





### **Autoridades**

### UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Rector

Ing. Sergio Flavio Fama

Vicerrectora

Elina Silvera de Buenader

### **FACULTAD DE HUMANIDADES**

Decana

Mgter. Patricia Irma Breppe

Vicedecano

Lic. Faustino Orlando Abarza

Secretario Académico

Prof. Román Gordillo

Secretaria de Extensión y Vinculación Universitaria

Lic. Lilia Exeni

Subsecretario de Asuntos Institucionales

Lic. Miguel Márquez

Secretaria de Postgrado e Investigación

Dra. Silvia Lucía Fernández

Director de Publicaciones

Mgter. Leandro C. Arce

Editorial Científica Universitaria
Director General: Dn. Ciro Cesar Carrizo

**Diseño y Realización:** María Noelia Ariza

ISSN: 2545-8272

Editorial Científica Universitaria - Secretaría de Ciencia y Tecnología -

Universidad Nacional de Catamarca Av. Belgrano 300 -

Edif. Pab. Variante I - 2do. Piso - Predio Universitario -

C.P. 4700 - San Fernando del Valle de Catamarca-

Catamarca - República Argentina

editorial@unca.edu.ar | www.editorial.unca.edu.ar

Esta publicación es propiedad de la Facultad de Humanidades

Reservados todos los derechos.

Los editores no se hacen responsables de las notas que llevan la firma de su autor.

Diseño de tapa

Dirección de Publicaciones

Ilustración de tapa

"Mural" (detalle) de Claudia Tula





### Consejo de Publicaciones Facultad de Humanidades

Director Mgter. Leandro C. Arce

Departamento Ciencias de la Educación Lic. Brenda Hidalgo

> Departamento Francés Lic. Patricia Crook

Departamento Geografía Lic. Gladys Zamparella

Departamento Historia Mgter. Elvira Cejas

Departamento Inglés Prof. Carolina Ferraresi Curotto

> Departamento Letras Lic. Mónica Décima

Departamento Trabajo Social Dra. Claudia Kaen





### Comité Editor

Dra. Cecilia Meléndez (Dpto. Ciencias de la Educación)

> Dra. Elsa Ponce (Dpto. Filosofía)

Mgter. Esperanza Acuña (Dpto. Francés)

Lic. Gladys Zamparella (Dpto. Geografía)

Mgter. Marcelo Gershani Oviedo (Dpto. Historia)

Esp. Ana Breppe (Dpto. Inglés)

Lic. Nilda Ana Núñez (Dpto. Trabajo Social)





### Índice

#### Volumen 14. Número 2. Diciembre de 2019 Presentación 6 Acerca de la licencia Creative Commons Silvia Lucía Fernández El devenir de la mujer en Penélope y sus doce criadas: Érica Gemina Fedeli 8 rastreo de imágenes Leandro Nicolás Lobo Elvira Isabel Cejas Dificultades y desafíos de las prácticas de enseñanza 17 Liliana Anahí Rivas de HEAyL: miradas desde sus docentes Fernando Elio Marchetti 3. Las tejedoras de Belén y la trasmisión generacional Claudia Elizabeth Silva 32 Érica Gemina Fedeli del oficio Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de Liliana Beatriz Herrera Mujeres, protesta social y representaciones sociales. 5. Romina Barros 52 Catamarca, 2018 Marcelo Ouinteros Laura Verónica Aguirre El valor de las preguntas en el desarrollo del Ana María del Valle Breppe 61 pensamiento crítico Miriam del Carmen Fernández Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: Gustavo Gordillo-Álvarez 72 integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades La subjetividad en la narrativa posmoderna y el Karina Tapia 82 estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Guadalupe López Acuña Interacción y articulación entre el coformador y 9. Claudia Elizabet Silva 93 residentes de Práctica Docente y Residencia de Inglés María Valeria Limina Sutín Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas 105 María Elisa Paz en la minería de la región aurífera de la puna jujeña Claudio Caraffini Las relaciones laborales y migración en Catamarca, en 124 Ezequiel Fonseca el período 1920-1950 Cristian Melián





# Presentación

Este segundo número del volumen 14 de la revista *Aportes científicos desde Humanidades* se recogen once artículos, todos ellos reformulados a partir de trabajos presentados en las *IV Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales* y *XIII Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades*, que tuvieron lugar en noviembre de 2018.





### Acerca de la licencia Creative Commons



# Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato **Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia.

### Bajo los siguientes términos:

### Atribución

Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

### **NoComercial**

Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

### CompartirIgual

Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

### No hay restricciones adicionales

No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.





# El devenir de la mujer en *Penélope y sus doce criadas*: rastreo de imágenes

Becoming a Woman in The Penelopiad: tracing literary images

Página | 8

### Silvia Lucía Fernández

Departamento Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca <a href="mailto:silvialucia63@hotmail.com">silvialucia63@hotmail.com</a>

### Erica Gemina Fedeli

Representante Suplente CELU, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca <a href="mailto:ericaf\_2@hotmail.com">ericaf\_2@hotmail.com</a>

### Leandro Nicolás Lobo

Becario CIN, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

#### Resumen

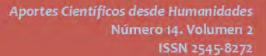
En *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber* (1979), Foucault expresa que un libro cita y a su vez es citado por otros textos y frases que logran que su unidad sea variable. Esto se debe a que el discurso forma parte de algo ya dicho, ya sea en otro libro o en otros textos que circulan socialmente. Por su parte, en *Marxismo y literatura* (1977), Raymond Williams plantea que el concepto de hegemonía es un complejo entrecruzamiento de fuerzas sociales, políticas y culturales que se articulan en un proceso social. En la novela *Penélope y sus doce criadas* (2005) de la escritora canadiense Margaret Atwood, la autora desarrolla una trama en la que la protagonista relata, desde un punto de vista contra hegemónico, el mito de Odiseo y su regreso a Ítaca. Se genera una imagen de mujer que se aparta de los roles tradicionales del discurso patriarcal. El objetivo del presente trabajo es rastrear en la superficie discursiva de los fragmentos seleccionados de la novela la imagen contra hegemónica de la mujer. Se utilizan los principios estipulados por el Análisis del Discurso Crítico (ACD) de Norman Fairclough (1995). Dichas líneas teóricas permiten analizar las relaciones que se entretejen entre el lenguaje, el poder y las formaciones culturales.

Palabras-clave: Atwood. Discurso. Mujer. Poder.

### **Abstract**

In Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber (1979), Foucault establishes that a book quotes and it is quoted by other texts and phrases that allows for its unity to be variable. It is the result of a discourse expressed before, whether in pre-existing texts, or in writings with social circulation. Similarly, in Marxismo y literatura (1977), Raymond Williams poses that the concept of hegemony is a complex cross-linking of social, political and cultural forces that articulate in a social process. In The Penelopiad (2005), the Canadian author Margaret Atwood develops a plot in which the main character narrates Odysseus myth and its return to Ithaca from a counter hegemonic point of view. This change in point of view devises the literary image of a woman that stands apart from the traditional roles mandated by patriarchal discourses. Regarding the

El devenir de la mujer en Penélope y sus doce criadas: rastreo de imágenes







methodology, this study applies the principles of Critical Discourse Analysis (CDA) established by Norman Fairclough (1995). Those theoretical lines allow for the analysis of the intertwined relationships between language, power and cultural constructs.

Keywords: Challenges. Difficulties. HALAE. Teaching practices.

Página | 9





### Introducción

En la novela *Penélope y sus doce criadas* (2005), Margaret Atwood presenta la historia de *La Odisea* de Homero, pero desde el punto de vista de Penélope y las doce criadas que hacen las veces de coro. La historia comienza con el matrimonio de Penélope y Odiseo y su posterior mudanza a Ítaca, después de lo cual nace el primogénito de la pareja, Telémaco. La ideología del temor que se impone en el inframundo de Penélope contribuye a la pauperización sistemática de las mujeres. Esta condición es necesaria para la dinámica social en el Hades, ya que de la condición femenina depende la fuerza laboral y la reproducción de las condiciones de dominación del contexto sociopolítico. Así, el éxito del pensamiento hegemónico postula un abanico de mujeres desvalorizadas como las criadas y Penélope en la obra de Atwood. Estos personajes asumieron como propia y natural su condición y la reprodujeron particularmente en su contexto inmediato: el hogar. El objetivo de este trabajo es rastrear en *Penélope y sus doce criadas* la secuencia de transformaciones que se producen a nivel de las concepciones hegemónicas de los personajes de la novela. Dichas transformaciones emergen en la superficie discursiva a través de las confesiones de Penélope y de sus criadas.

### Marco teórico

Tradicionalmente la hegemonía es definida como la dirección política o dominación, en especial cuando se trata de relaciones entre los Estados. Sin embargo, el marxismo amplió esta definición a las relaciones sociales, particularmente cuando se define a la clase dirigente. En *Marxismo y literatura*, Williams, citando a Gramsci, plantea que "hegemonía es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales que constituye un proceso social total" (1977: 130), es decir que en una sociedad de clases existen ciertas desigualdades entre los distintos grupos culturales. El entrelazamiento de diversas fuerzas activas repercute en la teoría cultural que necesita ir más allá de los conceptos de cultura e ideología. Es por ello por lo que la hegemonía es considerada "un vívido sistema de significados y valores, fundamentales y constitutivos para la conformación de los individuos, además de que al ser experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente" (Williams, 1977: 131). De esta forma, para la mayor parte de la sociedad, dicho concepto construye la realidad y la dota de un sentido absoluto.

Sin embargo, la hegemonía es permanentemente resistida, desafiada y alterada por situaciones que no le son propias; es por ello por lo que podemos decir que existe lo contrahegemónico, formado por elementos reales y persistentes de la práctica (Williams, 1977) En consecuencia, la hegemonía, a pesar de ser dominante, no lo es de un modo total o exclusivo. Aunque fija límites y presiones a esas alternativas, su función se reduce a controlar, transformar o incluso incorporar todo aquello que cuestione o amenace su dominación.

Desde la óptica de Foucault (1998) se puede sostener que la existencia de una imagen cultural hegemónica de la mujer en Occidente sería "la de garantía de la fecundidad del cuerpo social, sustentación y motor del espacio familiar, encargada de la producción de la vida de los niños, por una responsabilidad biológico-moral que dura toda la vida" (Foulcault, 1998: 62). Además, la imagen que se prescribe de la mujer es la de epítome de pudor, fidelidad, pureza y pasividad.

El devenir de la mujer en Penélope y sus doce criadas: rastreo de imágenes





En la novela *Penélope y sus doce criadas* (2005) de la escritora canadiense Margaret Atwood, estas imágenes hegemónicas de mujer son desafiadas por medio de un correlato discursivo. La pasividad, la ingenuidad y la fidelidad constituyen las cualidades a analizar dentro de la novela.

Metodología Página | 11

Los eslabones discursivos que a continuación se presentan se analizan por medio de los postulados del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Norman Fairclough (1995) y la teoría cultural de Williams (1977). Desde la óptica del ACD, la ideología se ubica en alguna forma en el sistema potencial que subyace a la práctica lingüística, ya sea esta un código, una estructura, un sistema o formación (por ejemplo, un grupo de expresiones especificadas en relaciones semánticas). Una localización alternativa para la ideología sería el evento discursivo en sí mismo. Este posee la virtud de representar la ideología como un proceso que se sucede en eventos y da lugar a la transformación y a la fluidez. Además, los procesos ideológicos que atañen a los discursos como eventos sociales en su totalidad son procesos entre personas. Ambas, las estructuras y las opiniones discursivas poseen la limitación de ser localizadas y particularizadas. La ideología traspasa los límites de las situaciones y las instituciones. Necesitamos discutir cómo trascienden códigos particulares o tipos de discurso (un simple ejemplo sería la metáfora de la nación como una familia). Así, la ideología relaciona la estructuración y reestructuración de las relaciones entre entidades (Fairclough, 1995: 72). Esta se da en sociedades caracterizadas por relaciones de dominación sobre las bases de género y grupo cultural.

La variante de análisis del discurso propuesta por Fairclough abarca lo discursivo y lo que no lo es. Existen tres constructos principales en el análisis del discurso crítico: 1) el texto y el estudio de la textura, 2) las prácticas discursivas y el concepto de orden del discurso y 3) las prácticas socioculturales y el concepto de cultura. El ADC posee estas tres dimensiones: 1) el análisis de texto, 2) el análisis de los procesos de producción consumición y distribución y 3) el análisis sociocultural de los eventos discursivos. El análisis del discurso común se distingue del análisis del discurso crítico porque al primero le falta ocuparse de la explicación de cómo las prácticas sociales discursivas están moldeadas socialmente y poseen efectos sociales. Estas prácticas contribuyen a reproducir a sociedad y a transformar sus creencias, sus valores, Las mismas evidencian inversiones ideológicas, incorporan significaciones que contribuyen a mantener y a reestructurar las condiciones de poder. Por ejemplo, al hacer uso de generalizaciones y acepciones del sentido común se transmite y reproduce ideología. El discurso, a su vez, también es práctica social y está determinado por estructuras sociales. El discurso real está determinado por órdenes del discurso constituidos socialmente; sets de convenciones asociadas con instituciones sociales. Estos órdenes están ideológicamente forjados por relaciones de poder en instituciones sociales y en la sociedad en su conjunto. Seguidamente, se presenta el posicionamiento discursivo semiótico. En esta comunicación consideraremos al texto desde una perspectiva interaccional en la cual se observa un aparato descriptivo analítico de las acciones de los sujetos y de las transformaciones que estas introducen en el estado de los sujetos. Se concibe a las instancias de comunicación como "apareciendo por un lado, siempre bajo la forma de conglomerados de materias significantes que alude por otra parte al funcionamiento de la red semiótica que asume el carácter de red

El devenir de la mujer en Penélope y sus doce criadas: rastreo de imágenes





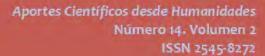
semiótica conceptualizada como sistema producido de fenómenos de sentido" (Marafioti, 2001: 95). También se observará la modalidad como expresión de la actitud del hablante en la relación de este con su enunciado; ya que consideramos que para analizar el sentido debemos partir del sentido producido. A los fines de acceder a esta red llevamos a cabo el análisis de fragmentos extraído del proceso semiótico o pequeños pedazos del tejido de la semiótico que debido al proceso de fragmentación se transforman en productos. Trabajamos sobre la hipótesis que todo Página | 12 sistema productivo deja huellas en los productos y que las mismas pueden ser reconstruidas a partir de su deconstrucción en fragmentos.

### Resultados

Una vez planteado el objetivo de la investigación se procede a analizar el primer bloque discursivo seleccionado. En esta presentación se observa que Penélope y las criadas brindan su visión de los hechos desde una postura no hegemónica. Esto es puesto de manifiesto cuando la protagonista detalla la anécdota, a manera ilustrativa si se quiere, del velo, entendido como emblema del pudor:

Probablemente hayan oído que cuando nuestro carruaje partió, mi padre fue al trote detrás de nosotros, rogándome que me quedara con él y que Odiseo me preguntó si verdaderamente me quería marchar con él a Ítaca o si prefería quedarme con mi padre. Se dice que, en respuesta, bajé mi velo sobre mi rostro, debido a que el excesivo decoro me impedía poner en palabras mi deseo por mi marido, y que luego una estatua de mí fue erigida en tributo a la virtud del Pudor. En parte es cierto. Pero deslicé mi velo para ocultar el hecho de que me estaba riendo. Hay que admitir que es un poco gracioso que un padre que había botado a su hija al mar fuera corriendo a los tumbos detrás de ella para pedirle que se quedase con él. No tenía ganas de quedarme. En ese momento, no veía las horas de largarme de la corte de Esparta. No había tenido muchos momentos felices allí y anhelaba comenzar una nueva vida (Atwood, 2005: 25-26).

El enunciado: "Se dice que, en respuesta, bajé mi velo sobre mi rostro, debido a que el excesivo decoro me impedía poner en palabras mi deseo por mi marido, y que luego una estatua de mí fue erigida en tributo a la virtud del decoro" es de tipo asertivo positivo de modalidad deóntica, ya que existe una causa responsable de imponer una obligación. Williams (1977) considera que la ideología presentada a través de este eslabón es propia de una clase dominante en forma simple, relativamente pura y que se aplica por medios abstractos a la verdadera conciencia. Es decir que estos significados son propagados por las clases dominantes y, en el contexto de la novela, este rol está a cargo de la hegemonía patriarcal, a saber, el padre de Penélope y Odiseo El siguiente eslabón argumentativo, "pero deslicé mi velo para ocultar el hecho de que me estaba riendo", es asertivo positivo con modalidad epistémica, ya que existe un reconocimiento parcial de la verdad contenida en el enunciado anterior. Sin embargo, el conector "pero" introduce una idea adversativa y es aquí donde se reconoce un discurso contrahegemónico, materializado por los dichos del personaje principal. Se utiliza el velo con el fin de cubrir sus propias intenciones y no por pudor o decoro como lo indica la norma. No es pudor, ni virtud lo que Penélope cubre. En otras palabras, al permanecer con el velo en su rostro la heroína se posiciona a contrapelo del motivo hegemónicamente reconocido como válido. En palabras de







Williams "es cierto que existe una base social para los elementos del proceso cultural que son alternativos o de oposición" (1977: 146).

Lo anteriormente expuesto permite concebir que la incorporación de lo emergente a la cultura dominante depende fundamentalmente del descubrimiento de nuevas formas que quebrantan las ideologías y las creencias propias de la época.

Analizando ambos fragmentos desde las bases teóricas desarrolladas por Foucault (1998) se Página | 13 puede apreciar cómo se forma una verdad a través de dos instrumentos. Uno de ellos es el discurso generalizado y oficializado por su circulación masiva: el mito de Odiseo. El otro instrumento se vincula con las prácticas disciplinarias (la erección de una estatua en tributo al Pudor) que consolidan el sentido de las afirmaciones de verdad. Aunque Penélope no desacredita por completo esta versión, añade, no obstante, que hay más de una razón para su reacción. Sea cual fuere, al refutar o alterar el sentido único que se plantea originalmente, a modo de verdad dogmática, ella moviliza y disloca una serie de fragmentos discursivos lo cual produce un reacomodo, a manera de las placas tectónicas, de los discursos, generando así un sismo de discursos que buscarán oponerse constantemente, atrayéndose y rechazándose a la vez.

Otro elemento discursivo importante para el objetivo del presente trabajo se observa al comparar el momento cuando el mito Homérico, luego del regreso de Telémaco de su travesía por Pilos. Su madre, gozosa de verlo de nuevo, le echa los brazos llorando y diciendo "Has llegado, Telémaco, como dulce luz. Ya no creía que volvería a verte desde que marchaste en la nave a Pilos, a ocultas y en contra de mi voluntad, a buscar noticias de tu padre" (Homero, 2007: 250). Este recibimiento contrasta marcadamente con el que presenta Atwood en su novela cuando madre e hijo tienen una acalorada discusión en la cual Penélope confronta a su hijo por sus imprudentes decisiones que a punto estuvieron de costarle la vida.

"¡Eres un cabeza hueca!" le dije, enfurecida, "¿Cómo te atreves a tomar una de las naves y marcharte de esta manera, sin si quiera pedir permiso? ¡A penas eres más grande que un niño! ¡Nunca comandaste una nave! Te podrían haber matado y entonces, ¿qué hubiera dicho tu padre al volver a casa? ¡Obviamente, que fue mi culpa por no haberte cuidado mejor! (Atwood, 2005: 52).

En este enunciado asertivo positivo de modalidad deóntica, Penélope cuestiona las decisiones insensatas de Telémaco. Los verbos modales y en subjuntivo, "podrían" y "hubiera dicho", proponen una situación hipotética a través de la cual la protagonista intenta recrear un escenario imaginario para hacerle comprender a su hijo las consecuencias que podrían haber tenido sus acciones, resultando en su muerte y en el cuestionamiento de las habilidades parentales de la misma Penélope, lo cual esparce luz sobre sus miedos en relación a la maternidad. A su vez, dichas habilidades constituyen un sentido absoluto de la realidad y, por consiguiente, hegemónico: las madres deben (entendido como 'tener el deber') cuidar a sus hijos.

Asimismo, Telémaco, según lo relatado en *La Odisea*, le ordena a su madre: "báñate, viste tu cuerpo con ropa limpia, sube al piso de arriba con tus esclavas y promete a todos los dioses realizar hecatombes perfectas, por si Zeus quiere llevar a cabo obras de represalia" (Homero, 2007: 264). Este enunciado se caracteriza por ser asertivo positivo de modalidad deóntica porque los verbos en imperativo dirigidos a su madre son utilizados para ordenar, demandar o exigir, consolidando así a Telémaco como el amo del discurso, a través del cual ejerce un poder por intermedio del cual constituye a su madre como un ser incapaz de obrar por sí misma, al

El devenir de la mujer en Penélope y sus doce criadas: rastreo de imágenes





mismo nivel que un esclavo o un niño, solo capaz de encargarse de las tareas rudimentarias del hogar.

Mientras que, en la novela de Atwood, es Penélope la que, por cuenta propia, decide hacer estas cosas: "Voy a ir a dejar un cesto con cebada a modo de ofrenda y rezaré para que tu padre regrese a casa sano y salvo" (Atwood, 2005: 53). Se puede notar, por consiguiente, que en la versión de Homero la imagen de Penélope es la de una mujer sujeta a los designios de otro. Contrariamente, la autora canadiense dota a su personaje de volición propia, de determinación y sagacidad. Se produce así una dispersión de sentidos absolutos, que reconfigura fragmentaciones a través de un enunciado asertivo positivo de modalidad epistemológica puesto que Penélope relata sus intenciones a través de la perífrasis de tiempo futuro en la que expresa su decisión sobre sus actos. De este modo, se constituye en agente de sus decisiones. Asimismo, en *La Odisea* Penélope es incapaz de reconocer a su propio marido, insinuándose su falta de lucidez, a la vez que se hace hincapié en las facilidades y la pericia de Odiseo para el engaño. Contrariamente, en *Penélope y sus doce criadas*, ella reconoce inmediatamente a Odiseo y esto la lleva a urdir el reto del arco y de las hachas.

Según se cuenta en las canciones, la llegada de Odiseo coincidió por accidente (o por gracia divina, como decíamos en ese entonces), con mi decisión de proponer la prueba del arco y las hachas. Ahora conocen la verdad, simple y llana. Yo sabía que tan solo Odiseo sería capaz de llevar a cabo ese truco de arquería. Sabía que el mendigo era Odiseo. No fue coincidencia. Yo lo dispuse todo deliberadamente (Atwood, 2005: 55).

El primer eslabón discursivo es de tipo deóntico ya que nuevamente se alude a un objeto de saber arraigado profundamente, una versión oficializada, difundida y constituida en la verdad última. Este enunciado es puesto en tela de juicio. El siguiente segmento: "yo sabía..." es de neto corte epistémico porque le permite a Penélope difundir una nueva versión, propuesta como verdadera. Esto la dota de una sagacidad genuina, enfatizada continuamente a través del verbo "saber" y el pronombre personal "yo". Ella se constituye como sujeto de conocimiento o sujeto cognoscente (Foucault, 2013: 52) a través de la identidad de Odiseo, trocada en objeto de conocimiento ontológico. Lo citado anteriormente contrasta notablemente con lo relatado en la Odisea. Penélope, lejos de ser incapaz de ver a través del disfraz de Odiseo, es lo suficientemente astuta como para sugerirle la forma de deshacerse de todos los pretendientes de una vez por todas. La ironía del hecho radica en que es Odiseo quien termina siendo engañado por la astucia de su mujer y esta cualidad le permite desterrar cualquier duda de infidelidad que pudiera pender sobre la cabeza de Penélope: "Describí mis sufrimientos de forma pormenorizada, y le hablé de cuánto anhelaba el regreso de mi esposo. Mejor que escuchara todo esto mientras estuviera disfrazado de mendigo, puesto que así se sentiría más inclinado a creerlo" (Atwood, 2005: 55).

Sería una omisión censurable el no mencionar como último ejemplo (no taxativo, por supuesto) de imágenes contrahegemónicas el relato oficial de la fidelidad impoluta de Penélope. Sobre esto, ella dice lo siguiente:

¿Acaso no fui fiel? ¿acaso no esperé, y esperé y esperé, a pesar de la tentación, prácticamente la compulsión, de hacer lo contrario? ¿Y en que me convertí, una vez que la versión oficial ganó terreno? En una leyenda gratificante. Una analogía utilizada para mortificar a otras mujeres. ¿Por

El devenir de la mujer en Penélope y sus doce criadas: rastreo de imágenes





qué ellas no pudieron ser igual de consideradas, de confiables, de capaces de tolerar todas las penurias como yo?... "No sigan mi ejemplo", desearía gritarles en sus oídos (Atwood, 2005: 8).

En este fragmento discursivo de modalidad asertiva positiva con finalidad epistémica, Penélope recurre a preguntas retóricas para acallar a los posibles disidentes (las criadas ¿quizás?) constituyendo un sentido único de verdad irrebatible. Es notable la figura de repetición (polisíndeton) del verbo "esperé", inserto también en una pregunta retórica que enfatiza el tiempo de su espera, con lo cual busca hacer que se la considere como un hito formidable, dado que, no solo fue fiel, sino que lo fue por veinte años. A pesar de lo expresado, se lamenta de haberlo sido, ya que sólo consiguió convertirse en la vara de escarmiento de las otras mujeres que no siguieron su conducta. Así, Penélope pasa a formar parte de una institución hegemónica: ella misma, sentido único de la realidad concretizado en la figura de una mujer cuyo nombre deja a su paso la estela de una fidelidad sin mácula.

Sin embargo, las criadas dicen lo contrario. Primeramente, la misma Penélope reconoce que ha habido rumores de copulaciones adúlteras que la tienen a ella en el ojo de la tormenta. "Las versiones más escandalosas dicen que me acosté con todos los pretendientes, (más de un centenar de ellos), uno tras otro y que di a luz al Gran Dios Pan" (Atwood, 2005: 55). Ella niega estos rumores, rotulándolos de "monstruosas invenciones" (Atwood, 2005: 56). Las criadas, por el contrario, nos invitan a "echar un vistazo detrás del telón de oscuridad" (Atwood, 2005: 57).

Penélope: En pedazos por él seré cortada solo por haberle puesto fin a mis ganas mientras con ninfas bellas él se acostaba nada más que vo hiciera mis quehaceres esperaba. mientras con cada diosa y belleza copulaba, ¿asumía que como una flor me marchitaba? Euriclea: Si bien dirán que ocupada os manteníais con el telar, en realidad, no hacíais más que retozar, más que suficiente esto es para tu cabeza cercenar. Penélope: Marchaos, Anfínomo, de esta conyugal habitación, que yo aquí he de quedarme, procurando mostrar vasta aflicción. Vestidme deprisa, a mis cabellos enmarañados dirigid tu atención. ¿Cuál de las sirvientas conoce este curso de acción? Euriclea: Solo doce, mi señora, que a su causa acudieron, tienen noción de los amores que en esta habitación se tendieron. Cual contrabandistas ellas amantes trajeron para vos la noche entera, descorriendo tapices, sosteniendo velas hasta tornárseles cera. De cada uno de sus ilegítimos placeres están informadas, si no queréis soltar prenda, las doce deben ser silenciadas (Atwood, 2005:58).

En este fragmento discursivo se pone en duda la fidelidad del personaje principal contrariamente al discurso hegemónico, que la posiciona como emblema de la fidelidad conyugal: "Sólo doce, mi señora, que a su causa acudieron" fragmento asertivo positivo de modalidad epistémica, debido a que revela una situación prohibida de corte netamente contrahegemónico. El siguiente segmento: "los amores que en esta habitación se tendieron" es una locución axiomática ya que revela un juicio de valor por parte de la criada a su señora en forma eufemística, con el fin de suavizar el contenido moral que implican sus palabras.

El devenir de la mujer en Penélope y sus doce criadas: rastreo de imágenes





Finalmente, el enunciado: "De cada uno de sus ilegítimos placeres están informadas" es de modalidad epistémica. El adjetivo "ilegítimos" indica la posición adversa o contraria a las leyes dominantes que prohibían estos placeres. De esta manera, la imagen hegemónica de la mujer fiel que espera durante veinte años a su marido, sin un solo desliz en ese lapso, es desestabilizada y puesta en tela de juicio por el relato de las criadas. A la luz de esta otra versión, las criadas son injustamente culpadas de haberse entregado a los pretendientes, cuando en Página | 16 rigor no hicieron más que seguir las órdenes de Penélope, y a cambio fueron violadas por los pretendientes y asesinadas por Odiseo y Telémaco.

### Conclusión

Para concluir, es evidente que el discurso hegemónico que se ve reflejado en las diferentes situaciones planteadas posee una doble connotación discursiva, a través de la cual la hegemonía es continuamente desafiada, resistida, negada, refutada y rechazada. Aún así, no se logra la extinción de las marcas hegemónicas, sino que estas verdades coexisten en una continua contienda discursiva, en un entrelazamiento incesante a través de sus puntos de encabalgamiento y de repulsión polarizada en sus desacuerdos, imposibles de armonizar. Se generan así puntos ciegos, rincones oscurecidos donde prolifera la duda y donde creer o no creer son hechos igualmente válidos. El sentido único de la realidad queda, efectivamente, alterado, aunque no disuelto. El poder, como una bestia maleable, se reorganiza, se redistribuye e instaura nuevos sentidos de la realidad. En este punto se implanta la duda. Ya la realidad propuesta ha sido minada. Y, no obstante ¿queda la mujer liberada en esta fragmentación del sentido único?

### **Bibliografía**

Atwood, M. (2005). The Penelopiad. London: Anchor Books

Foucault, M. (1998). Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M (1979). La Inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto. Buenos Aires: Siglo XXI.

Homero (2007). La Odisea. (Trad. Sergio Albano). Buenos Aires: Ediciones Gradifco.

Williams, R. (1977). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Península.





# Dificultades y desafíos de las prácticas de enseñanza de HEAyL: miradas desde sus docentes

Difficulties and challenges of History of Argentinian and Latin American Education teaching practices: teachers' views

Página | 17

### Elvira Isabel Cejas

Práctica II y Residencia. Departamento Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca ecejas@gmail.com

### Liliana Anahí Rivas

Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Departamento Ciencias de la Educación, Filosofía e Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca <a href="mailto:anyrivas134@gmail.com">anyrivas134@gmail.com</a>

### Fernando Elio Marchetti

Historia General de la Educación. Departamento Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca fmarchetti1985@gmail.com

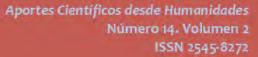
### Resumen

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación "Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL): prácticas de la enseñanza y sentido formativo en la formación docente inicial. Catamarca 2018" el cual reconoce a la enseñanza de la HEAyL como un eje de indagación de formación incipiente pero que viene cobrando significación en el campo de la investigación educativa, advirtiéndose además (a partir de estudios previos realizados por el equipo) una escasa producción sobre la enseñanza de la HE desde el campo académico. Entendemos que las propuestas de enseñanza no sólo presentan decisiones teóricas y metodológicas tomadas por los docentes que guiarán el dictado de clases (conforme a una estructura curricular) sino que además constituye una hipótesis de trabajo. Uno de los objetivos de la investigación es identificar las dificultades y desafíos de los docentes que enseñan HEAyL seleccionados como casos de estudio; para ello se trabajará con los docentes -seleccionados como unidades de análisis y de observación- que tienen a su cargo la enseñanza de HEAyL en los IES con formación docente de la ciudad Capital y en carreras de profesorados de la Facultad de Humanidades -UNCA. El estudio es de tipo de estudio es exploratorio y se inscribe en la lógica cualitativa, utilizando como técnica de recolección de datos seleccionada para esta investigación entrevistas semi estructuradas, en tanto que para el análisis de los datos se recurrirá al análisis de contenido.

Palabras-clave: Desafíos. Dificultades. HEAyL. Prácticas de enseñanza.

### Abstract

This work is part of the research project 'History of Argentinian and Latin American Education' (HALAE): teaching practices and educational sense in initial teacher training. Catamarca 2018







which recognizes the teaching of the HALAE as an axis of investigation of early formation but it is accruing significance in the field of educational research, detecting (from previous studies conducted by the team) a scarce production about Educational History teaching in the academic field. We understand teaching proposals; not only present theoretical and methodological decisions taken by teachers that will guide the dictation of classes (according to a curricular structure) but also this establishes a working hypothesis. One research's objectives are to identify Página | 18 the difficulties and challenges of teachers who teach HALAE, they were selected as cases to study. Thus, teacher and responsible will work on the whole to improve this project -previously selected as units of analysis and observation- who are in charge of the teaching of HALAE in EH with teacher training in the capital city and faculty careers in the Faculty of Humanities -UNCA. This is a kind of exploratory study and is inscribed in the qualitative logic, using semi-structured interviews as a data collection technique selected for this investigation, while the content analysis will be used for the analysis of the data.

**Keywords**: Challenges. Difficulties. HALAE. Teaching practices.





### Introducción

Pensar en trabajar con las prácticas de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina (en adelante HEA) nos lleva a focalizarnos en los docentes que tienen a cargo esta materia y como en sus clases despliegan una forma particular de enseñar y constituyen una puerta de entrada simbólica a las aulas de las HEA.

Página | 19

En esta oportunidad y luego de haber trabajado con diferentes docentes que tienen a su cargo la enseñanza de HEA, a través de entrevistas y con sus producciones o hipótesis de trabajo (propuestas de enseñanza) hemos seleccionado un grupo de docentes que además comparten el rol de investigadores y forman parte de este proyecto. Son docentes a cargo de la materia, objeto de estudio y a su vez miembros del equipo de investigación. Creemos que ellos y sus decisiones nos permitirían entender los modos particulares de enseñar HEA en la formación docente, asimismo pensar en sus problemáticas, dificultades y también los desafíos que ellos señalan en sus prácticas de enseñanza.

En cuanto a las decisiones metodológicas adoptamos el estudio de casos, entendiendo éstos como fenómenos educativos únicos, singulares, que guardan elementos comunes a otros casos. Esta estrategia permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable. Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen (Pérez Serrano, 1994).

Los casos de estudio fueron seleccionados a partir de la aplicación del Dispositivo de diálogo Intercátedra "Historia De La Educación Argentina Y Latinoamericana (HEAyL) (octubre 2017): ¿Para Qué? La Visión de los Estudiantes", corresponden a las cátedras de HEAyL de las carreras de Profesorados:

- Facultad de Humanidades (UNCA): Geografía, Historia, Filosofía y Ciencias de la Educación
- IES Clara J. Armstrong: Tecnología.
- IES J.M. Chavarría: Educación para Ciegos y Disminuidos Visuales
- IES Instituto de Educación Física (ISEF)
- Instituto Superior de Arte y Comunicación (ISAC): Artes Visuales

En este caso la enseñanza de la HEA en la formación docente. Hemos seleccionados a cuatro docentes, que en el trabajo se denominará: Docente A; Docente B; Docente C y Docente D. En esta oportunidad, en un primer intento de acercarnos a las profesoras hemos realizado entrevistas cara a cara con las diferentes docentes en forma particular y en el análisis de estos datos podemos reconocer como características del perfil de los casos de estudio las siguientes categorías:

• La Antigüedad en el dictado de la materia. La docente A es la más antigua, pues ha estado a cargo de la materia en la carrera de Filosofía y Ciencias de la Educación. La docente B se encuentran en la materia desde la incorporación de la misma a la caja curricular en las carreras de formación docente (2011). La docente C se inicia como ayudante alumna del Docente A y luego como docente a cargo del espacio desde 2014 en los IES. Por su





- parte el caso D, dicta en los IES desde 2016. Todas las docentes han rendido concurso para desempeñarse en esta materia en las diferentes instituciones.
- El título que poseen las docentes seleccionadas son profesoras y licenciadas en filosofía y Ciencias de la Educación títulos otorgados en la UNCa y en la UNC. Una de ellas posee título de postgrado: magister.

Página | 20

En el análisis de los datos recabados, identificamos otras categorías que pondremos a consideración.

### La inclusión de la HEA en la formación docente inicial

La materia HEA se encuentra en las carreras de Formación Docente Inicial (en adelante FDI) desde el año 2007, decisión que se asume al ser promulgada la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006) que impulsan reformas en la formación docente. Se define a la docencia como una profesión centrada en la enseñanza concebida como práctica compleja mediada por lo político, lo social, lo histórico, lo pedagógico, lo disciplinar, lo metodológico. En ello basa la recuperación de la enseñanza de las disciplinas responsables para el desarrollo de marcos conceptuales históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos, necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos, para la intervención docente en contextos diversos y la construcción de una identidad profesional, que asume como desafío elevar los niveles de calidad de la educación (Resolución CFE Nº 24/07). En este contexto se establece la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la FDI, como una de las disciplinas orientadas al desarrollo de los marcos conceptuales mencionados y deben estar orientados "a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica" (CFE Resolución CFE N°74/04). La incorporación de esta unidad en los diseños curriculares de las carreras de formación de profesores para los distintos niveles, modalidades y disciplinas del sistema educativo, interpela a las instituciones formadoras y a los docentes que la enseñan, y, también, demanda al campo académico su atención como objeto de estudio.

La pregunta sobre el *para qué se enseña HEA*, recupera la concepción o mirada que los docentes tienen respecto de la profesión docente y la contribución que la HEA realiza en la formación de las capacidades de estos profesionales. Los docentes comparten que el aporte se asocia a la formación de una mirada o conciencia histórica de la educación que les permita a los futuros docentes no sólo comprender el presente y vislumbrar el futuro desde el pasado, sino también el conocimiento histórico como posibilidad del cambio (Guillamondegui *et al.*, 2017).

De este modo, el sentido de esta materia en la Formación Docente se asocia a la idea de preguntarse para qué y en relación con ello las docentes seleccionadas han respondido:

Docente A: "Para mí es fundamental, porque yo creo que primero tenemos que reconocer que la Historia de la Educación que se enseña no es el pasado histórico completo sino que es un recorte, (...) una mirada que hacen los historiadores y que aparte de hacerlo los historiadores, también el profesor recorta el objeto que se enseña. Pero además para mí es fundamental porque si no estamos condenados a repetirla, es decir poder mirar qué cosas son, si bien la historia no se repite de igual manera siempre cambia, pero hay elementos que marcan continuidades pero también rupturas. Ahora sí puedo alcanzar a ver estas cosas distingo la posibilidad del cambio pero esa posibilidad de cambio existe en la medida historia me permite a mí ver que las cosas





Página | 21

cambian y además desnaturalizar lo naturalizado desgraciadamente en educación está todo naturalizado, todo hasta lo que es la educación está naturalizado, está sacralizado, la institución están naturalizado, el poder está naturalizado, las relaciones y los vínculos pedagógicos están naturalizados, cuesta mucho esto."

Docente C: "(...) cuando ellos pueden apelar a su historia escolar, eso es el indicio que ellos se están mirando a sí mismos, bueno yo me acuerdo que mi abuela me contaba tal cosa, o yo me acuerdo que en la escuela nos hacían se dan cuenta q esas prácticas que eran común normal, tiene un trasfondo tiene un sentidos, y están ahí para alcanzar o lograr un verdadero objetivo. Estas decisiones, el tema de mostrarles la cuestión del poder, eso creo q ha permanecido porque a mí también me ha permitido la historia, poder pensar y revisar la propia historia."

Docente B: "me interesa que se comprenda en términos de procesos, procesos que son conflictivos, que implican debates, que implican diferentes posturas, que implica una lucha en términos culturales, una mirada crítica del pasado pero también una mirada a partir del hoy, el sentido de la historia, que el dato sirve como un lente para leer (...) me parece que ese es el sentido de enseñar historia a los docentes que esa es su herramienta que les permita leer el hoy."

Docente D:" es bastante rica la materia en todos los enfoques históricos que te aporta la historia, no tan solo para que ellos algún día les toque puedan armar una cartelera histórica cuando sean profesores, sino también que ellos puedan ser más críticos, pueden ahora diferentes temáticas pensando en lo que pasó y cómo ese pasado influye en este presente y cómo va a influenciar en el futuro, el desarrollo crítico creo que es fundamental para los alumnos y creo que esta materia es una de las que le da esas herramientas, les aporta eso."

## Práctica de la enseñanza de la HEA: experiencia docente en el dictado de la materia. ¿Desde dónde (posicionamiento), qué (selección) y cómo (metodología) se enseña?

Entendemos a las prácticas de las enseñanzas como prácticas sociales, que se diferencian de otras prácticas porque en ellas se construye el conocimiento. Cobran sentido en esta relación con el conocimiento dos prácticas: la investigativa y las prácticas docentes, ambas implican un trabajo metódico y reflexivo con el conocimiento y se diferencian en los objetivos y las lógicas. En la primera se genera el conocimiento y en la segunda se re trabaja ese conocimiento. Según Pla:

Michel de Certeau (2010), Ogorman y Florescano (1997) nos dan la pauta para pensar a la enseñanza de la historia como una práctica condicionada también por formas particulares de producción del conocimiento sobre el pasado, en lo que entran en juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en las aulas para configurar diferentes sentidos a la historia. El resultado a diferencia de lo que se puede suponer la lógica binaria investigación enseñanza, no es un conocimiento jerárquicamente inferior al de la historiografía profesional, sino que es simplemente distinto. Esta producción particular del conocimiento histórico dentro de la escuela tiene vínculos indestructibles con la historiografía profesional, pero también se caracteriza por estar fuera de ella, poseedora de una lógica distinta, por tal motivo, susceptible de convertirse en objeto de estudio (Pla, 2006: 165-166).





Siguiendo a Achilli, hablamos de prácticas docentes y prácticas pedagógicas, ambas se inscriben institucionalmente en la institución educativa (Achilli, 1998). En este trabajo cobra especial interés, la segunda la cual transcurre en el aula. Partimos de una problemática pedagógica, que pone en circulación un área del conocimiento a enseñar y aprender, tomando en cuenta los fundamentos y lógicas del área de conocimiento, en este caso la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL). De este modo, podemos seleccionar y recortar lo que se Página | 22 recrea en las aulas, incluyendo la construcción de estrategias didácticas que posibiliten apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos.

Precisamente el docente realiza este "proceso de apropiación", se involucra con un objeto o área de conocimiento, en este caso la HEAyL, sus fundamentos, sus lógicas y sus diferencias. Realiza una reconstrucción crítica y puede decidir, qué cómo y por qué enseñar esta HEAyL, asumir sus posicionamientos frente al mismo, los recortes más convenientes al grupo de estudiantes con los que interactúa, las estrategias y actividades oportunas, selecciones y jerarquizaciones que se realizan en su quehacer docente.

En este sentido recuperamos a la "Práctica docente como trabajo intelectual", puesto que el docente en sus propuestas de enseñanza no sólo presenta decisiones teóricas y metodológicas tomadas que guiarán el dictado de clases (conforme a una estructura curricular) sino que además constituye una hipótesis de trabajo, esto implica que encierra el sentido que tiene el docente de aquello *que* enseña, de su *para qué* y de su *cómo*. Es la anticipación de un recorrido. Como tal, la propuesta comienza su reconstrucción en el mismo momento de ser presentada a los alumnos quienes desde sus intereses realizan sus aportes: aceptándolo, enriqueciéndolo, modificándolo o rechazando la propuesta, se va transformando en el contrato didáctico, de allí la importancia que reviste la construcción de acuerdos entre quien participan efectivamente de la cursada.

Nos adentramos para comprender el quehacer del docente de HEAyL, recuperando qué posicionamientos asumen los docentes, que selecciones priorizan, y qué estrategias didácticas construven

Con respecto, al posicionamiento, está vinculado con la pregunta ¿desde dónde abordan la HEAyL? Hay una coincidencia al enunciar a la escuela revisionista y la escuela crítica, que nos dejan entrever una historia problema, que parte del conflicto, de una mirada crítica de la historia escrita, pone en tensión lo que está escrito, los diferentes entrevistados así lo expresan:

Docente A: "(...) Quiero otra historia, la historia revisionista, que no era lo que se enseñaba acá en mi carrera (...) Después cuando se implementó el programa de transformación docente, el famoso PTFD, Pablo Pineau organizó los contenidos para el módulo del sistema educativo y estaban todos orientados hacia la historia de la educación y allí encontré buenos autores de referencia, como Adriana Puiggrós, el propio Pablo Pineau y pude relacionarme con esos textos y esa bibliografía, con esos programas. Desde allí me orienté para organizar mi programa, mi propuesta, presentarme a concursar y desde allí estoy trabajando."

Docente B: "(...) una historia desde una teoría crítica y con algunas cuestiones (...) desde el revisionismo histórico entonces la propuesta del programa cátedra está en sintonía con esta visión (...)"

Docente D: "(...) nos lleva a replantear el ámbito no tan sólo educativo sino también lo político, social, económico y que ellos puedan ver que la educación no es un tema neutro, que está separado de todos estos ámbitos porque es una unión que se va estableciendo."





Docente C: "me interesaba que ellos se fueran con otras cuestiones, otras lecturas de la educación, en especial los discursos pedagógicos. Las primeras clases aparecían muchos mitos, entonces trabajemos más (...) como esos discursos están en las prácticas (...). Trato de hacer énfasis en las relaciones de poder, y que la construcción y lo que define a la educación, y el papel de la educación está atravesado por cuestiones de poder, no es casual que... pero sin juzgar sin emitir juicio sobre eso, pero si mostrándoles q esta cuestión del poder, como opera el poder."

Página | 23

Sabemos que las prácticas están mediadas por lo político, lo social lo económico, lo curricular, planos que inciden en las decisiones que asumen los docentes al momento de organizar sus propuestas y/o hipótesis de trabajo, programas. En relación a este punto, los docentes en estudio nos señalan una referente que abrió el camino en este involucramiento con la HEAyL, alumnos que aprendieron en sus aulas y que hoy se desempeñan como colegas en diferentes instituciones IES. La docente A, ha hecho los primeros involucramientos, se desempeña en la materia en la carrera de Ciencias de la Educación, materia obligatoria en la carrera. Recién en el 2007, esta materia se convirtió en obligatoria en todas las carreras docentes. De ese modo, sus programas, sus decisiones teóricas y metodológicas, las periodizaciones, los recortes, los artículos elaborados constituyen un material fundamental en las diferentes instituciones.

Asimismo, las docentes, reconocen otros documentos curriculares como los lineamientos curriculares elaborados por Pablo Pineau; los documentos de ANFHE, entre otros. Lo que llama la atención es el poco conocimiento sobre los documentos curriculares de la provincia.

De lo antes expresado, podemos advertir tres niveles bases en la organización de las propuestas: los documentos curriculares nacionales, los documentos de ANFHE, los documentos autoría de la Mg Mirtha Guillamondegui y en último lugar la propuesta de provincia. Recuperamos los siguientes testimonios de las docentes entrevistadas.

Docente B: "Trabajamos con un programa (menciona a Docente A) que sigue siendo el programa que sirve de base (...) hemos realizado modificaciones y cambios que tiene que ver más con la experiencia de cada uno de nosotros en el cursado, ha hecho más acuerdos con el programa y la bibliografía , algunas cuestiones que se enfatizan priorizan en relación a la carrera que se abordan como un material complementario, lo vincula con la especificidad de la carrera, formación específica, pequeñas adecuaciones. (...) Hemos tomado como parámetro los lineamientos nacionales, los lineamientos curriculares elaborados por Pineau y los artículos que forman parte de los acuerdos del ANFHE. A los Diseños Curriculares Provinciales no los conozco con profundidad y no los tengo en cuenta (...)."

Docente C: "los tomos de referencia porque es una cuestión normativa pero no los sigo a pie de lo establecido, porque para mí es más fuerte el haberme ido formando con la profe (menciona a Docente A), ella tiene más ...tengo más seguridad en dar desde ese lugar...en pensarla la materia desde ese lugar, que desde los Diseños Curriculares Provinciales y ahora me voy despegando de eso que aprendí con la profe y dando mis propios recortes, mis propios análisis, disparadores, quizás hasta un tiempo estuve muy apegada porque sentí seguridad en lo que venía trabajando con la profe..., ahora atendiendo a que a veces no funciona lo que venía trabajando , me voy animando a hacer otras cosas (...)."

Docente D: "Las orientaciones siempre me guíe por el programa que tuve en el cursado durante mi propia formación docente, (menciona a Docente A), eso fue fundamental, siempre me guié de eso. Incluso en el concurso la preparación fue a partir de ese programa siempre pensando en





esto de asociar lo que yo conozco de historia, lo que vi en historia en mi formación y a su vez, lo que plantean los diseños curriculares. Entonces ahí se tuvo que modificar un poco."

### Acerca del objeto de enseñanza de la HEA

Página | 24

La finalidad de la HEA busca, por un lado, captar la complejidad del fenómeno educativo en su singularidad y especificidad evitando que se pierdan en miradas totalizadoras macroeducativas, que, como plantea Foucault (1990), suelen presentar la historia, los hechos, las prácticas, los discursos, los valores, etc. como "necesidades universales" con claro sentido de arbitrariedad, dejando un escaso margen para el espacio de libertad que todavía podemos disfrutar, y qué cambios [podemos] todavía realizar" (Camarasa & Guillamondegui, 2001); y, por otro, desarrollar una conciencia crítica y desnaturalizadora de la educación actual, para lo cual el abordaje histórico de la educación sea comprendida como una herramienta explicativa en donde prevalezca partir de las problemáticas del presente y bucear en el pasado para conseguir explicaciones sobre ese ida y vuelta entre el pasado y el presente pasado.

A esta praxis Arata la denomina "pensar históricamente" es decir, enseñarles a los estudiantes a producir un pensamiento que se organiza y recorta a partir de determinadas representaciones sobre la temporalidad y establece nexos explicativos entre pasado y presente (Arata & Mariño, 2013:21). Y este pensamiento histórico señala Santisteban Fernández "debe involucrar el desarrollo de los estudiantes de cuatro competencias históricas, a saber, a) las relacionadas con la imaginación histórica, b) la narración como forma esencial del discurso histórico que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional, c) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias y la solución de preguntas y problemas históricos, d) la conciencia histórica temporal como comprensión de los cambios y continuidades en la historia (Santisteban Fernandez, 2014: 4).

Entre los docentes objeto de estudio esta cuestión se pone de manifiesto en las diferentes modificaciones que han realizado en sus programas a partir de sus prácticas, así expresan ese devenir en cuestionar cuál es el objeto de la enseñanza HEA y como se lo lleva a cabo en el aula:

Docente C: "Al denominarse historia y política de la educación argentina (....) la educación argentina a través de los diferentes estados (...) le quite protagonismo al estado (...) yo no estaba pudiendo ver el contexto y por eso ellos apelaban al contexto, o porque ellos pensaban que la historia era eso, o bien apelaban al contexto, no estaba pudiendo mostrarles que la educación es un fenómeno histórico en sí mismo. Al tener en conflicto con eso, les decía los datos son importantes, el contexto también, pero esta materia es HEA. Que no es historia argentina, porque incluso tampoco política está muy resuelto cuando lo dicto, es muy conflictivo mostrarles que la educación es un fenómeno histórico en sí mismo."

Otra cuestión que cobra importancia es repensar cómo contribuye el docente que enseña HEA, a la formación del estudiante como futuro docente:

Docente B: "Ligar con problemáticas actuales y uno como docente no puede desconocer a esas visiones dicotómicas de cómo se puede ver al radicalismo, de cómo se puede ver al peronismo (...) las políticas educativas que se implementan en cada momento, desde una visión crítica y que muestre estas distintas facetas no para que dejen de pensar cómo se piensa del peronismo sino ....como piensa el que no es peronista, por decir que visión del peronismo pero sí para que uno





pueda salir de la visión del sentido común, Perón era un tirano es como yo escuchaba en mi casa, en mi familia...hablaba el tirano y al otro día era san Perón, al día siguiente era asueto...entonces qué imagen se ha construido del peronismo. (...)."

Docente A: "(...) además desnaturalizar lo naturalizado desgraciadamente en educación está todo naturalizado, todo, hasta lo que es la educación está naturalizado, está sacralizado, la institución está naturalizada, el poder está naturalizado, las relaciones y los vínculos pedagógicos están naturalizados, cuesta mucho esto."

Página | 25

Docente C: "(...) y también mostrarles determinados sentidos que se van construyendo (...) Adonde los puedo percibir y q creo q tiene que ver con la construcción, que no es un hecho dado, cuando ellos pueden apelar a su historia escolar, eso es el indicio que ellos se están mirando a sí mismos, bueno yo me acuerdo que mi abuela me contaba tal cosa, o yo me acuerdo que en la escuela nos hacían... se dan cuenta q esas prácticas que eran común normal, tiene un trasfondo tiene un sentidos (...)."

### Identificación de necesidades y dificultades

La singularidad que cobra la enseñanza de HEA está en relación con la experiencia particular de cada docente, del contexto institucional en el que están inmerso, de sus posicionamientos, y de la forma en cómo sortean las determinaciones curriculares y/o disciplinares. Nosotros consideramos que son estos elementos los que constituyen la realidad de la enseñanza de HEA, y que es atravesada por diferentes factores que la condicionan y tensionan (Guillamondegui, et al, 2018: 16).

A partir de la información obtenida mediante las técnicas de entrevistas, es posible advertir que, en las prácticas de enseñanza de la HEA, se manifiestan necesidades y dificultades de diversa índole. Hemos decidido organizarlas a partir de los siguientes tópicos analíticos:

1- En torno ¿a quién se enseña?: Este interrogante refiere al perfil de los estudiantes y las características de su formación previa, las condiciones en las que cursan HEA. La formación previa de los estudiantes y entiéndase por ella la formación en historia recibida en los años de escolarización primaria y secundaria está vinculada a dos cuestiones: por un lado los casos de estudio señalan una preocupación por cómo abordar la historicidad y la ausencia de conocimientos previos que se consideran como necesarios para poder abordar HEA:

Docente A: "Bueno a lo largo de los años que llevo la materia hay dos tipos de problemáticas: una tiene que ver con el desafío de las generaciones nuevas y el conocimiento que tienen sobre la materia Historia en general y por otra parte las prácticas y hábitos de lectura."

Docente C: "(...) por ahí el tema de lo histórico les cuesta un poco porque no tienen materias específicas tienen Pedagogía, Currículum, Institución, pero no están orientadas desde un enfoque histórico. Entonces eso dificulta un poco y hay que volver a una historia general para una reseña histórica, ir contextualizando cada eje para que esto le sirva a ellos y puedan encontrar el foco de la historia eso es como una dificultad específica y me pasa tanto en educación especial como en educación física."





Docente B: "(...) una carencia de manejo de datos históricos algunos que son centrales, entonces si nosotros tenemos que hacer énfasis en los discursos pedagógicos y educativos, no siempre lo podemos hacer con la profundidad que debiera porque nos está faltando lo histórico (...)".

### Siguiendo a Saviani:

Página | 26

La destrucción del pasado –o mejor, de los mecanismos sociales que vinculan nuestra experiencia personal con las de las generaciones pasadas- es uno de los fenómenos más característicos y lúgubres de fines del siglo XX. Casi todos los jóvenes de hoy crecen en una especie de presente continuo, sin ninguna relación orgánica con el pasado público de la época en que viven (Saviani, 2001: 13, citado en Gatti Junior, 2010:71).

Por otro lado, esta formación previa de los estudiantes se caracteriza por la narrativa histórica propia de la tradición mitrista, esto es una historia acontecimental y memorística, cuyo objetivo es la evocación de un pasado glorioso. En las prácticas de enseñanza de HEA lo primero a lo que se enfrentan los docentes es a este modo de narración histórica expresado en las palabras de una de las docentes:

Docente B: "(...) la formación previa de los estudiantes vienen con una endeble formación del nivel medio...una historia porque ha pasado demasiado tiempo no ha habido una bibliografía distintos que a de la historia mitrista y oficial."

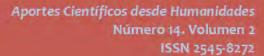
En relación con esta narrativa mitrista, siguiendo a Cerri y Amézola "Su narración de los orígenes de la Argentina y de los próceres que construyeron la nación se transformó con el tiempo en lo que se dio en llamar la "historia oficial", una versión del pasado que se transformó en canónica y que encontró en la escuela una herramienta eficaz para lograr que se instalará en la memoria popular" (Cerri & Amézola, 2010: 12).

2-El lugar de la HEA en los planes de estudio y las decisiones y definiciones curriculares (denominación, carga horaria):

Docente B: "(...) el tiempo de asignación horaria de las cátedras es insuficiente para una historia de la educación argentina y latinoamericana, que yo debo decir, no hago latinoamericana, no hay forma de hacer el interjuego argentina y Latinoamérica."

Docente D: "una dificultad específica es el tema del tiempo, se complejiza un poco más en el caso de Educación Especial porque si bien es cuatrimestral en esta materia tenemos solamente 4 horas semanales, en cambio en el instituto de educación física es cuatrimestral pero tenemos 6 horas semanales, o sea mayor tiempo. Entonces esto nos ayuda para el dictado de clases y su preparación."

Es importante retomar respecto de la denominación de esta asignatura como "historia de la educación argentina y latinoamericana" algunos de los planteos realizado por especialista del campo académico como Pablo Pineau (Argentina), Jorge Bralich (Uruguay), entre otros. En primer lugar la dificultad de hablar de una "educación latinoamericana", como si se tratara de algo homogéneo, con perfil propio e identidad; en su segundo lugar, la dificultad historiográfica de encontrar límites entre historia de educación argentina e historia de la educación







latinoamericana sin caer en problemas de categorías extrapoladas temporales; y, en tercer lugar, una cuestión pedagógica y concreta, la imposibilidad de abordarla en un año de cursado. (Guillamondegui, 2018).

3-Aspecto Organizacional (tiempo y espacio): Hemos identificado como común que la mayoría de los actores institucionales seleccionados como casos de estudio han expresado la urgente dificultad que se encuentra detrás de los tiempos académicos y cómo repercute en el dictado de HEA. Por un lado en los Institutos de Formación Docente, dependientes de la Provincia, la denominación de la materia es Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana se constituye como un espacio cuatrimestral dentro de la currícula vigente. Estas dificultades sostienen los docentes es realmente significativa por el escaso tiempo con el cual se cuenta realmente para el desarrollo y cumplimiento de las metas propuestas por este espacio curricular. Sumado a las numerosas interrupciones que se producen a lo largo del cuatrimestre vinculado a sucesos extra institucionales como intra institucionales.

4-Condiciones Materiales: en este aspecto los casos de estudio resaltan la cuestión de limitaciones muy significativas en cuanto a la disposición de un mobiliario adecuado y de las deficiencias edilicias en los diferentes establecimientos de formación docente, tanto en la Universidad como en los IES. Las limitaciones de recursos tecnológicos como proyectores, pantallas, sonido, etc., que en cierto modo imposibilitan el empleo de estrategias didácticas tales como proyección de películas y/o documentales históricos, estrategias recurrentes mencionadas por la totalidad de los casos de estudios seleccionados.

Docente D: "En cuanto a la carrera de Educación Física se dificulta un poco en cuanto al tema del grupo Por qué son grupos numerosos de 80 a 100 alumnos por curso, entonces es preparar una clase y tratar de ser lo más dinámico posible porque son tres horas seguidas en algunos casos y bueno entonces tenés que ir armando estrategias de grupo, haciendo esto de preparar el tema dar lo primero lo teórico pero a su vez que eso teórico también influye de alguna manera en la práctica, también para que ellos puedan entender a que hace referencia, porque el tema de la carrera de Educación Física al ser tan estructurada termina siendo más bien algo disciplinario."

Para el caso de los IES se establecen algunas distinciones según realidades particulares. En el caso de la Carrera de Profesorado en Educación Física en el ISEF, la docente D, expresa que debido al gran número de alumnos, los cuales anualmente superan el centenar, las condiciones edilicias son insuficientes, ya que no se cuenta con un aula acorde a este número y muchas veces debe trasladar su clase al espacio de canchas donde la tarea se vuelve realmente muy dificultosa, debido a las constantes distracciones del ambiente, imposibilidad de contar con una pizarra ni con un proyector. La misma docente D, en el caso del IES Chavarría, en la carrera Profesorado en Educación especial, es número de alumnos es reducido y las limitaciones serán más de índole presencial que edilicias, a saber, el elevado ausentismo de los alumnos a las clases de HEAyL.

En cuanto a la Universidad, la docente A, expresa múltiples dificultades en orden a este tópico. Menciona que es realmente significativa la falencia en cuanto a los espacios áulicos y el ambiente. Por ejemplo, el no contar con aulas ventiladas, en algunos casos no se abren las ventanas, donde los ventiladores son muy ruidosos y perjudican la captación auditiva de la

Dificultades y desafíos de las prácticas de enseñanza de HEAyL: miradas desde sus docentes Elvira Isabel Cejas, Liliana Anahí Rivas, Fernando Elio Marchetti

pp. 17-31.





clase, el estado de las pizarras y también la imposibilidad de acceso a internet en la Institución, una falencia que la docente considera medular.

5- Pedagógico- Didáctico: estudiante- ideas previas sobre historia- evaluación: Esta dimensión se centra en las actividades de enseñanza y aprendizaje, asimismo en la evaluación. En esta dimensión se integran las prácticas pedagógicas, la transposición didáctica Página | 28 y la relación con el currículum prescripto. En esta oportunidad, nos centramos en las necesidades que manifiestan los docentes al momento de enseñar se podría diferenciar:

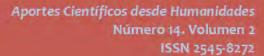
- 1) En relación con el sujeto con el que debe interactuar, ¿a quién enseñamos HEA?
- 2) El tipo de historia que ha construido este sujeto, como saberes previos que motivan este nuevo aprendizaje. Es decir, la relación entre lo que tiene (es decir lo que ha construido en sus travectos anteriores) y lo que debe abordar en este espacio.
- 3) Los modos de evaluar.

En relación con el estudiante de HEA, quien llega a la universidad y/o institutos de educación superior, después de haber transitado en el sistema educativo entre dieciséis y diecisiete años con diferentes contactos con la historia, y en el cual ha construido diferentes historias. La percepción de historia que ha construido el joven estudiante es sinónimo de un cuento largo y tedioso, y por ende, la relación con la Historia es distante. La historia se presenta como el relato de lo sucedido en el pasado y no hay una relación con este presente y con el sujeto que se está formando. Lo que está claro, es que la historia no les ayuda a entender su presente y por ende no les gusta.

Otro gran inconveniente, es contextualizar los procesos históricos. Entonces surge la pregunta ¿qué historia traen los jóvenes a este segundo año de la universidad y/o Instituto de Educación Superior? En las entrevistas con las docentes a cargo de la materia en las instituciones antes citadas, podríamos señalar que la historia que traen los jóvenes se caracteriza por ser una historia fragmentada, datista, acontecimental resulta muy difícil para los jóvenes abandonar la linealidad, o pensar la historia como un problema, más bien prevalece la historia narrativa aleiada del conflicto, con una fuerte presencia de lo político (gobiernos/ presidencias) y un desconocimiento de lo social, lo económico y lo cultural. Prevalecen los sujetos héroes como protagonistas y hay ausencias marcadas, solapadas de otros protagonistas que no forman parte de la memoria colectiva. Por ende, ellos no son parte de esa historia. Sería una historia dada, alejada de su historia personal. En estos años no se ha sentido parte de aquella historia, así lo expresan los docentes:

Docente B: (...) "la formación previa de los estudiantes vienen con una endeble formación del nivel medio (...) no ha habido una bibliografía distintos que a de la historia mitrista y oficial o más conservadora, pareciera que en muchas escuela esta visión de la historia no ha entrado, por otro lado una carencia de manejo de datos históricos algunos que son centrales, entonces si nosotros tenemos que hacer énfasis en los discursos pedagógicos y educativos, no siempre lo podemos hacer con la profundidad que debiera porque nos está faltando lo histórico" (...)

Docente C: (...) "no están orientadas desde un enfoque histórico. Entonces eso dificulta un poco y hay que volver a una historia general para una reseña histórica, ir contextualizando cada eje para que esto le sirva a ellos y puedan encontrar el foco de la historia eso es como una dificultad







específica y me pasa tanto en educación especial como en educación física" (...) "a los chicos les cuesta mucho la cuestión de los contenidos y el poder hacer asociaciones entre historia, política y educación" (...)

Por todo lo antes mencionado, el docente a la hora de proponer la HEA, choca frontalmente con las dificultades antes enunciadas y la imposibilidad de incorporar a la educación dentro del proceso histórico como un fenómeno social, hacer hincapié en las categorías propias (sujeto pedagógico, discurso pedagógico, prácticas educativas) de la materia porque encuentra vacíos en el conocimiento histórico propiamente dicho. Asimismo, los jóvenes estudiantes poseen una sola mirada de la historia: la historia oficial, la historia academicista. Entonces allí surge otro quiebre pues las propuestas de HEA de los docentes en la educación superior proponen una mirada desde el revisionismo.

Otra preocupación que tiene el docente que enseña HEA está relacionada a las formas evaluativas que requieren las instituciones en las que se dicta la materia y los criterios de los docentes al momento de acreditar este espacio. La relación qué se enseña en HEA y qué se evalúa, deja entrever dificultades. Los posicionamientos desde una historia crítica implican procesos evaluativos que demandan tiempos, reflexión, interacción y construcción. Los tiempos y exigencias de las instituciones no lo contemplan estos procesos. De esta manera entra en tensión los propios posicionamientos y los requerimientos institucionales que hacen que colapse en el proceso formativo.

La docente A menciona como dificultad en este orden, el caso del sistema de evaluación existente en la institución formativa a la que pertenece, sistema que no permite otras formas de prácticas evaluativas que no sean las restringidas a instancias de reproducción memorística e enciclopedista. También menciona dificultades relacionadas a la disciplina de estudio de los estudiantes y sus hábitos de lecturas, realidades que limitan mucho al correcto desempeño formativo que aspira desarrollar la HEAyL.

Otra cuestión sería el modo de evaluación que es característico de la institución y a la que están acostumbrados los estudiantes; la ruptura que intenta plantear el docente. La docente D, destaca la mentalidad estructurada de sus alumnos, especialmente los pertenecientes al ISEF, a los que académicamente les cuesta romper con los hábitos de disciplinamiento. Y en general la dificultad que encuentra en sus alumnos de los IES de relacionar las categorías historia, política y educación.

### Algunas consideraciones finales en clave de desafíos

La enseñanza de la HEA nos ubica en el terreno de las intencionalidades. Advertir su importancia es fundamental para comprender su influencia en la selección de contenidos, en las estrategias de enseñanza, las actividades y las evaluaciones que se establecen para su enseñanza. De esta manera, lo que se propone enseñar en HEA parte de un trabajo intelectual y reflexivo anclado en el para qué resultaría significativa su enseñanza en los contextos actuales. En este sentido, la docente A señala como desafío la cuestión de presentar y despertar el interés de las nuevas generaciones por el estudio de la HEAyL, ya que generalmente la concepción de la historia con la que llegan los estudiantes de los niveles obligatorios del sistema educativo es una concepción limitada, enciclopedista, lineal y progresiva. Y cuando se encuentran frente a una historia revisionista y crítica que les resulta desconocida pero que suscita en muchos casos motivación por este tipo de abordaje epistémico de la disciplina.





Sostiene en esta línea la docente A que cambian los alumnos y por ende deben cambiar las estrategias y las propuestas de la cátedra, ese es todo un desafío que se renueva año a año, y al cual el equipo de cátedra debe dar respuesta. Aquí aparece el desafío del propio docente de tener imaginación para recrear estrategias acordes a las nuevas demandas.

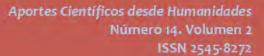
En cuanto a la información aportada por la docente D, uno de los mayores desafíos que se presentan está vinculado a la adaptación del programa curricular áulico con la organización Página | 30 real de los tiempos con los que se cuenta en los IES para el dictado de la HEAyL. Lo cual lleva a reestructurar el programa y transformarlo constantemente.

También manifiesta esta docente que el gran desafío de índole académico es lograr que los alumnos puedan comprender y discutir los contenidos estudiados en HEAyL y vincularlos con las categorías fundantes que consolidan la propuesta curricular, categorías tales como: discursos pedagógicos, relación pedagógica, sujeto pedagógico, matrices societales, continuidades y rupturas, concepción del ciudadano, entre otras. Este desafío se constituye en una praxis esencial en el desarrollo de la propuesta curricular.

Siguiendo en la directiva de los desafíos académicos, la mayoría de las docentes analizadas en los casos de estudio, proponen que la HEAyL debe constituirse como un espacio para el pensamiento crítico en pos de lograr desnaturalizar lo naturalizado sobre todo en el ámbito de la educación. Es el desafío de la HEAyL dar herramientas para realizar este tipo de lecturas de la realidad y de las instituciones educativas para luego tomar decisiones desde el ámbito que les toque a los futuros egresados desempeñar. No se trata de hacer una historia que busca repetir sino de practicar una historia que busca cambiar la realidad.

### **Bibliografía**

- Achilli, E. L. (1998). Investigación y Formación Docente. Colección Universitas. Serie formación docente. 5ª Edición 2006. Laborde Editor. Rosario Argentina.
- Arata, N. y M. Mariño (2013). La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones. Ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.
- Camarasa, S. J. y M. E. Guillamondegui (2001). La enseñanza de la Historia: el Texto Paralelo. Documento disponible en el sitio de internet: historia.fcs.ucr.ac.cr/congred/argentina/.../camaraza guillamondegui.rtf
- Cerri y Amézola (2010) El estudio empírico de la conciencia Histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales.
- Cucuzza, H. (1996). *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.
- Gatti Júnior, D. (2010). "Historia de la Enseñanza de la historia de la Educación en Brasil: hermenéutica y heurística de una investigación (1930-2000)". *Sarmiento*. Nro 14. 67-80. Disponible en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8453/SAR%2014%202010%20a rt%205.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guillamondegui, M. E. *et al.*, 2017 Workshop presentado en las I Jornadas de Ciencias de la educación. Santiago del Estero. 2017.
- Guillamondegui, *et al*, (2018). La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos. Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca.







Pla, S. (2011). La enseñanza de la Historia como objeto de investigación. En Scielo. Disponible http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\_abstract&pid=S0186-03482012000300007&lng=es&nrm=iso

Pérez Serrano, G. (1994). La investigación Cualitativa.

Santisteban Fernández, A. y C. Anguera Cerarols (2014). La enseñanza y el pasado-presentefuturo de las sociedades. Barcelona. Editorial de la Universidad Autónoma de Barcelona. Página | 31

**Fuentes** 

Resolución CFE Nº 24/07. CFE Resolución CFE N°74/04. Entrevistas: Docente 1-2-3-4 Programas de cátedra.





Página | 32

### Las tejedoras de Belén y la trasmisión generacional del oficio

Belén weavers and the generational transmission of craft

### Claudia Elizabet Silva

Departamento Inglés, Facultad de Humanidades, UNCA <u>claudia21 silva@hotmail.com</u>

### Érica Gemina Fedeli

Becaria de proyecto de investigación, Facultad de Humanidades, UNCA ericaf @hotmail.com

### Resumen

Bourdieu (2002) considera que se construye identidad social a partir del *habitus*. Este concepto indica que la historia social hecha cuerpo se transmite de generación en generación y establece los estilos de vida de los agentes en función de la historia de cada individuo. El objetivo de este trabajo es interpretar -a través del análisis de entrevistas semiestructuradas- las marcas discursivas que apuntan a definir construcciones identitarias en hilanderas y tejedoras de Belén, Provincia de Catamarca, en 2018. Dichas marcas textuales se consideran indicadores de los distintos aspectos que constituyen las representaciones en torno de la identidad. En la presente comunicación concebimos el texto desde una perspectiva interaccional en la cual se observa un aparato descriptivo analítico de las acciones de los agentes y de las transformaciones que éstas introducen a su condición performativa. Como resultado del análisis de fragmentos extraídos del proceso semiótico se configura la identidad de las mujeres de oficio y de las artesanas entrevistadas.

Palabras-clave: Belén. Identidad. Tejedoras. Transmisión.

### Abstract

According to Bourdieu (2002), the construction of social identity is grounded on the theoretical notion known as habitus. This concept indicates that social history is ingrained in a person's body is transmitted from generation to generation. This determines the agents' lifestyles according to each individual's life-story. The objective of this work is to analyze, by using semi-structured interviews, the discourse traits that may define identity constructions of the weavers and spinners from Belen, Catamarca 2018. Those textual traits will be considered as traces of the different aspects that constitute the representations around identity. In this work, the text is conceived from an interactional perspective in which it is observed a descriptive and analytic construction of the agents' actions and the transformations that they incorporate to their performative condition. The analysis of the extracts taken from the semiotic process allows to frame the identity of the weavers and spinners.

Keywords: Catamarca. Habitus. Textile. Workers.

Las tejedoras de Belén y la trasmisión generacional del oficio Claudia Elizabeth Silva y Érica Gemina Fedeli

pp. 32-41.





Página | 33

### Introducción

El oficio del tejido es un arte tradicionalmente compartido por numerosos pueblos ancestrales de América latina como así también de muchos otros lugares del mundo. La necesidad humana de cubrir el cuerpo, de abrigarse, generó, a lo largo de la historia de la humanidad, el desarrollo del oficio del tejido y del arte textil.

Se trata de una técnica que implica un proceso que se inicia con la esquila y continúa con la preparación de la lana: el hilado y el teñido, el diseño de las telas y prendas, la preparación de los telares y el tejido. Esta labor es considerada desde el punto de vista social como "una práctica simbólica dotada de valor, sentido e identidad" (García Gualdo, 2013: 2).

La tarea de las mujeres tejedoras implica un saber comunitario y un profundo compromiso con el proceso de revalorización identitaria, que se ha llevado a cabo a lo largo de la historia, y que da cuenta de la importancia del tejido como instrumento de transformación de la realidad social.

En la región del noroeste argentino, más precisamente en el Departamento Belén de la Provincia de Catamarca, las mujeres hilanderas dedican su vida al arte del tejido. Se trata de una técnica hereditaria que forma parte de la esencia de estas mujeres artesanas, que se trasmite de generación en generación, lo que da por resultado que estas prácticas posean afinidad de estilo y estén dotadas de propiedades semejantes. Asimismo, se ha generado una evolución en la trayectoria de las tejedoras, se han empoderado, se han organizaron mediante cooperativas para insertar sus productos en el mercado y están construyendo su propia identidad a través del tejido.

Es por todo esto que se ha propuesto como objetivo de este trabajo estudiar, a través del análisis de entrevistas semiestructuradas, las marcas discursivas que apuntan a definir las construcciones identitarias de las hilanderas y las tejedoras de la zona de Belén, Provincia de Catamarca, en 2018.

A partir de las referencias teóricas consultadas (Bourdieu, 2002), se considera que dichas marcas textuales son indicadores de los distintos aspectos que constituyen las representaciones en torno de la identidad. A través del presente trabajo se intenta averiguar cómo es que este *habitus*, entendido como un conjunto de reglas incorporadas, es decir hechas cuerpo, se transmite de generación en generación, y cómo es que, en consecuencia, estas reglas son las que posibilitan las prácticas de consumo y las disposiciones organizadoras de las representaciones del mundo social de agentes pertenecientes a grupos sociales similares.

### Marco teórico

Bourdieu (2002) considera que lo social se manifiesta en las estructuras objetivas que son independientes de las voluntades de los seres humanos y de sus conciencias. Dichas estructuras se definen a partir del conjunto de relaciones que existen entre las posiciones que ocupan los distintos agentes.

Generalmente, para el conjunto de individuos que conforman una clase social, existen diferencias primarias que se encuentran principalmente en el volumen de su capital; los individuos se encuentran inmersos en el espacio social en una lucha por la adquisición de diferentes bienes. Pero en esta lucha los agentes no se hallan dotados de propiedades similares

Las tejedoras de Belén y la trasmisión generacional del oficio Claudia Elizabeth Silva y Érica Gemina Fedeli

pp. 32-41.





para lograr el triunfo, que constituye lo que Bourdieu denomina capital. Él lo define como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se" pierden" (2002: 34) es decir que las diferentes clases se constituyen a partir de las que están mejor provistas de capital cultural, capital económico o social hasta las que están desprovistas de tales recursos.

En las sociedades modernas la posición de los agentes en el espacio social se define por su Página | 34 ubicación en el campo. Bourdieu se refiere a la noción de campo como "espacios en juegos constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propio" (2010: 11). Los campos están estructurados a partir de los posicionamientos de quienes los ocupan. Son sistemas de relaciones entre los agentes en torno de la acumulación de capital, que puede ser de carácter simbólico, cultural o social.

Es por ello que dentro de cada campo los agentes comprometidos en un juego luchan para aumentar o conservar su capital, su haber regido por reglas incorporadas en forma de habitus. Bourdieu define al concepto de *habitus* como:

Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "regladas" y "regulares" sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y siendo todo esto colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (2007: 92)

Bourdieu considera que se construye identidad social a partir del habitus y que las condiciones de existencia diferentes producen habitus distintos, por lo tanto las prácticas que se generan a partir de él se presentan como:

[...] configuraciones sistemáticas de propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscriptas en las condiciones de existencia bajo la forma de sistema de variaciones diferenciales que, percibidas por unos agentes dotados de los necesarios esquemas de percepción y de apreciación para descubrir, interpretar y evaluar en ellos las características pertinentes, funcionan como estilos de vida. (2002: 170)

Esta noción permite ver que la conservación y el incremento del capital de los agentes que luchan en los distintos campos están regidos por reglas en forma de habitus y que estas reglas incorporadas, esta estructura-estructurante hecha cuerpo, posibilitan las prácticas de consumo y las disposiciones que organizan las representaciones del mundo social de los agentes pertenecientes a grupos económicos y culturales diferentes, por lo tanto, el habitus no es una práctica social aislada.

Es por esto que, cuando se habla de estilos de vida resultantes de los habitus que se han aprendido, según las diferencias de condiciones y posición de clase, se hace referencia a que los agentes tienden a agruparse según sus semejanzas y características comunes.

Asimismo, Bourdieu considera que el habitus es "una representación explícita y sistemática que el agente posee del mundo social, de la posición que éste ocupa y de la que debería ocupar en él" (2002: 465). Esto quiere decir que entre la posición realmente ocupada y las posturas que





se asumen se interpone una presentación de aquélla que, aunque esté condicionada, puede no coincidir con la actitud que se asume y con las implicancias que ésta posee para un observador. Este habitus "historia hecha cuerpo, sistema duradero y transferible" (2002: 280) permite el eiercicio, la recreación y la reproducción de fuerzas exteriores individuales y colectivas de los agentes de una misma clase, garantizando la continuidad de las prácticas a través del tiempo, y también posibilita que la historia social de los agentes se transmita de generación en Página | 35 generación, estableciendo sus estilos de vida en función de la historia de cada individuo. El *habitus* no es "un estado del alma sino del cuerpo", es un estado en el que se hacen cuerpo las condiciones objetivas incorporadas así en disposiciones durables, tales como maneras de pensar, sentir y vivir (Bourdieu, 2007: 88).

### Marco metodológico

Para llevar adelante el presente trabajo de investigación se utilizó el enfoque cualitativo a los fines de develar los significados, recuperar los sentidos y validar los puntos de vista de los agentes entrevistados, ya que pensar lo cualitativo es reconstruir la trama opaca de la urdimbre que constituve el mundo social.

Como se mencionó anteriormente, para llevar a cabo la recolección de datos se realizó una entrevista semi estructurada (ver Anexo) debido a que este tipo de instrumento, con preguntas abiertas, permite que el informante se explaye y ofrezca su opinión sin los condicionamientos estructurales que presenta la entrevista cerrada.

La muestra para esta investigación es de carácter intencional (no probabilístico) porque la selección no pretende representar a una población con el objeto de generalizar los resultados, sino que propone ampliar el abanico y el rango de los datos como sea posible, a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que puedan ser descubiertas. En esta oportunidad se seleccionaron cinco mujeres hilanderas y tejedoras cuyas edades oscilan entre los 20 y 65 años ya que los agentes de la muestra fueron elegidos en función de su accesibilidad. La selección de las informantes y los contextos de interacción están teóricamente guiados a partir de los conceptos proporcionados por Bourdieu (2002) con los que se trabajó, es decir: habitus, capital cultural y capital simbólico.

En relación con el contenido que condujo el análisis cualitativo de la entrevista, éste fue separado en dos áreas temáticas. El primero de estos ejes está referido a la reconstrucción de la trayectoria de vida de las agentes y la segunda línea está vinculada con sus representaciones del oficio de tejer entendido como capital simbólico.

El objetivo metodológico planteado al iniciar la faz cualitativa es rescatar esas visiones de lo real. Desde el planteo que ofrece Scribano (2017: 14) en el marco de la interacción social los agentes, en tanto "sujetos capaces de brindar una narración de sus propias vivencias", tejen un conjunto de explicaciones acerca del sentido de sus acciones y de las de los otros. La rutina de la acción la convierte en práctica social que establece las relaciones expresadas como representaciones de los agentes o "modos de percibir el orden social" (Bourdieu, 2002: 31). En este marco se entiende que la producción discursiva cumple un papel fundamental en la creación de las relaciones sociales, ya que es el medio a través del cual se concretan.





### Análisis de datos

Seguidamente se procede al análisis de datos correspondientes a las cinco agentes entrevistadas vinculadas con el oficio del tejido y el hilado. En esta instancia se retoma el concepto de capital y habitus para analizar la práctica discursiva, ya que ésta es una matriz generadora a partir de la cual las agentes perciben el mundo e interactúan en él. Las Página | 36 entrevistadas fueron cinco, a quienes llamaremos 1, 2, 3, 4 y 5.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
45	30	56	65	48

Tabla Nº 1. Edad de las tejedoras entrevistadas

Como se puede observar, la edad de las informantes consultadas oscila entre los 30 y los 65 años.

A continuación, se presenta el análisis de la práctica discursiva de las informantes con respecto a la cantidad de años que llevan en el oficio.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
15	5	6	7	20

Tabla Nº2. Antigüedad en el oficio

Los datos recogidos revelan que el tiempo promedio de antigüedad en el oficio es de 5 a 20 años, siendo la segunda entrevistada, la que declaró: "hace 5 años que me dedico a tejer", la más joven en el oficio. Todas las informantes declararon que se iniciaron en la tarea del tejido durante su niñez. La muestra refleja una sintonía en cuanto a los gustos y las prácticas similares que comparten las entrevistadas, generados por las condiciones de vida de los agentes pertenecientes a un determinado grupo social. De esta manera se refleja cómo estas mujeres artesanas comparten experiencias comunes que evidencian la capacidad de inserción en el campo de las propias prácticas culturales (Bourdieu, 2002).

La segunda pregunta se orientó a indagar en la búsqueda de quién fue la primera tejedora en la historia de vida de las entrevistadas.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
"Nadie más que yo"	"Mi mamā, mi abuela, mi tias y abuelos"	"Mi hija"	"Mi abuela, madre y bisabuela"	"Mi madre"

Tabla Nº3. Primera tejedora en la familia

Se observa que la mayoría de las respuestas coincide en que fueron "abuela, madre y tías" quienes empezaron con el oficio. Sin embargo la primera entrevistada respondió: "soy la

Las tejedoras de Belén y la trasmisión generacional del oficio

Claudia Elizabeth Silva y Érica Gemina Fedeli





primera en aprender el oficio y no lo aprendí de las mujeres de mi familia, a pesar de que en mi familia se practica el tejido".

Se evidencia que existe una transmisión generacional de este saber en las informantes 2 a 5, quienes afirmaron que sus bisabuelas, abuelas y madres (es decir las tres generaciones anteriores) fueron las primeras que tejieron en su ámbito familiar. Sólo la entrevistada 1 aseveró que aprendió de una persona ajena al círculo familiar, pero manifestó que en su familia Página | 37 se practicaba el oficio del tejido. Según los postulados de Bourdieu (2002) aquí se refleja cómo el habitus, concebido como un sistema duradero y transferible, se transmite de generación en generación. Esto es así porque las prácticas que engendra el habitus están vinculadas con las condiciones pretéritas de su principio generador, como así también con las prácticas futuras. Es decir que el habitus manifiesta una tendencia a la reiteración de las mismas acciones, en este caso la realización cultural del tejido.

Seguidamente, para continuar rastreando si el oficio se transmite de generación en generación, se indagó sobre los integrantes de la familia que siguen tejiendo en la actualidad.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
"Ninguno, sólo yo"	"Mi abuela y mi mama"	"Mi hija"	"Nadie más que yo"	"Yo"

Tabla Nº 4. Miembros de la familia que continúan tejiendo

A partir de la lectura las respuestas obtenidas se observa que existen coincidencias entre las entrevistadas 1, 4 y 5, quienes afirman que sólo ellas tejen en su familia actualmente. A su vez, las tejedoras 2 y 3 dicen que sus madres y abuelas también se encuentran en actividad en el presente. La segunda artesana destaca la participación activa de sus tíos en el oficio y la 3 es la única que afirma que su hija continúa con el tejido en su entorno familiar.

De esto puede deducirse que el habitus de su entorno familiar: madre, abuela, tía, etc. contribuye a la producción y reproducción del capital cultural de las entrevistadas, porque para apropiarse de un bien cultural es necesario ser portador de un habitus. Éste se reproduce y evoluciona con el tiempo mediante la interacción de los agentes con las estructuras sociales con las que se ha familiarizado (Bourdieu, 2002).

La próxima pregunta analizada busca conocer si el oficio fue interrumpido en alguna etapa a lo largo de la historia familiar de cada una de las entrevistadas.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
"No"	"No"	"No"	"No"	"No"

Tabla Nº5. La existencia de interrupción del tejido en la familia

Como puede verse, en este caso todas las informantes respondieron "No", con un enunciado epistémicamente modalizado, que es asertivo negativo, mediante el que las tejedoras califican de modo explícito su compromiso en cuanto a la verdad de las proposiciones que han emitido. Así se evidencia que no hubo interrupción entre la primera tejedora de la familia y las entrevistadas.

Las tejedoras de Belén y la trasmisión generacional del oficio





Desde la óptica de Bourdieu la tendencia de los grupos es preservar las tradiciones familiares. Esta permanencia supone una fidelidad conscientemente mantenida, pues el habitus es "una capacidad infinita de engendrar pensamientos, percepciones y expresiones" (2007: 89).

A continuación se analizan las respuestas de las tejedoras belichas con respecto al valor simbólico que le asignan al oficio del tejido que desempeñan. Para indagar esto se prosiguió con la entrevista preguntando sobre el imaginario de las informantes acerca de la posibilidad de Página | 38 una vida sin el tejido.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
"No, es todo en mí"	"No"	"No"	"No"	"No"

Tabla Nº6. Imaginario de las entrevistadas de una vida sin tejido

Todas las entrevistadas respondieron con enunciados asertivos negativos. De esta manera puede verse que a través del tejido se refuerza y reafirma la identidad cultural, al recoger mediante él costumbres y valores ancestrales; la adquisición y el uso de los bienes culturales pueden deducirse de los modos de empleo que le asignan los agentes, ya que los bienes no están separados de los intereses y los gustos de quienes los eligen.

El gusto es el producto de los condicionamientos asociados a una clase particular de circunstancias de existencia: "une a todo lo que es producto de condiciones semejantes, distinguiéndolo de todo lo demás" (Bourdieu, 2002: 83). Esta dimensión es interesante en la medida en que brinda una descripción sobre el valor simbólico que las entrevistadas le asignan al oficio del tejido, el cual es indicador de un beneficio de distinción e identidad.

La siguiente pregunta se centra en buscar que las entrevistadas brinden una opinión sobre los jóvenes y el tejido.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
"Sí tejen pero vi menos ahora"	"Estaría bueno que lo inculquen más para no perder eso, las raíces, los valores"	"Habría que hacer que los chicos tejan más, que no se pierda esto porque es lindo"	"Que tendria que haber proyectos para incentivarlos, Difundir el oficio"	"Que es muy importante porque de esa forma se preservan los valores"

Tabla Nº7. Jóvenes y el tejido

Todas las informantes coincidieron en la importancia de la relación existente entre los jóvenes y el tejido. Destacan que el tejido es parte del folklore de su tierra y consideran a los jóvenes como el medio para su transmisión generacional. Por eso entienden que ellos deberían involucrarse más con el oficio "para no perder eso, las raíces, los valores" (Entrevistada 2). De esta manera se manifiesta el deseo de no interrumpir el traspaso generacional del oficio, ya que si las nuevas generaciones no se interesan por el tejido éste corre el riesgo de desaparecer o debilitar los lazos generacionales que entabla a lo largo de la historia familiar de las tejedoras. Bourdieu afirma que "el gusto, propensiones y aptitudes para apropiación (material o simbólica) de una clase determinada de prácticas culturales, es la fórmula generadora que se encuentra en la base de estilos de vida de los agentes" (2002: 173).





La pregunta que siguió en la entrevista estuvo destinada a indagar sobre si el oficio que desarrollan es únicamente para mujeres, orientando la indagación hacia el campo del género.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
"No"	"No"	"No"	"No"	"No"

Página | 39

Tabla Nº8. El oficio y su relación con el género femenino y masculino

Se puede advertir que nuevamente todas las tejedoras belichas entrevistadas respondieron con un enunciado asertivo negativo, al manifestar que no creen que el tejido sea un oficio que dependa del género, es decir que podrían practicarlo tanto mujeres como varones.

Para continuar en esta línea temática seguidamente se realizó una pregunta para averiguar si hay varones tejedores en la familia de las informantes.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
"No"	"Sí. Mis tíos y tíos abuelos"	"No"	"No"	"No"

Tabla Nº 9. La existencia de hombres tejedores en la familia

En esta oportunidad cuatro de las cinco artesanas declararon, a través de un enunciado asertivo negativo, que no hay tejedores masculinos en su familia. Solamente la segunda entrevistada respondió usando un enunciado afirmativo mediante el que reveló que tanto sus tíos como sus tíos abuelos tejen en su ámbito familiar. Es decir que ella manifestó una construcción verosímil de su propia realidad, la cual se revela en la acción de los individuos y contribuye a producir representaciones, gustos y opiniones. Estas últimas se exteriorizan a través de las formas de concebir el oficio del tejido como una herramienta que les permite mantener viva la tradición no solo a través de las mujeres sino también de los varones de la familia.

Ante los enunciados asertivos negativos de cuatro de las entrevistadas se les preguntó por qué creen ellas que esto ocurre, es decir por qué creen que no tienen familiares masculinos que tejen.

Tejedora 1	Tejedora 2	Tejedora 3	Tejedora 4	Tejedora 5
"Les da vergüenza"	"No sé"	"No sé. Será que son medios reacios a esto, o no les sabrá gustar, no sé"	hay hombres que se creen	"Por el solo hecho de la sociedad, porque si sos hombre tenés que trabajar y hacer cosas de hombre y no de mujer"

Tabla Nº10. La causa de la inexistencia de hombres tejedores en la familia

Ante esta pregunta la mayoría se expresó mediante enunciados con predicados de carácter no factivo ("no sé", "capaz", "no sé bien") mientras que sólo una artesana contestó con una frase de carácter factivo ("sabe qué…") y añadió que "les da vergüenza" (entrevistada 1). Es interesante la respuesta: "porque si sos hombre tenés que trabajar y hacer cosas de hombre y no de mujer"

Las tejedoras de Belén y la trasmisión generacional del oficio





vertida por la entrevistada 5. Estas respuestas evidencian una mirada del oficio con una restricción de género, quizás sería necesario continuar las indagaciones a fin de que se pudiera especificar cuáles son las "cosas de hombre" y cuáles las "de mujer" en este entorno sociocultural.

Página | 40

#### Conclusión

Al finalizar el análisis de las prácticas discursivas obtenidas en las entrevistas se pueden realizar algunas afirmaciones tendientes a cumplir con el objetivo propuesto para esta investigación, es decir reconocer las señales discursivas orientadas a especificar las construcciones identitarias de las hilanderas y las tejedoras de la zona de Belén, Provincia de Catamarca.

Las respuestas han evidenciado que las tejedoras visitadas aprendieron el oficio del tejido de las mujeres de su familia, es decir, de sus abuelas, madres y tías, quienes en la actualidad continúan desarrollando la misma tarea. Esta transferencia generacional es posible debido a que, según sus respuestas, no hubo interrupción entre la primera tejedora de la familia y las informantes.

En lo que concierne al valor simbólico que estas artesanas le atribuyen al oficio de tejer, ellas le asignan un valor significativo porque consideran que todo el quehacer vinculado con el tejido refuerza y reafirma su propia identidad cultural.

Por todo lo anteriormente expuesto se entiende que las tareas del tejido y el hilado se transmiten de generación en generación estableciendo los estilos de vida de los agentes en función de la historia de cada individuo.

La transmisión generacional del oficio se puede considerar en una primera instancia solamente como una fuente de ingresos pero luego se advierte que también se mantiene como una forma de conservar viva esta tradición ancestral que caracteriza y construye la identidad de las personas que la ejercen.

Así, la teoría del *habitus* se sustenta en las disposiciones que llevan a las entrevistadas a actuar en forma regular, como resultado de las condiciones y experiencias sociales a las que han sido expuestas a lo largo de su vida y que suponen la interiorización de una estructura social transferida de manera generacional, como lo han expresado estas tejedoras e hilanderas belichas.

# Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2002). La distinción. México: Taurus.

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

Bourdieu, P. (2010). El sentido social del gusto. Buenos aires: Siglo XXI

Scribano, A. (2017). El proceso de investigación social cualitativo. Buenos Aires: Prometeo.

García Gualda, S. M. (2013). *De Prácticas y discursos/* Universidad Nacional del Nordeste/ Centro de Estudios Sociales Año 2, Número 2, ISSN 2250-6942 "El tejido como herramienta de negociación identitaria y transformación política de las mujeres

Las tejedoras de Belén y la trasmisión generacional del oficio





mapuche". Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20141002052235/GarciaGualda.pdf

#### **Anexo: Instrumentos**

Página | 41

#### Entrevista semiestructurada

- a. Nombre o apodo
  - b. Edad
- 1. Capital económico
- ¿Son sus tejidos una fuente de ingresos principal?

Sí

No

Si responde No, ¿Cuál es su fuente laboral principal?

- 2. Capital cultural
- ¿Qué nivel de estudios alcanzó?

Primario Sí No

Secundario Sí No

Terciario Sí No

Universitario Sí No

- ¿Hace cuánto que se dedica al oficio del tejido?
- ¿Quién le enseño a tejer?
- ¿Quién fue la primera persona en su familia que comenzó con el oficio del tejido?
- ¿Qué clase de tejido realizan?
- ¿Quiénes desarrollan el oficio del tejido en su familia en la actualidad?
- ¿Alguna vez se interrumpió el oficio del tejido a lo largo de la historia de su familia?
- 3. Capital simbólico
  - ¿Qué es tejer para Ud.?
  - ¿Se imagina su vida sin el tejido/ sin tejer?
  - ¿Qué opinión tiene Ud. sobre la relación de las generaciones jóvenes y el oficio de tejer en la actualidad?
  - ¿Cree Ud. que el tejido es sólo para mujeres?
  - ¿En su entorno familiar, hay hombres tejedores?

Sí. ¿Podría calcular la cantidad?

No. ¿Por qué cree Ud. que pasa esto?





# Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño

Approach to a comparative analysis of the vision of childhood in Niñez en Catamarca and Novios de antaño

Página | 42

#### Herrera, Liliana Beatriz

Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades lilaherrera168@hotmail.com

#### Resumen

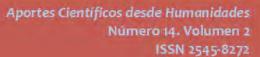
Este trabajo tiene como objetivo analizar las perspectivas y los contrastes de la mirada de la infancia, en dos textos de autores argentinos. El análisis comparativo se realizará entre el relato de Gustavo Gabriel Levene, autor de Niñez en Catamarca, con el de Novios de antaño, de María Elena Walsh. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación llamado Identidad, memoria e infancia en textos de Levene, Quiroga, Maraso y González. La infancia que describe Levene está enmarcada en la capital catamarqueña, de principios del siglo XX. El protagonista de este relato llega a esta provincia a vivir con su familia materna, la abuela y los tíos lo recibirán juntos a dos de sus hermanos con afecto, ternura y contención. A lo largo de la historia, él describe su ingreso en la Escuela Regional, juegos y peleas entre compañeros, todas las relaciones humanas de las que participa son acordes con una sana infancia, descriptas en un marco de armonía y nostalgia. Por otra parte, los relatos de Walsh son memorias fantaseadas, pues combinan datos autobiográficos y ficcionales sobre su infancia hacia el Buenos Aires de 1930, que no siguen un orden cronológico sino temático. La autora se vale de la ironía para describir acontecimientos familiares en un contexto barrial heterogéneo que los condiciona como el arroyo Maldonado o la proximidad de un manicomio. El libro de Sandra Carli (2011), La memoria de la infancia. Estudio sobre historia, cultura y sociedad de Editorial Paidós es una de las principales referencias bibliográficas para respaldar el marco teórico, más allá de la perspectiva sociocrítica.

Palabras-clave: Contrastes. Cultura. Infancia. Mirada.

#### Abstract

This work aims to analyze the perspectives and contrasts of the view of childhood, in two texts by Argentine authors. The comparative analysis will be carried out between the account of Gustavo Gabriel Levene, author of Niñez in Catamarca, and that of Novios of yesteryear, of María Elena Walsh. This study is part of a research project called Identity, Memory and Childhood in texts by Levene, Quiroga, Maraso and González. The childhood described by Levene is framed in the capital of Catalonia, from the beginning of the 20th century. The protagonist of this story arrives in this province to live with his maternal family, the grandmother and the uncles will receive him together to two of his brothers with affection, tenderness and containment. Throughout history, he describes his admission to the Regional School, games and fights between companions, all the human relationships of which he participates are in keeping with a healthy childhood, described

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño







in a framework of harmony and nostalgia. On the other hand, Walsh's stories are fantasized memories, as they combine autobiographical and fictional data about his childhood towards 1930 Buenos Aires, which do not follow a chronological but thematic order. The author uses irony to describe family events in a heterogeneous neighborhood context that conditions them as the Maldonado stream or the proximity of an asylum. Sandra Carli's book, The Memory of Childhood. A study on history, culture and society by Editorial Paidós is one of the main bibliographical Página | 43 references to support the theoretical framework, beyond the sociocritical perspective.

Keywords: Childhood. Contrasts. Culture. Look.

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño





#### Introducción

Este trabajo tiene como objetivo analizar las perspectivas y los contrastes de la mirada de la infancia, en dos textos de autores argentinos. El análisis comparativo se realizará entre el relato de Gustavo Gabriel Levene, autor de Niñez en Catamarca, con el de Novios de antaño, de María Elena Walsh. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación llamado Identidad. Página | 44 memoria e infancia en textos de Levene, Quiroga, Maraso y González, cuyo objetivo es determinar el modo en que la infancia, la memoria y la geografía provinciana configuran la producción discursiva de la Literatura.

La infancia que describe Levene está enmarcada en la capital catamarqueña, de principios del siglo XX. El protagonista de este relato llega a esta provincia a vivir con su familia materna, la abuela y los tíos lo recibirán juntos a dos de sus hermanos con afecto, ternura y contención. A lo largo de la historia, él describe entre anécdotas, su ingreso en la Escuela Regional, juegos y peleas entre compañeros, todas las relaciones humanas de las que participa son acordes con una sana infancia, descriptas en un marco de armonía y nostalgia.

Las narraciones, descripciones y retratos, plenos de inocencia, que aparecen en este libro se embeben del paisaje catamarqueño en que vivió sus primeras aventuras y emociones. La naturaleza propicia juegos y nutre experiencias, enmarcando sus memorias a través del paisaje que no se encuentra descrito con detalle pero que él los impregna de "sabor genuinamente argentino", como prologara Roberto F. Giusti.

Uno de los principales atractivos que nos ofrece es este conjunto de memorias provenientes de su optimismo, superando al mismo tiempo la dificultad que presentan tanto los recuerdos de la niñez como el reflejo de vivencias comunes a todos los niños, salvando las diferencias de tiempo v lugar.

Por otra parte, los relatos de Walsh son memorias fantaseadas, pues combinan datos autobiográficos y ficcionales sobre su infancia hacia el Buenos Aires de 1930, los que no siguen un orden cronológico sino temático. La autora se vale fundamentalmente de la ironía para describir acontecimientos familiares, religiosos, políticos y mundanos, en un contexto barrial heterogéneo que los condiciona como el arroyo Maldonado o la proximidad de un manicomio. En esta novela María Elena Walsh entrega un fascinante y personal relato sobre sus primeros diez años de vida y da a conocer esa época escondida por los años. Así los padres, los medios hermanos, la hermana, la tradición inglesa, Ramos Mejía y sus vecinos cobran vida a través de su prosa, la que fluctúa entre la primera persona y la tercera persona gramatical.

Los novios de antaño es un eufemismo con el que la escritora rinde homenaje a todos los varones de la época. Un comienzo, un pretexto para evocar ese mundo y rescatar también las lecturas, las películas y los personajes famosos de aquellos días como Carlos Gardel, Niní Marshall, Juan Carlos Thorry o los extranjeros como Fred Astarie o Ginger Rogers, entre otros. La polifonía e intertextualidad está presente a lo largo de todo este relato lo que hace más ágil v amena su lectura.

La narración se completa con las cartas de su abuela Agnes, (1872 - 1899) una obstinada inglesa a la que nunca conoció, pero con la que termina de trazar esta representación de su historia. Los documentos manuscritos complementan el fragmento de infancia evocado y describe sucesos de la cotidianeidad de los inmigrantes británicos sobre el Río de la Plata.

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de





#### Desarrollo

Generalmente todo texto literario contiene referencias de la realidad social, política, geográfica, cultural de la sociedad que le es contemporánea. Así que la literatura se constituye en un documento, y a su vez en objeto de estudio para la sociología misma, en el sentido de que es una reflexión acerca de la sociedad, sobre la situación contextual del hombre instalado en esa realidad.

Página | 45

Los textos de Walsh y Levene nos permiten un abordaje que contemple esta mirada sociocrítica, porque, aunque cercanos en el tiempo (principios del siglo pasado) están ubicados en contextos geográficos diferentes. Una ciudad provinciana del norte de la Argentina contrasta con la otra, Buenos Aires, ciudad portuaria que recibe a los inmigrantes y es el centro social y comercial del país.

La sociocrítica pretende realizar una lectura de la obra literaria ubicándola en el marco de un tiempo y un espacio determinado, pues la obra de arte es una práctica social que no se puede desligar de los imaginarios, de las mentalidades e ideologías de una época, porque la obra de arte evalúa los discursos de un tema específico por medio de las axiologías personales, de las temáticas abordadas y las formas de escritura utilizadas.

El discurso literario no representa la realidad, sino que representa los discursos que manifiestan esa realidad; de modo que dentro de la literatura se cruzan los diferentes discursos sociales. Así, las visiones de mundo se deben buscar dentro de la sociedad y el escritor es el vocero lúcido de ella y la expresa a través de la lengua, de modo que la obra se relacione con la conciencia colectiva.

Para analizar los textos, la sociocrítica se fundamenta en el estudio de los contextos de las diferentes épocas donde los autores escribieron las obras y nos quieren transmitir con ellas, las condiciones sociales, políticas, religiosas, en las que se establece un sujeto social y textual que dé cuenta de las estructuras textuales y su relación con los diferentes actores.

Carli (2011) afirma que "La construcción de museos de la infancia es una desafío que debe resistir la tentación anticuaria. La memoria de la infancia, necesariamente plural y atravesada por el recuerdo y el olvido, traza un camino posible de lectura del pasado en las que el historiador incursiona con preguntas propias (políticas, económicas, estéticas, etc.)" (p. 122). Ante la imposibilidad de recordar todas las imágenes de nuestra infancia, resaltamos lo que queda de todo ello. Así en Levene y en Walsh, identificamos situaciones episódicas de la vida cotidiana, producto de los recuerdos y anécdotas que vivieron los protagonistas en sus respectivos contextos, combinando evocación real y ficcional.

En *Niñez en Catamarca* (1971) no hay párrafos expresos acerca de la religión o de la Iglesia, no es un tema explícito, hay breves referencias como la que se presenta a continuación: "Era la hora del Ángelus y estábamos en Catamarca. Julio César parecía destinado al claustro" (p. 47). Por el contrario en *Novios de Antaño* (1990), la familia toda, sin convicciones e instrucción religiosa la toma a esta como motivo de burla y de ironía.

- -Culorum puercam cacam insiste Eduardo.
- -Esto es una falta de respeto- dice mi madre atajándose la risa con la servilleta -, son unos herejes. (p. 38)

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño





La antipatía hacia la religión, por parte de la narradora, se evidencia en el siguiente ejemplo:

Lo único que valió la pena del ridículo disfraz de organza de la Primera Comunión fue que incluía una bolsa limosnera, donde María y su hermana recolectaron una apreciable y simétrica cantidad de billetes flamantes (p. 49).

Página | 46

Además, la protagonista, pone en evidencia la falta de formación cristiana y de fe de los padres plasmada en los siguientes ejemplos:

- -¿Y no puedo venir después a mirar?
- -Pedile permiso a tu papá, que no es creyente.
- -Sabés muy bien que mi papá está en Inglaterra, te mostré la postal de la bailarina, ¿no?
- -¡Linda postal! Es cierto que tu papá está de viaje, hoy me olvido de todo. Entonces preguntale a tu mamá, que tampoco va a la iglesia. (p. 62)

Alfredo y Eduardo se casaron el mismo año, solo por Civil, para gran decepción de la Nona que los sabía herejes pero no a tal extremo. (p. 32)

- -Si hubieran pasado por la Iglesia lo sabríamos comentó mi madre cuando volví con la novedad.
- -Y a vos qué te importa retrucó padre tras el diario -, nosotros tampoco pasamos por la Iglesia.
- -Pero sí por el Civil, como Dios manda.
- -Sabés que me enferma el comadreo. (p. 69)

Carli (2011) considera que la exploración de la memoria de la infancia fue una vía privilegiada para la reconstrucción de la vida cotidiana escolar en el pasado, pero no fue valorada en forma suficiente como material para acceder a la experiencia de los niños desde el recuerdo adulto y, a partir de allí, a nuevos puntos de vista sobre los procesos históricos. Es por esto que la autora cree que la "memoria de la infancia permite, de manera particular, una comprensión del pasado desde una mirada centrada en el presente, habilitando el desplazamiento entre distintas temporalidades para recuperar un tiempo que se escabulle" (p. 112).

Las pinturas, la literatura autobiográfica, el cine y la evocación de artistas como Joan Crawford o José Bohr autor del tema "Melenita de oro", ciertos objetos como el torno del dentista, el dinero conseguido de manera legal o ilegal en el relato de Walsh, comidas como la jalea de higos o el cambio de figuritas en *Niñez en Catamarca*, son testimonios que permiten identificar y analizar elementos de un tiempo histórico y su recreación en etapas posteriores. Desde esta perspectiva, la pregunta por la infancia interroga en forma más amplia las experiencias infantiles y los vínculos entre las generaciones, a partir de la relación con el pasado que se construye a través de los modos particulares de la memoria.

Los textos que se inscriben dentro del género autobiográfico constituyen un corpus privilegiado para la exploración de la memoria de la infancia, según lo expresa Carli. En ellos las imágenes, las reminiscencias, las elaboraciones y reelaboraciones del recuerdo irrumpen con su valor testimonial y también ficcional. En todos los casos, la memoria de la infancia se fabrica en la escritura adulta, produciéndose una particular apropiación del pasado. Así vemos cómo la figura de la ancianidad cobra relevancia en las dos novelas analizadas.

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño





En Niñez en Catamarca (1971) sorprende al lector el retrato de la abuela del protagonista, a la que ve como a una heroína, una fuerza salvadora de retos, sus memorias están permeadas por la imaginación y la nostalgia, al momento de realizar reflexiones acerca de ella.

#### ¡Abuelita!

Tiene el aplomo de los que heredan un señorío que siguen practicando. Ha vivido densamente: Página | 47 tuvo ocho hijos y nunca le sobró ninguno. Manda con una naturalidad impuesta por la historia, pues pertenece a esas generaciones en las que era preciso saber mandar para sobrevivir. En efecto, de niña había visto las montoneras. Y durante la tiranía de Rosas, parientes cercanos lucharon por las ideas de organización republicana. La derrota traía, para las cabezas altivas, el destino viril de decorar las puntas de las picas en las plazas públicas (p. 132).

Y sobre todo, es la indulgencia salvadora cuando con un gesto retiene todas las sanciones, diciéndoles a mi madre o a mis tías:

-¡Pero hija! ¿No ves que el niño lo ha hecho sin darse cuenta? Y ya sabés que no puedo soportar que lo castiguen...

Por eso, muchas veces en el día, después de cada travesura, "el niño", sofocado, buscaba su pollera. Y a su cómplice amparo, preparaba la nueva fechoría." (p. 98)

Mientras que en *Niñez en Catamarca* (1971) se realiza un retrato de la abuela con admiración, ternura y respeto, en Novios de antaño, la figura de "la nona", es representada por su vecina. a quien María Elena le expresa su cariño y afecto.

La Nona era la única que creía en el cielo, aunque dudo de que tuviera la certeza de que allí hubiera sitio para bohemios o suicidas. Sólo meneaba la cabeza mientras atizaba su hornallita y en lugar de pronunciar el ritual Dios lo tenga en su santa gloria, se despachaba airada contra estos inventos modernos como el aeroplano (p. 78).

Sabemos que los textos analizados son memorias de dos escritores que toman como referentes sus propias experiencias infantiles caracterizadas por notables diferencias entre el campo y la ciudad, entre las clases sociales, entre el mundo cercano del siglo XIX y los nuevos fenómenos del incipiente siglo XX.

Y volvimos también a nuestra casa, la vecina de las aguas algo más que asombradas del Maldonado. Justo a tiempo, para enterarnos de que venía un primo de Inglaterra. Mi padre fue a buscarlo al puerto y a la noche apareció con un marino alto, rubio, cubierto de galones, que no hablaba ni papa de español. La familia toda ojos, toda nervios, desviviéndose ante la imponente novedad de un uniforme sólo comparable a los del museo de Luján (...) Sólo mi padre hacía los gastos de la conversación porque sus hijas, tercas como gatas, se negaban a pronunciar ni un ves, ante la desesperación de mi madre que aspiraba a dominar el augusto idioma por nuestro intermedio (p. 85)

En países como la Argentina, la impronta cultural de la clase media ha dejado su huella en las representaciones sobre la familia, la escuela pública y la niñez, esto se observa claramente en las obras analizadas. Según Carli (2011) podría tratarse de las huellas de un ciclo histórico de

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño





principios del siglo XX, caracterizado por las fuertes expectativas de ascenso social mediante la educación de los hijos, el casamiento, la familia, el estatus, las convenciones sociales de la época. En *Niñez en Catamarca* (1971) el entorno familiar es amplio, por tratarse de una provincia pequeña, de una familia tradicional y por estar todos vinculados entre sí. Esto pone de manifiesto que el protagonista y sus hermanos están más protegidos, más cuidados no sólo física sino afectivamente. Esto se observa en los siguientes ejemplos:

Página | 48

apenas enfilaba hacia la quinta, la abuelita o las tías me llamaban para que yo escuchara las voces ancestrales.

-Venga, niño, que ha llegado la tía Balbina y quiere conocerlo.

0 si no:

Gustavito, está don Palemón, primo de su bisabuelo. Usted tiene que saludarlo (p. 56)

Nunca supuse que pudiera tenerse tantos parientes y que las visitas fueran una actividad iniciada por la mañana y capaz de prolongarse, tenazmente, hasta después de la cena. Encarcelado en la sala, escuché ese patriciado provinciano de segura cortesía, atestiguada historia de una clase que se iba. Y por unos días, el único árbol al que trepé de continuo fue el de más espontáneo y hondo arraigo en mi provincia: el árbol genealógico (p. 64).

En *Niñez en Catamarca* (1971) la escuela es el escenario de experiencias infantiles en la que el niño es objeto de admiración y consideración. El constructo social de la época está evidentemente marcado, así en el siguiente ejemplo vemos como el árbol genealógico condiciona el ingreso a la escuela sin haber rendido ningún examen previo. La abuela es un referente social importante.

La escuela Regional de Catamarca es famosa en el interior de la República porque ha formado hombres fuertes que enérgicamente, han sabido abrirse su camino. Vienen para estudiar en ella los jóvenes de otras provincias argentinas. Así le dice a mi madre don Segundo Urbano Navarro, un señor que por estar casado con la sobrina de una prima segunda de mi abuelo, pertenece, desde luego, a la familia.

- -La Regional queda a cinco cuadras-explica la abuelita-, pero cuando llegue el verano, para que los niños no sufran, tomaremos un coche.
- -Previendo un breve examen de admisión, los días anteriores había repasado las tablas y ejercitado la caligrafía. El árbol genealógico hizo inútil todo eso y me otorgó, de entrada, su sombra de molicie. "Es el nietito de doña Eleodora Salas, le dijo la maestra que me recibió a la de tercer grado. Esta, olvidada de su cuaderno de tópicos, sólo se interesó por conocer como las ramas frondosas habían originado ese tierno tronquito de mi persona.
- -¿Pero de cuál de las hijas de doña Eleodora? ¿De Dorita?
- -No, no, de Elisa, la casada con Levene, aquel militar rubio, muy serio. (p. 52)

En *Novios de antaño* (1990), María Elena y su hermana son las únicas niñas en un mundo de adultos, conformado por una joven madre dedicada exclusivamente al cuidado de la casa y un padre mayor, viudo y con cuatro hijos adultos de su primer matrimonio. En cierta manera, estas niñas incomodan a ese grupo de adultos que las rodean, excepto a Tony, alocado y enfermo quien termina siendo asesinado por uno de sus amigos.

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño





Mi casa es una casa de hombres. El fondo, un pasadero de mataperros, como llama mi padre a sus cuatro hijos varones y a la barra de amigos que escoltan a Tony, el menor. Muchachos grados todos, "hombres hechos y derechos..." - ...sin estudios, ni oficio ni ambición en la vida; inteligentes, pero, ninguno sale al padre, no sientan cabeza- suele secretarle mi madre a alguien de mucha confianza, por ejemplo su hermana soltera Lola. (p. 86)

Página | 49

Mi casa es una casa de hombres más una fantasma, otra hija del primer matrimonio de mi padre, una Nora que murió joven y nos cruzamos en la travesía, yo venía al mundo cuando ella se iba. – Dios la tenga en su santa gloria.- Un arpegio de pulseras me indica que Lola se persigna. La curiosidad no me deja caer en el sueño, quiero oír la versión de hoy sobre mi medio hermana, protagonista invisible, leyenda que no acaba y reconstruyo gracias a variables comentarios y un arsenal de fotografías (p. 86).

Respecto de la pareja de novios en *Niñez en Catamarca* (1971) el amor que el protagonista profesa a Guillermina y a Delia es platónico. En cambio, en el texto de Walsh los novios sellan su amor en matrimonio. En relación con el casamiento de dos de sus hermanos, la protagonista expresa:

Este doble acontecimiento me permitió completar el disperso rompecabezas familiar. Asistieron las tres hermanas de mi padre, mis tres tías las inglesas, cerrando así el largo lapso de distanciamiento debido a la intrusión de mi madre en el engrupido clan. (p. 91)

Asimismo, en los noviazgos tiene participación la expectativa que despierta en la familia. La madre, inquieta frente al posible noviazgo de uno de sus hijastros, expresa:

- -Alfredo está noviando -susurra.
- -Me alegro, es hora de que siente cabeza -dice madre.
- -Parece que es una chica decente pero no de muy buena familia.
- -No me diga.
- -El padre es obrero, para colmo socialista según dicen.
- -Mientras sea gente honrada.
- -No digo que no, Lucy, el viejo trabaja en el Ferrocarril, pero muy abajo, en los talleres... ¿No te gusta la horchata, nena? (p. 94).

La reputación familiar juega un papel importante en la aceptación social del pretendiente. El ejemplo propuesto a continuación, se desarrolla en el marco de la presentación de la novia de Bobby, uno de los medios hermanos de la protagonista. Es evidente también la ironía de la narración exteriorizada por la visión de María Elena ya adulta acerca de los preconceptos de la época.

Silencio de Viernes Santo... ¡Además de fulera se atrevía a ser viuda! Al fin mi madre, haciendo de tripas corazón osó inquirir:

- -; Y usted tiene hijos, Ramona?
- -No, señora, Tatita Dios no lo quiso, qué se va a hacer.

La ambigüedad de la expresión materna significaba por un lado alivio y por otro una pizca de sanción contra el estigma de la esterilidad, siempre atribuida a las mujeres. (p. 92)

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño





En el siguiente ejemplo la protagonista se siente dolida y frustrada ante la falta de tacto de la docente que obvió una explicación necesaria para ella. Aquí si vemos la presencia de la madre al tratar de consolarla, pocos ejemplos resaltan su paciencia y dedicación hacia la narradora.

Otra jugada fullera: me honraron con el puesto de escolta de la Bandera Idolatrada, y cada Página | 50 mañana debía enfrentar a la escuela entera desde mi privilegiada situación, sosteniendo entre dos dedos un pliegue de la sagrada tela.

Un mes después me sustituyeron por otra alumna, sin decir agua va. Sencillamente, cuando me disponía a acompañar al abanderado a buscar el precioso mástil, una voz de mando me detuvo: -¡A la fila, niña!

Tan oceánica fue mi congoja que mis padres estuvieron a punto de mudarme de escuela. Buscaba rincones de llorar, escondites donde desahogar una desesperación mortal. Mi madre tuvo la paciencia de explicarme que el honor era rotativo y que correspondía siempre a la mejor alumna, estado que yo alcanzaba y perdía con facilidad, pero ninguna explicación posterior pudo jamás reponerme de la puñalada trapera o aplacar la orgullosa convicción de que el puesto era vitalicio. Vitalicio resultó ser mi desconsuelo, mi rencor en un mundo repentinamente falto de sentido. (p. 83)

El luto, expresión externa formalizada frente a la muerte, es una característica de la época tanto en el ámbito provinciano como en la gran ciudad; da cuenta de una tradición social muy marcada.

Mi madre está de luto riguroso, con un sombrero como galerita de amazona, con velos negros hasta los hombros, galas compradas en "Lutos a La Paz" de la calle Carlos Pellegrini. Yo visto enteramente de gris y cuanto más me contemplo más me aflijo, pero soy consciente de que el medio luto impuesto a los niños da jerarquía durante seis meses y despierta la piadosa atención de los grandes cuando va acompañado de gran mesura en el comportamiento (p. 104)

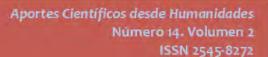
"Lo más interesante era que vestía de negro, un luto riguroso que no se quitó nunca porque una serie de duelos le impedía evolucionar hacia el medio luto, siempre más llevadero. Con esa vestimenta resultaba inconfundible. (p. 115)

#### Conclusión

Los textos literarios analizados son el resultado de una enunciación histórica y social que tiene su aquí, su ahora, su autor y su lector, quienes construyen los textos como productos sociales, transmitiendo, por un lado, seguridad, armonía y bienestar y, por otro, ironía, conflictos y tragedias.

La socialización es un proceso importante en la vida del niño debido a que las relaciones que establezca con las personas le permitirán asimilar valores y sentimientos que configurarán la personalidad y el desarrollo del comportamiento adulto. Además, los lazos afectivos construyen la base de todas aquellas experiencias que definen la influencia y la interacción con otras personas y con distintas situaciones sociales. La literatura da cuenta de estas representaciones y de los alcances de ellas en el discurso.

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño







Respecto de los novios, en *Niñez en Catamarca* los sentimientos son más bien platónicos. Además, los enamorados están rodeados por una comunidad familiar. *Novios de antaño*, en cambio, presenta los pruritos sociales en una sociedad cambiante como es la de la Argentina de 1930. La reputación familiar, la inmigración, el bagaje intelectual o material de los pretendientes comienza a tener peso.

Página | 51

## Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores. Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudio sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Goldmann, L. (1975): *Para una sociología de la novela*. Madrid: Editorial Ayuso. Levene, G. (1971). *Niñez en Catamarca*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora S.A. Walsh, M. (1990). *Novios de Antaño*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Aproximación a un análisis comparativo de la visión de la infancia en Niñez en Catamarca y en Novios de antaño





# Mujeres, protesta social y representaciones sociales. Catamarca, 2018

Women, social protest and social representations. Catamarca, 2018

Página | 52

#### Romina Barros

Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades Licenciatura en Trabajo Social, Dpto. Trabajo Social rominapbarros@gmail.com

#### **Marcelo Quinteros**

Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades Licenciatura en Trabajo Social, Dpto. Trabajo Social <u>quinteros rm@vahoo.com.ar</u>

#### Resumen

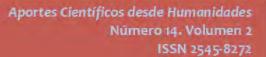
El presente trabajo surge como un avance de investigación en el marco del proyecto Género y protesta social en San Fernando del Valle de Catamarca, año 2018. Para ello se trabajó en relación con el discurso de mujeres que han participado en diferentes protestas sociales y pertenecen a organizaciones sociales y cooperativas de trabajo de la zona sur de la Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, quienes tienen una participación activa en manifestaciones y protestas en la ciudad Capital y que fueron visibles ante la sociedad expresando su desacuerdo con la política actual. Principalmente se tomó como punto de partida la visión que estas mujeres establecen en la construcción social de la protesta, mecanismos, representaciones sociales con respecto a su pertinencia territorial y cómo influye en sus discursos a través de su carga cultural, en algunos casos resultados de migraciones internas en el territorio de la provincia, y la relación que mantienen con el estado provincial y nacional en el contexto actual, teniendo en cuenta que es el territorio donde se materializa una determinada configuración social, en el cual las mujeres se posicionan y le dan significados, que lo producen y lo mantienen a partir de una forma de poder. El identificar y describir las protestas sociales, implica analizar las posiciones y participación de las mujeres en ellas, y reconocer las significaciones sociales respecto al género y territorio. Se trabajo con metodología cualitativa, que nos permitió interpretar la realidad de las mujeres, como así también los significados que ellas mismas le dan a su realidad.

**Palabras-clave:** Mujeres. Protesta social. Representaciones sociales.

#### **Abstract**

This work arises as a development of research within the framework of the project Gender and social protest in San Fernando del Valle de Catamarca, 2018. This was carried out in relation to the speech of women who have participated in different social protests, and belong to social and cooperative organizations of work, of the southern zone of the city of San Fernando del Valle de Catamarca. Those who have an active participation in demonstrations and protests in the Capital City and were visible to society expressing his disagreement with the current policy. Mainly we

Mujeres, protesta social y representaciones sociales. Catamarca, 2018 Romina Barros y Marcelo Quinteros







took the view that these women set out in the social construction of the protest, mechanisms, social representations with respect to its territorial relevance as starting point and how it influences their speeches through its cultural charge, in some cases results of internal migrations in the territory of the province, and the relationship they have with the local and national state in the current context, taking into account that it is the territory where to materialize a certain social settings, in which women position themselves and give it meanings, which produces it and keeps Página | 53 it from a form of power. Identify and describe the social protests and participation of women in them and recognize the social meanings with respect to gender and territory. I work with qualitative methodology, which allowed us to interpret the reality of women, as well as the meanings that they themselves give to their reality.

**Keywords**: Women. Social protest. Social representations.





#### Introducción

La sustitución del modelo económico-político de bienestar por el modelo neoliberal implicó un proyecto de desmantelamiento del sistema productivo industrial a cambio de establecer facilidades para generar mayor acumulación del capital. Las condiciones del proyecto neoliberal y la formación del papel del Estado dejaron como efecto inmediato la profundización Página | 54 de la pobreza, la vulneración de los derechos, exclusión, cambio de las relaciones sociales que se establecen en términos de dominación y desigualdad social. Esta situación generó la irrupción de actores sociales en el espacio público, a través de diferentes manifestaciones de acción colectiva utilizada como una forma de búsqueda de obtención de recursos en reclamo del restablecimiento de los derechos vulnerados y prestaciones por parte del Estado. La protesta social es una de las tantas formas para la expresión de un conflicto social, que implica el manifestar una situación o problemática como medida de presión para mover la atención pública y motivar la intervención efectiva de estas. La protesta social como espacio de resistencia y lucha se encuentra atravesada por la cultura y por las identidades de los sujetos que participan en ella, generando un lugar de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales, que se construyen como formas de organización que tienen su origen en la vida cotidiana de sus participantes.

En la actualidad, las acciones de protestas no solo han aumentado en cantidad, magnitud y diversidad de origen. La presencia de las mujeres se ve reforzada por objetivos comunes y principalmente a partir de las necesidades materiales y simbólicas sentidas en un contexto de exclusión y pobreza. Es importante mencionar que la lucha de las mujeres ha implicado ritmos y avances distintos a través de los entramados históricos y sociales de cada contexto. Reflejo de ello es la creciente participación que tiene en las protestas sociales, donde se convierten en sujeto político y su labor llega a constituir en gran parte el emblema del movimiento de derechos humanos, el cual es complejo y se constituye en una fuerza importante de transición política.

Por ello, la presente investigación analiza el género desde la perspectiva de la mujer como actor partícipe y protagonista en la vida social humana. No es producto en el sentido de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social, que se manifiestan en las organizaciones que normatizan una sociedad. La mayor intervención de las mujeres en las protestas sociales significó mirarse como sujetos de derechos. Su participación en la esfera pública produjo un rompimiento de errados imaginarios tanto a escala privada (hogar) como en el ámbito público (comunidad, organización).

El conocer las representaciones sociales de las mujeres que participan en protestas sociales permitió comprender la construcción y reproducción de estas como un fenómeno social y no como consecuencia de actos individualizados, analizando así las nociones, valores, e ideas que se comparten en cada contexto a través de la sociedad.

Entendemos el discurso como el principal reflejo de creencias culturales y sociales para explorar y comprender la legitimización de la protesta, condicionada al contexto social donde se realice.

Existen múltiples muestras o expresiones de descontento popular que originan una protesta social. Es necesario realizar un esfuerzo consciente por entender su origen y la legitimidad de los reclamos que se realizan. La emergencia de nuevas formas de acción colectiva y la constitución de nuevos actores conducen a los investigadores a formular preguntas sobre el





sentido y magnitud de las protestas sociales, el significado de los espacios de acción que ellas instituyen y la caracterización de los actores que emergen en los conflictos que se generan.

## Metodología

Página | 55

La investigación sobre la temática mujeres, territorio y protesta social, desarrollada en el marco del proyecto de Investigación *Género y protesta social en San Fernando del Valle de Catamarca, año 2018*, se planteó mediante una metodología cualitativa, que considera al sujeto como constructor de la práctica humana y como objeto de saber, porque este construye sus propias representaciones sobre sí, sobre su vida.

Esa perspectiva metodológica, consiste en "la producción de datos descriptivos, constituida por un conjunto de técnicas para recoger datos y llevar a cabo la investigación", cuya finalidad es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por mujeres de barrios del sur de la cuidad de San Fernando del Valle de Catamarca, sobre la protesta social (López y Sandoval, 2012, p. 4).

La elección de esta metodología permitió conocer el fenómeno que se estudiaba en su entorno natural, siendo el principal instrumento para la generación y recogida de datos, con las mujeres que se interactúo y entender la protesta social desde la perspectiva propia de la mujer, la forma en que experimentan en el mundo, en que perciben la realidad y cómo estructuran sus conceptos como un proceso de interacción permanente y no como algo estático. Implicó un proceso de construcción de conocimiento, a partir de un diálogo dinámico entre quien observó y quien era observado, llevando consigo una reflexión profunda y analítica continua de los hechos estudiados, y manteniendo la particularidad de los relatos desde su subjetividad y su contexto.

Abordar este objeto de investigación, que deviene de la realidad social y en el que las mujeres se expresan mediante discursos y acciones, permite construir conocimiento a través de las narraciones discursivas y el universo simbólico de los distintos posicionamientos que se presentan.

La muestra con la que se trabajó fue de tipo intencional, lo que implicó seleccionar un caso como punto de partida y continuar a través del criterio de bola de nieve. Esto se debe a que todos los casos son significativos, pero se aplicó ese procedimiento ya que la investigación implica el acceso de información que solo será posible mediante la confianza con el entrevistado. Esta muestra comprendió a 20 mujeres, que viven en el sector sur de la Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca (B° San Antonio Sur, B° Santa Marta, B° Rivera y B° Montecristo) que participan o han participado en diferentes protestas sociales.

Para la recolección de datos se seleccionó la entrevista en profundidad, en la que el encuentro y el discurso de las mujeres entrevistadas fue el eje principal para comprender su participación y mirada sobre las protestas sociales. Como señala Guber (1991), la entrevista debe entenderse como una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones y, además, como una instancia de observación, ya que al material discursivo se agrega la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta. Esta técnica permite, a través de intercambios discursivos entre el investigador y los sujetos, reconstruir su cotidianeidad y sus representaciones sociales sobre las protestas.





Otra técnica con la que se recabó información fue a través de la observación participante, que se complementó con la entrevista y posibilitó conocer y comprender los diferentes discursos de las mujeres que participan en protestas sociales, en cuanto nos resultó pertinente, al observar en forma directa lo que nos había sido contado en las entrevistas. El presente trabajo desarrolla de modo parcial los resultados obtenidos, ya que todavía se encuentran en proceso de análisis. Se está trabajando desde los distintos soportes teóricos que devienen del análisis Página | 56 del contenido. Asimismo, este estudio se abordó desde una perspectiva crítica, dado que esta postura teórico-metodológica considera la realidad como un espacio de antagonismos en el cual se construyen posiciones opuestas mediante objetos discursivos a los cuales se busca develar y deconstruir identificando las formaciones ideológicas que las determinan. A su vez, este enfoque específico supone la construcción de cada objeto discursivo, tomando en consideración las múltiples posiciones de en la realidad social contemporánea.

#### Resultados

El conocer las representaciones sociales de las mujeres que participan en protestas permitió cristalizar la dinámica social, acceder a la estructuración de las ideas, comportamientos, creencias y valores que reproducen y configuran una protesta social, entendida esta no solo como un conflicto social, sino también como consecuencia del lenguaje desde donde se articula y se otorgan significados y códigos que la legitiman.

Moscovici sostiene que "las representaciones sociales deben verse como un camino específico para entender y comunicar lo que conocemos alrededor: dando significado al mundo, ordenándolo desde facetas icónicas y simbólicas que se expresan en la fórmula, representación -imagen/significados, donde cada imagen conduce a una idea y ésta a una imagen" (Alvarado; Botero, 2008: 42-43). Los procesos lingüísticos y los modos en las que la sociedad se comunica son parte de la estructuración de las representaciones sociales a través del cual se conoce y se traduce el mundo. Las formas en que entendemos y representamos los fenómenos sociales tienen repercusiones sobre las sociedades. Por ello es relevante conocer cuál es la noción de protesta social que tienen las mujeres, la cual implica identificar qué elementos consideran que hay en ella, cuáles quedan fuera, cómo los ven, su definición de protesta, cuáles son los discursos preponderantes que inciden en la construcción del concepto de protesta en la sociedad que especifican los elementos que la mantienen y refuerzan, entre otros aspectos a conocer.

A partir de las entrevistas realizadas, se pudieron obtener nuevos conocimientos sobre las representaciones sociales de las mujeres en relación con las protestas sociales.

#### Definición de protesta social

- -Entrevista N° 5: "...cuando hacemos una protesta, es porque estamos reclamando lo que nos corresponde, muchas veces creen que es por hacer lio, pero no es así..."
- -Entrevista N° 11: "...muchos se quejan porque cortamos la ruta o las calles y no pueden pasar con los autos, pero de otro modo no te escuchan... para mí la protesta es reclamar lo que te corresponde..."
- -Entrevista N° 7: "...creo que sería como un reclamo de todos... o sea, cuando nos juntamos

Mujeres, protesta social y representaciones sociales. Catamarca, 2018 Romina Barros y Marcelo Quinteros





y vamos a un lugar a que nos escuchen y solucionen los problemas..."

En el relato de las mujeres, en cuanto a su definición de protesta social, se rescata esta concepción de protesta como un espacio donde pueden ejercer su derecho al reclamo y hacer manifiesto sus necesidades traduciéndolas de este modo en demandas. Consideran la protesta como un mecanismo que asegura una mayor visibilización del reclamo y una pronta respuesta Página | 57 a este.

#### Situación de origen

-Entrevista N° 4: "Yo soy María tengo 40 años tengo cinco hijos, de los cuales todos van a la escuela de acá, bueno con respecto a las protestas que estuvimos haciendo es porque ya estamos cansados de que nadie nos escucha, ni el intendente, ni la gobernadora ni nadie, estamos aquí por no tenemos donde vivir, que quieren que vamos a dormir con nuestros hijos en una plaza ; es por eso que nos pusimos de acuerdo y vamos a salir a la calle y vamos a ir a casa de gobierno hacer quilombo, ya no se aguanta vivir así, lo que nosotros queremos es una solución de todos estos ranchos a donde vivimos.....que nos ayuden o nos den trabaio."

-Entrevista N° 13: "...también nos juntamos para que unas mamás pudieran hablar con el intendente para que le mejoren la casita que son ranchitos y bue... Me parece que cuando queremos organizarnos por algo lo hacemos... también nos juntamos para ir al ministerio a que nos den bolsones porque no alcanza y no tenemos para comer a veces... pero es un embole ir a las 5 de la mañana a hacer cola para retirar el número y después volver a las 3 de la tarde para retirar..."

La dificultad para la satisfacción de sus necesidades básicas es el motivo más frecuente que da origen a las protestas. La complejidad del actual escenario social en el que desarrollan su cotidianeidad las mujeres del sector sur de la ciudad Capital de Catamarca está enmarcada por un contexto de pobreza creciente. Esto las obliga a poner a prueba sus habilidades, capacidades y destrezas para la creación y empleo de nuevas estrategias de sobrevivencia a fin de superar situaciones en cuanto a su ingreso, empleo, educación, vivienda y otros aspectos de su cotidianeidad. La protesta constituye una estrategia para superar estas situaciones.

#### Resultado de la Protesta

- -Entrevista N° 9: "...si no haces lío no te dan bolilla, te cansas de ir y que no te atiendan. Cuando nos juntamos todos sí o sí te solucionan las cosas..."
- -Entrevista N° 20: "...nosotras presentamos todos los papeles para la vivienda, pero nunca nos dieron... cuando nos enteramos que les dieron a unos que no necesitaban... todo acomodo, ¿viste?... nos juntamos y fuimos a cortar la calle, de ahí le dieron a dos chicas una que tenía un hijito con discapacidad y la otra también estaba mal no tenían dónde quedarse, a los demás nos dieron unos colchones, camas... lo que te dan siempre..."

En cuanto a la respuesta de los reclamos realizados en las protestas, se evidenció, a partir de lo expresado por las mujeres, que sin lugar a duda la protesta genera una mayor visibilización de las demandas, pero no garantiza que obtengan una respuesta satisfactoria. Sin embargo, cada vez más las protestas constituyen mecanismos de manifestación de necesidades de índole

Mujeres, protesta social y representaciones sociales. Catamarca, 2018 Romina Barros y Marcelo Quinteros





material y simbólica, ya que, si bien pueden no obtener una respuesta favorable, son espacios de interacción que fortalecen y construyen nuevas acciones de protestas, con un mayor impacto en la respuesta ante el reclamo que se realiza.

#### Organización

Página | 58

- -Entrevista N° 6: "...Bueno, yo les decía que nos juntemos a todos, con mi hija mayor que me ayudaba estuvimos casi una semana cortando la ruta para que nos den bola porque el intendente nos quería meter preso a todos, hasta que a los dos días que cortábamos la ruta vino gente de la muni(cipalidad), a decir que el intendente quería hablar con nosotros... en definitivo nos quieren sacar porque dice que es inundable... hace cuantos años que no crece el río y está lejos de las casas es puro cuento... ya estamos cansadas de vivir así."
- -Entrevista N° 1: "...no hay que olvidarse de avisar a los del diario, para que todos sepan lo que está pasando, mi sobrino trabaja en *El Ancasti*, así que lo llamo y vienen..."
- Entrevista N° 18: "...entonces yo conversé con la gente de la ribera para decir que tratemos de juntarnos siempre para cualquier cosa... porque me parece que si ven muchos que hacen de algún modo... quilombo, nos van a dar soluciones... creo"
- -Entrevista N° 2: "...nos comunicamos por teléfono... cuando fue el tema de que nos querían sacar porque decían que era zona inundable, la mayoría nos juntamos... hasta un grupo de *WhatsApp* tenemos (ríe)..."

En los discursos se evidencia el papel protagonista de la mujer como actor permanente en la organización de las protestas, ya que no solo debe llevar a cabo la organización inicial de la protesta, sino también el generar un sentimiento colectivo de pertenencia con el objeto de reclamo para garantizar la permanencia y el impacto de las acciones.

En este punto cobran gran importancia los medios de comunicación, que, a pesar de no ser neutrales, las mujeres están obligadas a utilizar, pues de otro modo la difusión de su acción no trascendería, lo que las condenaría casi inevitablemente a la desaparición. Estos medios contribuyen a generar nuevas estrategias de comunicación, que definen las protestas frente a la sociedad y pueden llegar a ser determinantes para sobrevivir o incluso para construir una alianza mayor. La forma en que los medios son utilizados dice mucho sobre los valores e la ideología que guían a los movimientos. Este aspecto comunicacional se relaciona íntimamente con la incorporación de la tecnología, con los avances tecnológicos que les permiten comunicarse de manera más rápida y efectiva. Esto ha generado un espacio de mayor participación y organización para las diferentes protestas sociales. Si bien el concepto de redes sociales es reciente, ha abarcado todos los ámbitos de la vida. Conocer el funcionamiento de las redes sociales permite ser mucho más activos dentro de nuestra comunidad, pues se pueden plantear de manera más directa y organizada diferentes propuestas y formas de participación en torno los movimientos sociales.

#### • Relación con quienes no participan en protestas

- -Entrevista N° 8: "...otra que cortar la ruta, sí... en total éramos 16 padres, diez... creo que mujeres y los otros hombres... papá de los chicos... igual aquí no salimos todos por dejadez de la gente, que no quiere y tiene vergüenza..."
- -Entrevista N° 17: "...muchos no quieren participar, dicen que es perder el tiempo, pero después se benefician igual..."

Mujeres, protesta social y representaciones sociales. Catamarca, 2018 Romina Barros y Marcelo Quinteros





En los diferentes relatos, las mujeres han dejado en claro que su participación en las protestas no es condicionada por la mirada de quienes no participan. Sin embargo, expresaron su malestar con respecto a esta postura pasiva y conformista, que en muchos casos también es beneficiada con los resultados de las protestas, ya que se encuentran en la misma situación, en términos socioeconómicos.

Página | 59

#### Protagonismo de la mujer en la actualidad

-Entrevista N° 15: "...y... no sé... las mujeres están más inteligentes (sonrisa), tenemos una gobernadora que es mujer y muy buena... también la presidenta que teníamos... pero han crecido las mujeres... pero hay muchas mujeres que trabajan y el hombre se queda en la casa a dormir..."

-Entrevista N°19: "Bueno... yo tengo tres chicos... solo uno va a la escuela, los otros ya son grandes y trabajan en el campo... yo siempre la acompaño a María... porque siempre encontramos soluciones. Ella tiene que ser gobernadora (sonríe). Yo estoy con ella desde que cortamos la ruta por la ayuda... siempre nos juntamos en la casa de ella a tomar mate... y sí, yo trabajo también, en cosecha, cuando se puede... ya estoy media vieja pero, bue, tenemos que seguir... María nos ayudó mucho. Me mejoraron la casa y, bue, hay que seguir... no queda otra. Y yo la ayudo a trabajar con la gente. No somos ni peronistas ni del Frente Cívico... Solo nos juntamos para hacer fuerza para que nos den soluciones."

Las mujeres entrevistadas tienen una posición muy clara en cuanto a la participación de la mujer en las protestas sociales, lo cual se relaciona con su mayor protagonismo no solo en este espacio sino en los diferentes ámbitos que atraviesan su cotidianeidad. Destacan el rol de la mujer en la actualidad como un sujeto activo y dinámico que, a través de sus acciones, transforma la realidad.

#### Conclusión

Esta instancia de la investigación posibilitó nuevos aportes y conocimientos en el área de género y protesta social, ya que se viabilizaron conocimientos científicos sobre otros problemas de la realidad actual de la cuestión social en Catamarca. En este sentido, recuperamos la idea de protesta social como un espacio dinámico y heterogéneo, una expresión que propone un cambio. Un espacio de indagación que facilita el acceso a las condiciones de producción y constitución de vínculos y relaciones.

Lo fundamental que señalan las protestas sociales es que cada vez más individuos y grupos sociales se percatan de que la emancipación es una meta y que puede alcanzarse si se lucha por refundar los espacios políticos, hoy rotos, en una nueva construcción de subjetividad. Esta construcción es posible en la medida en que los espacios de la protesta fortalezcan las redes de acción y produzcan en su interior la demanda de una nueva representatividad política. La protesta social es un modo de ruptura del orden social regular, pero al mismo tiempo puede convertirse en un modo cuasinormal de la práctica política en los márgenes del sistema. Se enmarcan en una problematización de las relaciones de poder institucionalizadas, que en general son aglutinadas por identidades que perfilan un sujeto político.

Mujeres, protesta social y representaciones sociales. Catamarca, 2018 Romina Barros y Marcelo Quinteros





El abordaje de este estudio se enfocó desde la visión y perspectiva de los sujetos que participan, integran o intervienen en los conflictos sociales y, por lo tanto, en las expresiones de protestas. El énfasis está puesto en las mujeres, ya que estas en las últimas décadas adquirieron mayor protagonismo en las manifestaciones colectivas. Es esto lo que nos parece esencial revelar en los discursos, analizando y comprendiendo el sentido de sus acciones y representaciones del mundo social. El analizar las protestas sociales desde el discurso de las mujeres que participan Página | 60 en ellas implica considerar las continuidades y discontinuidades que esta tiene en la vida cotidiana de quienes por días, semanas o meses expresan su frustración, sus necesidades, su desesperación y sus demandas, en las rutas, calles y plazas de la provincia. El conocer las representaciones sociales de las mujeres permitió visibilizar el entramado de relaciones y vínculos que se dan al interior de las protestas sociales y traspasan los límites o normas preestablecidos socialmente y que reconstruyen y mantienen dichas protestas. Esto facilitó la comprensión y el análisis de un fenómeno complejo y en constante transformación, y sobre todo, reconocerlas como agentes que coadyuvan a la profundización de la democracia, como un fenómeno consustancial de las sociedades modernas que, además, abre espacios de participación indispensables en situaciones críticas.

#### **Bibliografía**

Butler, J. (1990). Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge. Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales: una introducción a P. Bourdieu. Córdoba: Edit. Ferreira.

Scribano, A. y F. Schuster (2004) "Cuidado, protestante a la vista". Encrucijadas.

Scribano, A. (2003). "Acción global y protesta regional". *Nemesis*. Revista № 3.

Schuster, F., F. Naishtat, G. Nardacchione y S. Pereyra (Comps) (2005). Tomar la Palabra. Estudios sobre Protesta Social y acción colectiva en la Argentina contemporánea. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Svampa, M. v S. Perevra (2004). *Entre la ruta v el barrio*. Buenos Aires: Biblos

Svampa, M. y S. Pereyra (2008). Cambio de época. Movimientos sociales y poder político. Buenos Aires: Siglo XXI.

Yuni, J. y C. Urbano (2003). Técnicas para Investigar y formular proyectos de investigación. Córdoba: Editorial Brujas.





Página | 61

# El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico

The value of questions in the development of critical thinking

#### Laura Verónica Aguirre

Departamento Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca <u>verocat74@gmail.com</u>

# Ana María del Valle Breppe

Departamento Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca <a href="mailto:ana.breppe@gmail.com">ana.breppe@gmail.com</a>

#### Miriam del Carmen Fernández

Departamento Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca mfscolom@yahoo.com.ar

#### Resumen

La formación docente actual nos impele a todos los participantes a volver la mirada sobre la centralidad de la reflexión y los posicionamientos críticos y reflexivos como principios fundamentales de una formación docente inicial transformadora (CIN - Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios). En nuestro contexto institucional, el Departamento Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNCA, diferentes trabajos de investigación han demostrado que nuestros alumnos exhiben notables dificultades al momento de combinar exitosamente el uso del inglés con los argumentos surgidos de un pensamiento crítico. Hemos discutido también en anteriores estudios cómo la formación disciplinar (lengua extraniera) sin espacios para el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales críticas y significativas, puede ir en detrimento de la formación del pensamiento crítico si toda la carga de contenidos disciplinares se centra en la adquisición de la competencia lingüística solamente. Concluimos, asimismo, que la mayoría de nuestros alumnos no parece tener cuestionamientos intelectuales. No sólo se sientan en clase en silencio, sino que sus mentes están también en silencio y sólo producen preguntas superficiales y complacientes. Al interpelarnos ¿se puede enseñar a pensar? ¿por qué enseñar a pensar?, surge esta presentación que tiene como objetivo poner en valor el rol de las preguntas para generar pensamiento crítico. Se analizan los postulados del Cuestionamiento Socrático (Paul, 2007) como herramienta intelectual de cambio tendiente a una autonomía racional, liberadora y el desarrollo de la alteridad para una convivencia armoniosa.

Palabras-clave: Cuestionamiento socrático. Pensamiento crítico. Preguntas.

#### Abstract

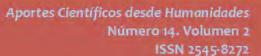
The current teacher training is making all participants revisit the importance of reflection and critical and reflective stances as foundational principles in the initial teacher training formation (CIN – General Guidelines for Teacher Formation common to all University Teacher Training

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico

Laura Verónica Aguirre, Ana María del Valle Breppe, Miriam del Carmen Fernández

pp. 61-71.

Enviado: 12.abr.19. Aprobado: 20.may.19







Majors). In our institutional context, the English Department of the School of Humanities of the National University of Catamarca, different research projects have exhibited that our students show remarkable difficulties to combine successfully the use of a foreign language with the argumentations derived from critical thinking. We have also discussed any training in the foreign language without room for significant communicative and intercultural competences can be detrimental for the development of critical thinking if all academic content leans on linguistic Página | 62 acquisition solely. We concluded, moreover, that the majority of our students do not seem to show intellectual questioning. They not only sit silently in class, but also their minds are silent and can only produce superficial and shallow questions. While asking ourselves Can thinking be taught? Why teaching to think? this presentation was born with the aim to reappraise the role of questions in the development of critical thinking. Socratic Questioning principles are analyzed as a transforming intellectual technique leading to a liberating rational autonomy and the growth of otherness awareness for a harmonious coexistence (Paul, 2007).

**Keywords**: Critical Thinking. Questions. Socratic Questioning.





#### Introducción

A nadie escapan los alarmantes números que exhibe la educación argentina, números que están asociados al desgranamiento, repitencia y deserción en todos los niveles del sistema educativo. Los niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar obligatoria -4 a 17 años- que concurren hoy a escuelas argentinas no aprenden lo que debieran. Desde hace casi dos décadas, la mayoría de Página | 63 los menores no termina la educación obligatoria señalada, e incluso los que sí están en el aula, más del 50%, no comprenden lo que leen. Evaluaciones nacionales como APRENDER 2016 indican que cerca de un 70% de los alumnos en el último año del secundario no puede resolver un ejercicio simple de Matemáticas. Cabe plantearse el grado de responsabilidad que tiene la Educación Superior en instancias de articulación de niveles. En tal sentido, los que estamos inmersos en la problemática de la educación superior, y casi con acuciante urgencia, los que estamos directamente involucrados con la formación docente, nos vemos en la inexorable obligación de volver nuestra mirada a la reflexión y la centralidad en posicionamientos críticos que nos permitan adecuarnos a este escenario de crisis. Nuestros claustros universitarios y terciarios están poblados por alumnos que provienen de un sistema educativo que no auspició cuestionamientos intelectuales. En consecuencia, sus mentes están abiertas y sujetas a la mera transferencia de datos sin filtro alguno que los interpele, dando lugar al adoctrinamiento como un peligro latente. Las mentes de nuestros futuros docentes parecen descansar silenciosas en aulas, y éstas de igual manera producen docentes frustrados, desilusionados.

Si nos centramos en la realidad institucional de las carreras de inglés de la Facultad de Humanidades de la UNCA, la situación de inercia en el aprendizaje data de varios años. Diferentes trabajos de investigación, surgidos del Departamento Inglés (Llopis et al, 2016; López Ale et al. 2017), han demostrado que nuestros alumnos exhiben notables dificultades al momento de combinar exitosamente el uso del inglés con los argumentos surgidos de un pensamiento crítico. Asimismo, se ensayaron posibles estrategias que redujeran la brecha entre el alumno complaciente y el alumno con una metacognición desarrollada (Aguirre et al, 2018). Sin embargo, los resultados no son satisfactorios para generar cambios substanciales, esos que comienzan a operarse al momento de pensar. Pero entonces, ¿sabemos pensar?

Esta presentación tiene como objetivo replantearse la necesidad de enseñar a pensar a través de una revalorización del rol que juegan las preguntas. Haremos un recorrido por la literatura que concibe a las preguntas como herramientas conducentes a un escenario académico racional, liberador y empático.

# ¿Cómo llegamos hasta aquí?

La indagación sobre la débil actuación académica de nuestros alumnos inició en el año 2003 con la exploración y análisis de los motivos de la deserción y desgranamiento de los alumnos de las carreras de inglés. En el proyecto ¿Se articula la enseñanza del inglés en los niveles Polimodal y Universitario de Catamarca? (02/0548, 2003-2008) se buscó sondear si los alumnos de primer año manifestaban capacidad para gestionar sus propios aprendizajes a través de estrategias y uso de recursos intelectuales propios.

Con estudio de casos y encuestas, se analizaron prácticas y se las contrastó con las características del aprendizaje autónomo. Concluimos que no era posible hablar de aprendizaje

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico

Laura Verónica Aquirre, Ana María del Valle Breppe, Miriam del Carmen Fernández

pp. 61-71.

Enviado: 12.abr.19. Aprobado: 20.may.19





autónomo generalizado en este nivel, ya que los alumnos únicamente se concentraban en la tarea de apropiarse de la segunda lengua. Ensayando nuevos caminos, este proyecto generó otro incubado denominado La necesidad de un espacio de articulación en las carreras del Departamento Inglés de la Facultad de Humanidades (02/0548, 2006-2008). El objetivo apuntó a poner en marcha un espacio de articulación en un curso de verano. La experiencia fue exitosa en el sentido que fundamentó la idea de la implementación de un espacio de articulación Página | 64 externo al dictado de las carreras. Dicho espacio, institucionalmente denominado CEDI (Ciclo de Extensión del Campo Disciplinar Inglés), funcionó tres años como apoyo a los alumnos que abandonaban primer año por no contar con competencias lingüísticas ni comunicacionales de un nivel B1 (MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

En el proyecto Autonomía: componente clave del aprendizaje de inglés como segunda lengua: un diseño de línea base múltiple (02/E585, 2009-2012) se continuó con el interés por los problemas de los ingresantes a las carreras de inglés en relación con su participación activa en la toma de iniciativa y el desarrollo de su autonomía. Los resultados exhibieron, por un lado, alumnos con un uso moderado de estrategias metacognitivas e inclinados hacia las actividades propuestas por libros de textos usados y guiados por profesores, y, por otro lado, profesores apegados a un paradigma donde el conocimiento solamente se transmite, no se construye.

E-portfolios: una experiencia de innovación pedagógica en las carreras de inglés como segunda lengua (02/ I539, 2013-2017) fue propuesto como desafío para el actual perfil de un alumno usuario de las TIC. Se implementó el uso de e-portfolios como instrumento de control y medición de habilidades, progreso y autorreflexión. La investigación se basó en la confrontación existente entre el paradigma tradicional, direccionado de aprendizaje centrado en el docente y el contenido -donde el conocimiento se transmite- y el nuevo paradigma que coloca al alumno en el corazón del proceso del aprendizaje -donde el conocimiento se construye apelando al potencial intelectual del aprendiente. Sin embargo, y a partir de varios intentos con *Pathbrite* y *Evernote* (programas para presentar portafolios digitales), los datos recogidos no fueron suficientes para validar el instrumento de medición ya que solamente nueve alumnos trabajaron en consecuencia a lo solicitado. Entre los obstáculos encontrados estaban la falta de conectividad en la facultad, la carencia de tecnología en sus casas, los errores surgidos del software elegido y la falta de entrenamiento en la base misma de la comprensión: la habilidad de pensar.

#### ¿Por qué hablar de pensamiento crítico? ¿Qué función cumple en el aula?

La forma tradicional de enfrentar el aprendizaje en el aula, es decir a través de un enfoque de transmisión de la información centrado en el profesor, no es garantía del desarrollo de pensamiento crítico. Entonces, ¿qué es el pensamiento crítico (PC)? Sintéticamente definido es la capacidad de juzgar, discernir y decidir por uno mismo, o, en otras palabras, alcanzar la autonomía intelectual: PC es estar en condiciones de poder decidir qué creer o qué hacer. El discernimiento crítico requiere de una base o medida de conocimiento que permite hacer juicios. La variada literatura sobre el tema (Ennis, 1985; Lin, 2018; Mason, 2008; Paul y Elder 2002; Elder y Paul, 2007) coincide en definirlo como la herramienta fundamental que utiliza la razón para alcanzar un objetivo máximo: identificar aquello que es justo, correcto y verdadero. A la par de la razón, son imprescindibles la información y la experiencia. Un individuo con PC

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico





posee habilidades de pensamiento superior las cuales se expresan por medio de un razonamiento eficiente, una evaluación de la información, capacidad en la toma de decisiones, resolución de problemas, análisis y síntesis. "Se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personasen función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones" (López Aymes, 2012: 43-44). El PC no es algo casual, sino el resultado Página | 65 de un tiempo de maduración que conlleva práctica. En la escuela como en la universidad, el PC ayuda al estudiante a centrar el pensamiento en procesos creativos y críticos que no sólo le servirán para su vida escolar y académica, sino también para su vida cotidiana y, repercutirá en su vida personal y, especialmente, en su vida profesional. Linda Elder y Richard Paul (2007) sostienen que alcanzar el pensamiento autónomo requiere -a la vez que fomenta- virtudes intelectuales: humildad, entereza, empatía, autonomía, integridad, perseverancia, imparcialidad v confianza en la razón. Es necesario contar con apertura mental para indagar y examinar las ideas propias y ajenas, así como la información recibida. La humildad intelectual permite reconocer los límites personales en cuanto al conocimiento que se posee, los prejuicios, el grado de ignorancia y la aceptación de equivocaciones. La libertad de pensamiento da dirección apropiada a las cavilaciones sin depender de otros. La empatía intelectual para saber ponerse en el lugar del otro y comprenderlo, reconstruyendo el razonamiento desde premisas, supuestos o ideas ajenas. La integridad intelectual facilita aplicar al pensamiento propio los mismos rigurosos estándares que se aplican al razonamiento ajeno. La perseverancia intelectual sirve para no abandonar la lucha a pesar de las complejidades, frustración u oposición de los otros (Elder v Paul, 2007).

Los filósofos estadounidenses ya en la década de los 80, preocupados por el destino de la educación, acordaron en un documento denominado Delphi Research Report que en el corazón de la educación se encuentran los procesos de indagación, aprendizaje y pensamiento más que la acumulación de habilidades inconexas e información decadente. Es así como el PC comenzó a formar parte del currículum escolar de las escuelas primarias, secundarias y post-secundarias de los EE.UU. En el Informe Delphi se considera al PC "esencial como herramienta de indagación, una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica" (Facione, 1990; 3). Los expertos acordaron que el PC incluve habilidades cognitivas tales como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto-regulación, así como disposiciones afectivas. Estas últimas se refieren a factores internos o predisposición de algunas personas dotadas intelectualmente para pensar críticamente o rehusarse a hacerlo.

Tomando este último aspecto del tema, se pueden reconocer tres tipos de pensadores: el pensador ingenuo, el crítico egoísta y el crítico imparcial.

El pensador ingenuoes aquél que no tiene conciencia, ni le preocupa su pensamiento. Considera que entiende algo sin pensar en ello. Comúnmente, no expresa su opinión, no cuestiona ni se cuestiona y siempre encuentra una excusa para no pensar por sí mismo. En consecuencia, es posible que no aprenda ni comprenda un tema verdaderamente.

El pensador crítico egoísta es un buen pensador, pero carece de ecuanimidad. Es egocéntrico, poco honesto y rápido para manipular a los demás diciéndoles lo que ellos quieren oír, aunque no haya verdad en sus palabras. En general utiliza su pensamiento para obtener lo que quiera a costa de los demás.

El pensador crítico imparcial posee habilidades de pensamiento superior y es ecuánime. Esta clase de persona trata de mejorar su manera de pensar y busca hacer del mundo un mejor lugar.

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico





Aunque no siempre posee la respuesta correcta, busca la verdad y trabaja para mejorar sus pensamientos y sus acciones con el paso del tiempo.

Queda claro a este punto, que nuestras universidades deben fomentar pensadores críticos imparciales, y nuestro rol de formador de formadores es auspiciar el entrenamiento continuo en cada una de nuestras disciplinas. Pero entonces, ¿qué herramienta usamos?

Página | 66

### Analizando el valor que tienen las preguntas y el cuestionamiento socrático

La práctica de preguntar en un ambiente escolar o académico adquiere diversas finalidades según el paradigma con el que fue formado el docente. En otras palabras, preguntar sirve para monitorear el aprendizaje o para desarrollar el pensamiento crítico forjando pensadores independientes. Las preguntas pueden ser de distinto tipo, dependiendo del objetivo buscado. En este punto, es preciso considerar algunos enfoques de enseñanza comúnmente presentes en nuestras aulas. Por un lado, tenemos el enfoque tradicional, con reglas más o menos estrictas, en las que el docente sabe todo sobre el tema y en la que se exige cumplimiento, estudio y dedicación a los alumnos que forman una audiencia acostumbrada a memorizar datos. Los errores son mal vistos porque ellos determinan una baja calificación. Es decir que el objetivo de este sistema autocrático y dogmático es obtener buenas notas y pasar al siguiente nivel, grado o curso. Por otra parte, se puede concebir un contexto en el que el docente puede aprender a la par del estudiante, donde los errores no son condenados sino vistos como una forma de aprendizaje (Facione, 1990). Los estudiantes, con un rol más activo, tienen la oportunidad de preguntar, resolver, problemas, crear y formar opinión propia. Adicionalmente, se propicia el trabajo colaborativo y la tolerancia a distintas perspectivas sobre un mismo tema. Evidentemente, el primer paradigma es más cómodo de evaluar y ejecutar, y por eso tiene tantos adeptos.

Las preguntas por parte del profesor son frecuentes en cualquier clase ya que sirven para efectuar diferentes tipos de controles, como, por ejemplo, averiguar si los estudiantes comprenden, si están prestando atención, si realizaron la tarea del día o si pueden ver más allá del texto, entre otros. Las preguntas pueden ser dirigidas a toda la clase esperando una respuesta voluntaria, a grupos pequeños o a individuos.

En un paradigma abierto centrado en el alumno, las preguntas en la clase cumplen las siguientes funciones:

- Incentivar la fluidez
- Despertar el interés en aprender
- Iniciar el pensamiento individual o colaborativo en respuesta a nueva información
- Averiguar la opinión de los estudiantes
- Brindar la oportunidad de compartir puntos de vista
- Estimular el pensamiento creativo o innovador
- Fomentar la especulación, la hipótesis y la formación de opinión
- Impulsar la mente de los estudiantes a un nivel de pensamiento más alto

Un profesor que hace preguntas debiera saber que no es cuestión sencilla y requiere preparación. Es central permitir al estudiante pensar una buena respuesta. En ocasiones, esto

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico





requiere más de un minuto, lo cual es el máximo tiempo de espera que un profesor tradicional puede tolerar. El docente debe revisar la naturaleza de las preguntas porque el PC abarca procesos de pensamiento más vastos que la mera repetición de información. Esto incluye reflexionar sobre la información recibida, buceando a niveles más profundos, con el agregado de la transformación de lo recibido a una forma diferente.

Diversos investigadores han etiquetado a las preguntas de diversas maneras (King, 1995; Paul, Página | 67 1992, 1993; Splitter y Sharp, 1995; Wilson y Wing, 1993). Podemos mencionar las preguntas ordinarias, las de indagación, las complejas, las abiertas, las cerradas, las retóricas, las divergentes y las socráticas.

Entre las maneras de proporcionar experiencias que permitan a los estudiantes desarrollar estrategias de indagación y solución de problemas que estimulan el pensamiento están las denominadas preguntas divergentes o abiertas que obligan a reflexionar o resolver problemas. Para ellas no hay una sola respuesta o una respuesta fácil, es decir alientan múltiples perspectivas. Este tipo de cuestionamiento sirve para:

- Estimular la participación
- Direccionar la atención a aspectos específicos
- Proporcionar nuevas conexiones
- Ayudar a sintetizar información de diferentes fuentes
- Hacer pensar y descubrir respuestas
- Potenciar la memoria

Sin embargo, hasta este momento hemos hablado de la pregunta en la persona del docente como si esa capacidad solo estuviera adherida a la voz del maestro. Debemos tener presente que, en el ámbito de nuestras culturas latinoamericanas, al estudiante históricamente se le ha negado la posibilidad de preguntar y no sólo en el proceso educativo, sino en toda la vida cotidiana, en toda la vida cultural, porque en las estructuras de poder tradicional, la pregunta incomoda.

# ¿Cómo sistematizar la práctica de preguntarse?

Sobra decir que la filosofía es la disciplina que mejor nos prepara para pensar y para plantearnos preguntas sobre la vida, la naturaleza, el mundo, la sociedad, el conocimiento y los universos: el concreto y el imaginado, inclusive, nos ayuda a pensar, a descubrir y a relacionar muchas incógnitas. Toda pregunta por simple que nos parezca tiene implícitamente un sentido filosófico, el cual es descifrable en la medida que utilizamosadecuadamente la razón de la inteligencia y la razón del corazón, según Zuleta Araujo. En este punto de la presentación, exploraremos los alcances del cuestionamiento socrático.

Para Richard Paul y Linda Elder, originadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico (Critical Thinking Foundation), la esencia del pensamiento crítico es descifrar la lógica que tiene cualquier aseveración que se nos presenta mediante una serie de preguntas aplicadas a los elementos del pensamiento y los estándares intelectuales universales. Cabe aclarar que las preguntas son el octavo elemento del pensamiento, lo cual nos lleva al análisis de estas.

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico





Página | 68

ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO	¿Con qué preguntas se puede ponderar?
pp o p ó cymo	¿Qué trato de lograr?
PROPÓSITO	¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?
	¡Cuál es el propósito del texto, aviso, propaganda, mensaje?
INFORMACIÓN	¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión?
INFORMACION	¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?
	¿Qué información utilizó mi interlocutor para afirmar lo que
	expone?
INFERENCIAS/	¿Cómo llegué a esta conclusión?
CONCLUSIONES	¿Habrá otra forma de interpretar esta información
	¿Cuál es la idea central?
CONCEPTOS	¿Puedo explicar esta idea?
	¿Entiendo todos los conceptos que se usan?
	¿Qué estoy dando por sentado?
SUPUESTOS	¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
	Lo que entiendo, ¿es un hecho o una creencia?
IMPLICANCIAS/	Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicancias?
CONSECUENCIAS	¿Qué estoy insinuando? Si acepto lo que me están informando,
	¿qué ley/sentencia /nueva creencia debo tomar por cierta?
PUNTO DE VISTA	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto?
	¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?
	¿Qué pregunta estoy formulando?
PREGUNTAS	¿Qué pregunta estoy respondiendo?
	¿Qué pregunta no estoy respondiendo de los siete elementos
	anteriores? ¿Por qué no la puedo responder?
	¿Es clara la pregunta? ¿Qué da por sentado mi pregunta?

© 2003 Fundación para el Pensamiento Crítico

Cada una de estas estructuras tiene implicancias para las demás. Si uno cambia su propósito o agenda, cambia sus preguntas y problemas. Si uno cambia sus preguntas y problemas, se verá obligado a buscar nueva información y datos. Si recopila nueva información y datos, el proceso se reinicia nuevamente.

El razonamiento ocurre cuando llegamos a conclusiones basadas en razones, razones que no son solamente inferencias. Podemos mejorar la calidad de nuestro razonamiento cuando entendemos los procesos intelectuales que fundamentan el razonamiento.

Las personas razonables juzgan el razonamiento usando *estándares intelectuales*. Cuando se internalizan estos criterios y se los usa explícitamente en el pensamiento, éste se torna más claro, más exacto, más preciso, más relevante, profundo, extenso y más imparcial. Las preguntas para estos criterios se presentan a continuación:

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico





Página | 69

ESTÁNDARES INTELECTUALES	¿Con qué preguntas se puede ponderar?
CLARIDAD	¿Puede elaborar conceptos sobre esto?
GERRIE	¿Me puede dar un ejemplo?
	¿Puede ilustrar lo que quiere decir?
	Construction of the times are an area.
EXACTITUD	¿Cómo podemos comprobar eso?
	¿Cómo podemos averiguar si eso es cierto?
	¿Cómo podemos verificar o probar eso
PRECISIÓN	¿Puede ser más específico?
	¿Puede darme más detalles?
	¿Puede ser más exacto?
RELEVANCIA	¿Cómo se relaciona eso con el problema?
	¿Qué tiene que ver eso con la pregunta?
	¿Cómo nos ayuda eso con el asunto?
PROFUNDIDAD	¿Qué factores hacen que el problema sea difícil?
	¿Cuáles son algunas de las complejidades de la pregunta?
	¿Cuáles son algunas de las dificultades que tenemos que tratar?
AMPLITUD	¿Necesitamos mirar esto desde otra perspectiva?
	¿Necesitamos considerar otro punto de vista?
	¿Necesitamos mirar esto de otras maneras?
LOGICA	¿Tiene sentido todo esto junto?
	¿Su primer párrafo coincide con el último?
	¿Sale de la evidencia lo que usted dice?
SIGNIFICADO	¿Es éste el problema más importante a considerar?
	¿Es ésta la idea central para enfocar?
	¿Cuáles de estos hechos son más importantes?
IMPARCIALIDAD	¿Tengo un interés personal en este asunto?
	¿Represento con justicia los puntos de vista de los demás?
	El autor de la idea ¿está libre de cualquier posicionamiento deliberado?
	© 2003 Fundación para el Pensamiento Crítico

La conversación cotidiana que toma lugar en el aula está regida por una dialéctica la cual no siempre es equitativa en el intercambio de preguntas si el docente mantiene un paradigma verticalista. Para desarrollar una mente inquisidora tenemos que incentivar preguntas que hagan explícito el pensamiento propio y el del interlocutor. A continuación, más preguntas ilustrativas propuestas por Paul y Elder (2007: 20-25) que exploran elementos del pensamiento y estándares intelectuales:

¿Cuál sería un ejemplo que ilustre lo que me estás diciendo? ¿Cómo sabés eso? ¿Cuáles son tus razones para decir eso? ¿Podés explicar tus razones? ¿Son adecuadas tus razones? ¿Por qué dijiste eso? ¿Qué otra información necesitamos saber antes de armar la pregunta? ¿Por qué pensar que esto es verdadero? ¿Qué te llevo a adoptar esa

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico





creencia? ¿Lo que me estás diciendo, es evidencia que sustente tu creencia? ¿Tenés evidencia que apoye tu aseveración? ¿Existen razones que cuestionen tu evidencia? ¿Cómo llegamos a esa conclusión? ¿Qué teorías debo considerar para entender este concepto? ¿Qué diría alguien que no está de acuerdo con vos?

Página | 70

#### A modo de conclusión

Esta presentación describe el recorrido que, como investigadores, hicimos de los alumnos que eligieron la disciplina de lenguas extranjeras, en nuestro caso el inglés, para su formación profesional. Somos conscientes que interactuamos en un sistema tradicionalista que formatea la educación con frialdad bancaria estimulando un aprendizaje pasivo y carente de humanismo y empatía. Nuestros hallazgos a lo largo de los años incentivaron algunas propuestas que fueron insuficientes para ayudar a los estudiantes a adquirir otra actitud. Entendimos que descubrir las causas no adelanta soluciones si no acercamos propuestas.

Aportamos una acotada exploración bibliográfica sobre la importancia de la interpelación. Como equipo de investigación, ya incorporamos la pedagogía de la pregunta en nuestras clases y deseamos que nuestros datos -disponibles en un futuro no muy lejano- sirvan no sólo para probar nuestra hipótesis sino para garantizar generaciones de graduados democráticos, humanistas, participativos, polémicos y críticos.

# Bibliografía

- Aguirre, L. V., A.M. Breppe y M. Fernández (2018) *Hand-on guidelines to the development of Critical Thinking in a ESL Classroom*, http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/vol-2.htm
- APRENDER 2016. Informe de los Resultados. Accedido desde <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/conocelosresultadosaprender2016">https://www.argentina.gob.ar/educacion/conocelosresultadosaprender2016</a> <a href="Consultado26/06/2018">Consultado 26/06/2018</a>
- Effective questioning and classroom talk. Accedido desde www.nsead.org/downloads/Effective Questioning&Talk.pdf Consultado 26/06/2018

  Elder, L. y R. Paul (2002) El Arte de formular preguntas esenciales. California: Foundation for Critical Thinking
- Elder, L. y R. Paul, (2007) *The Aspiring Thinker's Guide to Critical Thinking*. Kindle Edition. USA Ennis, R. H. (1985) "A logical basis for measuring critical thinking skills". *Educational Leadership*, 43(2).
- Facione, P. A. (ed. 1990) *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes ofeducational assessment and instruction*. Millbrae. CA:The California AcademicPress.
- King, A. (1995): "Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking". *Teaching of Psychology*, 22 (1), pp. 13-17.
- Lin, Y. (2018) *Developing Critical Thinking in EFL Classes. An Infusion Approach.* Singapore: Springer.

El valor de las preguntas en el desarrollo del pensamiento crítico





Página | 71

- López Ale, A. y S. Mercado (2017) "Pensar críticamente en la universidad: una experiencia pedagógica". *Confluencias VI*, ISSN 2545-8957.
- López Aymes, G. (2012) "El pensamiento crítico en el aula". *Docencia e investigación*. Enero/Diciembre. ISSN: 1133-9926/e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60.
- Llopis, G. y M. Fernández (2016) "E-Portfolio: una experiencia educativa piloto". *Aportes Científicos desde las Humanidades 11*. ISSN 1851-4464.
- Mason, M. (2008) Critical Thinking and Learning. Oxford: Blackwell Publishing.
- Paul, R. (1992) "Teaching critical reasoning in the strong sense: Getting behind worldviews". En Talaska, R. A. (Ed.) *Critical reasoning in contemporary culture*. Nueva York: SUNY.
- Paul, R. (1999) *Critical Thinking: Basic Theory & Instructional Structures*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. y L. Elder (2002) *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life.* California: Prentice Hall.
- Paul, R. y L. Elder (2007) *The Art of Socratic Questioning*. California: The Foundation for Critical Thinking Press.
- Spear Ellinwood, K. *Using questions to facilitate learning: promoting inquiry, not answers.*Accedido desde <a href="https://www.fid.medicine.arizona.edu/sites/default/.../inquiry learning kse.pdf">www.fid.medicine.arizona.edu/sites/default/.../inquiry learning kse.pdf</a> Consultado 26/06/2018
- Splitter, L. J. y A. M Sharp (1995) *Teaching for better thinking; the classroom community of inquiry.* Melbourne: ACER.
- Wilson, J. y J. Wing (1993) *Thinking for themselves: developing strategies for effective learning.*Armadale: Eleanor Curtain Publishing.
- Zuleta Araujo, O. (2005) "La Revista Venezolana de Educación". *Educere* v. 9, n. 28. Mérida. Accedido desde: <a href="http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci">http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci</a> arttext&pid=\$131649102005000100 022 Consultado el 30/3/18





# Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades

Gendered subject. Tensions between performativity and subversion against generic heteronormativity: ontological integrity of the subject and abjection of identities

Página | 72

#### Gustavo Gordillo-Álvarez

Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca <a href="mailto:gu.gordillo@gmail.com">gu.gordillo@gmail.com</a>

#### Resumen

El objetivo del presente escrito es indagar acerca del dispositivo de sexualidad –configurado durante el siglo XIX y vigente con fuerza hasta el presente– para dar cuenta de las consecuencias que esta configuración sexo-genérica produce sobre aquellas identidades contra-intuitivas. La normatividad sexual que configuró el *biopoder* estableció una identidad diádica en términos de una *integridad ontológica del sujeto*. Pues, al ubicarse como substancial de lo *humano*, ella se reviste de prescripción y exclusividad de una identidad masculina y femenina. Pero las manifestaciones subversivas de género –posibles en tanto que las relaciones humanas son siempre relaciones de poder–mostraron que esta identidad sexo-genérica dual es en realidad una configuración política, por lo que ellas se convirtieron en un objeto de particular atención por parte de la *de-construcción* postestructuralista de Foucault, y en particular, del *postfeminismo* de Butler. Ambos aportes teóricos, orientados al desenmascaramiento de la supuesta sustancialidad sexual, permiten aquí visibilizar las consecuencias de exclusión de la heteronormatividad.

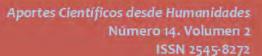
Palabras-clave: Butler, Foucault, Género, Heteronormatividad, Sexualidad.

#### **Abstract**

The purpose of this paper is to investigate the sexuality device -configured during the nineteenth century and forcefully up to the present- to account for the consequences that this sex-generic configuration produces on those counterintuitive identities. The sexual normativity that shaped the biopower established a dyadic identity in terms of an ontological integrity of the subject. Well, by placing itself as substantial of the human, it is clothed with the prescription and exclusivity of a masculine and feminine identity. But the subversive manifestations of gender -possible as long as human relations are always power relations- showed that this dual sex-generic identity is actually a political configuration, for which reason they became an object of particular attention

Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades

Gustavo Gordillo-Álvarez







on the part of the post-structuralist de-construction of Foucault, and in particular, Butler's post-feminism. Both theoretical contributions, oriented to the unmasking of the alleged sexual substantiality, allow here to make visible the consequences of exclusion of heteronormativity.

Keywords: Butler. Foucault. Gender. Heteronormativity. Sexuality.

Página | 73

pp. 72-81.





"Llegué tarde al sistema, ya estaba enchufado así funcionando [...] Perdónenme pero así soy, yo no sé por qué sé que hay otros también es que alguien debía de ser el que prefiera la rebelión Página | 74 a vivir padeciendo".

La Renga, El revelde

## Del avant premiere de la obra: crisis de la subjetividad y horizonte post-humano

"¡Será posible! ¡Este viejo santo en su bosque no ha oído todavía nada de que *Dios ha muerto*!" (Nietzsche, 2014: 46), dijo Zaratustra tras abandonar al eremita. Escandalizado, el profeta del Übermensch marca, con esta exclamación, el despunte de toda una tradición que sospechó de los cimientos sobre los que se asentó la subjetividad moderna. Vattimo asegura que la carga semántica de este enunciado es nada menos que la desarticulación de la objetividad del hombre moderno y la del ser como principio y fundamento, desarticulación que permitió el reconocimiento de que la subjetividad no puede ser producto de un yo autoconsciente y fundante que se reconoce en propiedades presuntamente esenciales o por fuera de las condiciones materiales de existencia, sino más bien, el resultado de una época y de un lenguaje que hereda y que la inscribe como tal. Estas premisas, lejos de declinar en el siglo XX, se hicieron eco en la ontología heideggeriana y en el estructuralismo francés, condensándose a finales de dicho siglo en los planteos posestructuralistas que ponían el acento en la relación entre sujeto y alteridad. Los estructuralistas, a medida que avanzaban en sus trabajos en lingüística, semiótica y antropología, propusieron una manera de pensar el sentido por fuera del sujeto. Si bien esta apreciación explica los procedimientos por los que el sujeto es constituido, lo ubican en una posición pasiva desde la que no es posible explicar las prácticas políticas y éticas que operan el cambio histórico. Por eso, desde el psicoanálisis lacaniano, con el sujeto del deseo, y desde los estudios marxistas de Althusser, con el sujeto del cambio histórico, el posestructuralismo se convirtió en el abanderado de una necesaria modificación de aquella categorización de la subjetividad. Ellos no encuentran razones para prescindir del sujeto en la constitución del sentido o circunscribirlo como mero efecto de estructura, sino, más bien, lo reconocen como agente de acción, como un hiato o hueco por el que la estructura como tal se vuelve imposible (Cfr. Biset, 2015: 19 y ss).

Las voces del pensamiento posfundacional se hicieron escuchar con la de-construcción de todos los principios fundacionales de la subjetividad por los que se conformaron las estructuras de poder. La necesidad de des-velar la conditio contingente de los dispositivos<sup>1</sup> de poder fue una

Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades Gustavo Gordillo-Álvarez

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Aquí se vuelve oportuno realizar una caracterización de la categoría dispositivo, en virtud de aclarar el propósito de este escrito. Este concepto es de suma importancia en los trabajos de Foucault sobre la *gubernamentabilidad*, que realizó durante la década de 1970, aunque, según Agamben, nunca lo haya definido en sus obras. Fue en una entrevista de 1977 donde se tomó ese trabajo. En ella dice que con dicho concepto designa una formación situada con fines estratégicos, formación que el poder elabora en conjunto con el saber. El dispositivo es una estructura discursiva al modo de un universal, cuyos significados, presentados al modo de una descripción de la naturaleza





manera de emprender una tarea emancipadora de todas las significaciones que se imponen a los individuos restringiéndoles las posibilidades de su acción libre. Con el advenimiento de la biopolítica<sup>2</sup> el sujeto se va constituyendo en un entramado de relaciones de poder y de verdad mediante dispositivos que, además de otorgarles su humanidad, lo sujetan a un sitio funcional dentro de la estructura. Foucault advirtió que el sexo en particular fue el dispositivo por excelencia destinado a cumplir las funciones de este nuevo orden exclusivo normalizante. Pero, Página | 75 más allá de la sujeción que propician. Butler advierte que también crean una alteridad abvecta que funciona como la resistencia que el poder necesita tener y le conviene tener. Y en este marco de sujeción y exclusividad de la matriz heterosexual es donde las propuestas de Foucault y Butler adquieren relevancia.

## De cuando se encienden las luces y las apariencias salen vestidas de esencias: matriz heteronormativa e integridad ontológica del sujeto de género

Reflexionar sobre los procesos de subjetivación es pensar una identidad socavada en su metafísica. Foucault<sup>3</sup> y Butler<sup>4</sup> son los referentes a la hora de mostrar que con el surgimiento del Estado moderno<sup>5</sup>, y a partir del siglo XIX, el sujeto se configura mediante una matriz heterosexual normativa excluyente dispuesta al modo de una ontología. No es casual que el sexo fuera el instrumento de subjetivación por excelencia de esta nueva estructura de poder que tiene por principio proteger la vida, va que el sexo es el medio por el que es posible acceder al cuerpo y a la especie (Cfr. Foucault, 2005: 176). Por ello, la sexualidad se constituyó como matriz del bio-poder, quien, valiéndose del saber (Cfr. Foucault, 2005: 171 y ss.), configuró una sexualidad que utiliza "como el sentido proliferante que siempre hay que mantener bajo control para que no escape; es un «efecto con valor de sentido»" (Foucault, 2005: 179), un dispositivo de subjetivación-sujeción que establece los criterios de legitimidad e inteligibilidad de los

humana, componen los discursos e instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados filosóficos, morales y filantrópicos, con el propósito de estructurar y determinar los formatos de pensamiento y las acciones de los ahora ya sujetos. Esto significa que Foucault, con el término dispositivo, "nombra aquello en lo que y por lo que se realiza una pura actividad de gobierno sin el medio fundado en el ser. Es por esto que los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación, deben producir su sujeto" (Agamben, 2011: 256). Dispositivo, entonces, es "todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos" (Agamben, 2011: 257).

Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades

Gustavo Gordillo-Álvarez

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Foucault señala que el bio-poder tuvo su génesis en las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población. El primero giró en torno a la concepción del cuerpo-máquina y consistió en una anatomopolítica del cuerpo humano o disciplinamiento. El segundo estuvo centrado en la visión del cuerpo-especie y posibilitó una biopolítica de la población mediante intervenciones y controles reguladores (Cfr. Foucault, 2005: 168 y ss.).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Los estudios de Foucault pueden agruparse en tres áreas. La primera, la arqueológica, corresponde a los años '60. La segunda, la genealógica, corresponde a los años '70. La tercera, la ética, corresponde a los años '80. Esta última giró en torno a la pregunta por los procesos de subjetivación existentes en el entretejido social (Cfr. Foucault, 1988: 3).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Para la construcción de este escrito tomamos tres obras diferentes de esta autora. Sugerimos que, para su correcta identificación, se tengan en cuenta, en las referencias bibliográficas internas, el año de publicación, dato que podrá cotejarse con los títulos que se encuentran en el apartado Referencias bibliográficas.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Foucault describe al Estado moderno de manera paradójica, ya que lo plantea como una organización normalizadora que, además de ser individualizadora, también es totalizadora (Cfr. Foucault, 1988: 8 y ss.).





cuerpos. Ahora bien, ¿en qué consiste esta teoría sexo-genérica? Se trata de una estructura heteronormativa que parte de la distinción biológica entre hombre y mujer, dualidad que entiende como determinante del género. Al poner al sexo como causa del género funda una coherencia sexo-género en la que este último pasa a ser un atributo esencial del sexo, razón por la que se constituye como necesariamente binario: masculino y femenino<sup>6</sup>. De este modo, el dispositivo normaliza los modos de pensar y de actuar de los sujetos mediante el Página | 76 establecimiento unívoco de los términos genéricos, de la fijación de los límites y de las posibilidades de los géneros dentro de este esquema binario y opuesto<sup>7</sup> y del establecimiento de una relación de coherencia y continuidad entre sexo-género-deseo en la que el género opera como pivote al ser efecto del sexo y a la vez causa del deseo. Pero, al tratarse de un poderdiscurso, es inmediata la advertencia que dicha generización no obedece a una esencia del sujeto, sino más bien a una estrategia del poder para la constitución de la materialidad del cuerpo y su gobierno. Algo que permite pensar al género, y al género binario, no como algo que un ser humano es sino como algo que tiene. Pero, si no hay un yo genérico, ¿cómo es que la matriz sustenta esta afirmación? La sustenta mediante la construcción de un sujeto genéricamente natural al que dice describir isomórficamente<sup>8</sup>. Ella produce y posteriormente oculta la noción de

«un sujeto anterior a la ley» para apelar a esa formación discursiva como una premisa fundacional naturalizada que posteriormente legitima la hegemonía reguladora de esa misma ley [...] La invocación performativa de un «antes» no histórico se convierte en la premisa fundacional que asegura una ontología presocial de individuos que aceptan libremente ser gobernados y, con ello, forman la legitimidad del contrato social (Butler, 2007: 48).

Una vez que el poder opera con éxito la constitución del terreno de su objeto, de un espacio de inteligibilidad como realidad esencial que se da por descontada, crea una fantasmática integridad ontológica del sujeto mediante la cual sus efectos materiales se consideran hechos primarios. Cuando la *normalización* se determina como punto de partida epistemológico de cierta argumentación política, lo que se origina es un fundacionalismo epistemológico que, al aceptar este efecto constitutivo como una realidad natural, oculta sutilmente las relaciones de poder que en realidad lo constituyeron (Cfr. Butler, 2002: 64). Pero, ¿qué ocurre cuando los sujetos individuales no se reconocen en estas teorías que les explican su esencia insuperable?

Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades Gustavo Gordillo-Álvarez

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Este ordenamiento entre pares crea una normativa para las prácticas sexoafectivas: lo masculino debe desear siempre lo femenino y viceversa. No es casual que sea el pensamiento binario quien esquematice las relaciones sexogenéricas, ya que la cultura Occidental se encuentra atravesada por él.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Puede decirse que esta matriz exige al cuerpo tener el género que le corresponde según su sexo biológico, por ejemplo, si un cuerpo es sexualmente *mujer*, ese cuerpo *es* necesariamente del género *femenino*.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Esto es algo similar a la propuesta ilustrada del discurso como *transparente*, como dejando *ver* la cosa nombrada. El lenguaje re-presenta exactamente el objeto al recibir de él su significación (Cfr. Tarragona, 2014: 148 y ss.). Piénsese, por ejemplo, el mapa del Imperio del cuento de Borges Del rigor de la ciencia.





# De cuando se termina la función y algunos actores que perdieron su vestuario no fueron aplaudidos: *performatividad* del discurso heterosexual y *abyección* genérica

Página | 77

El dispositivo de sexualidad recae sobre la vida de los individuos para clasificarlos en categorías, sujetarlos a su propia identidad, imponerles una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Este instrumento configura no sólo el formato de pensamiento sexo-genérico de los sujetos, sino que modela, orienta, determina, asegura y regula sus discursos, acciones, gestos y actitudes. Construye así un terreno de subjetivación genéricamente diádica a la que los sujetos quedan sujetados, y donde, a simple vista, cualquier expresión disidente sería imposible. Pero, aunque esta apreciación resulte seductora, hay que señalar que ella no encuentra suficientes razones para sostenerse del todo. Y esto porque la matriz genérica se enmarca en una relación de poder que presupone una otredad cuya obstinación de la voluntad e in-transitividad de la libertad hacen imposible esa estructura como tal. Si bien el poder pretende estructurar el campo de las acciones posibles de los sujetos<sup>9</sup>, éstos no son meros efectos de estructura, sino, más bien agentes libres que pueden subvertir o producir identidades alternativas gracias a la posibilidad de *resistencia* que alberga el propio dispositivo (Cfr. Foucault, 1988: 14-15). Pero, una vez que estas subversiones identitarias se producen, es preciso preguntar ¿qué lugar ocupan estos cuerpos generizados que no se explican a partir de las exigencias de inteligibilidad de la heteronormatividad?

Los principios reguladores de género pretenden conformar un yo cultural con un determinado estilo de vida y una significación corporales culturalmente establecidas. Esta constitución busca lograrse con la imposición gradual de ciertas destrezas, sanciones sociales, tabúes y prescripciones. Una imposición que se lleva a cabo por medio de medidas administrativas, arreglos espaciales, enunciados morales, filantrópicos, científicos y filosóficos. Este vo genérico que informa al individuo es la re-novación coercitiva de una historia cultural en los términos corpóreos de uno, una suerte de obligación psico-corporal a corresponder a la idea de naturaleza genérica establecida. Pero, ¿cómo es esto posible? Es posible gracias al poder performativo que tiene el discurso heterosexual, es decir, la facultad para producir las identidades que nombra, para materializar las normas de género que postula como naturaleza del sujeto político<sup>10</sup>. Por eso, Butler entiende al dispositivo en términos de una actividad reiterativa de las convenciones de autoridad que, citándolas como norma (Cfr. Butler, 2002: 34 y ss.), emprenden "un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia" (Butler, 2002: 28). Esta performatividad de la norma sexo-genérica se da cuando sus premisas de identidad invisten de inteligibilidad y significación a un individuo a quien ya le fue negado, por esa misma razón, la facultad de elegir su identidad. El ejemplo tal vez más notorio para ilustrar este poder del discurso es la enunciación de identidad que un ecógrafo realiza durante el estudio correspondiente: "esa bebé es una mujer". Se trata de una afirmación categórica de género que configura, sobre un individuo particular, la identidad que postula como esencial del yo mediante el acto de habla. Y otro ejemplo sería la expresión: "esa persona que viene allá es

Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades

Gustavo Gordillo-Álvarez

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Facilita o dificulta manifestaciones discontinuas a la estructura simbólica dominante.

 $<sup>^{10}</sup>$  Desde la teoría del acto de habla, se entiende al discurso como *performativo* en tanto que tiene la facultad de crear lo que nombra.





un hombre"11. También es una expresión performativa en tanto productora de la identidad sexo-genérica del individuo sobre el que se aplica la sentencia identitaria. Pues, en ambos casos, se trata de enunciaciones genéricas diádicas, principios de un discurso-poder que invisten a los individuos de una inteligibilidad y una significación que no eligen pero que necesitan para ser sujetos políticos, esto es, lo masculino y lo femenino son aquí principios culturales de formatividad e inteligibilidad. Pero hay que decir que, aunque ambos géneros se revistan de Página | 78 aspectos metafísicos, son menos un atributo esencial que un ideal históricamente específico, normativo y normalizador de una anatomía política que, mediante sus criterios diádicos de legitimidad simbólica y de inteligibilidad, construye los sujetos que gobierna, les da el "ser" y los sujeta a un lugar funcional dentro de la estructura (Cfr. Butler, 1990: 315-316).

Las sociedades contemporáneas se encuentran reguladas por una política de la identidad que valora determinados tipos de distinciones por encima de otros al momento de definir lo que es un sujeto político. Estas distinciones prioritarias corresponden al esquema diádico legítimo de rasgos genéricos que, convertidos en una propiedad esencial del sujeto, restringen las opciones de la identidad a los términos heterosexuales tradicionales. La importancia de esto, según Butler, consiste en que la identidad sexo-genérica juega un rol social-vital en tanto que lo humano fue y es resguardado en la coherencia heterosexual sexo, género y deseo (Cfr. Butler, 2007: 71-72). Razones suficientes para pensar que cualquier discontinuidad genérica conformaría un escenario de identidades al que la norma negaría legitimidad cultural, ya que estas expresiones no se corresponderían con las reglas culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas. Y, aunque a simple vista esta realidad concreta pareciera marcar un epicentro de posible des-estabilización de la matriz, hay que decir que en muchos casos la exclusión funciona como pieza fundacional del propio sujeto político legítimo. Esto significa que la formación del sujeto político exige que la identificación con la normatividad del sexo sea a la vez un repudio hacia otras identidades, repudio que trae como consecuencia la configuración de un espacio de abyección sin el cual el sujeto no podría surgir. Por eso, para Butler, el dispositivo heteronormativo requiere de la

producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son «sujetos», pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos. Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas «invisibles», «inhabitables» de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo «invisible» es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales -y en virtud de las cuales- el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, pues, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es «interior» al sujeto como su propio repudio fundacional (2002: 19-20).

Si la existencia humana es siempre existencia generizada, quiere decir que perderse del género legítimo es, en cierto sentido, poner en cuestión la propia existencia o la visibilidad. "En la medida en que la existencia social requiere una afinidad de género que no sea ambigua, no es

Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades Gustavo Gordillo-Álvarez

<sup>11</sup> Pero sobre esto vale preguntar, ¿si esa constitución que se nombra y construye como femenina en realidad reviste un cuerpo que anatómicamente corresponde a un hombre y cuya práctica sexo-afectiva es homosexual?





posible existir en un sentido socialmente significativo fuera de las normas de género establecidas" (Butler, 1990: 310). Se trata de una prescripción que no es casual dentro de las estructuras sociales contemporáneas, estructuras en donde las normas de género diádicas funcionan de manera constrictiva respecto de lo humano, oprimiendo el ejercicio de la libertad de género. Esta opresión se vuelve visible en la angustia o el terror que experimentan todos aquellos individuos al abandonar alguno de los géneros prescritos para meterse sin derecho en Página | 79 otro territorio genérico (Cfr. Butler, 1990: 309-310). Esta subversión genérica pone a los sujetos sobre el escenario de la *invisibilidad*<sup>12</sup>, ya que romper con los criterios de *inteligibilidad* humana es identificarse con lo in-humano, con lo no-humano, que, sin embargo, no deja de ser funcional al poder que es quien constituye esa exclusión como la resistencia que necesita para sostener aún más sus criterios de legitimidad. Ahora bien, al ser la identidad heterosexual la que define lo humano -y como consecuencia de esto ella será la condición para el acceso y el gozo de las sanciones que el Estado brinda para una vida digna- toda generización subversiva será obligada a quedar mirando desde la vereda de la abyección, de una invisibilidad que se torna perversa. Pero, si la resistencia termina siendo la resistencia necesaria del poder, ¿cómo es posible operar la resistencia sin ser la resistencia que la norma necesita? ¿Cómo luchar desde los espacios de resistencia sin encajar dentro de los criterios del enemigo que el poder construye porque necesita tenerlo, quiere tenerlo y le conviene tenerlo?

aye porque necesita tenerio, quiere tenerio y le conviene tenerio.

## 1. De cuando se baja el telón: algunas reflexiones finales

Las sombras del pensamiento posfundacional, esas que se mueven por detrás de las cortinas de la metafísica de la subjetividad, espantan a toda estructura normativa en tanto sus desplazamientos des-velan no sólo la contingencia de sus premisas, sino también la posibilidad de resistencia que ella misma alberga. Las visiones tanto de Foucault como de Butler permitieron aquí pensar la imposibilidad de la subjetividad como una realidad esencial o separada de las condiciones materiales de existencia. Ella no es sino una constitución atravesada por lo epocal y por las estructuras de poder que convierten a los sujetos en agentes dignos de predicción ética. La normalización sexo-genérica es tal vez la expresión más importante de estos modos contemporáneos de subjetivación o normalización, proceso que instaló, a lo largo del tiempo, ciertos criterios y categorías como si éstas no pudieran ser de otra manera. Pero hay que decir que la de-construcción que de este dispositivo emprendieron aquellos dos autores permitió aquí levantar una bandera tan pesada como necesaria. Pesada por los constreñimientos sociales y necesaria para que los no-sujetos –esos que constituyen el escenario de la abyección- también importen y sean reconocidos en su particularidad dentro del entretejido social. Haber identificado la forma en que la hegemonía heterosexual crea identidades y prohíbe otras es un modo de mostrar la necesidad de articular de otra manera los términos y los límites de la legitimidad simbólica, de la inteligibilidad, de lo humano. Pero no para integrar estas subversiones genéricas dentro de las instituciones de la ética heterosexual sino para abrir las puertas a nuevas categorías que permitan un entramado social holístico, entramado social que entienda la sexualidad como un hacer o un crear nuevas formas de vida,

Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades

Gustavo Gordillo-Álvarez

pp. 72-81.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> La problematización acerca de la *invisibilidad* no es aquí desarrollada *in extensum*, pues hacerlo desbordaría nuestro objetivo.





que entienda al *género* como un estilo activo y libre de vivir el propio cuerpo en el mundo y no la re-producción de una estructura excluyente basada en una fantasmática integridad ontológica del sujeto. El fracaso de la performatividad de los géneros heteronormados, fracaso al que la norma no puede sustraerse, se atribuve a sus propias demandas de imposibilidad: la necesidad de que exista una reiteración de sus significaciones por toda autoridad a lo largo de tiempo es la manifestación clara de que la legitimidad que impone se sostiene sobre la inestable Página | 80 tarima de la invención humana.

Hay que decir también que los efectos del poder heterosexual revisten un estatuto moral, estatuto que se evidencia cuando, toda expresión no ajustada a sus límites de lo normal, se califica como lo que está mal, como un desvío que, lejos de merecer reconocimiento en su originalidad, se vuelve acreedora de una exclusión radical. Basta pensar las dificultades que el campo laboral pone a los transgénero, la discriminación y la exclusión que tanto ellos como otros sufren porque su apariencia, o porque su sexualidad, no se corresponde con los valores de legitimidad simbólica y de inteligibilidad, criterios que terminan desplazando los cuerpos confusamente generizados al terreno de lo invisible, condenándolos a aumentar la demografía de una abyección que se torna perversa. No encontrarse en los principios formativos del género es quedar parado sobre el terreno de una exclusión que se mira de reojo porque la misma fuerza que le da vida es la que le otorga valencia al revestirla de amenaza latente a su propia legitimidad. Una amenaza que, sin embargo, la norma necesita para reforzar sus criterios de la inteligibilidad subjetiva. Pero al no existir reconocimiento identitario para estos cuerpos dentro del entramado sociopolítico -entramado que a propósito se edifica sobre importantes constreñimientos- el derecho jurídico y social hace mella en estas vidas para quienes se vuelve difícil, y hasta a veces indigno, poder vivir. Al quedar postrados sobre la vereda de la exclusión, esa que siempre tiene la luz apagada, los derechos pasan por el frente sin advertir que allí, entre esas sombras, también hay sujetos. Estos cuerpos que socialmente no importan, en muchos casos, se ven obligados a transitar los senderos de un terreno laboral que la normalidad mira bajo la lupa de lo indigno, de lo desagradable, de lo escandaloso, sin percatarse que ella misma es la productora de ese escenario que ahora la espanta, de ese escenario que se da, porque, en realidad, a esos cuerpos, tampoco les queda otra.

Ahora bien, si la resistencia que se ofrece al discurso hegemónico casi siempre funciona como el enemigo que el poder necesita tener para sostenerse, se cree aquí que la tarea de los movimientos subversivos debería consistir en pensar y operar, desde el espacio que los convoca, una lucha estratégica que no sea la necesaria al poder<sup>13</sup>. Pero más allá de este escollo, no hay que perder de vista una de las consecuencias tal vez más importantes de todas estas expresiones contraintuitivas de género: la conciencia de que un yo con género no es sino una ilusión naturalizada, la conciencia de que no hay sujeto de género antes de las expresiones de género sino que esa identidad se construye performativamente por las mismas expresiones que, al parecer, son resultado de esta. Y si a este desvelamiento se suma que la verdad, tal como maravillosamente la pensó Nietzsche, es una "hueste en movimiento de metáforas, metonimias y antropomorfismos", "ilusiones de las que se ha olvidado que lo son" (Cfr. Nietzsche, 1970: 546), se funda un escenario sobre el que sería legítimo justificar, al menos para el caso que aquí

Sujeto generizado. Tensiones entre performatividad y subversión ante la heteronormatividad genérica: integridad ontológica del sujeto y abyección de identidades

Gustavo Gordillo-Álvarez

<sup>13</sup> No desarrollamos aquí las características que la resistencia debe tener para no ser aquella que el propio poder crea como su instrumento de afianzamiento. Esta problemática merece un estudio detallado, algo que puede ser motivo de una investigación posterior.





se trató, aquella sentencia popular que con ímpetu sostiene que "las reglas, están hechas para romperlas".

## Referencias bibliográficas

Página | 81

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Buenos Aires: Adriana Hidalgo Biset, E. (2015). Sujeto. Una categoría en disputa. Buenos Aires: La Cebra

Butler, J. (1990). "Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault". En *Benhabib, S. et al.* (eds.) (1990): *Teoría feminista y teorías críticas*. Valencia: Alfons el Magnanim, 303-326.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México DF: Paidós.

Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, n° 3, pp. 3-20.

Foucault, M. (2005). *La historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI. Garnica, N. y Tarragona, H. (Eds) (2013). *Estética, Cuerpo y Arte. Temas sobre Sensibilidad, Vanguardia y Música*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.

Mattio, E. & Darouiche, C. (2017). "Contra la miseria relacional: cultura homosexual y creación de formas de vida". *El Banquete de los dioses*, vol. 5, n° 7, pp. 66-84.

Nietzsche, F. (1970). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Buenos Aires: Gradifco.

Nietzsche, F. (2014). Así habló Zaratustra. Madrid: Alianza.

Vattimo, G. (1991). Ética de la interpretación. Barcelona: Paidós.





## La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del *yo* en *Abzurdah,* de Cielo Latini

Subjectivity in the postmodern narrative and the explosion of the self in Abzurdah, by Cielo Latini

Página | 82

## Karina Tapia

Cátedra *Semiótica*, Departamento Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

karitapialetras@gmail.com

#### Resumen

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación Nuevas escrituras, comportamiento de los lectores y función de la Teoría en el nuevo paradiama literario, de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). Me propongo caracterizar la subjetividad en la narrativa posmoderna argentina, para así poder entender la fragmentación del vo en la obra autobiográfica Abzurdah, de Cielo Latini (2012). Para especificar características de la subjetividad en la narrativa actual se hace necesario distinguir las particularidades con que aparecían las huellas del enunciador en la literatura moderna. Por ello, nos apoyamos en los aportes de la filosofía sobre los conceptos subjetividad, sujeto y yo según los investigadores Pérez Porto y Gardney (2008) y Marta Giacaglia (2009). Asimismo, iluminan esta conceptualización desde las literaturas del presente Josefina Ludmer (2006) y Cecilia Palmeiro (2010). Luego analizamos el funcionamiento del vo en la obra de Latini poniendo especial énfasis en el concepto extimidad, de Paula Sibilia, de su obra La intimidad como espectáculo (2007) y las nociones de Mariela Herrero (2013) en su artículo "Ensayos del yo en Los años 90 de Daniel Link", donde postula que la correspondencia actual vida-arte-tecnología promueve un descentramiento del sujeto con la consecuente perforación de categorías antes bien definidas. En la obra literaria mencionada, la autora relata en primera persona su experiencia real con la anorexia, la que ya había expresado en su blog mecomoami.com y que luego fue llevada al cine con el filme Abzurdah (2015). Las conclusiones ponen de relieve características como el empleo de la primera persona, la descripción de experiencias traumáticas y obsesiones, la dispersión del vo a través de distintos formatos tecnológicos y la interacción con los receptores. En definitiva, el trabajo sistematiza características que dan cuenta de una subjetividad fragmentada en el discurso artístico de las escrituras de hoy.

**Palabras-clave:** Extimidad. Fragmentación del yo. Subjetividad esparcida. Posmodernidad. Arte-vida-tecnología.





#### **Abstract**

This paper is part of the research project "New writings, behavior of readers and role of the theory in the new literary paradigm", National University of Catamarca (UNCA). I propose to characterize the subjectivity in the Argentine postmodern narrative, in order to understand the fragmentation of the self in the autobiographical work Abzurdah, by Cielo Latini (2012). To specify Página | 83 characteristics of subjectivity in the current narrative, it is necessary to distinguish the particularities with which the enunciator's traces appeared in modern literature. Therefore, we will rely on the contributions of philosophy on subjectivity, subject and I concepts according to the researchers Pérez Porto and Gardney (2008) and Marta Giacaglia (2009). They will also illuminate this conceptualization from the literatures of the present Josefina Ludmer (2006) and Cecilia Palmeiro (2010). Then we will analyze the functioning of the self in the work of Latini, with special emphasis on the concept of extimacy, by Paula Sibilia, her work La intimidad como espectáculo (2007) and the notions of Mariela Herrero (2013) in her article "Ensayos del yo en The 90s of Daniel Link", where he postulates that the current life-art-technology correspondence promotes a decentering of the subject with the consequent drilling of previously defined categories. In the aforementioned literary work, the author recounts in the first person her real experience with anorexia, which she had already expressed in her blog mecomoami.com and which was then taken to the cinema with the film Abzurdah (2015). The conclusions will highlight characteristics such as the use of the first person, the description of traumatic experiences and obsessions, the dispersion of the self through different technological formats and the interaction with the recipients. In short, it is expected to be able to systematize characteristics that account for a fragmented subjectivity in the artistic discourse of today's writings.

**Keywords**: Butler. Foucault. Gender. Heteronormativity. Sexuality.





#### Introducción

Venimos atravesando un tiempo de rupturas llamado posmodernidad, que nos coloca frente al desafío de elaborar nuevas categorías para pensar un mundo que ha devenido irremediablemente otro. Por esto se hace necesario revisar el concepto moderno de subjetividad junto a las nociones de subjetivo, sujeto y yo, poniendo de manifiesto el progresivo Página | 84 relevo de éstos en la concepción artística y creativa, acotada a lo literario, desde el siglo XIX a lo que va del siglo XXI. Con esto podremos observar los fenómenos literarios actuales posicionados en el nuevo paradigma y a partir de esto, analizaremos cómo funciona concretamente un yo descentrado en la autobiografía Abzurdah, de Cielo Latini, donde se observa en primera persona la descripción de una vida traumatizada, que lleva a la expansión de la subjetividad a través de la tecnología a sus diversos lectores.

#### Desarrollo

El concepto de subjetividad está dotado de una realidad laberíntica que ha interpelado inclusive la historia del conocimiento. Por ello para entender cómo funciona en las literaturas de hoy deberemos repasar la definición dada en la modernidad. De acuerdo con Pérez Porto y Ana Gardney,

La subjetividad está vinculada a una cualidad: lo subjetivo. Este adjetivo, que se origina en el latín subjectivus, es relativo al sujeto según una manera de sentir y pensar que le es propia, en oposición con lo externo, lo objetivo. (Pérez Porto & Gardey, 2008: 1)

A su vez, según la licenciada en filosofía Mirta Giacaglia, "es Descartes quien lleva adelante el desplazamiento significativo que marca el surgimiento de la idea de hombre como sujeto y el inicio de la filosofía moderna" (Giacaglia, 2009: 3). El gesto de autonomía cartesiano que afirma que el único subjectum es el vo funda el nuevo paradigma de pensamiento occidental: el mundo se convierte en imagen y existe en tanto es representado, conocido y hasta juzgado por un sujeto. Pero este yo mira y organiza el caos exterior mientras que el conocimiento ubicó a la subjetividad como algo poco digno de ser tenido en cuenta por la ciencia y la sociedad, ya que estaba conformada por lo sensible e íntimo del sujeto, tal como las emociones, la imaginación y las pasiones. Éstas debían ser dominadas objetivamente, tal como se hacía con la naturaleza y el mundo exterior.

### La subjetividad en la narrativa argentina moderna, posmoderna y actual

Al promediar el siglo XIX, nos encontramos en la literatura argentina, específicamente en el género narrativo, con una mixtura entre el romanticismo, el realismo y el naturalismo, propiciada por el contacto con el contexto europeo cientificista, positivista y objetivista, donde la estética kantiana obligaba a la literatura a poseer los rasgos de autonomía, inmanencia y ficcionalidad. Por ende, el autor creaba mundos nuevos, ajenos a sí, y predominaba la

La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Karina del Valle Tapia





objetividad del narrador, que todo lo sabía y se expresaba predominantemente a través de la 3era. persona omnisciente.

Tomemos como ejemplo a *Facundo*, de Domingo Faustino Sarmiento (1845), al que, si bien situamos dentro del romanticismo, también está imbuido de iluminismo. La obra comienza con una situación dialógica yo-tú "Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte" (Sarmiento, 2001: 7), pero en el Capítulo X titulado "Guerra social", observamos el empleo analítico de la tercera persona singular, que instaura la objetividad y el raciocinio: "Quedaba, pues, la República dividida en dos facciones: una en el interior que deseaba hacer capital de la Unión a Buenos Aires; otra en Buenos Aires, que fingía no querer ser la Capital de la República " (Sarmiento, 2001: 145). En el ejemplo, que es literario, observamos sin embargo un análisis objetivo del escenario político descripto desde una voz que focaliza desde afuera del cuadro y se expresa en tercera persona. Hay poco espacio para las expresiones del mundo interior, por ejemplo, en el empleo de la conjunción "pues".

En comparación con la referencia del párrafo anterior, en la Argentina del siglo XX, lo artístico, y con ello lo literario, se caracterizó por lo experimental mediante una renovación de la técnica y una progresiva difuminación de los límites que redefinen la autonomía y la inmanencia de la obra, y donde progresivamente va diluyéndose el paradigma de belleza kantiana. Las vanguardias, que se expresan en todos los géneros y manifiestan la interpenetración vidaliteratura, donde la literatura comenzará a permearse con la situación social, lo religioso, lo disciplinario, la política, la economía, la filosofía, y un largo etcétera. En esta situación de permeabilidad, el autor empezará a confundirse con el narrador y se instaurará el yo como representante de una subjetividad la mayoría de las veces dolida y conmovida. Por ejemplo, en las primeras décadas se destacan los grupos Florida y Boedo; el primero, con Jorge Luis Borges como máximo representante, lleva a grado sumo el empleo de técnicas literarias vanguardistas. En oposición, Boedo, con Roberto Arlt a la cabeza, se proclama antivanguardista, y se muestra más influenciado por las problemáticas sociales y económicas de los trabajadores. En su obra declarada autobiográfica El juquete rabioso (1926), en el episodio "Los Ladrones", escribe en primera persona: "Yo ya había leído los cuarenta y tantos tomos que el vizconde de Ponson du Terrail escribiera acerca del hijo adoptivo de mamá Fipart, el admirable Rocambole, y aspiraba a ser un bandido de la alta escuela." (Arlt, 2005: 9). En el ejemplo se observan situaciones intensamente vividas o fuertemente deseadas por la primera persona singular, que puede asociarse al autor de la obra, que se presentifica en la ficción diciendo "yo".

Por su parte, en la narrativa argentina actual, aparecen las denominadas por la crítica literaria Josefina Ludmer (2006) *literaturas postautónomas*. Para aclarar este concepto, Cecilia Palmeiro (2010) sostiene que:

El tan anunciado fin de la representación acontece junto con el fin de la autonomía de la literatura, en la medida en que las nuevas escrituras se constituyen como experimentación a partir de la multiplicación y complejización de las técnicas que producen la realidad, con la cual queda indiferenciada (Palmeiro: 2010:8).

La realidad ya no es una totalidad, sino que deviene en territorio, y con ello dentro de la literatura contemporánea la presencia de lo real excede toda formulación realista moderna, es decir, ya no se trata del realismo objetivista donde el mundo es un referente exterior a ser representado. El mundo ya no está afuera del yo ni de la subjetividad; la subjetividad ya no es sólo una cualidad del sujeto. Se entremezclan las nociones de *arte* y *vida* y la literatura deja

La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Karina del Valle Tapia

pp. 82-92.





definitivamente su condición de autonomía, declina lo universal en favor de lo particular e inclusive "pasa a ser una práctica que modifica la vida cotidiana en el orden de los cuerpos y los placeres" (Palmeiro, 2010:4). Aparece así una proliferación de géneros del yo como los testimonios, la autobiografía con mayor insistencia, el reportaje, el diario íntimo e inclusive la etnografía. Además, Ludmer entiende que "lo cultural y literario es económico y viceversa" (Ludmer, 2006: 2), con lo cual se abren las fronteras entre la ficción y la realidad, y se rompen Página | 86 definitivamente los límites de los campos estancos y cerrados entre sí del arte, la cotidianeidad, la religión, la política, el pensamiento, el sentimiento. Es decir que si en la modernidad se dejaba de lado lo subjetivo por considerarlo casi sensibilería, muy por el contrario, las literaturas contemporáneas recorren estos territorios de las sensaciones y del cuerpo, rompiendo con los regímenes de identidad impuesta por el mercado, la tradición, la religión o un sistema moral dominante. Para Palmeiro, las literaturas de hoy presentan zonas de la realidad que no sólo "no aspiran a elevarse a la altura de material estético sublimado, sino que inclusive quieren mantener el estatuto de resto, trash, debris" (Palmeiro, 2010:5). Con lo cual, se puede llegar a estar en presencia de trabajos literarios realizados con la discursividad propia de lo íntimo, y con otros más extremos considerados bajos, sucios, escatológicos. Así, por ejemplo, en la obra Más respeto, que soy tu madre (2012), de Hernán Casciari, el Toño juega al vatermano, un juego que consiste en armar estatuas con sus propios excrementos. Con lo cual el arte pierde su condición de sagrado, pierde también su autoridad, y también pierde su aura, en términos de Walter Benjamin (1936), que retoma Mariela Herrero (2013:4). La Literatura queda así desacralizada, desautorizada, desauratizada. Es decir, las literaturas de hoy presentifican una exposición descarnada, hasta chabacana de lo íntimo, literalmente la subjetividad del vo queda desnuda, a la intemperie, desprovista de todo síntoma de belleza moderna. Y con ello aparece la más cruda intimidad del sujeto, que exacerba sus pasiones, o más bien las saca afuera de sí, y deja al descubierto sus sentimientos, sus dolores, sus angustias. Así empiezan a evidenciarse en las literaturas de hoy los temas de las minorías como la homosexualidad, la raza, la marginalidad, la pobreza; con esto, la diferencia, la diversidad gana terreno, va no está condicionada por la mismidad o la unicidad. Aparece la otredad precisamente como otredad, como diversidad. Entonces hay un giro ya que también "se politiza la vida privada y se evidencian a nivel del texto literario luchas identitarias por los derechos civiles, y la flexibilización del mercado hacia lo menos consagrado" (Palmeiro, 2010:6). En el caso de Más respeto que soy tu madre, de Casciari, Lola redacta un diario íntimo sobre su vida familiar; en un momento en él se presentifica la homosexualidad del hijo mayor, Nacho, quien lo expresa en primerísima persona, ante la muerte trágica de su pareja, en un diálogo de reafirmación frente a su padre en el capítulo "La vida real es muy triste":

-¡Eh! -dice riéndose-. ¡Ni que hubiera perdido el Depor! ¿Pero ese muchacho era tu hembra? El Nacho ya está fuera de sí. Como en otro mundo, pero la sorna del padre se ve que le llega hasta el corazón. Se levanta con la cara deformada de dolor y empuja al padre contra la pared: ¡No, mi hembra no, papá! ¡Mi pareja! ¿Y sabes lo que eres tú? ¡Un retrógrado hijo de puta! ¡Fascista, mal nacido! (Casciari, 2005: 24)

Es decir, la subjetividad ya no está escondida, encapsulada en el sujeto, y ya no es aséptica a la realidad que la toca, sino que la subjetividad pasa a ser la condición del sujeto que se sale de sí mismo y se expande hacia todo los territorios privados y públicos, por ello inclusive lo privado también se vuelve público.

La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Karina del Valle Tapia





## La incidencia del elemento tecnológico

La estudiosa rosarina Mariela Herrero (2013) en su artículo "Ensayos del yo en *Los años 90 de Daniel Link*", sintetiza lo que veníamos diciendo en el apartado anterior:

Página | 87

El sujeto trascendental y monádico, tal como se lo concebía en la modernidad, ha sido suplantado en el SXX por un sujeto descentrado que se manifiesta a sí mismo a través de una pluralidad de fuerzas sin identidad y en permanente lucha. (Herrero, 2013:7).

Herrero señala a su vez que ese *yo descentrado* al que alude se evidencia más con los dispositivos tecnológicos actuales, donde a la confluencia *arte-vida*, se suma la *tecnología* conformando el triángulo: *arte-vida-tecnología*. Así, la tecnología digital y la globalización, con su haz de información y su *aparente* democratización de las fuerzas creativas, instauran un caudal infinito de información que rompe con las tradicionales referencias identitarias, pero a la vez impulsa nuevas formas de construcción del sí mismo, que también son ideológicas y económicas. Por un lado, el sujeto se desnuda porque su consigna es exhibirse en las pantallas, frente a las cámaras y ser famoso, originando una nueva forma de ser sujeto, donde muchas veces el yo se expone absolutamente con sus ideas, emociones, pensamientos, es decir, queda totalmente desprovisto de ropajes, a la intemperie. Por otro lado, el sujeto también se esconde detrás de una máscara, de una representación de sí mismo, ya que las pantallas constituyen una puesta en escena virtual, donde emisor y receptor no necesariamente están siempre juntos al mismo tiempo y el yo puede esconderse en la clandestinidad.

Mariela Herrero también distingue las siguientes características de la subjetividad en la nueva narrativa fundadas en la tríada arte-vida-tecnología y en la desacralización, desautorización y desauratización del arte como son:

- ✓ el empleo de la primera persona
- ✓ la proliferación de géneros como la autobiografía
- ✓ la escritura en blogs
- ✓ la escritura posterizada
- ✓ el hiperenlace
- ✓ la geminación entre formatos
- ✓ la oralización y vulgarización del lenguaje
- ✓ el intercambio entre el escritor y el lector a través de comentarios *on-line*.

Sumado a esto, la antropóloga Paula Sibilia (2007), en el capítulo "El show del yo" de su obra *La intimidad como espectáculo*, nos propone un ensayo sobre la exhibición de la intimidad en lo que va del siglo XXI, en un clima que estimula la exaltación del *yo* inflamado por las nuevas tecnologías, especialmente por Internet que se empeña en hacer público lo privado. Una vertiente de esta exposición de lo privado son los diarios íntimos publicados en internet, los *blogs*, cuyo origen etimológico remite a la bitácora, es decir los diarios de abordo de los navegantes. La mayoría sigue el modelo confesional del diario íntimo, aunque expuestos al

La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Karina del Valle Tapia





mundo, es decir: *diario éxtimo*. Éxtimo no es lo contrario de íntimo: lo éxtimo es precisamente lo íntimo, incluso lo más íntimo pero puesto en el exterior.

## La fragmentación del yo en Abzurdah

Página | 88

La obra *Abzurdah*, de Cielo Latini (2012), constituye una autobiografía donde el personaje principal es una duplicación de la propia autora, Cielo Latini, quien relata sus padecimientos a partir de una adolescencia conflictuada, que la lleva a inscribir sus dolores en el propio cuerpo con la anorexia. La historia se cuenta siete años después de que hayan ocurrido los hechos reales que evoca. Cielo es una adolescente confundida que somatiza su soledad adolescente engordando y luego adelgazando, ya que no logra tener amigas. "Medía poco más que un ficus enano y ya pesaba más que viejo. Era escandalosamente gorda. Abominable" (Latini, 2012:2007), dice la protagonista al inicio.

Sobre sus problemas alimentarios, se sumarán los impactos emocionales de la relación obsesiva con Alejandro, un hombre diez años mayor que ella. Los constantes rechazos de Ale desencadenarán en Cielo situaciones como el deseo enfermizo por su amante luego de la desfloración a los catorce años, la obcecación por verse perfecta, la liberación de las angustias a través de los vómitos autoprovocados y las dietas sin comida, el mal aliento por tener el estómago vacío, el embarazo adolescente, la pérdida de ese embarazo, el ingreso a la universidad con su posterior fracaso, la autoflagelación, el deseo de morir y el intento de suicidio, a la par de la creación del blog *mecomoami.com* donde ella postula la defensa del derecho a ser anoréxica.

Posteriormente vendrá una paulatina recuperación a partir del diagnóstico de personalidad bourdelaine de la ayuda terapéutica psicológica.

En términos discursivos observamos en *Abzurdah* que se producen una serie de transposiciones y geminaciones ya que por ejemplo, la autora reproduce los chats que mantenía con Alejandro y sus discusiones con él a través del ciberespacio. Además, la creadora ya había expresado su relación con la anorexia antes del libro en su blog *mecomoami.com* (2004), y luego del libro en el cine con el filme homónimo *Abzurdah* (2015), esto a partir del notable éxito de ventas del formato tradicional libro en su primera edición. A su vez, después de la película la historia de Cielo repercutió en una notable superación comercial que llevó a la reedición del libro, ya que terminó de convencer al público adolescente y juvenil con su escritura autobiográfica, con la que evidentemente un importante caudal de jóvenes no sólo argentinas sino también de toda Latinoamérica se sintieron identificadas. Esto determinó que rápidamente la obra se convirtiera en bestseller en nuestro continente, y por su éxito, la autora recorrió Perú, México, Bolivia, Ecuador, Uruguay, Colombia, Venezuela, Chile y Argentina dando conferencias acerca de su obra, la bulimia, la anorexia, y el desamor.

Así vemos que la marea de situaciones personales contadas por el propio sujeto de manera confesional, muchas veces de manera reiterativa, obsesiva y hasta retorcida -tanto que por momentos estanca el relato y desespera al lector- no queda allí en el propio libro, sino que se expande por la red de redes y la pantalla grande inclusive hacia un continente. De modo que Abzurdah, de Cielo Latini, escapa del paradigma de la modernidad, ya que la narradora es la protagonista y cuenta su propia historia en primera persona exponiendo su vida interior, con sus pasiones y sus angustias, y desde allí tiñe de subjetividad el mundo que la rodea. No hay

La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Karina del Valle Tapia





límite diferenciado entre lo que el personaje siente, piensa, experimenta y el acontecer del mundo exterior, más bien, ella permeabiliza su propio mundo y lo revela al exterior desnudando incluso lo más recóndito y retorcido de su personalidad. El mundo interior de Latini se desparrama por las hojas del libro, las pantallas que miran su blog, el cine y cada conferencia que la autora da en el continente. Es que en Abzurdah se evidencia una escritura que por un lado verifica la espectacularización de la intimidad, volviéndola extimidad, en Página | 89 términos de Paula Sibilia (2007), va que deja a la intemperie y a la vista de miles de lectores y espectadores las emociones, dolores, sentimientos más íntimos. Por otro lado, retomando a Mariela Herrero (2013), en Abzurdah se instaurará el vo como representante de una subjetividad dolida y conmovida.

Además, de acuerdo con lo que nos decía Cecilia Palmeiro (2010), en la obra en estudio no se evidencia la realidad como totalidad, sino que se percibe un territorio, el territorio particular de Cielo. Es decir que la realdad planteada en la obra excede la formulación realista decimonónica y ya no se trata de aquel realismo donde el mundo es un referente objetivo, sino de un hiperrealismo, donde lo que acontece en el mundo interior es lo que podríamos llamar la real realidad: la real realidad del mundo interior de Cielo. Su escritura es tanto testimonial como experiencial, está hecha de materiales íntimos y presentifica una exposición descarnada de lo subjetivo donde el yo queda desprovisto de todo síntoma de belleza moderna. Con ello aparece la más cruda intimidad del sujeto, que dice "yo" y exacerba sus pasiones, o las expulsa afuera de sí. Como decía Palmeiro, en las literaturas de hoy "empiezan a evidenciarse los temas de las minorías como homosexualidad, la raza, la marginalidad, la pobreza", o como en este caso la enfermedad. La diferencia gana terreno y en Abzurdah vemos que ya no está por encima hacer de la otredad una mismidad, sino que aparece la otredad precisamente como otredad, como diversidad.

Entonces, la subjetividad ya no se esconde, sino que gana terreno y se expande hacia todo los territorios privados y públicos, por ello lo privado también se vuelve público: el trauma privado de Cielo se vuelve público, social, masivo, invitando al voyeurismo textual del lector. Por ejemplo, Cielo se autoflagela con la hoja de Gillette y sangra: sangra su herida física y sangra su herida mental o sentimental, lo mismo que por la boca expulsa sus angustias, como lo expresa en el capítulo "Vómito cósmico", donde cuenta su iniciación con los vómitos anoréxicos: ella estaba en Mar del Plata con sus amigas cuando llamó a Alejandro para encontrase con él en la ciudad balnearia argentina. Pero él le responde que estaba en la Capital, preparándose para mudarse con su concubina, hermana gemela de la primera novia de él, que además tenía un bebé que él adoraba como si fuese su propio hijo, cuando hacía poco tiempo él había rechazado el embarazo de Cielo y él. Entonces ella cuenta:

Decidí que esa noche iba a tomar alcohol (...); no solamente había sido abandonada y reemplazada sino que estaba borracha y perdida; no hay imagen más patética que aquella; mi amiga Loli me metió los dedos en la garganta e instantáneamente, después de vomitar, me sentí muchísimo mejor. Al vomitar experimenté una descarga que no había sentido antes: flotaban en el inodoro ñoquis con licor de melón y algunas muchas penas concebidas por Alejandro aquellos últimos días (...) vomitar me hacía bien (Latini 2012: 115-116).

Paula Sibilia (2007) sostiene que la gente (el lector) valora la honestidad y sabe que lo que lee es verdad, que no es una pose. Es precisamente allí donde aparece la extimidad: donde lo íntimo sin dejar de ser íntimo y se exterioriza, se socializa masivamente. Esto se sobredimensiona con

La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Karina del Valle Tapia





el elemento tecnológico, tal como el blog *mecomoami.com* creado por Cielo: tan éxtimo es que su nick (nombre virtual) es *Lágrima*. Es decir, la subjetividad de Latini esparcida, estallada a través de su blog, su libro, su película e inclusive sus conferencias por América Latina (Gráfico 1).

Página | 90



Gráfico 1. Representación gráfica del estallido de la subjetividad de Cielo Latini, diseminada por su blog *mecomoami.com (2007*), su libro *Abzurdah* (2012 con reedición 2015), su película *Abzurdah* (2015) y sus conferencias por Latinoamérica, acerca de la bulimia, la anorexia y el desamor. Imágenes seleccionadas en la red Internet.

Por otro lado, la condición de lo íntimo-éxtimo también hace repensar al sujeto qué es o quién es, interrogantes que se le plantean a Cielo a lo largo del libro, y para lo que solo encuentra una respuesta en su tratamiento de terapia psicoanalítica, donde se le diagnostica síndrome de personalidad bourdeline, por el que el personaje reconoce:

Lo más grave es no saber quién uno es, qué deportes te gustan, qué discos queremos escuchar: tendemos a ser la persona con la que estamos: compraba cada disco que veía en su habitación, me gustaba su cuadro de fútbol y leía sus libros. Quería ser él... porque yo no era.

Así, en la pieza de referencia, Cielo cuenta la creación de su blog *mecomoami.com* en 2004, y el éxito que tuvo con su propuesta, ya que "sumaba de a tres mil chicas por mes" (Latini 2012: 142). Éxito seguramente promovido por las identificaciones que generaba entre sus suscriptoras, a las que alentaba: "Ser Pro-ana –entiéndase pro-anoréxica- es un DERECHO, porque tenemos derecho a elegir" (Latini 2012: 144). En definitiva: lo más íntimo, éxtimo; lo

La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Karina del Valle Tapia





más íntimo hecho proclama en la red de redes, Internet, donde Cielo llega a nombrar a Ana como su diosa, límite extremo en el progreso de su enfermedad y la exteriorización de su yo.

Como cierre de este trabajo, podemos decir que la subjetividad en las nuevas escrituras se

#### Conclusión

Página | 91

manifiesta fragmentada y esparcida, diseminada, de manera que inclusive promueve un cambio epistemológico en su desentrañamiento analítico. En consecuencia, las categorías de análisis de la subjetividad y del sujeto que veníamos empleando desde la modernidad, sufren hoy un trastocamiento. Esto no sólo nos habla de un fenómeno literario sino también de un estadio social: la posmodernidad. En este sentido, se produce hoy la ruptura de los códigos kantianos de belleza, como son la autonomía, la inmanencia y la ficcionalidad, ya que el autor actual nutre su obra con su propia experiencia vital, incorporando tanto las acciones como la palabra de su contexto cotidiano, haciendo aparecer inclusive lo más feo o deleznable del ser humano. Finalmente, la tecnología lleva al nivel más alto la expansión de la subjetividad, generando la permeabilidad absoluta con las nociones arte y vida, posibilitando que también el lector se manifieste activamente en el circuito de la comunicación y el pacto literarios. En este punto se releva el concepto de extimidad que caracteriza a los sujetos que exponen su intimidad. Estas características se hacen efectivas en la autobiografía Abzurdah, de Cielo Latini, donde además se da una duplicación entre la escritora y la protagonista de la obra, y vemos a la vez el estallido del yo diseminado entre el libro, el blog, el cine y las conferencias de la autora sobre los temas que aborda en el libro. Temas que son de su absoluta intimidad, ya que exterioriza lo que siente, piensa y experimenta generando una hiperrealidad y territorios de escritura donde la autora se permite dejar inscriptos los estados de su ser con la posibilidad de conjurar sentimientos y enfermedades, exposición íntima que se lleva al extremo en las vitrinas de internet y el impacto que esto genera a su vez en la subjetividad de los lectores, suscriptores, espectadores. En definitiva, como decíamos, el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini.

#### Referencias bibliográficas

Arlt, R. (1926). "Los ladrones", en *El juguete rabioso*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura.

Casciari, H. (2005). Más respeto que soy tu madre. Barcelona: Plaza Janés.

Giacaglia, M. et al (2009). "Sujeto y modos de subjetivación" en *Ciencia, docencia, tecnología*, 38, pp. 4-6. Recuperado de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\_serial&pid=1851-1716

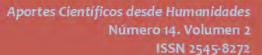
Herrero, M. (2013). "Ensayos del yo en Los años 90". Recuperado de

http://www.celarg.org/int/arch publi/herrero marielacc.pdf

Latini, C. (2015). Abzurdah. Buenos Aires: Planeta.

Ludmer, J. (2015). "Literaturas postautónomas". Recuperado de <a href="https://palabraimageninfod.files.wordpress.com/2015/07/literaturas-postautc3b3nomas-ludmer.pdf">https://palabraimageninfod.files.wordpress.com/2015/07/literaturas-postautc3b3nomas-ludmer.pdf</a>

La subjetividad en la narrativa posmoderna y el estallido del yo en Abzurdah, de Cielo Latini Karina del Valle Tapia







Palmeiro, C. (2010). "Escrituras contemporáneas: tecnología y subjetividad", en *Viso Cuadernos de estética aplicada*, Nº 8, pp 3-8. Recuperado de <a href="http://www.revistaviso.com.br/">http://www.revistaviso.com.br/</a> Sarmiento, D. F. (1845 [2001]), "Guerra social", en *Facundo: civilización y barbarie*. Buenos Aires: Gárgola.

Página | 92





## Interacción y articulación entre el coformador y residentes de *Práctica Docente y Residencia* de Inglés

Interaction and articulation between the co-trainer and residents of Teaching Practice and English Residency

Página | 93

## Guadalupe López Acuña

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca <u>guadalopeza@gmail.com</u>

## Claudia Elizabet Silva

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca <a href="mailto:clau1981silva@gmail.com">clau1981silva@gmail.com</a>

#### María Valeria Limina Sutín

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca marialimina48@gmail.com

#### Resumen

Las prácticas y residencia son un espacio de integración y profundización de todos los saberes adquiridos en el trayecto de formación inicial de los estudiantes del profesorado. Poseen un sentido de realidad y en ella los residentes se aproximan a las diferentes problemáticas inherentes a la profesión de manera integrada sin compartimentalización disciplinar y en diferentes realidades. Este trayecto compromete a diferentes actores: los docentes integrantes de la cátedra Práctica Docente II y Residencia (docente formador), el profesor a cargo del curso en el que practica el residente (docente coformador) y el alumno residente. Este trabajo nace de interrogantes que se plantearon las docentes de la cátedra Práctica Docente II y Residencia del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de Catamarca, en relación con el entramado de relaciones que se establecen entre los actores mencionados en dicha cátedra. El problema por analizar es la influencia de la relación entre el docente coformador y el alumno residente en su proceso de formación. Consecuentemente, el objetivo del presente trabajo es dar cuenta del rol del docente coformador, analizar y evaluar su interacción y articulación con el alumno y sugerir cursos de acción tendientes a definir y demarcar su participación para que su influencia sea más significativa en el proceso de formación del alumno residente. La metodología que guió este trabajo corresponde al paradigma cualitativo, por lo cual se realizaron entrevistas semiestructuradas para su posterior análisis. Asimismo, se realizó revisión de literatura afín.

Palabras-clave: Alumnos residentes. Articulación. Interacción. Profesor coformador.





#### **Abstract**

The Teaching Practice II and Residency Chair is a space for the integration and deepening of all the knowledge acquired in the course of initial formation of students of the English teaching training career. It has a sense of reality and within this space, the residents approach the different problems inherent in their future profession in an integrated manner without disciplinary compartmentalization and in different realities. This journey involves different actors: the professors in charge of the Teaching Practice II and Residency Chair (teacher trainers), the teachers in charge of the course where the residents practice (co-trainers), and the student residents. This work arises from questions gathered by the professors of the Chair Teaching Practice II and Residency of the English department of the National University of Catamarca, in relation to the network of relationships established in said chair between the actors mentioned. The problem to analyze is the influence of the relationship between the co-trainer and the student resident in their training process. Consequently, the objective of this paper is to account for the role of the co-trainer, analyze and evaluate their interaction and articulation with the students and suggest courses of action to define and demarcate their participation so that their influence is more significant in the process of the student resident's training. The methodology that guided this work corresponds to the qualitative paradigm, for which semi-structured interviews were conducted for further analysis. Likewise, a review of related literature was carried out.

**Keywords**: Articulation. Co-trainer. Interaction. Role. Student Residents.

Página | 94





Página | 95

#### Introducción

La asignatura *Práctica Docente II y Residencia* situada en el cuarto año de carrera del Profesorado en Inglés, plan de estudios 2011 (UNCA), configura un espacio donde los futuros graduados realizan su práctica docente. Esta materia coloca al estudiante ante la situación de "incorporarse a la complejidad áulica como sujetos docentes" (Carrizo y Ríos, 2007, p.3). En este espacio, los alumnos se posicionan, por primera vez, como docentes y se enfrentan a la tarea de planificar, decidir e intervenir en relación con la enseñanza del inglés en el contexto de instituciones escolares del medio. Así, el período de práctica y residencia es una instancia en la formación profesional de los alumnos que se encuentra atravesada por diversos factores que afectan directamente su desarrollo. Uno de esos factores compete a los actores intervinientes y la relación que se establece entre ellos. Estos actores se pueden agrupar en las siguientes categorías: el profesor formador, profesor/es a cargo de la materia Práctica Docente II y Residencia, el profesor coformador (PC), profesor de las escuelas asociadas y el alumno residente (AR).

Es así, que este trabajo se postula como el inicio del análisis de una sistematización de interrogantes que se vienen planteando en relación con la articulación entre los PC y los AR. Por eso, el objetivo del presente trabajo es dar cuenta del rol del profesor coformador, analizar y evaluar su interacción y articulación con el alumno residente y sugerir cursos de acción tendientes a definir y demarcar su participación para que su influencia sea más significativa en el proceso de formación del alumno residente.

#### Desarrollo

Seguidamente, se considera relevante proporcionar conceptos y retomar ideas de investigaciones realizados en esta temática y bibliografía afín.

El profesor coformador es aquel que presta el ámbito áulico para las prácticas pedagógicas de los futuros docentes. Es quien "tiene la tarea de ceder su lugar". Esta no es una acción simple ya que implica poner en juego una decisión subjetiva. Este docente se constituye a partir de ese momento en uno de los principales referentes del alumno residente, en su orientador y guía en el proceso de residencia.

Sus principales funciones son (Foresi, 2009: 229):

- Orientar a los estudiantes.
- Ser nexo entre la institución formadora y la escuela
- Posibilitar que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas escolares y áulicas y con el grupo de alumnos.
- Habilitar a los residentes, dándoles un lugar en el proceso de enseñanza de los alumnos.

El alumno residente AR es aquel que ingresa esperando ocupar ese lugar que hasta el momento ocupaba el docente a cargo de la cátedra. Edelstein y Coria, en su libro *Imágenes e Imaginación, Iniciación a la Docencia* (1995) lo definen como "una persona individualizable, que se encuentra en un proceso de formación, que aún "no es" docente". También añaden que se trata de un





alumno muy particular, al que se le demanda asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente sin serlo.

## Metodología

Página | 96

Este trabajo se desarrolla desde la investigación cualitativa ya que en el área de la educación permite reconstruir y reflexionar sobre algunas temáticas que están relacionadas con el devenir de la tarea docente. Así, y luego de una evaluación sobre las metodologías de investigación cualitativa, se consideró que la entrevista semi estructurada, también llamada no estructurada, sería el tipo de estrategia de recolección de datos que permitiría lograr los objetivos de este trabajo. Este tipo de entrevista permite utilizar diversos recursos con respecto a otros tipos de entrevista de naturaleza cualitativa. Según del Rincón et al. (1995) en Vargas Jiménez (2012), "las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos" (p.126).

Asimismo, el análisis de los datos obtenidos se realizará mediante el uso de metodologías cualitativas. Corbin (2009) en Borda (2017) sostiene que: "el análisis debería ser relajado, flexible y estar orientado por la comprensión (*insight*) alcanzada en la interacción con los datos, en lugar de ser estructurado y basado en los procedimientos" (p.77).

Los actores participantes en esta investigación fueron trece alumnos residentes del año académico 2017 de la cátedra *Práctica Docente II y Residencia* (UNCA) y once profesores coformadores de las escuelas asociadas Miguel Cané, Gustavo Levene, Normal Clara J. Armstrong y la escuela preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú y Colegio Cristo Rey. Ambos grupos respondieron preguntas similares en las que se pretendía indagar acerca del rol del profesor coformador desde el punto de vista de los distintos actores.

Todas las entrevistas se registraron en audio para luego ser transcriptas y analizadas mediante la metodología cualitativa que permitía que surgieran hallazgos a través de matrices comparativas y categorización de datos. Los datos obtenidos plasmaron en gráficos como los diagramas de barras y los gráficos circulares que permitieron la lectura rápida y comprensible de los datos recabados.

#### **Análisis**

En el proceso de análisis se estudiaron las respuestas dadas por los actores entrevistados. Primero se analizaron las respuestas de los DCs seguidas de las respuestas dadas por los ARs, codificando sus respuestas en categorías que permitieron encontrar puntos en común y sacar conclusiones preliminares y/ parciales. Luego se realizó un análisis cruzado que posibilitó encontrar categorías comunes entre DC y AR para obtener conclusiones.

Para esto se dividió el análisis en dos partes. En la primera se realizará el análisis de las respuestas brindadas por los profesores coformadores. Seguidamente se analizó las respuestas obtenidas de la entrevista realizada a los alumnos residentes.





En primer lugar, se analizará la primera pregunta de la entrevista realizada a los profesores coformadores y está relacionada a la noción que tienen sobre ser coformadores. Las respuestas permitieron ser categorizadas como:

- 1. Conoce
- 2. Desconoce
- 3. No tiene una noción precisa

Página | 97

Los resultados obtenidos demostraron que el 46% de los profesores tienen conocimiento sobre el concepto del profesor coformador, por ejemplo, el profesor 8 relata su percepción sobre su rol cuando dice que "el coformador es el docente que presta su curso y alumnos para que los alumnos de la práctica realicen su residencia"; mientras que el 36% desconoce totalmente este concepto, entre ellos los profesores 4 y 7 afirman que "Desconozco el rol de ser coformador." y "No conocía ese término"; y, finalmente, el 18 % de los entrevistados demuestra que tienen un concepto impreciso sobre el coformador, esto se puede ejemplificar con las declaraciones de los profesores 1 y 10 cuando dicen que "La verdad es que no se todo el alcance que tiene. O "lo fui aprendiendo con el tiempo" o "Escuché el término pero no estoy interiorizada con el concepto." Así, los primeros datos recolectados aportan que la mayoría de los profesores conoce, en mayor o menor medida, lo que es ser un profesor coformador.

La segunda pregunta pretende indagar las percepciones de las funciones y /o tareas del docente coformador. En este caso se pregunta: ¿Cuál cree que es su rol en la etapa de residencia de los alumnos practicantes?" los resultados se codificaron en las siguientes categorías:

- 1. Acompañar/guiar/aconsejar
- 2. Prestar el curso
- 3. Monitorear e intervenir en casos extremos
- 4. Solamente observar

Las respuestas obtenidas revelaron que 63.7% de los entrevistados consideran que el rol del coformador es acompañar, guiar y aconsejar a los residentes, 18.1 % considera que es prestar el curso, 9.1 expresa que la función es monitorear e intervenir en casos extremos y el 9.1 restante considera que es solamente observar las clases de los practicantes. De estas respuestas se desprende que si bien la mayoría de los entrevistados expresan conocer cuál es su función como coformadores, no hay un concepto preciso de las funciones, algunos docentes expresan que su función es solamente guiar, observar/monitorear o "prestar el curso" y consideran que, por ejemplo el caso del profesor 8, "el rol del coformador es fundamental y de gran importancia si bien la clase está a cargo del residente la docente dueño del curso tiene la obligación de acompañarlos estar a su lado controlar y observar el desenvolvimiento de los alumnos". Como así también, consideran que su aporte para hacer de su rol más significativo es la de compartir sus propias experiencias y hacer de ellas, como expresó el profesor 3 "...una reflexión sobre lo que hace a mi propia tarea como docente"

La tercera pregunta hace referencia a los aportes que el profesor coformador puede realizar para enriquecer su rol y hacerlo más significativo para él y para los alumnos residentes. Para





facilitar el análisis de los datos, se volcaron las respuestas en un gráfico de barras. Las categorías seleccionadas para agrupar las respuestas fueron:

- 1. Comunicación fluida
- 2. Realizar algo más que observar la clase
- 3. Desconoce

4. Compartir experiencias, ideas y estrategias de enseñanzas.

Página | 98

Los datos arrojaron que el 54,6 % de los entrevistados considera que para hacer su rol más significativo necesitan compartir sus experiencias, ideas y estrategias de enseñanza con los alumnos residentes. El 18,1% de los profesores afirma que desconocen las acciones que mejoren su rol. El 27,3 % de los profesores entrevistados divide sus respuestas con el 9.01% desconoce las acciones que mejoren su rol. El 9.01% considera que se debería hacer algo más que observar, como, por ejemplo, el caso del profesor 3, quien manifiesta que "para poder lograr un mejor resultado sería provechoso que nosotros también recibamos un *feedback* sobre la etapa de observación de ellos hacia nosotros, para que también a futuro seamos mejores coformadores". El profesor 4 dice que "para poder aportar algo significativo, antes debería ponerme al tanto del rol que cumple el docente coformador"; y finalmente el 9.01 restante cree que una comunicación fluida sería un gran aporte. Por ejemplo, el profesor 1 sugiere, en este sentido, "que se den cuenta que esto es un proceso y que lleva tiempo y ganas ser docente. Y que hay veces que las cosas salen bien en el primer intento y otras no. Que hay que ser perseverantes."

La cuarta pregunta hace referencia a las tareas que un coformador considera que debe realizar durante el periodo de residencia de los alumnos. Para visualizar estas tareas, se diseñó una tabla que indica lo expuesto por cada docente. Entre estas tareas, ellos manifestaron las siguientes:

- 1. Acompañar y aconsejar
- 2. Observar y evaluar
- 3. Brindar los temas
- 4. Facilitar el material
- 5. Sugerir estrategias de enseñanzas
- 6. Informar sobre el grupo de alumnos
- 7. Desconoce sus tareas
- 8. Notificar cambios de horarios o ausencias
- 9. Dar a conocer los lugares y autoridades dentro del colegio

Los datos obtenidos a partir de esta tabla demuestran que la tarea que mayormente realiza un coformador es la de acompañar y aconsejar al alumno residente. Esta tarea es elegida por 8 de los 11 docentes encuestados. Cinco profesores consideran que su tarea es la de observar a los alumnos y evaluarlos, mientras que 2 de los 11 profesores tienen en cuenta tareas como la de brindar los temas, facilitar material e informar sobre el grupo de alumnos. Solo un profesor de 11 asegura que desconoce las tareas; otro sugiere estrategias de enseñanzas; otro notifica





cambios de horarios o ausencias y otro da a conocer los lugares y autoridades dentro del colegio como parte de las tareas del coformador.

Las preguntas cinco y seis pretenden indagar la necesidad de capacitar a los docentes coformadores para prepararlos de modo que puedan cumplir dicho rol y determinar si estarían dispuestos a asistir a capacitaciones. Para esto se les preguntó, "¿Considera que es necesario capacitarse para cumplir el rol de coformador? y ¿Asistiría a capacitaciones para Página | 99 coformadores?"

El 100% de los profesores entrevistados destacó la necesidad de capacitarse para cumplir este rol y expresó su voluntad de asistir a dichas capacitaciones. Se puede inferir de estas respuestas que los docentes coformadores no están preparados para cumplir dicho rol, lo que se puede visualizar con las afirmaciones de los siguientes profesores, quienes ven la oportunidad de capacitarse sobre este tema como una necesidad. Por ejemplo, el profesor 3 señala que "capacitarse como coformador sería muy útil para darle una función más homogénea a todos los coformadores, ya que no todos tenemos el mismo concepto de lo que implica, además de aclarar nuestro rol también podría servir para actualizar conocimientos relacionados al rol docente". Por su parte, el profesor 10 considera que "la capacitación debe ser un requisito indispensable como así también permanente desde nuestro rol d docentes. Nos permite superarnos en nuestra tarea y a la vez, guiar d una mejor manera a otros futuros docentes. Lo considero fundamental"; y, por último, el profesor 11 expresa que "haría la capacitación para aprender a dar clases más lúdicas, interactivas e interesantes. Me gustaría que nos den talleres en los que nosotros cumplamos el rol de alumnos y nos enseñen en forma práctica y no tan teórica a cómo mejorar nuestra enseñanza en las aulas. También me gustaría que los talleres se basen en proyectos que los alumnos deban llevar a cabo como trabajo final para cada trimestre". En la séptima pregunta se pretende descubrir si los alumnos residentes realizan alguna contribución a las prácticas de enseñanza de los docentes coformadores. A su vez, se les solicitó listar el tipo de aportes realizados si los hubiere. El 81,9% de los profesores respondió que reciben aportes en cuanto a la innovación y creatividad en estrategias metodológicas y material didáctico. Así, el profesor 3 afirma que "los alumnos residentes nos dan la oportunidad de ver a nuestros alumnos desde otra perspectiva, lo que nos da nociones y nos permite corregir algunas técnicas o métodos que estábamos empleando, por lo que hace que la planificación se modifique sobre la marcha." Estas respuestas evidencian que los alumnos residentes, en la mayoría de los casos, realizan aportes significativos de tipo metodológicos y didácticos centrados en la innovación y la creatividad. Tal es el caso del profesor 9, quien dice que "si bien los alumnos no aportan sobre la planificación anual, pero sí aportan didácticamente para que cada tema sea desarrollado con diferentes métodos pedagógicos"; en igual sentido, el profesor 10 expresa que "los aportes son muy ricos, a partir de metodologías, actividades y material didáctico que no habíamos usado. Otro punto de vista a tener en cuenta muestra las debilidades que puedo tener para encarar una temática o un evento en el aula."

La octava pregunta tiene como propósito indagar la relación que se establece entre los actores. Se preguntó "En su experiencia como coformador, ¿qué relación se establece con los residentes que practicaron en sus cursos?" Las respuestas evidenciaron que el 28% de los PCF recalca que desarrollan una relación cordial y de respeto. Así, el profesor 1 dice que "en mi caso creo que muy buena. Me siento satisfecha cuando al finalizar los alumnos me agradecen por mi colaboración. No siempre se da la misma relación con todos. Con algunos alumnos es más facil





llegar y con otros no. Pero es muy lindo ser escuchado. Respetado y considerado en las actividades. El hecho de ser consultada para alguna actividad me da a entender que no solo soy la docente que presta el curso, sino que me tienen en cuenta y les interesa mi aporte." El 27% destaca que esta relación es colaborativa. Por ejemplo, el profesor 3 señala: "Entre el docente coformador y residente se establece una relación colaborativa"; y el profesor 11, quien dice que "siempre se debe trabajar en equipo y no minimizar el trabajo de ninguno ya que es un aprendizaje mutuo. Cada persona te enseña algo diferente. Se establece una relación muy cálida de aprendizaje y de respeto mutuo", 18% expresa que la relación es muy buena, personal y cercana tal es el caso del profesor 8 quien afirma que "en mi caso particular la relación siempre ha sido genial y enriquecedora pasó el tiempo y los vuelven encontrar y recuerdan su experiencia en el colegio es lo más gratificante no sólo como docente sino como ser humano.", el 18 % acentúan que no establecen ninguna relación, como ser el caso del profesor 7 quien relata que "en mi experiencia nunca he establecido un vínculo interesante con un residente. No han acudido a mí. Cordialidad, ayuda es lo que ofrezco."; mientras que el 9% subrayan que consideran a los AR como colegas.

A continuación, se presentarán las preguntas realizadas a los alumnos residentes.

La primera pregunta pretende conocer cuál es la función del conformador en el periodo de residencia. Ante esta pregunta, los alumnos manifestaron diversas y respuestas que fueron posibles categorizarlas como:

- 1. Guiar y orientar en la enseñanza
- 2. Manejar del curso
- 3. Asignar temas
- 4. Proporcionar otra perspectiva con respecto a la actuación de alumno residente
- 5. Brindar el espacio para la residencia
- 6. Evaluar la actuación del alumno residente
- 7. No tiene certeza
- 8. Observar y realizar devoluciones

Estas ocho categorías se repiten en varios entrevistados. Así, 13 de 11 alumnos responden que la función del profesor coformador es la de guiar y orientar en la enseñanza. Por ejemplo, el alumno 2 dice que "desde mi perspectiva, el rol del docente coformador en la práctica es la de guiar al practicante de acuerdo con su experiencia con los alumnos...". A su vez, 8 hicieron referencia a que solo deben involucrarse en el manejo del grupo en casos extremos, ya que, como declara el alumno 4, "no hay que olvidar que el docente coformador es el que mejor conoce a los alumnos." Tres alumnos hacen referencia a que solo deben asignar los temas a ser dictados: "Es importante conocer cuáles son los temas que deben ser enseñados..." (alumno 5). Dos alumnos mencionan que el profesor coformador es observador y evaluador de su residencia. Este es el caso del alumno 11, quien manifiesta: "No lo tengo claro. Creo que en el mejor de los casos presencian las clases y proveen devolución...". Un estudiante concluye que el profesor coformador aporta otro punto de vista en sus observaciones: "En mi opinión, la función del docente coformador es tener otro punto de vista para el alumno practicante. Es importante porque conoce a sus alumnos y la clase" (alumno 8).





Página | 101

A continuación, se solicitó a los alumnos entrevistados que definieran qué tipo de relación entablaron con sus profesores coformadores durante su residencia en el nivel secundario. Las respuestas fueron agrupadas en:

- 1. Muy Buena
- 2. Buena
- 3. Ninguna (solo hola y chau)
- 4. Distante

El 69% de los alumnos considera que la relación que entablaron con sus profesores coformadores fue muy buena, mientras que el 15 % no describe ninguna relación más que la de brindar un saludo de cordialidad. El 8% la describe como buena y el 8% restante como distante. Por ejemplo, el alumno 6 especifica: "Mi relación con mi coformador de secundaria no fue muy estrecha". De esta manera, se observa que, en la mayoría de los casos, la relación fue muy buena: "Con respecto a la relación con mi coformador de secundaria, puedo decir que esta fue una relación muy buena. El profesor siempre estuvo dispuesto a guiarme y hacer sugerencias, siempre proveyó devoluciones sinceras con respecto a lo que realizaba con los alumnos. Siempre estuvo dispuesto a colaborar para cambiar métodos y técnicas de enseñanza, así como también para agregar temas al programa y demás. Siempre estuvimos en contacto cuando fue necesario y supo aconsejar cuando tenía dudas. El profesor fue un excelente coformador, siempre predispuesto. Él fue la información más importante obtenida para empezar el periodo de enseñanza. Siempre podíamos charlar de las clases al finalizar cada una de ellas así que la relación fue una muy cercana" (alumno 2); "Realmente fue muy provechosa y me dieron muchos consejos útiles de cómo tratar a los chicos. Siempre estuvieron dispuestas a contestar cada una de mis dudas" (alumno 4).

A su vez, se les solicitó que respondieran la misma pregunta, pero pensando en su residencia en el nivel primario. Nuevamente, las categorías no variaron con respecto a la pregunta anterior excepto por el porcentaje. El 62% de los alumnos refiere una relación muy buena con su coformador; un 15% la describe como distante, otro 15% como buena y el 8% no describe relación alguna. Se evidencia aquí una muy buena relación entre los alumnos residentes y los profesores coformadores: "En el caso de primaria, he recibido gran acompañamiento, la profesora me ha sugerido en reiteradas ocasiones, y me sentí muy a gusto" (alumno 12).

Cabe destacar que no se indagaron particularidades destinadas a identificar el porqué de la inexistencia de relación en algunos de los casos presentados. A su vez, es importante resaltar que el porcentaje con respecto a la muy buena relación establecida se incrementa en el nivel primario. Estos datos servirán para continuar indagando en esta construcción de entramado de relaciones ya que, como se aclaró al principio, este trabajo inicia una serie de investigaciones futuras.

En la tercera pregunta se les pidió a los alumnos que describieran de qué manera el PCF participó en sus clases. A partir de las variadas respuestas obtenidas de los alumnos se definieron las siguientes categorías:

- 1. Prestar libros
- 2. Guiar y aconsejar





Página | 102

- 3. Libertad para introducir temas
- 4. Información sobre el curso
- 5. Programa
- 6. Aliento y apoyo
- 7. Nombre de libro y lista de alumnos
- 8. Momento al final de clase para hablar
- 9. Poca participación

De estas categorías se puede analizar que 4 de 13 alumnos manifestaron que los PCF les prestan material, como ser el libro que usan en sus clases; 11 de 13 alumnos afirman que la manera en que el PCF aporta en sus clases es la de guía y de consejero; 3 alumnos de 13 resaltan que los PCF les dieron la libertad de elegir los temas para introducir en clase; 9 de cada 13 de ellos declaran que los PCF les brindan información del curso; solo 1 alumno de los 13 manifiesta que el PCF le prestó el programa; 8 de 13 alumnos sintieron el apoyo y la motivación o aliento constante durante su periodo de residencia. Según 2 de los 13 alumnos, el PCF les mandó el listado de alumnos y el nombre del libro. Seis alumnos de 13 destacaron que los PCF se quedan unos minutos luego de finalizada la clase para dialogar y hacer sugerencias; por último, 2 de los 13 alumnos sintieron la poca participación de sus PCF durante el periodo de residencia. La última pregunta que se realizó a los alumnos residentes fue sobre la influencia que ejerció el coformador en su residencia. Las respuestas se agruparon en tres grupos:

- 1. Positiva
- 2. Negativa
- 3. Neutra

El 69 % de los alumnos responde que la influencia fue positiva. Algunos de ellos proporcionan ejemplos concretos en cada caso: "En mi caso influyó de forma positiva porque me hacían sentir más segura y me motivaban a más. El trato fue el mejor de parte de ellos y de las escuelas" (alumno 1). El alumno 3 resalta: "Todo su apoyo y ayuda me hizo sentir que era capaz de lograr algo bueno con todo mi esfuerzo. Se daba cuenta de todo el empeño que ponía en cada clase v de los cambios que estaba logrando en ciertos alumnos. La verdad que me llenó de tranquilidad saber que podía contar con el apoyo y la guía del profesor. Llegué a tener mucha más confianza en mí. Siempre se puede ir más allá de lo que uno piensa". El alumno 10, expresa: "La influencia de los coformadores en el desarrollo de la residencia fue muy positiva. Cada cosa que recibíamos de los profesores era algo para tener en cuenta para la siguiente clase. Incluso cabe destacar que la respuesta de los profesores era prácticamente automática, ya que se daba inmediatamente después de terminar la clase. Por esa razón, lo que los profesores comentaban de la clase que acababan de observar era de mucha importancia para mí. Era el primer feedback de la clase. Por lo tanto, el primer paso para mirar en lo que se podía mejorar y pensar ya en aplicarlo para la siguiente". Y el alumno 12 reflexiona: "Ha influido de manera altamente positiva. He generado un cambio a partir de ello, desde el manejo en el aula hasta la manera de concebir el rol del docente. Tarea ardua pero tan gratificante, que desde un cierto punto me han hecho reflexionar y revalorizar dicha profesión.".





Por el contrario, el 15% aseguró que la influencia fue negativa y aclaran que fue debido a la mala actitud del coformador, en relación con las críticas no constructivas y la falta de apoyo (consejos, ideas, material bibliográfico): "El aporte de los coformadores en el desarrollo de las prácticas influyó muy poco, tanto en primaria como en secundaria. Por lo general mis planificaciones fueron planeadas en base a la guía de mi formadora" (alumno 2). Finalmente, el 16% segura que no sintieron ninguna influencia; por ejemplo, el alumno 11 sintió que "no tuvo Página | 103 ninguna influencia significativa."

La influencia positiva del profesor coformador en la residencia del alumno entrevistado es la que predomina y la que brinda la posibilidad de seguir investigando sobre la relación existente entre el coformador y el alumno de residencia.

Del análisis de todas las entrevistas se puede inferior que ambos grupos, DC y AR, coinciden en su apreciación de cuáles son los roles o funciones del docente coformador. Sin embargo, se destaca que dichas funciones no se cumplen en su totalidad. De las principales funciones mencionadas por los actores se destaca que no todos los docentes dan a conocer la programación anual o acuerdan con alumno residente los contenidos a dictar. Asimismo, ambos grupos mencionan que la participación del coformador en la planificación áulica y en el aporte de bibliografía es casi nulo.

Si bien la mayoría de los alumnos residentes percibe la influencia del docente coformador como "positiva" durante el periodo de residencia, cabe resaltar que alrededor del 30% la percibió como neutra o nula. De sus respuestas se infiere que el rol del coformador no se desarrolla en su totalidad, por lo que su influencia e impacto en el residente es mucho menor de lo que se espera.

#### **Conclusiones**

A modo de conclusión, se destaca la relevancia de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a profesores coformadores y a alumnos residentes. Las respuestas nos permiten visibilizar ciertas problemáticas que forman parte de un proceso de formación docente, pero que no se las consideraba un factor importante. Por eso, una de las primeras acciones a tomar es la de ampliar este trabajo que pretende problematizar a todos los actores intervinientes y factores que forman parte del proceso de residencia de los alumnos de cuarto año del Profesorado en Inglés, para indagar su influencia en las prácticas de los alumnos.

Por consiguiente, este trabajo permitirá realizar acciones concretas que respondan a las necesidades de PC y AR. Por ejemplo, construir un espacio de capacitación que integre a los profesores coformadores, a los profesores formadores y a los alumnos residentes para favorecer la socialización de conocimientos y experiencias. También, analizar las propias prácticas desde diversos aportes teóricos, definiendo funciones en el marco de los dispositivos formativos. Asimismo, será propicio analizar y definir las funciones de los docentes coformadores y proyectar una capacitación que contemple su rol mediante la creación de un reglamento que opere dentro de los límites del departamento Inglés y las escuelas asociadas.





## Referencias bibliográficas

Borda, P. et al. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Instituto de Investigaciones "Gino Germani", Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Página | 104

Carrizo, P. & Ríos, M. (2007). "¿Cómo ves al practicante? El rol de los docentes tutores". XI Jornadas Interescuelas. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Foresi, M. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, 223-269.

Vargas Jiménez, I. (2012). "La entrevista en la investigación cualitativa". *Nuevas tendencias y retos.* 3, 1. pp. 119-139.

#### **Anexos**

### **Entrevista a profesores:**

- 1. ¿Tiene conocimiento sobre lo que es ser coformador?
- 2. ¿Cuál cree que es su rol en la etapa de residencia de los alumnos practicantes?
- 3. ¿Qué considera Ud. que puede aportar para hacer más significativo su rol como coformador?
- 4. Liste sus tareas como coformador
- 5. ¿Ud. Considera necesario capacitarse para ser coformador? Justifique su respuesta.
- 6. Si hubieran capacitaciones para coformador, ¿Usted participaría de ellas? Justifique su respuesta.
- 7. ¿Qué aportes realizan los alumnos residentes en su planificación anual?
- 8. ¿Qué relación se establece entre el docente coformador y el alumno residente?

#### Encuesta a alumnos

- 1. ¿Cual es, desde su perspectiva, la función del docente co formador en la residencia?
- 2.¿Cuál fue su relación (real)con su coformador? (Incluir a coformador de primaria y secundaria y en el caso de haber habido suplente, agregar también, respuesta por separado)
- 3. Describir de qué manera el profesor coformador participó en sus prácticas
- 4. ¿Cómo influyó el aporte del coformador en el desarrollo de sus prácticas?





## Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña

Law, intervention and indigenous decision-making in mining in the gold region of the puna jujeña

Página | 105

#### Lic. María Elisa Paz

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy <u>merilinpei@gmail.com</u>

#### Resumen

La minería aurífera de la provincia de Jujuy es una actividad que precede a la conformación del Estado argentino y las legislaciones que desde fines del siglo XIX se dictaron tanto para asumir la soberanía sobre las minas, como para promover su desarrollo. La producción local debió adecuarse a las nuevas normativas hasta la sación del Código Minero de la República Argentina, proceso que no ha quedado registrado. La legislación minera se aplicó sin modificaciones durante casi un siglo, hasta que en la década de 1990 se instrumentaron profundas modificaciones como consecuencia de la drástica caída de la actividad en el territorio nacional. Así, se readecua el Código Minero a las demandas de la minería transnacional, a la vez que emerge en la agenda la necesidad de preservar el medioambiente y se reconoce constitucionalmente la preexistencia de los pueblos originarios al Estado nacional. La conjugación de estas nuevas políticas plasmadas en legislaciones abre el acceso a un conjunto de derechos antes negados a las poblaciones originarias de las regiones mineras. Por ello, en el presente texto se analizan y se registran las tensiones observables en el interior del campo minero, integrado en la región aurífera del Departamento Rinconada por las comunidades originarias de la zona, emprendedores mineros y agentes del Estado provincial. Para ello se realiza una etnografía de la forma en que se operan las normativas que vehiculizan la aplicación de convenios internacionales, como el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, a través de las normativas medioambientales y mineras.

**Palabras-clave:** Campo minero. Derecho indígena. Etnografía. Minería aurífera. Puna de Jujuy.

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





Página | 106

#### **Abstract**

Gold mining in the province of Jujuy is an activity that precedes the conformation of the Argentine State and the laws that since the end of the 19th century were dictated both to assume sovereignty over mines, and to promote their development. The local production had to adapt to the new regulations until the sake of the Mining Code of the Argentine Republic, a process that has not been registered. The mining legislation is applied almost unchanged for almost a century, until in the 1990s profound changes were implemented because of the drastic fall in activity in the national territory. Thus, the Mining Code is readjusted to the demands of transnational mining, while the need to preserve the environment emerges on the agenda and the preexistence of the original groups to the national State is recognized constitutionally. The conjugation of these new policies embodied in legislations opens access to a set of rights previously denied to the original populations of the mining regions. That is why from this text we analyze and record the observable tensions within the mining field, integrated in the gold region of the Department Rinconada by the original communities of the area, mining entrepreneurs and agents of the Provincial State. To this end, an ethnography of the way in which the regulations that implement the international agreements conventions such as Convention 169 of the International Labor Organization, through environmental and mining regulations will be carried out.

**Keywords**: Mining field. Indigenous law. Ethnography. Gold mining. Puna of Jujuy.

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





#### Introducción

El presente es un avance de tesis doctoral que se desarrolla en una fracción de la región aurífera de la puna jujeña, emplazada en el Departamento Rinconada, compuesta por las localidades de Rinconada, Santo Domingo, Liviara, Orosmayo, Antiguyoc, Maray y Pirquitas, la que concentra la mayoría de las minas de oro, cuarzo aurífero, arenas auríferas y minerales asociados -plomo, plata, zinc, estaño, entre otros-, por lo que ha sido sistemáticamente explorada y explotada desde períodos previos a la colonización del actual territorio nacional, como evidencian los restos materiales hallados en la zona (Angiorama, 2014: 326).

Página | 107

Actualmente se encuentra en etapa de cierre una de las más importantes minas de plomo, plata y zinc de la provincia, como es Mina Pirquitas. A su vez, la misma empresa ha iniciado una nueva explotación de minerales de similares características en el distrito Santo Domingo, distante a unos 50 km, conocida como Mina Chinchilla. En la región se despliegan tareas de exploración en las minas Carahuasi -Santo Domingo- y Mina Fátima, La Rosa y Mc Many –Rinconada- con mineralizaciones análogas, a las que se suman propuestas de explotación aurífera amigables con el medio ambiente a través de la Empresa minera Misión de Paz, en las minas Catalina I y II en Orosmayo, lo que la constituye en el espacio apropiado para analizar las implicancias de los cambios en el acceso a la justicia de los grupos originarios en un contexto minero.

Si bien la pertenencia étnica y cultural ha sido negada o invisibilizada, como ha sucedido en la mayor parte del territorio argentino, los distintos pueblos originarios jujeños, en particular de la Puna, han tenido una participación activa en la conformación socioeconómica de la provincia, no solo por su intervención como mano de obra de bajo costo, crucial para el desarrollo agroindustrial de la provincia, sino por su perpetua disputa por la restitución de los territorios ancestrales, que los situó como enemigos y principales obstáculos del progreso provincial.

Sin embargo, contrario a lo que se afirmaba no solo desde el Estado, sino desde la antropología argentina misma, la comunidad indígena¹ no había desaparecido en el territorio nacional y la globalización no necesariamente desencadenó un proceso de unificación de los modos de vida a escala planetaria, sino que, como sostiene Segato, "solamente gracias a la internacionalización de ideas modernas de ciudadanía y derechos humanos se hizo posible la emergencia de pueblos antes invisibles" (Segato, 1997: 3). Según Briones, se transformaron los escenarios de lucha indígena, haciendo posible su pasaje de objetos a sujetos de derecho internacional, dejando de ser minorías para constituirse en pueblos (Briones, 2005: 10) y se empiezan a responder las demandas históricas de los pueblos originarios a una escala planetaria, como se observa a través del Convenio 169 de la OIT, la Declaración Universal de los derechos Indígenas, entre otras

En ese contexto, durante el último cuarto del siglo XX, Argentina ha experimentado un proceso de transformación y readecuación legislativa, que ha permitido, entre otros aspectos, un acceso inédito a un conjunto de derechos universales que, si bien han ido variando y especificándose a lo largo de la historia, antes habían sido negados a estos grupos considerados minorías. A la vez, los Estados inician un proceso de liberalización, caracterizado en Argentina, según Briones,

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Comunidad indígena: organización que preexiste a los individuos y moldea sus prácticas y representaciones a través de reglas compartidas por sus miembros, supone una historia común y un territorio –no tierra-, sino una cultura puesta en acción en el espacio (Belli et. al.; 2017:42).





por políticas de ajuste, descentralización y por la redefinición de los sujetos gobernables, de modo que los antes pobres o subdesarrollados han pasado a ser poblaciones vulnerables con capital social, como si se tratara de un bien de mercado (Briones, 2005: 12).

Este reconocimiento muchas veces entra en tensión en su implementación dentro de las formaciones económico-sociales y construcciones culturales, legalizadas y en general naturalizadas por las sociedades nacionales, en la medida que las interpela desde otras lógicas de enunciación y otros intereses materiales (Belli, Slavutsky y Torrez, 2017: 43).

Página | 108

Por ello, se analizan las tensiones observables al interior del campo social minero conformado por las comunidades originarias de la zona, emprendedores mineros y agentes del Estado provincial, a través de la aplicación de las normativas que, entre otros aspectos, vehiculiza la aplicación de convenios internacionales. Consideramos apropiado hacer, en primera instancia, una revisión histórica del proceso de lucha y resistencia indígena de la provincia y de la región puna en particular, a fin de mostrar de qué manera esos procesos han sido negados e invisibilizados, en tanto antecedentes a través de los que es posible una aproximación al contexto en que se desarrolla la problemática considerada.

## Lucha y resistencia indígena

El arribo del conquistador al actual territorio de la provincia de Jujuy implicó el inicio de un proceso de resistencia activa a la ocupación extranjera, por lo que estos se vieron obligados, según Carrillo (2012), a instrumentar, entre otras estrategias, el diálogo, el reconocimiento de derechos y la independencia a los indígenas, para posibilitar el avance por el territorio, fundar los primeros establecimientos españoles y consolidar su presencia, mientras se reunía cada vez mayor fuerza para consumar la subyugación.

El siglo XVIII es recordado por la consolidación colonial en territorio provincial, con el progresivo abandono de la resistencia armada. Se acepta la religión católica, el sometimiento a las encomiendas² y la incorporación a los pueblos de indios como Casabindo, Cochinoca, Rinconada, fundados en la época, lo que a su vez les permitió conservar cierta autonomía en relación con las estrategias de subsistencia. Si bien es poco lo que se sabe sobre el particular, los datos arqueológicos dan cuenta de que se basaba en el pastoreo de camélidos, complementado con el hilado y tejido de su fibra, el cultivo en pequeños valles favorecidos por la disponibilidad de agua (Albeck y Ruiz, 2003: 200) y la extracción de minerales para el autoconsumo y el intercambio por productos provenientes de otras regiones o zonas ecológicas, según reza el modelo de Murra, según el cual el ideal de autosuficiencia parece

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Encomienda: tipo de servidumbre impuesta por los españoles a los indígenas. Un grupo o población indígena, era entregada a un individuo español en forma de encomienda, individuo al que se reconocía como encomendero de esas poblaciones, las que eran obligadas a entregarle a él, anualmente, una cierta cuota de bienes o de dinero, así como a prestarle cierta cantidad de servicios laborales gratuitos, llamados servicios personales.





cumplirse a través de diferentes vías, como el intercambio o trueque, así como también del control vertical de diferentes pisos ecológicos (Melino y Rabey, citado por Belli, 2004: 24). Las encomiendas se conformaron con los españoles que participaron en la fundación de San Salvador de Juiuv a través de las mercedes<sup>3</sup>, así las tierras producían y el trabajador no entraba en los costos de producción por estar cubiertos por las prestaciones de servicios personales, tomando, según Rutledge (1992: 92), la forma de una empresa agrícola a partir de la que se estableció un modelo histórico específico de relaciones de clase entre indígenas y españoles. La empresa agrícola y las clases sociales así constituidas dieron lugar a la conformación de una sociedad de haciendas que se legitimó durante el proceso de organización nacional, debido al incumplimiento de la abolición de la encomienda y todo servicio personal indígena dictaminada por la Junta Provisional Gubernativa del Río de la Plata en 1811, por la Junta Provisional de Salta en 1834 - jurisdicción de la que Jujuy formaba parte en la época- por el gobierno provincial en 1836, asumiendo otras formas, denominaciones y características, manteniéndose el statu quo colonial (Teruel y Fandos, 2007: 3), a la vez que se crearon los primeros impuestos sobre ellos y algunos de sus principales productos como la extracción de sal (1840), capitación indigenal (abolida en 1851), a los multiplicos del ganado (1863), etc. (Paz, 1992; Gil Montero, 2004).

El Estado argentino se constituyó bajo principios liberales, en los que la propiedad privada tenía gran importancia y las formas de propiedad comunitaria eran consideradas formas de atraso e impedimento para el desarrollo nacional. "Curiosamente, revisando los intentos históricos de desindianización queda claro que éstos consistieron, principalmente, en la venta –de tierras– a individuos originarios considerados arrenderos, ya que no se aceptó la entrega comunitaria" (Belli, Slavutsky y Torrez; 2017:42).

En la provincia, la oligarquía estaba conformada por una red familias notables organizadas en torno a los negocios, las alianzas matrimoniales, la vecindad, etc., las que proveyeron el marco de referencia por el que sus miembros funcionaban en el dominio público (Paz, 2006: 143), constituyéndose en el grupo hegemónico que define el destino de la provincia y de las poblaciones originarias, que pasan a ser arrendatarios individuales debido a la creciente tendencia de desestructuración de las organizaciones comunitarias, a través del fraccionamiento de importantes latifundios, lo que a su vez permitió que fueran víctimas de abusos derivados de la mayor presencia del Estado en el territorio, representado por los mismos grupos de poder.

En la región de Puna, la mayor parte de la propiedad de la tierra quedó en manos de los descendientes del Marquesado de Tojo, produciendo una concentración de la tierra en pocas manos, (Sica, Bovi y Mallagray, 2006: 363), dando continuidad al modelo de relaciones de clases entre indígenas y descendentes de españoles, criollos blancos.

En el siglo XIX, los pueblos indígenas deben racionalizar los cambios históricos planteados por el tránsito de la colonia a la independencia, identificando a los nuevos actores del poder y sus intereses para definir políticas de acción en torno a su objetivo de recuperación de las tierras, proceso favorecido por las redes intercomunitarias basadas en ferias de trueques y circuitos

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña

María Elisa Paz

pp. 105-123.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Merced: es una institución propia de la colonia a través de la que colonos españoles obtenían tierras en propiedad.





caravaneros que beneficiaron la comunicación y la reflexión para trazar líneas de acción conjuntas (Belli, Slavutsky y Rueda, 2004: 21).

Es un período contradictorio en el que no se reconocía a los grupos originarios derecho alguno sobre el territorio que ocupaban, sino que se gestionaba desde el gobierno local la concesión de créditos para su adquisición, en tanto alternativa plausible para terminar con las veleidades comunistas de los indígenas y transformarlos en campesinos propietarios, ciudadanos productivos y activos contribuyentes del fisco (Paz, 2010: 10). En el mismo período estaba legitimado el acceso gratuito a la propiedad de una parcela de tierra en espacios urbanos de algunos pueblos que se fundaron en la época y otra de rastrojo en las inmediaciones para colonos, a quienes se consideraba "portadores del espíritu del trabajo y del progreso" (Fleitas y Teruel, 2012: 211). La intención era radicarlos en las regiones más despobladas, como es el caso de Abra Pampa o Siberia Argentina, como se la denominó originalmente, fundada en 1883. Una linea de acción instrumentada por la población originaria es la denuncia, a través de la que afirmaban que las tierras que habitaban eran fiscales, por lo que se negaban a pagar los arriendos, diezmos y a soportar los abusos de administradores y funcionarios provinciales, cargos que en muchos casos eran ostentados por la misma persona.

La vía legal es abandonada por una rebelión armada cuando un cambio en la política termina con los logros obtenidos hasta ese momento, que culmina con los hechos de la Batalla de Quera en 1875 (para más información, cfr. Paz, 2010: 556), en la que fueron derrotados y se empieza a imponer el orden en la región.

En la década de 1920 se retoman las demandas que giran en torno a la restitución del territorio, la no prestación de servicios personales y el pago de una contribución inmobiliaria justa en reemplazo de los arriendos. Las demandas son respondidas durante el breve gobierno de Aníbal Tanco, que dispone por ley la expropiación de los latifundios de toda la provincia para ser cedidos a sus pobladores, a la vez que regula la actividad de los conchabadores y prohíbe por decreto una vez más los servicios personales impuestos por los propietarios de las tierras a peones y arrenderos (Fleitas y Kingard, 2006: 193), legislaciones que no llegaron a cumplirse. El decenio de 1930 está caracterizado por el inicio del proceso de integración y proletarización permanente del campesinado de las tierras altas jujeñas a la economía capitalista nacional, denominado por Rutledge (1992) primera fase de proletarización, que se inicia con la incorporación de los indígenas de la región a la zafra azucarera y a las explotaciones mineras bajo métodos más o menos compulsivos de reclutamiento como enganches por deudas en almacenes de comerciantes locales, obligados a pagar sus rentas a los nuevos propietarios ya no en dinero o bienes, sino con su propio trabajo en los ingenios a un costo no regulado oficialmente.

La proletarización se completó con la desaparición de los aspectos coercitivos de reclutamiento de mano de obra y la adopción de un sistema de trabajo asalariado voluntario con niveles de ingresos y condiciones laborales considerablemente mejores. Entre 1943 y 1955 dejaron de tener vigencia algunos de los aspectos más restrictivos del trabajo en las plantaciones y minas, a la vez que son liberados de la obligatoriedad de trabajar en ellas, debido a la sanción del Estatuto del Peón Rural.

Frente a la nueva correlación de fuerzas a nivel nacional, en que el peronismo ofrecía la oportunidad política para visibilizar la resistencia histórica a la usurpación territorial y a la inserción forzada en ingenios azucareros y minas, en 1946, indígenas de la quebrada y la puna

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





jujeña y salteña salieron en una caravana que se conoció como "Malón de la Paz" rumbo a Buenos Aires, bajo la consigna de la campaña presidencial de Perón, "la tierra, para el que la trabaja" (Belli, Slavutsky y Rueda, 2004).

Si bien fueron recibidos en la Casa Rosada por el presidente Perón, oportunidad en que el presidente expresó su voluntad de brindar una solución definitiva, los resultados no fueron los esperados, una madrugada fueron custodiados por la policía federal y embarcados en tren hacia Humahuaca.

Página | 111

Yo me tiré del tren, pue, porque no tenía documentos y tenía un poncho hermoso, que me había hecho mi señora, y se había quedao ahí. (...) Nos quedamos tres meses más y ahí se ha resuelto la situación. Después de la caravana ya no se pagó arriendo, y se expropió. (Ciriaco Condorí, citado por Belli, Slavutsky y Rueda, 2004: 66).

Una respuesta parcial llegó tres años después con la expropiación de las tierras de la Puna, que incluía una serie de reformas integrales que debían acompañar la expropiación de las tierras como asistencia regular a través de préstamos para el desarrollo de empresas agrícolas y pastoriles, la construcción de viviendas, mejoras tendientes a preparar a los grupos originarios para su integración y participación en la comunidad nacional –escuelas, servicios de salud, centros sociales y de educación cívica, estímulo a las actividades cooperativas y otras formas de desarrollo—, otorgándoles un rol en la sociedad para lograr su incorporación (Rutledge, 1992: 219), muchas de las que hoy siguen pendientes.

En 1959, el frondizismo representado en Jujuy por el gobernador Horacio Guzmán, gestionó el traspaso a propiedad del Estado provincial de los latifundios expropiados por Perón (Fleitas y Kingard, 2006: 219), proceso en que el entonces presidente Frondizi reconoce la lucha de los jujeños por recuperar sus territorios, a pesar de lo que no obtuvieron los títulos de propiedad (Belli, Slavutsky y Rueda, 2004: 56).

En la década de 1960 no sólo no se avanza con la restitución de los derechos territoriales, sino que la incorporación de la región andina de la provincia de Jujuy al Programa Indigenista Andino que se instrumentaba en Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia implica un retroceso. La filosofía del programa consistía en ayudar al campesino a ayudarse a sí mismo, educándolo para utilizar todos los canales gubernamentales que puedan contribuir a lograr sus propósitos de elevar sus ingresos y mejorar sus niveles de vida, partiendo del criterio básico confirmado por numerosas experiencias en otros países, de que no se debe regalar nada, sino que todo debe ser pagado por el campesino a plazos prudenciales, evitando de esa manera que se forme una mentalidad de todo pretender y nada deber y el concepto de lo que es donado nada vale. Sin embargo, la sugerencia del programa no tiene injerencia política y la venta de la tierra a los pobladores no se resuelve en los años que se aplica –décadas de 1960 y 1970– (Rivero, 2017: 112-113).

## Ideas modernas de ciudadanía y derechos humanos en Jujuy

Las ideas en torno a los derechos humanos básicos empiezan a cambiar a partir de la década de 1980, época en que el proceso es todavía incipiente como se puede apreciar a través de la nueva

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





Constitución de la provincia, sancionada en 1986, en que se destina un artículo a los aborígenes por el que se establece el deber de protegerlos por medio de una legislación adecuada que conduzca a su integración, progreso económico y social. No refiere al reconocimiento de sus derechos, sino que los sitúa en una situación de vulnerabilidad (Belli, Slavutsky y Rueda, 2004: 57).

Página | 112

En lo relacionado a los derechos sobre los territorios que poseen consuetudinariamente, muchos de los cuales son fiscales, las poblaciones indígenas son equiparadas a la categoría de "colonos", en el artículo nº 74 de Tierras Fiscales, en que se ve plasmada la influencia ideológica ejercida por el Programa Andino, que reinstituye la necesidad de que las tierras fiscales deben ser colonizadas y destinadas a la explotación agropecuaria o forestal mediante su entrega en propiedad, con preferencia a los pobladores del lugar siempre y cuando posean condiciones de trabajo y arraigo en el lugar mediante el pago del precio de venta a largo plazo, entre otros aspectos. De esa forma, para Belli et al. (2017: 57), según esa reglamentación los agentes del organismo de aplicación, el "Instituto Jujeño de Colonización", podían decidir quiénes serían los beneficiarios, aun cuando se tratara de territorios reclamados por los pueblos originarios.

Hacia finales de la década entra en vigencia el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), creado por Ley 23.302 en 1985, que empieza a accionar como organismo de aplicación y ejecutor del convenio 169 firmado por el Estado argentino con la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT), estipulando los procedimientos para promover en coordinación con las provincias el desarrollo integral de las comunidades indígenas, con prioridad en aspectos como el socioeconómico, sanitario y cultural (patrimonial). Una de las primeras actividades consistió en la elaboración de un Registro Nacional de Comunidades Indígenas, las que según la ley debían contar con personería jurídica.

En el caso de Jujuy, en 1992 se había creado el primer Registro de Comunidades Aborígenes que les concedía personería jurídica bajo normas de asociaciones civiles; luego, en 1997, se firma un convenio con el INAI para la organización definitiva del Registro Provincial de Comunidades Aborígenes que pasó a la Secretaría de Derechos Humanos (Belli et al. 2017: 58). Finalmente, en el año 2015, el Poder Ejecutivo provincial crea la Secretaría de Pueblos Indígenas y el registro pasa a su órbita.

La emergencia de las poblaciones originarias en tanto sujetos de derechos se consolida con la reforma de la Constitución Nacional de 1994, que en el artículo nº 74, inciso 17 reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y, a partir de esa premisa, se despliega un conjunto de derechos que se les adjudica como respeto a su identidad, derechos a una educación intercultural y bilingüe, a la posesión y propiedad comunitaria de la tierra que tradicionalmente ocupan y se suman garantías como el derecho a participar en las gestiones referidas a sus recursos naturales y otros intereses que los afecten.

La reforma constitucional no tuvo un correlato en la modificación de la constitución provincial, como hacen notar Belli et al. (2017: 60), ya que se crea un vacío legal, una inconsistencia entre la Constitución nacional y la provincial, que se constituye en un obstáculo en el proceso de relevamiento y regularización territorial, que comienza a desarrollarse a partir de 1997 a través del programa de Regularización y Adjudicación de Tierras para Población Aborigen de la Provincia de Jujuy (PRATPRA), cuyos resultados se hacen visibles en 2005 a través de la entrega 37 escrituras de cesión gratuita de títulos comunitarios.

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





En 2006, el Poder Ejecutivo Nacional, por la Ley nº 26.160, declara la emergencia en relación con la posesión y propiedad de las tierras ancestralmente ocupadas por comunidades indígenas y suspende todas las sentencias de desalojo por un plazo de 4 años, situación que se prorroga por otros 4 años en 2009 (Ley 26.554), en 2013 (Ley 26.894) y en 2017, es decir, que actualmente continúa en vigencia hasta 2021, debido a que, según datos oficiales, solo se relevó el 49% (Sergio Alvez, *Canal Abierto* 28/06/2017).

Página | 113

El INAI empieza inicia el Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas (ReTeCI), a través del registro técnico, jurídico y catastral de la situación dominial de los territorios ocupados por las comunidades originarias: "el relevamiento abarca las comunidades indígenas registradas en el INAI o en los organismos provinciales competentes y también a aquellas que sin haber registrado su personería pertenezcan a un pueblo indígena preexistente"<sup>4</sup>.

El relevamiento no reconoce ni avanza en la titulación de las tierras, así como tampoco la garantiza, sino que una vez obtenida la resolución oficial en los casos que corresponde, se reconoce la ocupación actual tradicional y pública, la que sirve como fundamento o paso previo al inicio de los trámites para la regularización de la propiedad comunitaria de las tierras.

El correlato entre la Constitución Nacional, la sanción y aplicación de normativas que den participación a las poblaciones originarias en la toma de decisiones sobre los territorios que ocupan, se hace efectiva en 2010 y está reglamentado para la actividad minera por decreto reglamentario provincial Nº 5772 de la ley provincial de medioambiente, que manifiesta la necesidad de proteger el medioambiente, conservar el patrimonio natural y cultural en concordancia con lo que establece la nueva constitución nacional en su artículo 415 y, a su vez, propender al desarrollo de la actividad minera garantizando la participación de las comunidades de la provincia mediante procedimientos apropiados para llegar a un acuerdo de las medidas según lo establece el convenio 169 de la OIT.

La aplicación de la norma implica el reconocimiento de los derechos de las comunidades de la región aurífera jujeña sobre el territorio que ocupan, obligando a las empresas interesadas en catear, explorar y explotar la zona a establecer un diálogo fluido, dar a conocer las tareas que pretenden realizar e incluso deben conseguir su autorización antes de iniciar los trabajos.

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Fuente Digital: https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2017/09/Pr%C3%B3rroga-Emergencia-Territorial.pdf.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Artículo 41: "Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley.

Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales.

Corresponde a la Nación dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección, y a las provincias, las necesarias para complementarlas, sin que aquéllas alteren las jurisdicciones locales.

Se prohíbe el ingreso al territorio nacional de residuos actual o potencialmente peligrosos, y de los radiactivos" (http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm).





## Antecedentes del decreto reglamentario para la actividad minera de la ley de medioambiente provincial

La aplicación de normativas como el Decreto Reglamentario de la Ley General de Medioambiente nº 5.772 para la actividad minera generó una situación de conflictividad que involucra a sus beneficiarios -grupos originarios de la región-, a emprendedores mineros y agentes del Estado provincial encargados de la aplicación.

Página | 114

El decreto de referencia constituye la culminación de un proceso que inicia en la década de los 90, cuando las ideas relacionadas con las llamadas *minorías*, al medioambiente, etc., en plena era de la globalización o mundialización condicionaron y direccionaron la redacción de las nuevas normativas. Un ejemplo elocuente son las vinculadas a las actividad minera, que dan cuenta por un lado de la necesidad de abrir el territorio nacional a la explotación a gran escala a capitales transnacionales y, a su vez, evidencian un creciente interés por la protección del medioambiente, la cultura y por la participación de las comunidades, situación que se aprecia a través de la firma del Acuerdo Federal Minero, que otorga participación a las provincias, a los avances en materia de protección medioambiental por la Ley 24.585.

La reforma de la Constitución es concordante con el proceso iniciado en la legislación minera en lo relacionado con la protección del medioambiente, lo que evidencia un cambio de paradigma en torno al medioambiente como bien escaso. Las conflictividades ya no son consideradas en términos individuales sino colectivas, por lo que no solo existen derechos sino también deberes sobre los bienes de uso y disfrute colectivo (Ciselli, 2014: 24), que se puede apreciar en el artículo nº 41, por el que todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano y, a su vez, tienen el deber de preservarlo.

En 1998 se sanciona la Ley General de Medioambiente de la Provincia de Jujuy n° 5.063, por la que se establecen las normas tendientes a garantizar la protección, preservación, conservación, defensa, mejoramiento del ambiente y a su vez se promueve una política de desarrollo sustentable para las generaciones presentes y futuras que habiten el territorio provincial, la que debe adecuarse por el principio de congruencia a lo que establece Ley General del Ambiente Nacional. A los recursos naturales se suman los culturales, relacionados con las diferentes actividades antrópicas, el fomento de la participación social en los procesos de toma de decisión, entre otros.

Retomando el Decreto Provincial n° 5.772 que reglamenta la Ley Medioambiental Provincial para la actividad minera, en concordancia con las normativas medioambientales nacionales, a las de protección ambiental para la actividad minera y al artículo n° 41 de la Constitución Nacional, queda establecido que, si bien es importante propender al desarrollo de la actividad minera, este debe desarrollarse dentro de una política de protección ambiental y, además, se considera apropiado garantizar la participación de las comunidades de la provincia mediante procedimientos y protocolos, a los que no se alude directamente, sino que remite a los mecanismos que establece el convenio 169 de la OIT.

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





## Conflictividad en torno a la aplicación del decreto 5.772

La transformación ideológica en torno al acceso a un conjunto de derechos humanos y libertades fundamentales antes negadas a las poblaciones originarias de la provincia no tiene un origen autóctono a pesar de la profundidad histórica de sus demandas por los derechos y la restitución de territorios ancestrales, entre otros aspectos, sino que las transformaciones en las legislaciones en materia minera, constitucional y medioambiental consideradas en el presente caso responden más bien a aquel proceso contradictorio e inestable que describe Segato (1998) en torno a la internacionalización de las ideas de ciudadanía y derechos humanos que hace visibles a sectores de la sociedad antes invisibilizados, los que en este contexto se enfrentan a un nuevo proceso de transformación-reestructuración establecido para garantizar su ingreso en la disputa por los recursos, como es el Convenio 169 de la OIT, por el que se dictan normativas específicas para garantizar su aplicación.

El Convenio es una herramienta de visibilización de las poblaciones originarias a una escala global, que tiene fuerza de Ley para los Estados que lo firmaron, aunque "solo enuncia la libre determinación como aspiración o bajo formas mediadas como control, participación, responsabilidad, cooperación sobre ciertas cuestiones atinentes a los pueblos indígenas" (Belli et al. 2017: 44). Aquí el Estado interviene como mediador o como administrador de las cuestiones indígenas (Briones, 2005: 11).

El análisis de la receptividad y digestión que tienen estas modas e imposiciones globales para la gestión de la diversidad en contextos locales requiere considerar la mirada de los distintos agentes que componen el campo social minero, desde los agentes del Estado provincial, que intervienen como autoridades de aplicación –administradores- de las nuevas normativas, los emprendedores mineros y los grupos originarios de las regiones mineras.

En el caso de los agentes del Estado provincial, la existencia de nuevas normativas no necesariamente implica aceptación o acuerdo, así como tampoco un rechazo abierto. Por el contrario, se observa una doble actuación, entendida en los términos que describe Scott (1990: 24): "Me refiero al comportamiento público que se le exige a aquellos que están sujetos a formas refinadas y sistemáticas de subordinación social". Muchos funcionarios, ante los medios de comunicación masiva, generalmente se ven obligados a manifestar acuerdo y aprobación con relación no sólo al reconocimiento de derechos territoriales a las comunidades, sino también de su participación en los procesos de toma de decisiones respecto de la actividad minera en los territorios que ocupan, aunque no cuenten con títulos de propiedad, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de un discurso público de un funcionario del área de Minería de la Provincia de Jujuy:

Como ven, nosotros en la provincia de Jujuy tenemos un, un organismo que se llama UGAMP, Unidad de Gestión Ambiental Minera Provincial, que antes de ser concedida una pertenencia que solicita el inversor, debe evaluarse a través de todo ese equipo que está ahí, con participación de las comunidades, del medio ambiente, participan miembros de la salud, miembros del gremio, de ganadería, la Universidad Nacional de Jujuy y todos los organismos involucrados en el tema. Nosotros consideramos que esa es la mejor manera de poder comunicar la importancia de la actividad minera en la sociedad y muy particularmente en las comunidades donde se encuentran

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





los yacimientos (Secretario de Minería, Provincia de Jujuy en *Congreso de Estudiantes de Minería*; 2015).

Sin embargo, en la privacidad del ámbito administrativo de las dependencias de la Secretaría de Minería Provincial, la práctica cotidiana da cuenta del problema que enfrentan los agentes estatales al hacer efectiva la participación de las comunidades en ámbitos de toma decisión Página | 116 como la Unidad de Gestión Ambiental Minera<sup>6</sup>, en que se observa inseguridad y nerviosismo respecto de la participación de las comunidades originarias en los procesos de evaluación de los Informes de Impacto Ambiental.

La tensión del campo minero se manifiesta cuando las comunidades hacen uso de la ley como herramienta de derecho y el poder en la toma de decisión produce la conflictividad entre las comunidades, la empresa minera y la Dirección de Minería.

Para algunos agentes participantes las comunidades entorpecen la continuidad del proceso administrativo necesario para dar continuidad a los trámites de los peticionarios, ya que la comunidad no solo considera la ley como herramienta legal, sino principalmente como una forma de resistencia.

La resistencia, entonces, también es una forma de "poder-agencia", y en la actualidad contamos con un elaborado repertorio teórico para analizarla. La resistencia contiene desde la rebelión total en un extremo, pasando por varias formas de lo que James Scott (1985) denomina "arrastrar los pies", hasta -en el otro extremo una especie de aceptación compleja y ambivalente de las categorías y las prácticas dominantes que siempre se modifican en el momento mismo en que se las adopta (Sherry Ortner, 2016: pág.).

Como ejemplo de este tipo de proceso en la minería podemos tomar a las comunidades de los alrededores de Mina Aguilar, que ante la convocatoria de Policía Minera a una reunión hacen pública su disconformidad:

A través de una entrega de prensa con origen de las comunidades "Vicuñayoc, Pizcuno y Cueva Colorada", "Casa Grande, Vizcarra y El Portillo" y "Río Grade y La Poma", dan a conocer que las comunidades aborígenes situadas en alrededores de El Aguilar, no asistirán a una reunión convocada por el geólogo Carlos Lavadenz, jefe del Departamento de Policía y Control Minero, para tratar el informe de impacto ambiental del depósito de colas Nº7 de la empresa minera radicada en la zona. La cita era el viernes venidero, a las 9, en el SUM (Salón de Usos Múltiples) del Ministerio de la Producción.

Desde la fuente mencionada destacaron que no concurrirán a la reunión evaluativa mencionada, "porque en asamblea general" cumplida días atrás, "se acordó que un plazo de 90 días" recién estarán en condiciones de emitir una respuesta al informe de impacto ambiental presentado por la Compañía Minera El Aguilar a las comunidades. (*Jujuy al día*, 09/12/14)

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña

María Elisa Paz

pp. 105-123.

Enviado: 10.jun.18. Aprobado: 02.03.19

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Unidad de Gestión Ambiental Minera Provincial, conformada por Decreto provincial 2881-E-97 con la facultad de asesorar al Director Provincial de Minería y Recursos Energéticos respecto de la aprobación o ampliación de informes de impacto ambiental que deben presentar las empresas o dueños de concesiones en las distintas etapas de su desarrollo minero.





La ausencia de los referentes comunitarios de la mina a la reunión de la UGAMAP para evaluar el Informe de Impacto Ambiental determinó que esta se suspendiera hasta tanto se resolviera la situación planteada, lo que retrasó los trámites respectivos y obligó tanto a la empresa como a la autoridad de aplicación a instrumentar los mecanismos necesarios para que, una vez emitida la resolución de las comunidades, se convocara a una nueva reunión de la UGAMP para dar continuidad al trámite respectivo.

Página | 117

A ello se suma el desacuerdo de algunos miembros de la UGAMP. Es aquí donde aparece el discurso oculto respecto de la participación de referentes de las comunidades originarias en la evaluación de los informes de impacto ambiental, quienes se expresan de la siguiente forma:

(...) esta reunión es técnica, acá somos profesionales los que tenemos que ver y evaluar los informes de impacto ambiental, acá no tendrían que participar las comunidades, porque ellos no tienen nada que aportar y además nos hacen perder el tiempo, ellos tienen otras instancias para manifestar sus problemas, acá no... (Miembro de UGAMP; 2014).

A pesar del malestar institucional, la participación de las comunidades está garantizada por la autoridad de aplicación del decreto 5.772 y, a su vez, por la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia; la primera, como responsable de garantizar la notificación fehaciente de las comunidades, y la segunda, encargada de constatar que dicha participación sea efectiva mediante un delegado que participa de cada reunión de UGAMP:

Buen día, mi nombre es "D", yo soy delegado de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia, mi función es constatar la participación de las comunidades originarias en las reuniones de la UGAMP (Delegado de la Secretaría Derechos Humanos de la Provincia).

A pesar de haber transcurrido más de quince años de la sanción del decreto 5772, algunas comunidades continúan denunciando por los medios de comunicación masiva que el Estado otorga permisos a empresas mineras y no se realizan los procesos de consulta previa, libre e informada:

Pueblos originarios de Cochinoca, Yavi, Rinconada, Santa Catalina y Atacama emitieron un comunicado muy crítico hacia el gobierno de Gerardo Morales, quien ganó las elecciones con promesas reivindicativas hacia las comunidades aborígenes que viven en la puna, pero una vez en el gobierno, comenzó a pactar con las grandes empresas extractivistas, cediéndoles enormes porciones de tierra para la explotación minera.

El comunicado es enfático al enunciar la preocupación de estas comunidades por los "permisos de exploración y explotación a empresas mineras para trabajar en la región sin el consentimiento libre, previo e informado de sus pobladores" Les reclaman tanto al gobierno provincial, como nacional que les otorguen los titulos de propiedad de sus tierras encestrales que hace años vienen reclamando (*No a la mina*; 19/05/2016).

Las reuniones de UGAMP no solo se realizan en dependencias del Ministerio de la Producción en la ciudad capital, sino que en algunas oportunidades se desarrollan en territorio de las comunidades, en la mayoría de los casos como respuesta a solicitudes de los referentes

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





comunitarios, las que a su vez resultan propicias para que las comunidades expresen intereses, inquietudes, necesidades y problemáticas:

Yo quiero pedir que la siguiente reunión se haga allá, estas cosas se tendrían que hacer allá donde están todos, donde está la gente, para que participen todos, se debe llamar a los que se afectan río abajo, se debe informar a los otros comuneros para que ellos lleven la información a su comunidad de lo que se está haciendo (Referente de la comunidad de Santo Domingo, 2014).

Página | 118

Uno de los aspectos que se evidencian en el discurso del referente comunitario es la conflictividad que surge no solo al interior de la comunidad influenciada directamente, sino con otras comunidades afectadas de forma indirecta, por lo que la apertura hacia la participación de distintos agentes de los ámbitos locales se constituye en una necesidad que en algunos casos es resuelta a través de la autoridad de aplicación.

A ello se suma que las reuniones de monitoreo en las zonas mineras se hacen para exponer necesidades tanto individuales –de una persona o grupo doméstico-, como colectivas, como es la solicitud de resolución de problemas que afectan la vida cotidiana de las comunidades: provisión de servicios básicos como transporte, comunicaciones, vivienda, agua potable, etc.:

Una vez, en una reunión que se hizo en el salón de una de las comunidades, la gente nos encerró, porque querían que les resolvamos un problema que se había comprometido el gobierno de la provincia, pero nosotros no podemos hacer esas cosas. Nosotros no podemos, así que ahí estuvimos más de tres horas, hasta que al fin entendieron que nosotros no tenemos autoridad para resolver lo que ellos nos pedían. Y ahí nos dejaron salir, ¿ve? Por eso muchas veces no sabemos qué hacer con las comunidades (Funcionario de la Dirección de Control y Policía Minera, 2014)

La antropología norteamericana ha considerado dentro de la producción de la agencia la resistencia como parte de la teoría de la práctica y como parte del ejercicio del poder cuando existen grupos sociales diferentes, y donde uno oprime al otro. Es interesante considerar la tríada agencia-poder-resistencia o resistencia-poder-agencia ya que el poder no se concentra en un grupo, sino por el contrario, Sherry Ortner considera que la agencia y el poder forman parte de lo que denomina "juegos serios" donde los agentes persiguen diferentes proyectos culturales, los que pueden estar motivados por la resistencia y el poder por un lado cuando existen relaciones asimétricas o cuando la agencia se inscribe dentro de la lógica local de lo bueno y lo deseable y la forma de conseguirlos (Rivero, 2017: 100).

Las comunidades se han apropiado de los mecanismos institucionales y legales para efectivizar los derechos que les otorga la ley, pero también como formas de negociación y resistencias propios de la producción de la agencia.

Por otro lado, el campo minero provincial está conformado por mineros que no forman parte de las comunidades originarias, quienes suelen asesorar y guiar a referentes de empresas mineras tanto nacionales como internacionales en sus primeras incursiones por los yacimientos más importantes de la provincia. Ellos tienen sus propias apreciaciones sobre las implicancias de las legislaciones que se aplican actualmente en el territorio:

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





No dejan y no hay caso, y hablando la verdad, hablando entre nosotros el gobierno poco no ha hecho nada, porque acá en Jujuy si hay cincuenta mineros dispuestos a trabajar es mucho y eso no les interesa, pero sí les interesa los votos de todos los campesinos que hay de ahí, que hay en la puna. A esto usted debe estar enterada de que acá a muchos les han entregado las tierras y a otros están ya para entregarles, pero ellos lo han tomado en otra forma a la minería, ellos se creen dueños de las tierras y también de lo que hay dentro de la tierra, (...) pero no se puede, no dejan ahí, la gente en este momento no deja trabajar ahí, en esa zona, especialmente en las zonas auríferas no dejan trabajar... (Minero de Jujuy; 2015)

Página | 119

Las apreciaciones de los mineros son compartidas por algunos agentes del Estado provincial y referentes de las empresas en las distintas etapas del proceso minero. A pesar de la tensión permanente por los desacuerdos y la conflictividad resultante que se manifiesta cotidianamente y a pesar de que en algunos casos no se realiza la consulta previa, libre e informada, esta es valorada positivamente por los referentes de las comunidades de la región:

Antes no, antes venía una mina y se metía nomás, no preguntaba nada, no decía nada, no pedían permiso, nada y nosotros no podíamos deci nada, porque ellos tenían permiso. Ahora no, ahora antes de entrá en nuestra tierra tienen que pedí permiso, tienen que esperá a hablá con todos de la comunidad, si no, no pueden entra a trabaja... (Referente de la Comunidad Aborigen de Orosmayo, 2015).

A ello se suma una ausencia de protocolos, de reglas específicas que den cuenta de las formas apropiadas de proceder en los distintas momentos del proceso productivo, lo que lleva a las empresas en etapa de cateo a limitar el diálogo con las comunidades al mínimo, hasta que tienen alguna constatación de la potencialidad de los recursos mineros y de las posibilidades continuidad del trabajo, lo que genera al interior de las comunidades un sinnúmero de especulaciones, interpretaciones erróneas, etc., respecto de las actividades que las empresas pretenden realizar, como sucedió con una de las empresas que realizaba cateos en zonas cercanas al pueblo de Rinconada:

Todos dicen que la empresa esa quiere explotar la mina que está abajo del pueblo. Dicen que van a trasladar a todo el pueblo para otro lado, como Pirquita, ¿ve? Así y ahí va star la mina. Todos se vamos a tener que ir de ahí, así como han hecho en Pirquitas, así nos van hacer (Comunero de Rinconada; 2011).

La falta de información clara en torno a la etapa del proceso en que se encontraba generó situaciones de conflictividad innecesarias, en tanto que las empresas que pasan a la segunda etapa denominada de exploración; por el contrario, suelen desarrollar estrategias propias a fin de conseguir el apoyo y aprobación comunitaria como, por ejemplo, monitoreo participativo de calidad del agua, aire y suelos. Se establecen campamentos base en las jurisdicciones de influencia directa, se alquila infraestructura local para viviendas, cuando esta existe, o, en su defecto, se adecuan espacios existentes o se construyen en forma conjunta -espacios que, una vez concluida la actividad, pasarán a propiedad de la comunidad-. Se da trabajo en forma directa a los comuneros, así como también indirecta a través de la contratación de servicio de comedor

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





para los trabajadores, se adquiere la mayor cantidad posible de insumos en el pueblo, entre otros.

Los resultados de las estrategias desplegadas se hacen evidentes no solo por la reducción de la conflictividad entre comunidad y empresa minera, sino también por su replicación en otras empresas del medio con la meta de reducir las discrepancias. De forma creciente se pudo apreciar la organización de reuniones de la UGAMP en predios de las minas o en su defecto en las comunidades afectadas, en las que las empresas exponen los trabajos de monitoreo participativos, la participación de los referentes comunitarios en la selección de puntos de muestreo de aguas fundamentalmente, ámbitos que también resultan propicios para la Dirección de Minería, de Control y Policía Minera y a la UGAMP para verificar los avances y dificultades de las actividades de las empresas que se plasman en los Informes de Impacto Ambiental.

Página | 120

Sí, lo que se venía haciendo hasta el 2014, digamos, en el muestreo participativo de aguas, o sea, se había capacitado a las comunidades sobre la toma de muestras exclusivamente de agua superficial. Lo que hicimos ahora en el 2015 es redoblar la apuesta: estamos dando capacitaciones sobre toma de muestras de agua superficiales, subterráneas, aire, suelos, fauna y flora y está previsto realizar con las comunidades este tipo de muestreos en lo que transcurre de 2015. Nosotros tenemos establecidos puntos que son frecuentes donde se realizan los muestreos, si en el caso haya alguien que tenga alguna inquietud para ver algún punto en especial, se incluye ese punto... (Referente de empresa minera *El Adurante*, monitoreo participativo).

La resolución de las situaciones de conflictividad es provisoria, pues de forma periódica surgen nuevos desacuerdos que probablemente no pueden ser previstos por las empresas, como tampoco por las comunidades y las autoridades provinciales. Sin embargo, podrían o deberían ser mitigados a través de mecanismos específicos, transparentes y participativos de resolución de conflictos.

Un ejemplo elocuente sobre el particular son los informes de impacto ambiental, los que, si bien revisten un carácter de declaración jurada de las actividades que se tiene previsto desplegar en sus diferentes componentes como actividades de mitigación de impactos negativos al medioambiente (agua, aire, suelo, flora, fauna, arqueología si hubiere, etc.), impacto socio-antropológico, económico, forma en que se tiene previsto dar participación a comunidades, abordar posibles situaciones de conflictividad, entre otras, sin embargo estas no siempre se cumplen como están propuestas en los informes, sino que se instrumentan acciones emergentes a fin de encontrar soluciones que den continuidad a las actividades de las empresas mineras, como las instrumentadas en el ejemplo que sigue:

Nosotros en el inicio tuvimos algunas eh..., algunas discrepancias con la comunidad, eh..., o sea discrepancias en qué sentido?, intentamos hacer en una asamblea la exposición de la presentación del informe y bueno, la comunidad decidió tomarse un tiempo para la evaluación de ese informe y asesorarse, si?, eh..., posterior a eso, eh..., elaboramos una mesa de gestión, fue con la comunidad, donde también participó el intendente y fue ahí donde comenzamos a, a tratar el informe, no?, no se lo pudo presentar en asamblea pero por una decisión de la comunidad, que decide definir eh..., distintas personas o sea que son referentes

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





de la comunidad, quienes iban a ser los encargados de retransmitir a la asamblea las definiciones que se fueron tomando, eh..., en ese sentido tuvimos cuatro visitas con la comunidad y también con referentes de la municipalidad, este..., donde se hicieron las presentaciones del proyecto y se hicieron distintos recorridos en el campo, ahí es donde se empieza a incorporar lo que es muestreo participativo y se ejecutó un primer muestreo participativo y hemos decidido en ésta mesa de gestión una continuidad de trabajo..." (Referente de empresa minera durante monitoreo participativo).

Página | 121

Como se puede apreciar a través de lo que informa el referente de la empresa, se realizaron acciones concretas tendientes de mitigar la conflictividad con las comunidades originarias de la zona con resultados positivos, pero no estaban en el informe respectivo. Sin embargo, los resultados son provisorios porque la discrepancia continúa, a pesar de la progresiva participación de las comunidades en lo relativo a la evaluación de los informes de impacto ambiental en el monitoreo de las actividades de las empresas mineras, la conflictividad emerge sistemáticamente.

### **Conclusiones**

A partir de la información considerada en el presente caso se desprende que la aplicación u operacionalización de normativas que responden a movimientos internacionales a los que el Estado Nación argentino adhiere, si bien han hecho posible la visibilización de los grupos originarios, de sus problemáticas, demandas de derechos sobre todo territoriales, acceso a servicios básicos, entre otros, antes negados e invisibilizados como política de Estado, los enfrenta a un nuevo proceso de transformación y reestructuración para ingresar en la disputa por los recursos, lo que a su vez genera procesos de crisis y conflictividad derivados especialmente del desconocimiento de los fundamentos por los cuales se otorgan tales derechos.

En ese contexto, los agentes que componen el campo social minero local se encuentran en situaciones de disputa, en las que los espacios y la legitimidad de los reclamos son puestos en duda. Las reglas no son claras en los textos de las normativas, sino en su interpretación y sobre todo en la práctica, lo que deriva en una amplia gama de circunstancias que dificultan las escasas posibilidades de resolución.

Las inconsistencias entre la Constitución Nacional y la provincial, así como también entre las leyes de medioambiente nacional y provincial -que nunca se modifica-, abren la posibilidad de interpretaciones contradictorias, a lo que se suma el vacío de protocolos de participación, vinculación y diálogo con las comunidades, obligando a las empresas a instrumentar estrategias de ensayo y error, a través de las que paulatinamente construyen nuevas formas de vinculación sin un seguimiento sistemático de las fortalezas y las dificultadas enfrentadas en el proceso y provocando que la mitigación del impacto social de la actividad minera en las comunidades sea persistentemente precario.

Una alternativa para subsanar la brecha existente entre la puesta en escena discursiva y la apertura hacia la participación de las comunidades como una fortaleza de la actividad minera provincial, con la realidad que evidencia una de las principales dificultades, no solo para los

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





agentes de la autoridad de aplicación -Dirección de Minería y Recursos Energéticos de la Provincia de Jujuy, Dirección de Control y Policía Minera-, sino también para las poblaciones originarias y fundamentalmente para las empresas mineras, sería posible considerar los conocimientos y las experiencias de la antropología argentina en torno a las problemáticas pasadas y presentes de las poblaciones originarias, de las que se ha dado cuenta en los párrafos anteriores, a fin de mejorar el diálogo y la comprensión de las distintas situaciones que se Página | 122 presentan a lo largo del proceso productivo de la actividad minera.

## **Bibliografía**

- Angiorama, C. y F. Becerra (2014). "«Como en ella jamás ha habido minas...» Minería y metalurgia en la Puna de Jujuy durante momentos prehispánicos tardíos". En: Relaciones de la sociedad Argentina de Antropología. XXXIX. Versión online.
- Aramayo, B. (2009). Jujuy en el bicentenario. Contexto e historia de luchas. Buenos Aires: Editorial Ágora
- Belli, E., R. Slavutsky v P. Rueda (Eds.) (2007). Malón de la Paz. "Una historia, un camino". Instituto Interdisciplinario Tilcada, UBA.
- Belli, E. y R. Slavutsky (2009). "Minería y procesos identitarios en la cuenca alta del río Pilcomayo". En: Trinchero y Belli (coords). Fronteras del desarrollo. Impacto social y económico en la cuenca del río Pilcomayo. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Belli, E., R. Slavutsky y H. Torrez (2017). "La demanda territorial de los pueblos indígenas de la provincia de Jujuy. Aplicación y obstáculos en la entrega de tierras". En: Antropolocales. Estudios de Antropología en Jujuy. San Salvador de Jujuy: Ediunju.
- Briones, C. (2005). "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En: Briones (comp.) Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Buenos Aires: Antropofagia.
- Carrillo, J. (2012). Jujuy, apuntes de su historia civil. San Salvador de Jujuy: Ediciones Culturales de Jujuy.
- Fandos, C. y A. Teruel (2012). "¿Cómo quitarles esas tierras en un día después de 200 años de posesión?". Enfiteusis, legislación y práctica en la Quebrada de Humahuaca (Argentina).
- Fleitas, M. y A. Kingard, A. (2006). "Entre la legalidad y la proscripción. Políticas públicas y lucha obrera en Jujuy 1918-1976". En: Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX. San Salvador de Jujuv: Ediunju.
- Gil Montero, R., M. Quiroga Mendiola y M. Álvarez (2005). "Dinámica espacial y temporal de la actividad pastoril y la población en Yavi, provincia de Jujuy, Siglos XIX y XX". Ponencia presentada en las I Jornadas de Antropología Rural. San Pedro de Colalao.
- Gil Montero R. (2004). "Población, medioambiente y economía en la Puna de Jujuy, Argentina, siglo XIX". Revista de demografía histórica. XXII.
- Paz, M. E. (2017). "Legislación minera: readecuación según las demandas de capitales internacionales, su expresión en Jujuy desde los '80 a la actualidad". En: Antropolocales: estudios antropológicos de Jujuy. San Salvador de Jujuy: Ediunju.

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





- Paz, G. (2010). "El "comunismo" en Jujuy: ideología y acción de los campesinos indígenas de la puna en la segunda mitad del siglo XIX". En: *Nuevo mundo, mundos nuevos* (En línea) Debate. URL: http://nuevomundo.revues.org/index58033.html
- Rivero, A. (2018). *Desarrollos y no desarrollos en un territorio de frontera. Puna Argentina. Desde* 1960 al 2010. Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Tesis doctoral inédita.
- Rutledge, I. (1987). "Cambio agrario e integración. El desarrollo del capitalismo en Jujuy: 1550-1960". En: *Antropología social e historia*. IIT. Facultad de Filosofía y Letras. U BA.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos.* México: Ediciones Era.
- Segato, R. L. (1998). "Alteridades históricas, identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global". Trabajo presentado en el Simposio Central del VIII Congreso de Antropología, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Sica, G., T. Bovi y L. Mallagray (2006). "La Quebrada de Humahuaca: de la colonia a la actualidad". En: *Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX*. San Salvador de Jujuy: Ediunju.
- Teruel, A. y C. Fandos (2007). "Procesos de privatización y desarticulación de tierras indígenas en el norte argentino (Jujuy, Salta y Tucumán) en el siglo XIX". En: XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Tucumán. <a href="http://cdsa.aacademica.org/000-108/1037">http://cdsa.aacademica.org/000-108/1037</a>.

Derecho, intervención y toma de decisiones indígenas en la minería de la región aurífera de la puna jujeña





# Las relaciones laborales y migración en Catamarca, en el período 1920-1950

Labour relationships and migration in Catamarca, 1920-1950

Página | 124

#### Claudio Caraffini

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca <u>claudiogustavo857@hotmail.com</u>

#### **Ezequiel Fonseca**

Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca <a href="mailto:fonsecaezequiel@gmail.com">fonsecaezequiel@gmail.com</a>

#### Cristian Melián

Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Escuela de Arqueología, Universidad Nacional de Catamarca cristianmelian@gmail.com

#### Resumen

En el presente artículo realizamos un análisis y discusión de las relaciones laborales vinculadas a la explotación de los trabajadores catamarqueños, entre los años 1920 a 1950. Nuestro objetivo principal es analizar las relaciones laborales a través de fuentes periodísticas de la época que muestran el contexto doméstico de Catamarca y la migración temporaria de los trabajadores a otras provincias del norte argentino. Luego cruzamos esta información por medio de un abordaje metodológico de la historia oral con entrevistas personales como herramienta de registro a sujetos que se desempeñaron como peones rurales a mediados de siglo XX, los que cuentan su vida cotidiana en la localidad de San Fernando (Belén, Catamarca). Como resultado preliminar podemos afirmar que, en el primer periodo de nuestro análisis, las políticas públicas estaban ausentes, lo que favoreció las condiciones de explotación hacia los trabajadores, obligando a un fuerte proceso de migración temporaria de un sector de estos. A partir del advenimiento del peronismo se estableció otro modelo en el que el obrero es protegido por un Estado que reconocía derechos sociales.

Palabras-clave: Historia oral. Migraciones. Peones rurales. Relaciones laborales.





#### **Abstract**

In this article we analyze and discuss the labor relations linked to the exploitation of Catamarca's workers between 1920 and 1950. Our main objective is to analyze labor relations through journalistic sources of the time where they show the domestic context of Catamarca and the temporary migration of workers to other provinces of northern Argentina. Then we cross this information by means of a methodological approach of the oral history with personal interviews, as a tool of record, to subjects who worked as rural pawns in the middle of XX century, which tell their daily life in the locality of San Fernando (Belén, Catamarca). As a preliminary result we can affirm that in the first period of our analysis, the public policies were absent, which favored the conditions of exploitation towards the workers, forcing to a strong process of temporary migration of a sector of them. Since the advent of Peronism, another model was established in which the worker is protected by a State that recognizes social rights.

Keywords: Oral history. Migrations. Rural workers. Labour relationship.

Página | 125





## Una introducción al contexto del siglo XX

El nuevo contexto del siglo XX son las recurrentes reconversiones del capitalismo, en el sentido de que las modificaciones en la estructura productiva implicaron cambios en lo político que garantizaron la consolidación del nuevo orden a las nuevas condiciones políticas, como lo plantea Rapoport:

Página | 126

En el período que va desde 1870 hasta la Primera Guerra Mundial, el modelo presenciará distintas crisis: 1873-75, 1885, 1890, 1900-1903 y 1913. Cada una de ellas presenta particularidades coyunturales, pero pueden ser interpretadas en un marco conceptual común, puesto que sus causas fundamentales tienen directa relación con los propios cimientos o características estructurales del modelo (2010: 05).

Como el modelo agroexportador argentino estaba atado a los ciclos económicos de Inglaterra y este generó la crisis económica de 1889-90, se producen en la Argentina una serie de consecuencias que afectaron a todos los sectores sociales, ya que "la combinación entre el endeudamiento público, la especulación desenfrenada, los negocios turbios y expectativas exageradas sobre una expansión agroexportadora, hicieron que la posibilidad de un colapso se tornara inminente, dando comienzo al retiro de los capitales externos" (Rapoport, 2010: 06). El interés económico de la élite argentina, tanto rural como urbana, motivó un fuerte beneficio económico basado en un modelo agroexportador, sobre el cual se construyó este mito que está ligado al del "granero del mundo", que aún hoy sigue teniendo incidencia en la mentalidad de la mayoría de los argentinos (Sidicaro, 1993). Esta suerte de naturalización de un concepto liberal capitalista borraba las diferencias y homogenizaba a la Argentina, inserta en la División Internacional del Trabajo, donde los beneficiados fueron los sectores oligárquicos de nuestro país, donde las diferencias regionales estaban dadas por la Pampa húmeda con la producción de carnes y cereales; en el NOA, Salta concentró la producción de tabaco, así como Jujuy y Tucumán centralizaron la mayor producción de azúcar; Cuyo, la vitivinicultura y la Patagonia, la producción lanar.

Históricamente, el sector más dinámico del capitalismo argentino fue el agro. Es la rama que podía competir a nivel internacional por su elevada productividad y bajos costos. Su desarrollo impidió la creación de empleos cualificados, que impliquen derechos sociales o laborales. Sin embargo, todo el proceso agrícola-ganadero argentino mantuvo las condiciones coloniales, en el sentido de que reprodujo las relaciones clientelares entre los trabajadores y los estancieros, manteniendo las dependencias económicas y habitacionales, en las que los trabajadores rurales que no aceptaran estas condiciones migraban hacia otros lugares, expulsados de su lugar de origen y, de este modo, no contenían la población (Gerchunoff, 2012; Rapoport, 2010).

La necesidad de trabajar y de obtener una fuente de ingresos llevó a enormes masas de la población rural a migrar de manera temporaria a zonas en que la producción agraria demandaba mano de obra y, en algunos casos, a volver a sus lugares de origen para repetir esa dinámica al año siguiente o bien migrar a las zonas urbanas en busca de otras posibilidades laborales.

Las migraciones del campo a los centros de desarrollo vinculados a la industrialización en Catamarca no constituyeron una manifestación significativa de este fenómeno, ya que a principios del siglo XX la población rural de la provincia era el 85%, como lo demuestran los





censos de 1895 y 1914, mientras que hacia 1947 solo había disminuido al 77,89% como se observa en la tabla del gráfico N° 1. Claramente Catamarca carecía de una industria de peso y mantenía una economía con características de atraso, reducido tamaño y estancamiento.

Población por depto, por años Año 1895 Año 1947 Año 1914 Departamento 3.114 2.676 3.665 Ambato 5.239 4.154 3.904 Ancasti Andalgalá 10.578 6.273 6.604 Antofagasta De 378 677 La Sierra Belén 8.836 8.946 14.159 Capayán 5.660 5.990 7.923 Capital 9.727 14.973 32.536 El Alto 5.747 5.237 4.727 Fray Mamerto 3.172 3.617 4.360 Esquiú La Paz 7.032 10.536 12.796 3.306 Paclín 2.922 4.526 3.552 3.934 5.821 Pomán 6.532 7.568 12.334 Santa María 5.242 4.432 6.028 Santa Rosa 13.735 16.779 Tinogasta 12.233 Valle Viejo 4.496 5.067 6.400 90.161 100.768 TOTAL 147.213 HABITANTES

Página | 127

Gráfico N° 1: Indica el crecimiento de la población de forma comparativa en la sucesión de años, obtenida a partir de los datos de los Censos Nacionales. Elaboración propia.

La escasa productividad del trabajo en Argentina y la imposibilidad de los capitales en extender su dominio por fuera del mercado interno creaban las condiciones para abaratar los costos laborales. Por esa razón, la tendencia general de la caída salarial había sido acompañada por el crecimiento del empleo precario, de subsistencia y sin derechos laborales, siendo una consecuencia directa de este proceso económico en las primeras décadas del siglo XX. Por ello, durante las décadas de 1940 y 1950, la irrupción del peronismo en el gobierno nacional estimulaba que el Estado asuma un rol cada vez mayor en la contención de una creciente sobrepoblación relativa, no solo a través del empleo en el sector público, sino también a través del estatuto del peón rural y con la asistencia social al desempleo (Bazán, 2001).

Es así como provincias como Catamarca, a principios del siglo XIX, tenía un incipiente grado de desarrollo mercantil y artesanal a través de sus industrias rudimentarias, con elaboración de productos derivados del algodón (ponchos, lienzos, manteles, etc.) y la lana de llama, ebanistería, lomillería, aguardientes y vinos, etc. (Mulhall y Mulhall, 1876; Garavaglia, 1986) a la vez que, desde mediados del siglo XIX, se dio una favorable industria minera. Pero, en pos de las leyes del librecambio, la continua introducción de mercaderías de ultramar provenientes de





ambos océanos, pero intensificada desde los puertos del Atlántico una vez terminadas las guerras civiles, socavó y erosionó esas industrias, reorientando la economía de la provincia a una reprimarización con tendencias al monocultivo en varias regiones departamentales (Caraffini 2014; Caraffini *et al.*, 2014).

A principios del siglo XX, la situación de la provincia de Catamarca muestra cambios económicos y sociales notorios, ya que la propiedad de la tierra está concentrada en pocas manos y la Página | 128 producción primaria es vendida directamente sin un valor agregado que pudiera generar un incremento. Estos cambios necesitan, por ende, de poca mano de obra y llevan adelante un proceso de expulsión de asalariados.

Los datos referidos a la población de la provincia de Catamarca, que fueron registrados en los primeros censos nacionales, destacan crecimientos nulos o decrecimientos poblacionales en todos los departamentos a lo largo de la primera mitad del siglo XX. El motivo de las bajas poblacionales que se van generalizando a lo largo del tiempo en alguno de ellos es lo que intentaremos explicar en este trabajo.

En este contexto, el interior de la provincia de Catamarca estuvo signado desde la época colonial hasta las mediados del siglo XX por "la presencia de grandes terratenientes vinculados a familias que se autodenominaban patricias" (Bazán, 2001: 129) y, a la vez, la ausencia del estado provincial y nacional como agentes de control y garantes de derechos propició que estos se convirtieran en los únicos con posibilidad de contratar mano de obra local que trabajara en sus fincas, manteniendo y reproduciendo las relaciones de dependencia económica, política y social.

## Nuestra mirada teórico-metodológica

Como forma inicial para el desarrollo de nuestro trabajo, en la búsqueda de entender la lógica de este período, trabajamos con fuentes periodísticas locales de la época, en las que buscamos información que reflejara la situación descripta por la historiografía, con la idea de tener un panorama de cómo se reflejaba la situación social y política de Catamarca en los primeros años del siglo XX y la entrecruzamos con relatos orales, registrados por nosotros en la localidad de San Fernando, ubicada en el departamento Belén, provincia de Catamarca. Metodológicamente, reconocemos que el documento escrito siempre ha sido considerado en el campo de la historiografía de gran valor y cargado de legitimidad, mientras que la aceptación e incorporación de la oralidad no siempre ha sido sencilla. Si historia significa el conjunto de los hechos ocurridos en tiempos pasados y oral, lo expresado con palabras habladas, la unión de ambas, historia oral, es esto y mucho más. No se define un determinado tipo de historia, basada exclusivamente en la tradición oral, sino que supone fundamentalmente el uso y la valoración positiva de las fuentes orales como "una técnica específica de investigación dentro de la historia contemporánea; generalmente también una labor de recuperación de testimonios de personas que vivieron esa época y que de otro modo se perderían irremediablemente" (Mateo, 2004: 132). De este modo, consideramos el documento oral y el rescate de la oralidad como una técnica o método válido para la historiografía, ya que "pretende recolectar un material virgen que podrá ser utilizado posteriormente, de hecho proporciona una documentación distinta para el conocimiento histórico" (Meyer & Olivera de Bonfil, 1978: 355). En efecto, el recurso del





testimonio de los sujetos protagonistas de la historia nos parece de suma importancia, puesto que la historia oral devuelve a los individuos su papel y recupera la subjetividad que tradicionalmente se ha negado, por considerar las fuentes orales incompatibles con la construcción del conocimiento científico y por relacionarlas con el ámbito de la literatura (Fonseca & Villafañez, 2016).

A medida que los historiadores orales avanzaban en la aplicación de esta metodología y Página | 129 tomaban más en cuenta los planteamientos de la nueva teoría de la historia, la necesidad de replantear una definición de la entrevista en la historia oral devino un compromiso central para sus practicantes. Así, la historia oral, como lo plantea Guber (2009):

ha cuestionado la objetividad defendida por la Historia científica o positivista y ha puesto en tela de juicio la tarea de la Historia como forma de explicación de la realidad a partir de leves, para sugerir en cambio una Historia interesada en las interpretaciones, entendidas como conocimiento con consenso de verdad, elaboradas por sujetos, actores y objetos de la Historia (Guber, 2009: 78).

No obstante, se reconoce la entrevista como la materia prima de la historia oral, que posibilita, según Guber, "cierta información puede obtenerse sólo parcialmente a través de observación: los sistemas de representaciones, nociones, ideas, creencias, valores, normas [...] la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores" (Guber, 2009: 85).

En este sentido, la modalidad de trabajo se dividió en dos partes principales. Por un lado, se procedió al estudio y análisis de periódicos catamarqueños de principios a mediados del siglo XX, en los que se puede entrever la problemática laboral del sector asalariado en general, destacando la falta de trabajo hacia el interior de la provincia, como la migración periódica o definitiva a otros sectores del país. Por otro lado, mediante la técnica de entrevistas personales a los habitantes de dicha localidad, logramos tener una visión más amplia de cómo funcionaban los mecanismos de captación de mano de obra que trabajaba en la zafra azucarera del norte argentino.

## Los periódicos y la migración de peones

Un aporte particular acerca de las condiciones sociales vigentes en la provincia nos lo proporcionan los periódicos catamarqueños de principios del siglo XX. En ellos podemos advertir diversas situaciones referidas al panorama económico y social de la población en general, que reflejaban la estructura económica de la provincia. Por ejemplo, en la ciudad de Catamarca, la residencia fija de la mayoría de las clases sociales más acomodadas estaba preferentemente ubicada en las primeras manzanas que rodean a la plaza principal. En el ejido urbano, se destacaban las casas de dos cuerpos, de azotea y de tejas y fueron motivo central de las fotografías de época, identificándose en algunos casos las residencias de personalidades ricas de la época. En los alrededores de ellas se ubicaban los sectores más humildes con casas de adobe y barro (Caraffini y Fonseca, 2016).

Por otra parte, la condición económica o laboral se podría resumir al afirmar que el sector pudiente de la sociedad abarcaba a criadores, cobradores, rentistas y propietarios. Estaba





compuesto por tres fracciones sociales diversas, que se interrelacionaban entre las familias con prosapia, los nuevos profesionales y la llegada de inmigrantes que ascendían socialmente (Caraffini y Fonseca, 2016). La mayoría de este conjunto social utilizó las estrategias matrimoniales, las aptitudes personales y el acceso a la tierra como variables que determinaron la diferenciación social. A su vez, se desempeñaban en tareas burocráticas y rentistas, vinculados con el Estado provincial y municipal (Bazán, 2001).

Página | 130

En cuanto a los otros sectores sociales, que comprendían a la mayoría de los trabajadores, se los puede clasificar en cinco sectores: comercio, trabajadores de la construcción, trabajadores transportistas, trabajadores con oficios artesanales y peones. Estos alcanzaban una diversidad de actividades, comprendiendo una multiplicidad social muy amplia y compleja de la población que abarcaba mestizos, negros e indios, los que se encontraban dispersos en los distintos cuarteles en que se subdividía la ciudad de Catamarca. También, como plantean Caraffini y Fonseca (2016), fueron los más postergados en cuanto a los niveles educativos, puesto que concentraron altos índices de analfabetismo. También fueron catalogados por el color de la piel, lo que sirvió para organizar la vida cotidiana y las relaciones laborales entre los distintos sectores, al generar una distinción internalizada objetivando las formas y comportamientos de representaciones sociales.

En el caso particular de los peones asalariados de la provincia, podemos mencionar varias situaciones particulares en las primeras décadas del siglo que nos definen de una manera bastante directa el régimen de trabajo asalariado en distintas regiones y economías de extracción primaria. Hacia 1912, la empresa que explotaba la Mina Capillitas de la localidad de Andalgalá, describía en el periódico *El Debate*, en una nota de opinión denominada "Patrones y peones", la modalidad que tenían los empleadores y la situación de los asalariados respecto de la contratación de mano de obra para explotar las minas.

Conseguir peones en Andalgalá y Tinogasta es imposible, calculándose que unas 2.000 personas estaban trabajando en la zafra de Jujuy. La problemática surge en que esa "escases" de peones está dada por la miserable paga que se le ofrece, a la vez que desde el periódico se critica la explotación del obrero a cambio de nada. Patrones y peones. (*El Debate*, junio 10 de 1912. Catamarca).

Las características estructurales de la economía catamarqueña expulsaban la mano de obra hacia otras regiones de la Argentina, ya que la falta de oportunidades, más la misérrima paga salarial y el destrato que ofrecían los empleadores, llevó a que, en la primera mitad del siglo XX, salieran anualmente de la provincia grandes masas de peones hacia los ingenios azucareros del norte argentino, principalmente a los ubicados en la provincia de Jujuy. El periódico *El Día*, de 1921, expresaba en una nota titulada "El oeste catamarqueño a través la prensa", "la salida de peones con destino a los ingenios era registrada anualmente en la localidad de Santa María" (*El Día*, 18 de mayo de 1921).





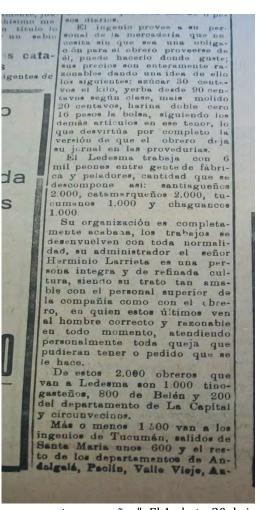
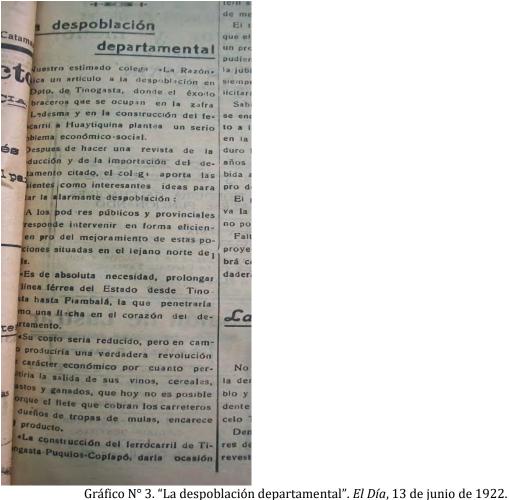


Gráfico N° 2. Nota "Los braceros catamarqueños". *El Ambato*, 30 de junio de 1928. Catamarca.

Otro dato ilustrativo lo rescatamos de una nota periodística aparecida en el periódico *El Ambato*, del año 1928, titulada "Los 3500 braceros catamarqueños", en la que se detallaba la migración anual que se hacía desde la provincia, con destino a los ingenios del norte. Primeramente, se nombraba al ingenio *Ledesma*, como el destino principal de confluencia de los braceros y peones que se conchababan anualmente en los trabajos de la zafra de azúcar. Del total de 6.000 obreros que captaba el ingenio en el año 1928, 2000 eran santiagueños; 2000, catamarqueños; 1000, tucumanos y 1000, chaguancos. A su vez, la procedencia de los catamarqueños era 1000 tinogasteños, 800 de Belén y 200 del departamento capital y departamentos vecinos. El informe elaborado por el periódico era un tanto optimista en favor del ingenio, ya que resaltaba la generosa paga, lo económico de los productos de proveeduría que consumían los peones, a la vez que detallaba el monto de la paga por jornal, que incluía los pasajes en colectivo y el tiempo que se requería en ir o venir de sus hogares hasta el establecimiento.







Cabe destacar que el periódico menciona otros 1500 que ingresaban por año a los ingenios tucumanos. De ellos unos 600 eran nativos desde Santa María y el resto, de los departamentos Andalgalá, Paclín, Valle Viejo, Ancasti, El Alto y Santa Rosa, totalizando los 3500 obreros que se reportaban por año con destino únicamente a la zafra. La migración temporaria de obreros a la zafra en los ingenios del norte argentino se dio al menos durante toda la primera mitad del siglo XX.

Estas publicaciones anunciadas en periódicos locales nos reflejan directamente la problemática laboral reinante en la provincia de Catamarca, siendo la falta de trabajo o los míseros sueldos el principal motivo de expulsión de la población nativa. Comparando con los censos nacionales en lo referente a dichos departamentos, podemos definir que un motivo principal de la baja de

Las relaciones laborales y migración en Catamarca, en el período 1920-1950 Claudio Caraffini, Ezequiel Fonseca, Cristian Melián

pp. 124-137.





población es la falta de oportunidades de trabajo que obliga al nativo a emigrar a otras zonas del país en busca de trabajo.

El célebre educador catamarqueño Juan Manuel Chavarría (1926) enfatizaba las penurias que pasaban los obreros catamarqueños por los míseros pagos en distintos obrajes de la provincia. destacando que esto era una de las causas principales de la despoblación que sufrían los departamentos y provocaba el abandono de las industrias y obrajes locales. En su trabajo Página | 133 puntualiza un caso ocurrido en la localidad de San Antonio, departamento La Paz:

El obrero Juan Banega, por presentarse ante el dueño del obraje a cobrar su salario ganado con cruento sacrificio en las rudas faenas forestales, fue estropeado despiadadamente por el dueño-cantinero del obraje-por el solo motivo que Banega negóse a hacer efectivo su vale, en cambio de bebida (Chavarría 1926:69).

## El caso de los pobladores de la localidad de San Fernando, Belén

A partir de un acercamiento a la historia personal de los pobladores de la localidad de San Fernando, en el departamento Belén, donde nos adentramos en conocer en detalle las vivencias cotidianas de estos protagonistas anónimos, emprendimos la tarea de estudiar el proceso laboral y las condiciones a la que estaban expuestos los trabajadores entre los años 1940 y 1960 de la provincia de Catamarca y, en particular, aquellos que debían migrar anualmente en busca de mejores posibilidades de trabajo. En la investigación nos interiorizamos acerca de la situación social de los pobladores de la localidad de San Fernando, Belén, población en la que actualmente el principal dador de trabajo es el estado municipal. Nuestra intención fue saber cómo eran la vida diaria y las relaciones laborales de la población a mediados del siglo XX y qué oportunidades ofrecía la región. En este sentido, entrevistamos a tres pobladores<sup>1</sup> don Rogelio Figueroa, doña Telésfora Usqueda y doña Lina Selina Abarza.

Doña Telésfora, de 96 años de edad al momento de la entrevista, nos comentó que en la localidad de San Fernando era, en la primera mitad del siglo XX, un caserío disperso, donde el eje de trabajo estaba dado por dos estancias que controlaban la explotación agraria, los recursos naturales y su transformación en artesanías mediante el trabajo asalariado. Los propietarios eran don Rizo y don Manuel Quinteros. El primero era un tucumano que llegó y reclamó todo como de su propiedad e instaló una bodega y molino harinero. Telésfora señala que trabajó desde pequeña en la finca de don Quinteros y recuerda que la localidad de San Fernando fue siempre pobre y don Quinteros era propietario de todo:

Él tenía a todas las mujeres del pueblo trabajando para él, las proveía de lana y ellas les tejían puyos para él. No le vendía a nadie, a él se las tenían que dar. Nosotras, por ejemplo, tejíamos cuatro puyos, dos se los dábamos a él y los otros dos nos quedábamos nosotros, pero luego lo intercambiábamos con proveeduría que él mismo nos daba.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Las entrevistas fueron realizadas los días 17 y 18 de julio de 2014, a doña Telésfora y don Rogelio respectivamente y el día 20 de agosto de 2014 a doña Lina.





En este sentido, el mecanismo de explotación laboral hacía que el dinero fluyera desde las artesanas con su trabajo hacia el dueño de la finca con la venta final de los productos artesanales. A la relación de explotación se sumaba el hecho de tener el patrón la propiedad de las tierras y de las riquezas naturales, más el desconocimiento por parte de este de todo derecho de cultivar una parcela de tierra para producir su propio alimento. Doña Telesfora, quien trabajó de tejedora desde pequeña junto a su madre, nos afirmaba:

Página | 134

Se trabajaba todo el día y era muy cansador. La relación cambió cuando llego Perón, que fue cuando se acabó la esclavitud, la langosta, los gusanos, todo cambió cuando llegó Perón, hasta los perros habían cambiado. Comentaba que los ricos se enojaron mucho con Perón, todo era Perón, viva Perón, mi vida por Perón, te gua matar decían.

Hacia mediados del siglo XX, doña Telesfora vivía contenta porque nos comentaba que Perón la había sacado de la "esclavitud", haciendo referencia de esta manera figurativa a cómo veía ella la forma de trabajo a la cual había sido expuesta.

En nuestra investigación también tuvimos la oportunidad de entrevistar a don Rogelio, quien contaba con 86 años al momento de la entrevista, quien nos comentó que, desde pequeño, migraba a la zafra de azúcar. Su destino específico eran los grandes ingenios de la provincia de Salta y de Jujuy y en su relato nos cuenta cómo se captaba gente para llevar a trabajar y cómo era la vida cotidiana en la población de San Fernando. Los dueños, según menciona, eran:

¡Yankees!, el Patrón Costa y el Arrieta tenían la operación de búsqueda de trabajadores. Comenzaba a fines de mayo y se los transportaba en camiones hasta Alemania (Salta) y desde allí en tren hasta Ledesma (Jujuy). Nos traían al final de la cosecha entre los meses de octubre y noviembre. Las condiciones precarias de la vida en San Fernando y de gran parte de la provincia hacían que la mayoría de sus habitantes migren hacia otros lugares en busca de trabajo. En el ingenio (Ledesma) se pagaba 2 pesos con 50 por día, la ropa la compraban los mismos peones y les daban aparte 1 peso diario para la ración de comida diaria.

También menciona cómo era la logística para captar mano de obra en Catamarca, donde los contratistas eran aquellos hombres que reclutaban, mediante diversos mecanismos a trabajadores para enviar a la zafra, y los conducían en camiones hasta las estaciones de ferrocarril y de allí el viaje en tren hasta los ingenios. Estas referencias se pueden constatar en diversos artículos periodísticos. El conchabador, mediante altas comisiones pagadas por el ingenio que lo contrata, se encargaba de reclutar peones en las distintas poblaciones y localidades del interior de Catamarca y también de La Rioja. Es de destacar que el contrato firmado siempre estaba a favor del contratista y asegurado por un "celo policial". Las estaciones de ferrocarril de Tinogasta, Chumbicha y la de Alemania (Salta) eran los itinerarios de ida y regreso de los peones zafreros (Periódico *El Día*. 28 de septiembre de 1927, Catamarca). Además, los conchabadores comenzaron a ser mal vistos porque arrancaban a pobladores sanos para la zafra y al término volvían en condiciones paupérrimas, muchas veces con enfermedades como el paludismo o deficiencias físicas importantes (Periódico *El Ambato*. 24 de enero 1928. Catamarca).





En relación con el pago que recibió don Rogelio por día, podemos comparar con otros autores que señalan que el pago era en promedio de \$3,00 por día, variando en el caso de trabajadores calificados y no calificados (Conti, Teruel de Lagos y Lagos, 1991 y Lagos, 1992).

En la zafra pelábamos la caña con machete y las cargamos en zorras, dándole vales por 2000 kilos, aunque las zorras cargaban entre 5000 y 6000 kilos, destacando que lo demás era para el ingenio. Este método cambió cuando se mecanizó la zafra en camiones. Los hornos producían energía calórica para hacer funcionar el ingenio y procesar el azúcar. Primeramente funcionó a leña de quebracho que también eran alimentados por el esfuerzo de los peones. Los bosques desmontados luego eran sembrados con caña.

El ingenio tenia de 8 a 12 hornos en hilera y se trabajaban en tres turnos de 8 horas sin descansos, incluidos los domingos y los peones hombre cargábamos bolsas de 70 kilos de peso y se las apilábamos en forma de escalera hasta llegar al techo del depósito, que luego de la década de 1950 ya no se llevaba gente de las zonas de Catamarca y La Rioja, como era costumbre pues la mano de obra se la cambió por indios del Chaco y de Bolivia que se los explotaban mejor.

El trabajo como zafrero fue muy duro en estos tiempos para la vida de los peones que entregaban sus brazos para ganarse el pan, lo que se nota en una frase que nos decía don Rogelio en alusión a la primera huelga de 46 días que se dio en 1949 y que generó un hecho trascendental para la vida de los trabajadores zafreros: "Antes existía la esclavitud, pero en el 46, 48, cuando vino Perón, ya no había esclavitud; se enojaban mucho los patrones, no les gustaba, les ha costado eso".

Don Rogelio, hacia 1948, empezó a trabajar en fábricas de Tucumán y, luego, se mudó a Buenos Aires para continuar trabajando en la industria (Caraffini y Melián, 2016). Allí su fuerza de trabajo emigra definitivamente y se manifiesta la proletarización completa.

Tengamos en cuenta que los ingenios necesitaban una gran cantidad de mano de obra temporal, por ello ante la merma de trabajadores criollos de noroeste argentino.

#### Conclusión

A modo de conclusión, aunque somos conscientes de que nos queda mucho camino por recorrer, quisimos plantear en nuestro trabajo una perspectiva que giró en torno a cómo las relaciones laborales vinculadas a la explotación de los trabajadores catamarqueños, entre los años 1920 a 1950, se reflejaba el contexto nacional y estaban más agudizadas en Catamarca, donde un Estado ausente condicionó a los trabajadores a soportar relaciones de explotación que generaron miseria.

A través de las fuentes periodísticas visualizamos la caracterización de la estructura laboral conformada por una relación de explotación constante y, por medio de la historia oral, logramos reflejar las vivencias y memorias en primera persona de dos sujetos que sufrieron este proceso histórico de la Argentina, marcado por el modelo agroexportador del siglo XX. Los dos relatos de pobladores nos permitieron interpretar que el mecanismo de explotación funcionaba en el interior de Catamarca con una acentuada división del trabajo por géneros, ya que las mujeres





se quedaban todo el año hilando y tejiendo en las localidades de origen para los patrones de las fincas les proveían de las materias primas necesarias para la producción. Estos, a su vez, eran los dueños de las proveedurías necesarias para su alimentación, quitándole toda condición de proletariado. Por otro lado, los hombres migraban hacia la zafra azucarera y permanecían gran parte del año fuera de sus hogares. Lo que igualaba a todos los pobres de la provincia es la falta de oportunidades de trabajo de calidad, sumado a la imposibilidad de acceder a una parcela de Página | 136 territorio para producir su propio alimento.

El resultado de esto es la oferta de una mano de obra barata dispuesta a ser explotada en una relación asimétrica entre el capital y el trabajo, entre los dueños de la tierra y propietarios de las fincas, con aquellos que no eran dueños de nada y debían vender su fuerza laboral para su subsistencia.

Podemos agregar también que, como bien se afirma en un artículo periodístico de principios del siglo XX, la problemática principal que se visualiza en estos tiempos es la falta de oportunidades laborales como consecuencia de la incorporación plena de la Argentina al contexto capitalista internacional como proveedora de materias primas e importadora de productos manufacturados, como también lo señalaba Rapoport (2010).

## **Bibliografía**

- Bazán A. (2001). "Visión regional de la Historia Argentina". En: Investigaciones y ensayos Nº49. Rosario, UNR. Editora, pp. 119-136.
- Caraffini, C. (2014). Análisis comparativo de las parroquias rurales del siglo XIX, en el departamento Paclín, provincia de Catamarca. Tesis de Licenciatura en Arqueología. Escuela de Arqueología. Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.
- Caraffini, C. & C. Melián. (2016). "Peones y estancias en San Fernando, Belén. Catamarca." En: V Jornadas Nacionales de Historia Social. Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S.S. Segretti. Recuperado de:https://cehsegreti.org.ar/historia-social-5/organizacion.html
- Caraffini, C. y E. Fonseca. (2016). "Catamarca a fines del siglo XIX, la ciudad y su distribución poblacional como simplificación de identidades". En: Anuario de Arqueología, Año 8, Número 8.
- Caraffini, C., H. Puentes, E. Fonseca, E. Villafañez & C. Melián (2014). "Desarrollo capitalista alrededor de dos capillas rurales del siglo XIX. Departamento Paclín, Catamarca." En: Teoría y Práctica de la Arqueología Histórica Latinoamericana. Año IV, Volumen 4, pp.47-54. Buenos Aires: Aspha Ediciones.
- Chavarría, J. (1926). El problema económico y social de Catamarca. Buenos Aires: Talleres Gráficos Porter Hermanos.
- Conti, V., A. Teruel de Lagos y M. Lagos (1991). Mano de obra indígena en los ingenios de Jujuy a principios de sialo. Buenos Aires: CEAL.
- Fonseca, E & E. Villafañez. (2016). "Sujetos, actores y objetos de la historia en la villa de La Merced, Paclín, Catamarca" En: V Jornadas Nacionales de Historia Social. Centro de **Estudios** Históricos Prof. Carlos S.S. Segretti. Recuperado de: https://cehsegreti.org.ar/historia-social-5/organizacion.html





https://cehsegret.org.ar/historia-social-5/mesas%20ponencias/MESA%209/FONSECA-VILLAFAÑEZ 9.pdf

Garavaglia, J. (1986). "Los textiles de la tierra en el contexto colonial rioplatense: ¿una revolución industrial fallida?" *Anuario IEHS1*.

Gerchunoff, P. (2012). "Signos de fatiga. El patrón productivo argentino en la Gran Guerra y la Depresión (1914-1930)", pp. 133-172, En: *Anales de la Academia Nacional de Ciencias* Página | 137 *Económicas*. Buenos Aires: Ed. Sturzenegger.

Guber, R. (2009). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Bs. As.: Ed. Paidós.

Mateo, E. (2004). "La recuperación de la memoria: la historia oral". En *TK, Asociación Navarra de Bibliotecarios*, España, año V, N° 16, pp. 123-144.

Meyer, E. & A. Olivera de Bonfil (1978). "La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas". En: *Historia Mexicana*. Vol. 21, núm. 2, pp. 372-387.

Mulhall, M. & E. Mulhall (1876). *Manual de las Repúblicas del Plata*. Buenos Aires: Imprenta Coni. Lins Ribeiro, G. (2007). "Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica." En: M. Boivín, A. Rosato & V. Arribas (comps.) *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 194-198.

Rapoport, M. (2010). *Las políticas económicas de la Argentina. Una Breve Historia*. Buenos Aires: Planeta.

Sidicaro, R. (1993). *La política mirada desde arriba. Las ideas del diario La Nación 1909–1989,* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

#### **Fuentes consultadas**

- *IV Censo General de la Nación*. Tomo I. Año: 1947. Publicación de la Dirección Nacional del Servicio Estadístico. Buenos Aires.
- "Patrones y peones". (10 de junio de1912) *Periódico El Debate*. Biblioteca Sarmiento Catamarca.
- "El Oeste Catamarqueño a través de la prensa". (18 de mayo de 1921). Periódico El Día. Biblioteca Sarmiento. Catamarca.
- "La Despoblación Departamental". (13 julio de 1922) Periódico El Día. Biblioteca Sarmiento. Catamarca.
- "La Contratación de Peones. Su influencia sobre el paludismo en Catamarca". (28 de septiembre de 1927). Periódico El Día. Biblioteca Sarmiento. Catamarca
- "El Conchabador". (24 de enero de 1928). Periódico El Ambato. Biblioteca Piedrabuena. Catamarca.
- "Los Braceros Catamarqueños". (30 de junio de 1928) Periódico El Ambato. Biblioteca Piedrabuena. Catamarca.