por otra parte, se articula con las teorías del género novela, que también proliferaron en dicho siglo, aunque el término “novela” aparece recién en la Edad Moderna. Ante esto, partimos de la base de que su conformación genérica surge incluso antes de su definición teórica¹.

Al no tener un lugar definido dentro del sistema literario antiguo ni un nombre específico que la designara, la novela propició la integración y transformación de otros géneros (épica, drama, sátira menipea, fábula milesia, etc.)². Entre esos, la épica se presenta como uno de los modelos precursores de la novela, pero también como fuente continuamente evocada y alterada. Esto puede verse en *Metamorfosis* de Apuleyo, una obra de gran densidad intertextual que pone en diálogo a diferentes autores, obras y géneros.

En el presente artículo, analizaremos un pasaje del libro 10 de *Metamorfosis*, *Met.* 10.3.4, que remite a *Aen.* 10.628. Consideramos que en *Met.* 10.3.4, mediante un procedimiento de reuso y resignificación, se produce una degradación novelesca de *Eneida* de Virgilio. El trazo épico del pasaje evocado se encuentra en disonancia con la novela, por la diferencia de contexto, de tono, y por el contraste entre el lenguaje y el contenido. De esta forma, si consideramos que la novela latina es un género menor, la alusión virgiliana, lejos de implicar la grandilocuencia propia de *Eneida* y realzar el episodio, pierde su solemnidad y aparece tratada más ligeramente o con mayor frivolidad.

Palabras clave: Apuleyo, Virgilio, intertextualidad

1. Introducción

Metamorfosis pertenece a la segunda mitad del siglo II³ y algunos investigadores la consideran la novela de un sofista, o bien, una novela epidíctica⁴. Esta designación, desde luego, pone énfasis

en la novela apuleyana como un producto típico de su tiempo, la Segunda Sofística. Es importante tener presente esto, ya que este periodo se caracteriza por un elevado grado de erudición, lo que determinó las condiciones de creación y recepción en un círculo altamente instruido y, por lo tanto, generó un ámbito propicio para la ostentación del conocimiento. En dicho contexto, la novela es un medio esencial para la exhibición de sus variados saberes. Una de las formas en la que esto puede advertirse es la escritura alusiva. Esta se constituye como un fehaciente testimonio del nivel de instrucción que se suponía en los lectores de la época, dado que la referencia a otros autores implica, por una parte, que el escritor los conozca y domine, y, por otra, que el público, familiarizado con la tradición, pudiera reconocerlos cuando leyera *Metamorfosis*.

En este trabajo analizaremos la relación de *Metamorfosis* de Apuleyo con *Eneida* de Virgilio, concretamente *Met.* 10.3.4 y *Aen.* 10.628. Si bien los estudios genéricos entre la novela y la épica son abundantes, la *Metamorfosis* refleja variados procedimientos de apropiación y renovación de su tradición literaria en diferentes niveles (narrativos, temáticos, lingüísticos, etc.) con tal meticulosidad y erudición que se torna materia prolífica para los estudios intertextuales, más aún si se articulan con la obra de Virgilio, dada su preeminencia en la cultura occidental. Además, debido a su complejidad y a su extensión, la novela de Apuleyo aún sigue ofreciendo pasajes que no han sido analizados o que resultan inagotables en su estudio. Por lo tanto, este trabajo pretende dar cuenta de la importancia de *Eneida* en la conformación de la novela, a la vez que profundizar su estudio demostrando cómo se produce la degradación épica en *Met.*10.3.4.

Es fundamental considerar que, por el carácter ecléctico e indefinido de la novela, este juego alusivo de *Metamorfosis* se halla en un complejo entramado de referencias a varios autores que será indispensable distinguir y desligar de nuestro objeto. En particular, el libro 10, al ser el penúltimo de la novela, presenta una culminación y exageración a nivel narrativo que prepara al lector para el final y también impregna el proceso alusivo⁵. Pese a que la alusión que seleccionamos es reconocida por la crítica, es imposible eludir dos grandes problemáticas: la de la intencionalidad y la de la identificación (hasta qué punto una concordancia lingüística es una alusión o un tópico del idioma). Ante esto, nos guiamos por los parámetros de Thomas (1986) y Finkelppearl (1998), además de recurrir al *ThLL*, los comentarios y las gramáticas. Asimismo, como ya advirtió Graverini (1998: 124), Apuleyo alude no siempre de forma clara y evidente, por lo que muchas veces la alusión más reconocida iluminará otras más sutiles, que, a su vez, respaldan y refuerzan la alusión, pero que de otra forma pasarían desapercibidas.

Al analizar de qué forma pretende evocar a su modelo, nos valemos de las definiciones y categorías de Thomas (1986). Dicho autor estudia en *Geórgicas* los diferentes modos en que Virgilio hace referencias a la literatura precedente y establece seis tipos: '*casual reference*', '*single reference*', '*self-reference*', '*correction*', '*apparent reference*' y '*mutiple*', aunque algunos de ellos se superponen o admiten una subclasificación. Pero, a diferencia de Thomas, hablaremos de "alusión" y no de "referencia". Thomas no considera pertinente hablar de alusión puesto que, para

él, Virgilio no está “jugando” con sus modelos, sino que “hace volver” al lector hacia ellos. En este aspecto, puesto que consideramos que, en la técnica referencial del novelista, el juego es un factor clave, seguimos a Finkelpearl (1998: 7)⁶. Serán relevantes para nuestro análisis la alusión casual (i.e. ‘casual reference’) y la alusión simple (i.e., ‘single reference’), que expondremos más adelante. Sin embargo, es necesario recordar que, si bien estas categorías nos sirven para desentrañar los mecanismos alusivos –en tanto dan cuenta de su variedad y complejidad–, su separación nunca es definitiva ni estricta, como se puede ver en los propios ejemplos virgilianos ofrecidos por Thomas y, más aún, en Apeluyo.

Así también, al hablar de alusiones, es preciso delimitar hasta qué punto puede estar operando un efecto paródico. Para ello, creemos necesario recurrir a las apreciaciones de Hutcheon (1978) acerca de la parodia. Ella define variedades de parodias que no siempre implican burla y desprecio al texto imitado, sino que conllevan una transgresión o desviación a la vez que un reconocimiento, por lo que resultarán útiles a la hora de discernir si esas alusiones implican o no una parodia, y cómo repercuten sobre la relación entre Apuleyo y Virgilio.

2. La alusión virgiliana en el relato de la *noverca* (“madrastra”)

La alusión en la que nos centraremos para ilustrar la relación entre la novela y la épica vincula a la madrastra del primer relato inserto del libro 10 (*Met.*10.3.4) y a la Juno virgiliana (*Aen.* 10.628). Nuestros propósitos son a) determinar la función que el intertexto virgiliano adquiere en el nuevo contexto literario y la relación entre el personaje épico y el novelesco; b) establecer de qué tipo de alusión se trata según las categorías establecidas por Thomas (1986) y c) definir el posible sentido paródico. Para ello, analizaremos primero los pasajes de la *noverca* en *Met.* 10.3.4 (2.a) y de Juno en *Eneida* (10.621-632) (2.b.), para luego poder confrontarlos (2.c.) y deslizar otras posibles relaciones entre los libros décimos y el papel de Juno en ambas obras (2.d.). Finalmente, presentaremos nuestras conclusiones (3).

2.a. La *noverca* en *Met.* 10.3.4

El pasaje que trataremos se encuentra dentro del primer relato inserto del libro 10: el de la *noverca* (*Met.* 10.2-12). Este es uno de los episodios con mayor densidad intertextual, y gran parte de las alusiones corresponden a la madrastra. En la construcción de dicho personaje confluyen varios modelos⁷: la Fedra de Séneca (*Fedra*), la de Eurípides (*Hipólito*) y la Dido de Ovidio (*Heroida* 4) y la de Virgilio (*Eneida*). Si bien la mayoría de alusiones a *Eneida* están vinculadas a la tragedia de Dido⁸, en medio de este “pastiche” de heroínas se encuentra una alusión, a través del adjetivo *adlacrimans* (*Met.* 10.3.4), a la Juno virgiliana de *Eneida* 10.628.

Al comenzar el libro 10, Lucio y el soldado, su nuevo dueño, se dirigen a una ciudad pequeña, donde se alojan en la casa de un decurión. Allí, el asno oye unos hechos criminales que narra a sus lectores, advirtiéndoles de que oirán una tragedia. El relato consiste en la historia de una madrastra que se enamora de su hijastro. Con el tiempo, su pasión exacerbada aumenta y se

somatiza en una serie de síntomas que amenazan la salud de la *noverca*. Entonces, la mujer, aprovechando la ausencia del esposo, decide confesar su amor al hijo. Luego de su declaración, el hijastro no considera prudente darle una negativa rotunda por temor a lo que pudiera causar y la esquivo con promesas y postergaciones. La madrastra, al cabo de un tiempo, se cansa de esperar, se da cuenta de que el hijastro no tiene la mínima intención de corresponderle y, ante la próxima llegada del esposo, decide envenenarlo. El veneno lo toma equivocadamente su hijo menor y muere. Entonces ella culpa a su hijastro ante el padre. El joven es procesado, pero, cuando los jueces lo declaran culpable, el médico que había provisto el veneno interviene, confiesa que, al sospechar del fin que tendría, otorgó un sedante. Efectivamente, desentierran al niño que despierta, se reconoce la inocencia del joven, se desenmascara a la madrastra y el relato presuntamente trágico obtiene su final feliz.

Ahora bien, la alusión se inserta en el momento en el que la protagonista decide llamar al hijo y confesarle su amor:

Apul. *Met.* 10.3.1-4: Ergo igitur impatientia furoris altius agitata diutinum rupit silentium et ad se vocari praecipit filium: quod nomen in eo, si posset, ne ruboris admoneretur, libente eraderet. Nec adulescens aegrae parentis moratus imperium, senili tristitie striatam gerens frontem cubiculum petit, uxori patris matrique fratris utcumque debitum sistens obsequium. Sed illa cruciabili silentio diutissime fatigata, et ut in quodam vado dubitationis haerens, omne verbum quod praesenti sermoni putabat aptissimum rursus improbens mi tante etiam nunc pudore, unde potissimum caperet exordium decunctatur. At iuvenis nihil etiam tunc sequius suspicatus, summisso vultu rogat ultro praesentes causas aegritudinis. Tunc illa nancta solitudinis damnosam occasionem, prorumpit in audaciam, et ubertim adlacrimans laciniaque contegens faciem voce trepida sic eum breviter affatur... [En adelante, los subrayados son nuestros].

“Así pues, al acometerla con mayor vehemencia aquella locura insoportable, rompe su largo silencio y ordena que hagan venir a su hijo: un nombre que ella si pudiera le borraría para que no le recordara su propio sonrojo. El joven, sin retrasar el cumplimiento de las órdenes de su madre enferma y con la frente arrugada de un anciano afligido, se dirige a la alcoba de la esposa de su padre y madre de su hermano, prestándose así a la obediencia que en cualquier caso le debía. Ella, agotada de guardar durante tanto tiempo un silencio atormentado, como si estuviera retenida en los escollos de la duda, volvía a rechazar cada una de las palabras que había considerado antes las más apropiadas para esta conversación de tal manera que, entre las vacilaciones que incluso manifestaba su honestidad no sabía cómo empezar a hablar de manera más conveniente. Pero el joven, que no sospechaba todavía nada malo, le pregunta espontáneamente con la vista baja cuál es la causa de aquella enfermedad. Ella, entonces, aprovechando aquella dañina ocasión de estar a solas, se deja llevar por la audacia y, mientras derrama abundantes lágrimas y se cubre el rostro con el vestido, se dirige a él brevemente con voz temblorosa...” (*Met.* 10.3.1-4)

El participio *adlacrimans*, como advierten los comentaristas de ambas obras⁹, antes de *Metamorfosis* aparece solo en *Eneida* una vez. Por esto mismo, como asegura Zimmerman (2000: 88), se puede considerar una referencia certera a la epopeya virgiliana. Una vez reconocida, es importante definir de qué tipo de alusión se trata: podría clasificarse como

'simple', ya que remite a un pasaje puntual cuyo sentido tendrá repercusiones en la interpretación del nuevo texto. Además, es un claro ejemplo del subtipo que Thomas (1986) llama referencia 'técnica' porque ocurre a través del uso de una forma léxica no tan frecuente (frente a otras más comunes como *inlacrimans* o *lacrimans*, usadas más veces, incluso por Apuleyo y Virgilio¹⁰).

Ahora bien, antes de analizar la función del intertexto clave en *Metamorfosis* es necesario examinar el pasaje de *Eneida* en el que se encuentra *adlacrimans*. Además, considerar de forma más general el papel de Juno en la épica virgiliana nos ayudará a determinar qué elementos puede estar retomando el sofista y a establecer los paralelos y las relaciones entre las dos obras y los dos géneros.

2.b. Juno en *Eneida* (10.621-632)

Para comprender el personaje de Juno en *Eneida* nos parecen útiles los aportes de Wildman (1908). Este autor destaca tres aspectos de la diosa que desarrollaremos y ampliaremos según resulte pertinente para nuestro estudio. En cuanto a su influencia sobre la acción principal, Wildman entiende que Juno, como antagonista, es el motor de la narración en la medida en que interviene para desviar al héroe de su fin. Por otra parte, el investigador señala el carácter humano y humanizador del personaje en la obra, puesto que es retratada pasionalmente, y sus discursos y acciones tienen rasgos humanos. Esto la acerca al tratamiento que recibió Dido y la opone al de Eneas, que es poco sensible y no muy apasionado en sus sentimientos. En este sentido, hay una clara oposición: mientras Juno busca cambiar el *fatum*, Eneas busca cumplirlo, aunque ello implique abandonar a Dido y relegar sus propios deseos o sentimientos. A su vez, esa vehemente lucha contra el destino le confiere a la diosa cierto dramatismo. En este sentido, Juno es considerada una de las figuras trágicas de *Eneida* –al igual que Turno y Dido–: su tragedia es la tragedia de su voluntad contra los hados¹¹. De este modo, la relación de Juno y Eneas en la epopeya trasluce la tensión entre el *furor*, la *pietas* y el *fatum*¹², tópicos que, aunque transformados, siguen presentes en la novela. En última instancia, Wildman advierte que es la ira de Juno lo que da unidad a la obra. Esta preminencia de la ira como hilo conductor de la narración no es exclusiva de la épica virgiliana¹³ puesto que, en cierta forma, reelabora la cólera de Aquiles en *Ilíada* o bien la de Poseidón en *Odisea*.

Ahora bien, veamos más específicamente cuál es la función de Juno en el canto en el que se encuentra la alusión. En términos generales, nos parece preciso agregar las observaciones de Otis (1964: 217), quien considera que los libros 10 y 4 son los más trágicos de la épica virgiliana, debido a las muertes de Dido y de Palante, respectivamente. Asimismo, sostiene que, al igual que los primeros cuatro libros de *Eneida* comprenden la tragedia de Dido, los últimos cuatro abarcan la tragedia de Juno¹⁴, ya que implican la muerte de los suyos (Amata, Mecencio, Turno, Lauso, etc.) y la derrota final de los rútilos, aunque finalmente la diosa consiga las concesiones de su esposo (*Aen.* 12.791-842). Teniendo en cuenta esto, podemos decir que en

Eneida se establecen conexiones entre Juno y Dido, no solo porque la heroína es la “protegida” de la diosa en la primera parte de la obra, sino también por el tratamiento trágico que el poeta les dio. Además, ambas son portadoras del *furor*. De este modo, podemos considerar que los vínculos entre las dos figuras femeninas en *Eneida* ponen en evidencia que los mecanismos alusivos de Apuleyo no son casuales ni azarosos. Desde luego, al ser Dido uno de los principales modelos en la caracterización de la madrastra, la reminiscencia a Juno mantiene consistencia con la serie alusiva y, en todo caso, la acentúa concentrando rasgos de los dos personajes en la construcción de la *noverca*.

Particularmente, en *Eneida* 10 hay dos intervenciones importantes de Juno. La primera corresponde al concilio que Júpiter dispone para aplacar la discordia entre los dioses y buscar una alianza entre teucros y ausonios (*Aen.* 10.1-117). Allí, Juno toma la palabra para replicar los reproches y quejas de Venus, que la acusa indirectamente (*Aen.* 10.18-62). Sin embargo, el discurso de la Saturnia tampoco logra conmover al rey de los dioses (*Aen.* 10.62-95). Finalmente, Júpiter decide no intervenir y deja que solo interfieran los hados.

Es interesante notar que, cuando Juno comienza a hablar para decir la causa de su *obductus dolor* (“oculto dolor”), usa la misma expresión que la madrastra: *rumpere silentium* (“romper el silencio”). Si bien esta combinación léxica aparece en *Eneida* por única vez (*Aen.* 10.63)¹⁵, es bastante común en el lenguaje poético y elevado. Por ello, considerarla como una alusión directa a esta escena puede ser un poco imprudente, aunque podríamos clasificarla, siguiendo a Thomas, como una referencia ‘casual’ puesto que consiste en usar expresiones lingüísticas bastante recurrentes, con la idea de evocar en sentido general un tono o una atmósfera. Como dijimos, el relato de la madrastra desde el comienzo presenta referencias a otras heroínas trágicas y a un lenguaje más elevado para describir las conductas y aberraciones de la *noverca*. En este caso, Juno también contiene y oculta su padecimiento, al igual que Dido, Fedra y la madrastra¹⁶. En términos generales, la diosa muestra ciertos vínculos y rasgos en común con Dido, al menos en *Eneida*.

La segunda ocasión es una escena entre Júpiter y su esposa (*Aen.* 10.606-630). El dios, ante la inminente ventaja de los troyanos en la lucha, se dirige irónicamente a Juno, quien contemplaba apenas las victorias de los troyanos. Entonces, la diosa responde apacible, sin reaccionar a la provocación, y le pide a su marido poder rescatar a Turno. Es en este diálogo en el que se inserta la alusión que nos interesa:

Verg. *Aen.* 10.621-632:
cui rex aetherii breuiter sic fatur Olympi:
'si mora praesentis leti tempusque caduco
oratur iuueni meque hoc ita ponere sentis,
tolle fuga Turnum atque instantibus eripe fati:
hactenus indulsisse uacat. sin altior istis
sub precibus uenia ulla latet totumque moueri
mutariue putas bellum, spes pascis inanis.'
Et luno adlacrimans¹⁷: 'quid si, quae voce gravaris,

mente dares atque haec Turno rata vita maneret?
nunc manet insontem gravis exitus, aut ego veri
vana feror. quod ut o potius formidine falsa
ludat et in melius tua, qui potes, orsa reflectas!

“Así brevemente respondió a Juno el rey del Etéreo Olimpo: ‘Si me pides que demore la muerte que amenaza a ese guerrero y el plazo de su caída y entiendes que así debo resolverlo, llévate del campo a Turno por medio de la fuga y sustráele de esa suerte a los hados, que le acosan: es cuanto mi voluntad puede otorgarte; mas si bajo esas súplicas encubres más alto empeño y juzgas que voy a mudar todo el orden de esta guerra, abrigas vanas esperanzas. Y Juno, llorando: ‘¡Ah, si tu mente me otorgara lo que tus palabras se resisten a concederme y si la vida quedase asegurada a Turno! Mas yo sé que tienes reservado a ese inocente un triste fin o mucho me engaño. ¡Ay, ojalá me alucinasen falsos temores! ¡Ojalá tú, que lo puedes todo, trocaces por otros mejores tus acuerdos primeros!”

Con este discurso finaliza el encuentro entre los dioses. *Adlacrimans* describe a Juno, que se lamenta por la respuesta de Júpiter porque sabe que el final es inevitable pese a la dilación obtenida.

En síntesis, podemos decir que en *Eneida*, Juno, como divinidad opositora, tiene un papel predominante en el curso de los acontecimientos. Su ira funciona como motor de la acción que, a la vez, da unidad a la obra. En su caracterización con algunos rasgos trágicos, tiene ciertos paralelos con Dido. Sus intervenciones en el libro 10 comprenden los últimos intentos de Juno por persuadir a Júpiter para que revierta el resultado de la guerra y, de esta forma, anticipan la reconciliación final de la diosa con el *fatum* y la victoria troyana.

2.c. Confrontación de la Juno virgiliana y de la madrastra apuleyana

Ahora bien, al comparar el pasaje épico y el novelesco, los paralelos e las inversiones son evidentes: ambas escenas son intimistas (una, entre esposos; la otra, entre madre e hijo); los dos personajes femeninos están afectados por una gran preocupación, derraman lágrimas para persuadir a sus amados y realizan un pedido, aunque este difiere abismalmente: uno implica la salvación de un protegido; el otro, la propia salvación (*unica salus mihi*)¹⁸. En la epopeya, la diosa, afligida por la victoria apremiante de los troyanos, le implora a Júpiter poder rescatar a Turno, apelando a su amor conyugal. En cambio, en la novela, la mujer, consumida por su pasión, le declara su amor a su hijastro y le ruega que la “sane” corrompiendo el lecho de su padre. Además de la distancia entre los dos episodios que se advierte a grandes rasgos y en la que claramente se evidencia la bajeza de la novela frente a la épica, pueden observarse otras conexiones y sentidos más sutiles.

Es preciso destacar la variación en cuanto a la ubicación de *adlacrimans* dentro de los dos pasajes. En *Eneida*, el sollozo de Juno se presenta como una consecuencia de la negativa que recibe la diosa: solo se le concede retrasar la muerte de Turno, no su salvación. En cambio, en *Metamorfosis*, el participio describe a la *noverca* antes de realizar el pedido a su hijo y su llanto

no tiene un motivo expreso, más bien parece sumarse al conjunto de síntomas y tormentos (fingidos o no) que padece la madrastra. De este modo, las lágrimas parecen ser un artificio más de la madrastra para obtener lo que desea. Así, esta alusión podría funcionar como un guiño para que el lector recuerde el episodio virgiliano: Júpiter no concede el pedido de Juno, pero le brinda una dilación. En *Metamorfosis*, el hijastro también se negará, pero disimula la negativa mediante la procrastinación. Esta alteración de la posición del participio va acompañada de una serie de inversiones, que analizaremos a continuación.

En cuanto al pasaje de *Eneida*, nos interesa resaltar dos aspectos que consideramos clave para *Metamorfosis* y que, de una u otra forma, aparecen transformados. Uno (a) es que, cuando Juno le pide a Júpiter salvar a Turno, lo exige como una prueba del amor que en otra época él sentía por ella y aún debería sentir. Otro (b) es que, en su discurso, alega el *nomen* del rútilo, hijo de Dauno y nieto de Pilumno, para lograr conmover a su esposo.

Verg. *Aen.* 10.611-620:

cui luno summissa: 'quid, o pulcherrime coniunx,
sollicitas aegram et tua tristia dicta timentem?
si mihi, quae quondam fuerat quamque esse decebat,
vis in amore foret, non hoc mihi namque negares,
omnipotens, quin et pugnae subducere Turnum
et Dauno possem incolumem servare parenti.
nunc pereat Teucrisque pio det sanguine poenas.
ille tamen nostra deducit origine *nomen*
Pilumnusque illi quartus pater, et tua larga
saepe manu multisque oneravit limina donis'.

"A lo cual sumisa replicó Juno: ¿Por qué, oh hermosísimo esposo mío, acongojas así a esta triste, atemorizada ya con tus duras palabras? Si me amases todavía como me amabas en otro tiempo, como aún deberías amarme, no me negarías tú, todopoderoso, que sacase de la batalla a Turno y pudiese conservarle incólume para su padre Dauno. Mas no; perezca y dé su piadosa sangre en holocausto a los teucros, aunque proceda de nuestro linaje y sea Pilumno su cuarto abuelo y a pesar de que muchas veces con generosa mano cubrió de abundantes ofrendas los umbrales de tus templos".

(a) En cuanto al primer aspecto, el debido amor –en nombre del cual la diosa realiza la súplica– también aparece en la novela, pero como un obstáculo o, en todo caso, como aquello que se pretende. La madrastra reclama que su pasión sea correspondida para salvarse, solo que no se lo exige a su esposo sino a su hijastro. Así, el deseo de la *noverca*, lejos de ser debido, es un *nefarius amor*¹⁹ ("abominable amor", *Met.* 10.4.5) que incluso mutará a un *deterius odium* ("odio más terrible", *Met.* 10.4.5-6), al no ver cumplidos sus deseos.

(b) Con respecto al segundo, el linaje de Turno se presenta como un argumento persuasivo: el rútilo, al igual que Eneas, es descendiente de los dioses. De este modo, *ille nomen*, que tiene origen divino, debería ser digno de conmover a Júpiter. Sin embargo, hay cierta inconsistencia en cuanto a la genealogía de Turno en *Eneida*²⁰, por ejemplo, en el discurso del concilio de los

dioses, se dice que Pilumno es *avus* de Turno²¹, mientras que en el libro anterior se lo llama *parens*²² y, en este caso, *quartus avus* (*Aen.* 10.619). Si bien Harrison (1991: 78) considera que todos los términos tienen el sentido de “antepasado” y que posiblemente Virgilio no se preocupó por la discrepancia, nos interesa destacar la variación denominativa, aunque esta no necesariamente implique una contradicción.

Por su parte, en *Metamorfosis*, la genealogía que implica el *nomen filius* (“hijo”) justamente es el principal impedimento para que el hijastro acceda al pedido. Como sabemos, el hecho de que la *noverca* esté casada es un inconveniente para los amantes²³, pero ahora dicho motivo queda relegado a un segundo plano ya que lo que se interpone principalmente en este caso es el vínculo entre padre e hijo (y, con ello, la *pietas* filial). De hecho, incluso un poco antes, el narrador nos dice el problema que el *nomen* conlleva: *quod nomen in eo, si posset, ne ruboris admoneretur, libenter eraderet* (“Un nombre que ella, si pudiera, le borraría para que no le recordara su propio sonrojo”, *Met.* 10.3.1). No obstante, para la madrastra, este mismo punto se presenta ambivalente: sabe que puede ser un obstáculo, entonces incita al hijastro a que se despreocupe, puesto que, en todo caso, el ceder a su pedido constituirá un acto piadoso: *nec te religio patris omnino deterreat cui morituram prorsus servabis uxorem* (“y no te cause horror en absoluto el respeto por tu padre, a cuya esposa moribunda vas a salvar”, *Met.* 10.3.6). De este modo, aparece también aquel argumento del *nomen* en la novela, pero alterado: así como en *Eneida* el linaje de Turno fue usado para persuadir, así también el del hijastro en *Metamorfosis*, aunque de un modo insólito y rebuscado.

Además, la variación denominativa que hay en el linaje de Turno, pese a que siempre apunta a enfatizar con mayor o menor precisión su ascendencia divina, podría señalar un recurso clave para la novela. Si el *nomen* de *filius* es el problema, puede haber otros nombres, o bien, puede ser manipulable. Sin embargo, la madrastra no recurre a esta estrategia, como hicieron sus otras heroínas-modelo²⁴, y en su discurso simplemente elude la palabra, evitando el apóstrofe. Contrariamente, Lucio-narrador sí despliega una variedad de designaciones que parecen eludir también la relación familiar, puesto que hacen referencia no solo al vínculo sino también a la edad y al género de los personajes (por ejemplo, *iuvenis, puer*)²⁵. De esta forma, la imprecisión denominativa, sumada a la ausencia de nombres propios, se vuelve demasiado confusa: a veces, se exagera el vínculo de la *noverca* con el hijastro al llamarlo ‘*filium*’; y otras, se elide bajo categorías como ‘*iuvenis*’, ‘*mulier*’, etc. Apuleyo también implementó la manipulación genealógica y la inconsistencia denominativa señaladas en la épica²⁶ justamente en un episodio donde se proclama de una u otra forma la confusión genealógica, pero su narrador las usa en exceso y sin un objetivo claro. La variación de nombres que utiliza Lucio-narrador, lejos de disimular el “incesto”, unas veces acentúa su perversión y, cuando no, aumenta la confusión de los parentescos.

Por último, en las dos obras, los argumentos no surten efecto en los interlocutores, que se muestran astutos al oír los pedidos. En *Eneida*, Júpiter se muestra precavido y sagaz, ya que

comprende que el verdadero propósito detrás de la súplica de Juno es cambiar el curso de la guerra (*Aen.* 10.621-627). Entonces, concede la postergación de la muerte de Turno, con todas las salvedades necesarias para que su esposa no alimente falsas esperanzas (y con ello nuevos ardides), y deja en claro que el curso de la guerra es inamovible. Por su parte, Juno comprende perfectamente que esta postergación no satisface su deseo y no se engaña. En *Metamorfosis*, el prudente joven (*probe litteratus*, *Met.* 10.2.1) también se muestra perspicaz y advierte perfectamente las intenciones de su madrastra, y lo que sería capaz de hacer ante una negativa rotunda. Por lo tanto, posterga el cumplimiento del pedido mediante falsas promesas²⁷ que, al comienzo, la *noverca* cree ingenuamente²⁸. Ahora bien, ambos interlocutores recurren a una dilación, pero en la novela esta se basa en alimentar las inútiles ilusiones de la madrastra, contrariamente a lo que ocurre en *Eneida*, donde Júpiter deja en claro cómo serán las cosas y Juno comprende que esa concesión no implica la salvación definitiva de Turno. Así, las dos peticiones son conferidas en parte y provisoriamente para aplacar los reclamos, aunque a la larga serán rechazadas.

En este aspecto, no nos parece menor la presencia de las falsas ilusiones²⁹ en las dos obras: el contraste radica en que Juno es consciente de que sus esperanzas son vanas, a diferencia de la madrastra, que comienza a sospecharlo tarde luego de muchas respuestas³⁰. Así, los personajes novelescos, en comparación con los de la épica, parecen comprender mal y siempre más tarde de lo que deben. Este juego de expectativas podría trasladarse a la situación del lector, quien debe ir renovando las suyas a medida que avanza el relato, puesto que es conducido por un narrador que le promete una tragedia que no ocurrirá. En este sentido, también se ve la diferencia con respecto a la épica: a la vez que Júpiter advierte a Juno del final inapelable de Turno, también se prepara al lector para el desenlace de *Eneida*. Así, Virgilio se muestra más prudente a la hora jugar con las expectativas de lectura, mientras que Apuleyo, a lo largo de *Metamorfosis*³¹, a través de continuos y sorpresivos cambios en la narración, ha acostumbrado a su lector a no aferrarse a las promesas del narrador y entregarse a la mutabilidad de la novela. De la misma forma en la que Lucio y el resto de los personajes están sometidos a la Fortuna inestable –a diferencia de los épicos que están regidos por un *fatum* inamovible–, así sus lectores están sujetos a la versatilidad de la escritura novelesca.

En términos más generales, *adlacrimsans* enlaza a los personajes. La madrastra no es ni siquiera un personaje noble, ni moral ni socialmente; y su pedido, menos aún. Sin embargo, es vinculada con un personaje épico que de por sí implica solemnidad y divinidad. De esta forma, Apuleyo aplica una palabra usada en una situación elevada a una escena más informal e innoble, lo que genera un efecto paródico, que consiste en poner de manifiesto nuevamente la diferencia entre los dos personajes, los dos mundos representados y los dos géneros. Sin embargo, aquí no implica una burla a *Eneida* y a su autor, sino más bien a los personajes y al narrador de la novela. Desde un punto de vista narratológico, la parodia aquí consiste en poner de relieve no solo la distancia de los dos géneros sino también la distancia entre las voces

de Lucio-narrador y Lucio- personaje, que, según Winkler (1985: 135), en el libro 10 aparece de forma más exagerada. Lucio-narrador nos relata de una forma sofisticada literaria y retóricamente –más identificable con el autor (Schlam 1992: 9)– los acontecimientos de los que Lucio-personaje ha sido testigo de una forma que no es completamente verosímil ni compatible con la situación del asno, ni con lo aberrante de la historia. Así, el autor nos invita a reírnos de su personaje al presentarnos a un Lucio que cree ser testigo de una tragedia y nos la relata como tal, con una grandilocuencia impertinente con los hechos, su situación actual y la novela de la que forma parte. De esta forma, la parodia apunta su burla no solo hacia los personajes del relato inserto que no llegan a la altura de los épicos, sino también vuelve una vez más hacia su narrador, que ve una tragedia o incluso una épica donde hay solo una novela o una de las *variae fabulae*.

2.d. Otras relaciones posibles entre *Metamorfosis* y *Eneida*:

Met. 10 y Aen. 10

Apuleyo tuvo muy presente *Eneida* y también las épicas homéricas en la construcción de su novela, tanto de forma minuciosa como también en líneas generales: por ejemplo, hay analogías estructurales entre las dos obras respecto de la distribución de los temas (Harrison 1998: 1). Además, según Thomas (1986), la disposición y el orden de temas en una obra también pueden funcionar como formas referenciales. Entonces, quizás esta alusión también pueda estar enlazando los dos libros décimos. Cabe preguntarnos, entonces, de qué modo habría una relación con el libro 10, uno de los más bélicos y sangrientos de *Eneida*.

Sintéticamente, podemos decir que este consta de dos escenas divinas: el regreso de Eneas junto con las tropas de arcadios y toscanos, y la descripción de las matanzas que hicieron troyanos y rútuos, principalmente Turno, Mecencio y Eneas, entre las que se encuentran la muerte de Palante y Lauso. El último episodio centrado sobre Mecencio (*Aen.* 10.689-908) que venga la muerte de su hijo, como advierte Harrison (1991: 30), pone de relieve el tema de la relación filial, un tema indispensable para el desarrollo de la épica virgiliana y también para el libro 10 de la novela, en especial en el relato de la *noverca*. Este vínculo temático podría poner de manifiesto cómo Apuleyo siguió el modelo virgiliano. Finkelppearl (1990: 149) considera que en *Metamorfosis* 10 las relaciones familiares están continuamente amenazadas y confundidas, lo que la autora entiende como un reflejo de la confusión y variedad de modelos literarios que presenta el libro. En este sentido, una alusión a *Eneida* 10 en este episodio podría tener la función de recordarnos el tema filial, que el sofista está reconociendo y, a la vez, invirtiendo o amenazando.

Por otro lado, si tenemos en cuenta los aportes de Otis (1964), podemos advertir que el personaje de la *noverca* comprende alusiones y reminiscencias a los dos personajes femeninos más trágicos de los dos libros más trágicos de la primera y la segunda parte, es decir Dido y Juno respectivamente. Asimismo, la alusión en la construcción de la madrastra al principio (con

Dido) y al final (con Juno) de *Eneida* también podría traslucir los propios mecanismos alusivos del libro 10 de *Metamorfosis*, donde se retoman tópicos de relatos insertos anteriores y se los transforma³².

Juno y los dioses en *Metamorfosis*

Por último, en términos aún más generales no podemos omitir la preeminencia que tuvo Juno en la épica virgiliana y la poca relevancia que tiene en *Metamorfosis*. Si bien la intervención reducida o nula de los dioses es parte de la convención genérica novelesca³³, y, en todo caso, las divinidades menores adquieren mayor importancia frente a las olímpicas, esto no quiere decir que el sofista haya omitido su rol: más bien puede decirse que lo ha adaptado.

Juno, en *Eneida*, es la divinidad antagonista que impide que Eneas llegue a las costas itálicas y cumpla su destino, su papel es tan importante que funciona a modo de motor de la narración. En *Metamorfosis*, por el contrario, sus menciones son escasas y sus pocas intervenciones se limitan al relato inserto de *Cupido y Psique* (*Met.* 4.28-6.24) y a la pantomima del juicio de Paris (*Met.* 10.30-33), es decir, no repercuten sobre la trama principal. Sin embargo, su ira y crueldad como diosa contraria a los hados y como desencadenante de los sucesos narrativos están reelaboradas, por ejemplo, en la construcción de Venus como divinidad opositora e irascible³⁴ en dichos relatos; y en cierta forma en la crueldad de la Fortuna³⁵, que actúa contra los personajes o, incluso, contra el mismo Lucio. De esta forma, el papel de Juno aparece en la novela mucho más desfigurado y fragmentado.

Si consideramos este proceso de transformación y disolución de la figura de Juno, ya advertido por Finkelppearl a lo largo de *Metamorfosis*³⁶, podemos comprender esta mínima pero certera alusión a la diosa como parte del mismo movimiento, que incluso va un poco más allá: la ira³⁷ de la *saeva coniunx* de Júpiter ya ni siquiera se presenta en una divinidad, sino que aparece dispersa en el *furor* de las muchas *coniuges* y *viles mulieres* de la novela y sus relatos insertos, en este caso, en la *saevita* de la pasión de la *noverca*.

3. Conclusiones

A modo de conclusión, podemos decir que el juego alusivo de Apuleyo conlleva una degradación de la épica, al insertar su lenguaje en el contexto mucho más frívolo de la novela. Sin embargo, este proceso, lejos de implicar una crítica o burla del modelo, funciona como un mecanismo que pone al descubierto las diferencias entre uno y otro género y las inversiones novelescas, pero que a la vez reconoce a *Eneida* como modelo. Además, podemos ver cómo incluso una alusión *simple* revela una serie de relaciones que abarcan mucho más que las dos palabras vinculadas. De esta forma, las alusiones podrían presentarse entonces como un punto de referencia que delata las transformaciones del género y de los personajes, y del curso de los acontecimientos. El lector entonces, al advertir el intertexto que une a la épica y la novela, puede redireccionar sus expectativas de lectura.

Por último, la alusión a Juno, inserta en un complejo entramado de alusiones a otras heroínas trágicas y a la Dido virgiliana, es parte del proceso de desintegración y reconversión que Apuleyo ha realizado con el personaje épico divino y, en última instancia, también da cuenta del modo en el que reutiliza la epopeya virgiliana: se alude a *Eneida* para vincular la novela con géneros reconocidos y reconocibles y, así, de alguna manera, con esa amalgama de géneros y alusiones, poder construir al menos un documento de identidad para un género que nació fuera de todo sistema literario.

4. Notas

¹ Por ejemplo, Lukács (1920) considera a la novela como un producto meramente de la Modernidad, a partir de la obra *Don Quijote de la Mancha*.

² Cf. Finkelpearl (1990: 25). En este aspecto, Bajtín (1989: 80-81) considera que “el estilo de la novela reside en la combinación de estilos”, y entiende por “estilo” no solo las formas estetizadas de la comunicación literaria sino también aquellas extraliterarias: “El discurso del autor y del narrador, los géneros intercalados, los lenguajes de los personajes, no son sino unidades compositivas fundamentales, por medio de las cuales penetra el plurilingüismo en la novela; cada una de esas unidades admite una diversidad de voces sociales y una diversidad de relaciones, así como correlaciones entre ellas (siempre dialogizadas, en una u otra medida)”.

³ Respecto a la datación de la obra, no hay un consenso sobre si es una producción de juventud o una creación del final de la vida de Apuleyo, aunque también hay quienes han propuesto, con poca fortuna, una cronología que comprende las dos etapas. Sin embargo, las últimas consideraciones tienden a ubicarla como una obra de madurez, a causa de la complejidad de su estilo y técnica narrativa; o bien, al menos posterior a *Apología* —el discurso con el que compareció ante un tribunal al ser acusado de mago en el 158/9 a. C.—, dado que es llamativo el hecho de que la novela, por su contenido mágico, no haya sido usada en su contra. Cf. Martos (2003: XLII-XLIV); Harrison (2000: 10-38).

⁴ Tanto la consideración de Tatum (1979: 135, citado en Harrison 2000: 210) de *Metamorfosis* como novela de un sofista, como también la clasificación de esta como epidíctica por parte de Winkler (1985: 6) son retomadas por Harrison (2000: 210-259) en su presentación de *Metamorfosis*. Con novela epidíctica nos referimos a la novela como espacio donde el autor exhibe sus conocimientos literarios, aunque, al tratarse de una obra de ficción, su autopromoción, típica de los sofistas, esté mediada por la figura de su narrador y la escritura en sí.

⁵ Según las observaciones de Finkelpearl (1998: 32), a medida que se desarrolla la novela, el entramado de alusiones se hace cada vez más complejo y denso, dado que se incrementa la cantidad y variedad de autores y textos evocados.

⁶ Cfr. Finkelpearl (1998: 7): “The term *allusion*, too, implies a conscious engagement with earlier literature, but it does not portray so vividly the image of the reader (and the author, of course) with book in hand, comparing back and forth. In addition, *allusion*, with etymology active, indicates an element of play, not necessarily comic, but possibly parodic, irreverent (...) I refer to the process of literary evocation discussed in this book as *allusion*, which seems the most fitting term for the process of a seriocomic writer working in a genre different from those of his sources, whose relationship with those texts will inevitably involve a type of metamorphosis”.

⁷ Como ya advirtió Finkelpearl (1998: 161), la pasión de la madrastra y sus síntomas amorosos denotan un lenguaje alusivo que fusiona heroínas de distinta procedencia. Así, el género épico, aunque no es mencionado explícitamente, también está presente en la construcción de la *noverca* de una manera

más disimulada, mediante las alusiones a la reina cartaginesa de *Eneida*, que también padece algunas de estas características.

⁸ La alusión más evidente: *Heu medicorum ignarae mentes, quid uenae pulsus, quid coloris intemperantia, quid fatigatus anhelitus et utrimque secus iactatae crebriter laterum mutuae uicissitudines?* ("¡Ay, mentes ignorantes de los médicos!, ¿y el pulso de las venas, y la alteración del color, y la respiración jadeante y los cambios de postura del cuerpo, sacudido constantemente de un lado a otro?, *Met.* 10.2.7-8) remite a *Heu, uatum ignarae mentes! quid vota furentem, / quid delubra iuvant?* ("¡Oh vana ciencia de los agüeros! ¿De qué sirven los votos, qué valen los templos a la mujer que arde en amor", *Aen.* 4.65-66). [Utilizamos la edición de Austin (1955) para *Eneida*, y la de Zimmerman (2000) para *Metamorfosis*. Asimismo, la traducción de la obra virgiliana pertenece a Ochoa (2006) y la de Apuleyo a Martos (2003)].

⁹ Conington (1871: 281), Harrison (1991: 225) y Zimmerman (2000: 88).

¹⁰ Incluso Harrison (1991: 225) sugiere que posiblemente sea una acuñación virgiliana.

¹¹ Cf. Amerasinghe (1953: 1).

¹² Ver Otis (1964: 222ss.).

¹³ "In the epic and the drama of the Greeks and the Romans the motive-power was often supplied by supernatural beings who took an active part in human events, or by the secret force of Destiny-Fate" (Wildman 1908: 26).

¹⁴ "The rest of the poem (Books 9-12) might almost be called, at least from the divine viewpoint, the tragedy of Juno, though in the end she is reconciled to Roman victory" (Otis 1964: 319).

¹⁵ *Tum regia luno / acta furore gravi: "Quid me alta silentia cogis / rumpere et obductum verbis volgare dolorem? / Aenean hominum quisquam divomque subegit / bella sequi aut hostem regi se inferre Latino?* ("Movida entonces de gran furor, dijo así la regia Juno: "¿Por qué me obligas a romper mi profundo silencio y a divulgar con palabras mi oculto dolor? ¿Cuál hombre, cuál numen, ha obligado a Eneas a empeñarse en esta guerra y a atacar como enemigo al rey Latino?", *Aen.* 10.62-66).

¹⁶ En Séneca [traducción de Moreno (1980)]: *per venas meat visceribus ignis mersus* ("un fuego sumergido en mis entrañas y escondido en mis venas", *Phaed.* 641-642); *labitur totas furor in medullas / igne furtivo populante venas* ("Desciende su locura por todas las entrañas con un fuego furtivo que devasta las venas", *Phaed.* 279-80); en Virgilio: *vulnus alit venis et caeco carpitur igni* ("abriga en sus venas heridas de amor y se consume en oculto fuego", *Aen.* 4.2); *est mollis flamma medullas / interea tacitum vivit sub pectore vulnus* ("una blanda llama consume sus huesos y en su pecho vive la oculta herida", *Aen.* 4.66).

¹⁷ Harrison (1991: 225) comenta que la fórmula *et luno adlacrimans* sin el verbo remite al ὤς φάτο δάκρυχέων de *Ilíada* 1.357. Este hemistiquio refiere a Aquiles cuando, ofendido con Agamenón, llorando junto al río, llama a su madre y se queja de la deshonra sufrida por Atrida. Entonces, Tetis acude y le pregunta la causa de su malestar.

¹⁸ Zimmerman (2000: 90) advierte una cierta ironía dramática en el uso de *salus* en relación con el libro 1 donde Lucio-asno será salvado y recuperará su forma humana.

¹⁹ El adjetivo también describe sus actos criminales: *nefarius facinus* (*Met.* 10.2.1).

²⁰ Virgilio presenta una versión diferente de Dauno como latino y padre de Turno: se lo menciona como padre de Turno en *Aen.* 10.688 (*patris...Dauni*), 12.22 (*patris Dauni*), 12.90 (*Dauno...parenti*); mientras que, para la tradición, este era un inmigrante de Iliria establecido en Apulia (ver Harrison 1991: 223).

²¹ *indignum est Italos Troiam circumdare flammis / nascentem et patria Turnum consistere terra, / cui Pilumnus avus, cui diva Venilia mater:* ("¡Cosa indigna es que los itálos rodeen de llamas la naciente Troya y que persevere en su patrio suelo Turno, cuyo abuelo es Pilumno, cuya madre es la diosa Venilia!", *Aen.* 10.74-76).

²² *Atque ea diuersa penitus dum parte geruntur, / Irim de caelo misit Saturnia Iuno / audacem ad Turnum. Iuco tum forte parentis / Pilumni Turnus sacrata ualle sedebat* ("Mientras pasan estas cosas en otra parte de Italia, Juno, hija de Saturno, envía desde el cielo a Iris en busca del valeroso Turno, que a la sazón estaba descansando en un bosque del valle consagrado a su abuelo Pilumno", *Aen.* 9.2-3).

²³ Los relatos de los libros anteriores dan cuenta de que el matrimonio no es un impedimento absoluto para los amores furtivos en el mundo de *Metamorfosis*. En las historias de adulterio del libro 9, el miedo a los maridos enojados aparece como una dificultad para los amantes no tan osados, pero de todas formas es un obstáculo fácilmente franqueable. Sin embargo, en el presente relato se suma otra contrariedad.

²⁴ La Fedra de Séneca propone esta solución para evitar el nombre de madre: *Matris superbum est nomen et nimium potens / nostros humilius nomen affectus decet; / me vel sororem, Hippolyte, vel famulam voca, / famulamque potius: omne seruitium feram* ("Arrogante es el nombre de madre y demasiado fuerte; a mis sentimientos les cuadra mejor un nombre más humilde; llámame hermana, Hipólito, o llámame sirvienta; sirvienta, mejor. Estoy dispuesta a soportar todo tipo de esclavitud", *Phaed.* 609-612).

²⁵ Finkelpearl (1990: 158-159) hace un registro de todas las designaciones de los dos relatos insertos, puesto que considera que los nombres propios de ambas historias se omiten para equiparar las dos historias insertas y resaltar más el conflicto familiar.

²⁶ Desde luego, no consideramos que esta similitud entre *Met.* y *Aen.* constituya una alusión, sino que la alusión *adlacrimans* ilumina ciertas analogías entre las dos obras que de otra forma pasarían desapercibidos y, en esta comparación, se advierte la distancia de los procedimientos.

²⁷ *Repentino malo perturbatus adolescens, quanquam tale facinus protinus exhorruisset, non tamen negationis intempestiva severitate putavit exasperandum, sed cautae promissionis dilatione leniendum* ("El joven, anonadado ante aquella súbita calamidad, aunque se había sentido inmediatamente horrorizado por tales hechos, no creyó, en cambio que fuera conveniente empeorar la situación con la severidad inoportuna de una negativa, sino más bien calmarla aplazándola con una promesa cautelosa", *Met.* 10.4.1-5).

²⁸ *Quo facto maturatae spei vaesania praeceps promissae libidinis flagitat vadimonium* ("Al conseguirlo y ver que se adelantaban sus esperanzas, reclama impulsada por la locura que esto le producía, el cumplimiento de su compromiso amoroso", *Met.* 10.4.5).

²⁹ En *Metamorfosis*, la introducción de las esperanzas de la madrastra, que espera que su hijastro la salve cediendo a su pasión, podría estar anticipando las esperanzas de salvación de Lucio en el espectáculo teatral: *plane tenui specula solabar clades ultimas* ("Me consolaba de todas estas últimas aflicciones una esperancita muy débil", *Met.* 10.29.); *ergo igitur non de pudore iam, sed de salute ipsa sollicitus* ("Estaba, por tanto, angustiado no ya por mi pudor, sino por mi propia integridad", *Met.* 10.35.1). En el libro 11: *fato scilicet iam meis tot tantisque cladibus satiato et spem salutis, licet tardam, subministrante augustum specimen deae praesentis statui deprecari* ("una vez que estaba claro que el destino ya estaba saciado de mis desdichas, tantas y tan terribles, y que me proporcionaba alguna esperanza, aunque fuera tan tardía, de salvarme", *Met.* 11.1.3).

³⁰ *quoad nuntiorum uarietate pollicitationem sibi denegatam manifesto perspicens* ("al percibir claramente por la diversidad de sus contestaciones que se negaba a cumplir su promesa", *Met.* 10.4.5).

³¹ Tatum (1969: 520) advierte que esta misma técnica narrativa de generar falsas esperanzas, como en el relato de Aristómenes y Telifrón, se usa en los relatos del libro 9 y 10, donde se acentúa el tema de la impredecibilidad de la Fortuna.

³² Frangoulidis (2001: 119-129) analiza el relato de la *noverca* como una variante del de la viuda de Telifrón (*Met.* 2.21-30), introducido al comienzo del libro.

³³ Es útil recordar que Lukács caracterizaba la novela burguesa por la ausencia de la divinidad (ver Carmignani 2011: 140-1).

³⁴ Ver Finkelpearl (1990: 67ss.).

³⁵ Ver Finkelpearl (1990: 200). La Fortuna, la mayoría de las veces, comparte el epíteto de *saeva* de Juno. Para la frecuencia de la aparición de la fortuna, personificada o no, y sus atributos más comunes en *Metamorfosis*, ver Schlam (1992: 58 ss.).

³⁶ "Rather, allusions seem to link the gods in the *Metamorphoses* with others, thereby undoing their identities. This jagged linking prepares the way for Isis' syncretistic amalgamation of countless traits of other divinities and heralds her superiority by demolishing the previously established identities of her rivals. The literary tradition, too, is involved in skewed patterns of heredity" (Finkelpearl 1990: 71).

³⁷ Shumate (1996: 104), cuando analiza los elementos en común entre la narración de Dido en *Eneida* y el de Cárte, advierte el *furor* y la *saevitia*.

5. Bibliografía

AMERASINGHE, C. W. (1953) "Saturnia. Iuno", *Greece and Rome*, n.º 22: 61-69.

AUSTIN, R. G. (1955) *P. Vergili Maronis Aeneidos. Liber Quartus*, Oxford: Clarendon Press.

BAJTÍN, M. (1989) *Una teoría de la novela*, España: Taurus.

CARMIGNANI, M (2011) *El Satyricon de Petronio. Tradición literaria e intertextualidad*, Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

CONINGTON, P. y Nettleship, H. (eds.) (1871) *Vergili Maronis Opera. With a Commentary. Volume 3*, Cambridge: Cambridge University Press.

GRAVERINI, L. (1998) "Memorie virgiliane nelle *Metamorfosi* di Apuleio. Il racconto di Telifrone (II 19-30) e l'assalto dei coloni ai servi fuggitivi (VIII 16-18)", *Maia* n.º 50: 123-145.

HARRISON, S. J. (1988) "Three Notes on Apuleius", *The Classical Quarterly New Series*, vol. 38, n.º 1, 265-267.

_____ (1990) "Some Odyssean Scenes in Apuleius' *Metamorphoses*", *Materiali e discussioni per l'analisi dei testi classici, Studi sul romanzo antico*, vol. 25, 193-201.

_____ (1991) *Vergil. Aeneid X*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1996), "Apuleius' *Metamorphoses*", en Schmeling, G. (ed.) *The Novel in Ancient World*. Leiden-Nueva York-Köln: Brill, 491-516.

_____ (1997) "From the Epic to Novel: Apuleius' *Metamorphoses* and Vergil's *Aeneid*", *Materiali e discussioni per l'analisi dei testi classici*, vol. 39, 53-74.

_____ (2003), "Epic Extremities: The Openings and Closures of Books in Apuleius' *Metamorphoses*", en Keulen, W.; Panayotakis, S. y Zimmerman, M. (eds.) *The Ancient Novel and Beyond*, Leiden-Boston: Brill, 239-254.

_____ (2000) *Apuleius: A Latin Sophist*, Oxford-Nueva York: Oxford University Press.

HARRISON, S.; Paschalis, M. y Frangoulidis, S (2005) *Metaphor and the Ancient Novel. Ancient Narrative Supplementum 4*, Groninga: Barkhuis & Groningen University Library.

MARTOS, J. (2003) *Apuleyo de Madauros. Las Metamorfosis o El asno de oro*. 2 vol., Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas.

FRANGOULIDIS, S. (2001) *Roles and performances in Apuleius' Metamorphoses*, Weimar: Metzler.

Hutcheon, L. (1978) "Ironie et parodie: stratégie et structure", *Poétique*, vol.36, 467-477.

_____ (1985) *A Theory of Parody: Teachings of Twentieth-Century Art Forms*, Nueva York-Londres: Methuen.

- LUKÁCS, G. (1971, 1.ª ed. 1920) *Teoría de la novela*, Barcelona: Edhasa.
- MORENO, J. L. (1980). *Séneca. Tragedias II*, Madrid: Gredos.
- OCHOA, E. (2006) *Virgilio. Eneida*, Buenos Aires: Losada.
- OTIS, B. (1964) *Virgil. A Study in Civilized Poetry*, Oxford: Clarendon Press.
- PASQUALI, G. (1951) "Arte Allusiva", en Pasquali, G. (1951) *Stravaganze quarte e supreme*, Neri Pozza. Venezia, 11-20.
- ROBERTSON, D. S. (ed.) y Vallette, P. (trad.) (1956. 1.ª ed. 1940-1945). *Apulée: Les Metamorphoses*. 3 vols. París: Belles Lettres.
- SCHLAM, C. (1992). *The Metamorphoses of Apuleius: On Making an Ass of oneself*. Chapel Hill y Londres: The University of North Carolina Press.
- SHUMATE, N. (1996) "'Darkness Visible': Apuleius Reads Vergil", *Groningen Colloquia on the Novel*, vol. 7, 103-116.
- TATUM, J. (1969) "The Tales in Apuleius 'Metamorphoses'", *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, vol. 100, 487-527.
- _____ (1979) *Apuleius and The Golden Ass*, Ithaca: Cornell University Press.
- THOMAS, R. (1986) "Virgil's *Georgics* and the Art of Reference", *Harvard Studies in Classical Philology*, vol. 90, 171-198.
- VAN MAL-MAEDER, D. (2001) *Apuleius Madaurensis Metamorphoses. Livre II. Texte, Introduction et Commentaire*, Groninga: Forsten.
- WESTERBRINK, A. G. (1978), "Some Parodies in Apuleius' *Metamorphoses*", en Hijmans, B. L. y Van der PAARDT, R. Th. (eds.) *Aspects of Apuleius' Golden Ass*, Groninga: Bouma's Boekhuis, 63-73.
- WILDMAN, J. B. (1908) "Juno in the *Aeneid*", *Classical World: A Quarterly Journal on Antiquity* vol. 2, 26-29.
- WINKLER, J. J. (1985) *Auctor & actor: a narratological reading of Apuleius' Golden Ass*, Berkeley: University of California Press.
- ZIMMERMAN, M. (2000) *Apuleius Madaurensis. Metamorphoses. Book X Text. Introduction and Commentary*, Groninga: Forsten.