



PENSAMIENTOS NUESTROAMERICANOS EN EL SIGLO XXI

Aportes para la
descolonización epistémica

Carlos Godoy y Magalí Gómez
(compiladores)



Departamento
de Planificación y
Políticas Públicas



Secretaría de
Ciencia y Técnica

Godoy, Carlos

Pensamientos nuestroamericanos en el siglo XXI : aportes para la descolonización epistémica / Carlos Godoy ; Magali Gomez. - 1a ed. - Remedios de Escalada : De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús, 2020.

156 p. ; 30 x 21 cm.

ISBN 978-987-4937-53-7

1. Epistemología. 2. Descolonización. 3. Pensamiento Nacional. I. Gomez, Magali. II. Título. CDD 306.42

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

Rectora

Dra. Ana Jaramillo

Vicerrector

Dr. Nerio Neirotti

Comité Editorial

Daniel Bozzani

Pablo Narvaja

Francisco Pestanha

Ramón Álvarez

Publicación correspondiente al Congreso Desafíos de la Educación Superior en Nuestra América: a 100 años de la Reforma Universitaria realizado el 14 y 15 de septiembre de 2018 en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).

Coordinación General

Mara Espasande, Magalí Gómez

Comité organizativo

Ernesto Dufour, Daniela D'ambra, Carlos Godoy, Ana Parafioriti, Mariano Cabral, Carlos Javier Avondoglio, María Villalba.

Consejo Académico

Ana Jaramillo, Eduardo Rinesi, Nerio Neirotti, Hugo Biagini, Andrea Daverio, Lucas Krotsch, Daniel Toribio, Carla Wainszok, Alberto Filippi, Mario Oporto, Oscar Tangelson †.

Diseño de tapa y diagramación: Antonela Binelli

Corrección: Pablo Núñez Cortés

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida la reproducción sin la expresa autorización por escrito.

© El autor

© Ediciones UNLa

29 de Septiembre 3901 1826 Remedios de Escalada, Lanús,

Provincia de Buenos Aires, Argentina

Tel. (5411) 5533-5600 int. 5727

publicaciones@unla.edu.ar

www.unla.edu.ar

PENSAMIENTOS NUESTROAMERICANOS EN EL SIGLO XXI

**Aportes para la
descolonización epistémica**

Carlos Godoy y Magalí Gómez
(compiladores)

A Doris Halpin y Ricardo Carpani, por su
compromiso con la construcción de la Patria Grande.

ÍNDICE

Introducción	8
Primera parte. Epistemologías <i>nuestroamericanas</i>	15
La descolonización cultural y la política de la cultura	16
Ana Jaramillo	
Las ciencias sociales y la filosofía en la perspectiva popular latinoamericana	21
Alcira Argumedo	
La educación argentina y la <i>deslatinoamericanización</i>	25
Mario Oporto	
Pedagogías para la emancipación: historia y desafíos de la universidad en el siglo XXI	33
Anahí Guelman	
Desde las periferias. La colonialidad del poder y el pensamiento nacional	38
Daniela D'Ambra	
La dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana. Aportes para su relanzamiento	47
Ernesto Dufour	
Con el cristal de la Patria Grande. Pensamiento nacional y descolonización cultural	56
Nicolás Canosa	
«Buscando un Inca» (Alberto Flores Galindo). El mesianismo en la Revolución Tupamarista	62
Javier López	
Fundamentos epistemológicos para una pedagogía de Nuestra América en el pensamiento de Rodolfo Kusch	69
Virginia Henry - Melina Ramírez - Tamara Stahl Burger	
La universidad frente al desafío del encuentro intercultural: aspectos éticos y epistémicos	78
Silvia Rivera - Lucas Agüero	

Segunda parte. Hacer/estar en el mundo: metodologías para la periferia	85
Descolonización cultural, educación y políticas públicas. Un acercamiento desde el caso boliviano	86
Mara Espasande	
Desafíos pedagógicos en las prácticas profesionales de Trabajo Social en la actualidad de la región	102
Patricia Pavón Rico - María Sandra Robledo – Alejandra Giménez	
Decolonización y educación popular. Una experiencia a través de la IAP y el pensamiento de Orlando Fals Borda en el Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta	111
Henry Alberto Cruz Villalobos	
Mujeres campesinas e indígenas: representaciones mediáticas y narrativas feministas. El reto del diálogo intercultural	121
Magalí Gómez	
Marcas de Malvinas en el paisaje. Resistencias populares frente a la desmalvinización oficial	133
María Sofía Vassallo	
Migraciones de hispanohablantes de México y el Caribe a los Estados Unidos de América: configuración de los escenarios lingüísticos, sociales y culturales en las últimas décadas	148
Ayelén Argerich - Mónica Beatriz Cuello - Alejandro Moyano	

Introducción

En el centenario de la Reforma universitaria, la Universidad Nacional de Lanús advirtió la necesidad de promover espacios de debate y reflexión respecto de los alcances y retos que, en materia educativa, continúan vigentes en América Latina. En ese contexto, en septiembre de 2018 se celebró el Congreso Desafíos de la Educación Superior en Nuestra América: a Cien Años de la Reforma Universitaria, donde estudiantes, referentes sindicales, políticos, docentes, trabajadores no docentes universitarios, intelectuales e investigadores, se reunieron para compartir miradas con respecto de la situación actual de las universidades latinoamericanas, a fin de realizar aportes a los problemas locales, nacionales y regionales. La presente es la segunda publicación surgida de aquella iniciativa académica, continuando con la tarea de sistematización y profundización del análisis que se inició con la primera publicación *Una hora americana*, editada por esta misma casa de estudios durante 2019.

Desde nuestra perspectiva, entendemos necesario realizar mayores esfuerzos para establecer nodos de intercambio y discusión entre las formas de construir conocimiento desde y por el pueblo —haciendo énfasis en la matriz autónoma latinoamericana (Argumedo, 2001)— y el conocimiento académico; ello porque las potencialidades epistémicas del pensamiento nacional y latinoamericano, decolonial o de las epistemologías no hegemónicas construidas en los sures no han logrado ingresar plenamente en nuestras casas de altos estudios, en virtud del muro erigido sobre una jerarquización de saberes que inferioriza —calificando de «inferiores» o «ineficientes»— aquellos conocimientos que no cuentan con el aval de «lo científico».

Un siglo atrás, en los planteos de la Reforma se advertía la necesidad de producir conocimientos atendiendo a los problemas y a las miradas propias, sobre

todo ante la preeminencia en las instituciones universitarias de corrientes que abogaban por la importación acrítica de modelos exógenos a nuestras especificidades socioculturales. En aquel momento, Alejandro Korn —una de las figuras centrales de la Reforma— había manifestado con vehemencia su rechazo a la importación de modelos universitarios provenientes del norte global —el filósofo argentino se refería a Alemania, Estados Unidos, Francia o Italia— mientras propugnaba por resolver nuestros problemas partiendo del carácter social producto de nuestra propia evolución histórica. Manuel Ugarte, otro insigne representante de aquel movimiento, había denunciado al final de la década de 1920 en *La manía de imitar* que «frente a los problemas que se plantearon desde los orígenes de su vida libre, la América Latina atendió más a menudo a buscar ejemplos que a soluciones propias» (Ugarte, 1978, p. 271).

Sin embargo, en el desarrollo del siglo XX, aquella necesidad fue desoída y poco espacio fue quedando ante la emulación mecánica de modelos y paradigmas ajenos que, en definitiva, se convirtieron en norma. Modelos cognitivos que han intentado interpretaciones de las realidades latinoamericanas, pero que no fueron suficientes para aportar soluciones a las problemáticas nacionales y *nuestroamericanas*; paradigmas de conocimiento que han sido y continúan siendo cimiento de un modo específico de comprender y de relacionarnos con el mundo desde un espejo que distorsiona nuestra propia imagen.

Esta compilación reúne artículos cuyas reflexiones giran en torno a las epistemologías y pensamientos construidos en Nuestra América o que parten de un distanciamiento epistémico-metodológico con respecto de la tradición eurocéntrica, apostando por la descolonización cultural. Otras formas de pensar, críticas y alternativas de las epistemologías, metodologías y

critérios de validez del positivismo científico, que se pretenden universales y ahistóricas. Trabajos surgidos de miradas originales, de experiencias que tienden a la construcción de conocimientos en los distintos ámbitos de la educación superior —desde perspectivas y problemáticas propias— que exploran y practican metodologías de investigación que entienden a los pueblos y a las comunidades como sujetos de conocimiento y no como meros objetos de estudio, contraviniendo la pretendida neutralidad valorativa de un modelo científico que busca hacer pasar sus prejuicios epistémicos como axiomas universales.

La presencia e influjo constante y creciente de las resistencias populares *nuestroamericanas* —algunas arraigadas en el rico pasado preeuropeo y el igualmente potente y preclaro legado independentista (Fernández Retamar, 2016, p. 131)— protagonizadas por los movimientos obreros, estudiantiles, feministas, de pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos han aportado en gran medida esas otras formas de ver, interpretar, estar y hacer en el mundo —fundadas en epistemologías diversas: unas emergentes, otras invisibilizadas— y que han irrumpido después de cinco siglos de historia en toda la región para cuestionar abiertamente a la modernidad europea y su racionalidad específica como modelo civilizacional.

Por ello, en el Centro de Estudios de Integración Latinoamericana «Manuel Ugarte», consideramos que estas epistemologías de la periferia y del sur —entendido el sur además de como espacio geográfico como locus de enunciación diferente y alternativo al norte hegemónico— son fuentes de formas alternativas para pensar nuestras sociedades, sus necesidades y sus retos urgentes, poniendo la justicia social, la equidad, la accesibilidad y la interculturalidad como objetivos indisolubles en la construcción de nuevas formas de producción y de distribución del poder —de los recursos y de sus productos— para una sociedad que tenga como guía en el horizonte la emancipación política, social, económica y cultural de los pueblos.

Pensamientos situados para la descolonización

Como mencionamos, ha existido en América Latina una matriz crítica de pensamiento nacida al calor de las luchas populares, cuyo núcleo teórico-conceptual encuentra fundamento en la condición política y sociocultural de la región —desde su conformación como entidad geopolítica histórica en el moderno sistema mundial— a partir de la invasión y colonización ibérica iniciada en 1492, valga decir, desde que América es América.

Colonizada en términos políticos, económicos y culturales, la historia de los pueblos *nuestroamericanos* está signada tanto por la dominación y las múltiples opresiones como por las luchas y las resistencias al orden colonial. Mencionemos por caso los levantamientos sociales del siglo XVIII que tuvieron en la insurrección liderada por José Gabriel Condorcanqui —Túpac Amaru II— en 1780, una de sus más potentes expresiones. Luchas y resistencias que permitieron materializar los procesos de emancipación en el primer cuarto del siglo XIX, comenzando por Haití en 1804 hasta Bolivia en 1825. Es este un punto de bifurcación en el cual se proyectó darnos una casa común a todos los pueblos latinoamericanos. Se debatió y se luchó por modelos de unificación regional como los de Bolívar, San Martín, Monteagudo, Morazán. Sin embargo, al logro del objetivo de emancipación política siguió la lamentable desarticulación de los proyectos de Patria Grande en la disputa por la reconfiguración de las fronteras imperiales, sobre todo, entre Estados Unidos e Inglaterra, que dio paso a una nueva etapa de imposición del orden semicolonial.

De tal forma, Estados Unidos e Inglaterra —en tanto potencia centrales que desplazan a los menguados imperios peninsulares durante el siglo XIX— reforzaron su poderío articulando sus intereses con las burguesías comerciales portuarias para lograr sus objetivos de ampliación y captura de mercados de consumo. Piezas clave en esta configuración fueron los Estados oligárquicos represivos implantados, la promoción de la lógica de libre comercio y la puesta en marcha

de modelos educativos y culturales de raigambre eurocéntrica que aparejaron la colonización pedagógica.

Nuestras «patrias chicas» han sido protagonistas de una historia compartida, con la marcha y la contramarcha de proyectos de integración latinoamericana ellas fueron recuperando el sueño bolivariano de la Patria Grande como horizonte sociopolítico y cultural para la sanación de la herida colonial. Diferentes proyectos durante el siglo XX tuvieron lugar en la defensa de la soberanía nacional y regional: la Revolución mexicana, los gobiernos de Perón, Vargas, Cárdenas, Arévalo, Árbenz; la Revolución cubana, el gobierno socialista de Allende, la Revolución Sandinista en Nicaragua, entre otros.

Y en las postrimerías del siglo XX y comienzos del siglo XXI, otros proyectos encarnaron gobiernos populares como los de Venezuela, Brasil, Ecuador, Argentina, Bolivia, Paraguay, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Uruguay. Todos confluyeron en la necesidad de reconstruir la base de la integración latinoamericana y aunaron esfuerzos por institucionalizar esa unidad en organismos como la Unasur y la Celac. Estas expresiones coincidieron en el cuestionamiento a los modelos de dependencia y procuraron —y algunas continúan haciéndolo— la organización del pueblo como base para la construcción de sociedades más justas. Ya en 1954, Juan Domingo Perón señalaba con firmeza que sólo se puede avanzar hacia la integración si esta se basa en la participación popular.

La búsqueda incansable, pasada y presente, de los pueblos de América Latina por la democratización de sus sociedades para la plena participación y emancipación popular, ha ido encontrando nuevos espacios y tiempos para denunciar y transformar las diversas formas de opresión/dominación/explotación que se articulan en la matriz global del poder vigente. Este permea todas las dimensiones de la realidad social, eso incluye a la dimensión del conocimiento y a sus formas y mecanismos de producción. No obstante esa búsqueda, la colonización cultural y pedagógica continúa vigente en nuestras universidades, en nuestras escuelas y demás ámbitos de socialización. La tarea de descolonizar nuestra forma de acceder y aprehender la realidad tie-

ne grandes retos en un mundo cada vez más interconectado y a la vez más desigual.

Muchas de nuestras universidades no cejan en desdeñar lo propio y ven en ello el único camino para incluirnos en un sistema que, tal como se encuentra planteado, nos tiene reservado el vagón postrero. Así lo plantea Kusch al advertir que desde la academia se cuida «excesivamente la pulcritud de nuestro atuendo universitario y nos da vergüenza llevar a cabo una actividad que requiere forzosamente una verdad interior y una constante confesión» (Kusch, 1962, p. 4). También lo denunciaba Arturo Jauretche, al analizar una arraigada ideología en Argentina —pero cuyas conclusiones son extrapolables a todas las sociedades de la región— sosteniendo que «todo hecho propio, por serlo, era bárbaro, y todo hecho ajeno, importado, por serlo, era civilizado. Civilizar, pues, consistió en desnacionalizar» (Jauretche, 1968, p. 9).

Aquello que llamamos propio, lejos está de ser homogéneo. Por el contrario, así como amplia y diversa es América Latina, diversa es también la experiencia y la relación sociocultural trabada por sus pueblos con el hecho colonial, primero, y con la condición semicolonial, la dependencia y el neocolonialismo, después. Esto se ha traducido a lo largo de quinientos años en una consecuente heterogeneidad de vertientes que —no obstante su profusión— anclan el análisis crítico de la realidad y sus propuestas de emancipación en aquel núcleo sustantivo anticolonial.

«¡Somos indios, somos españoles, somos latinos, somos negros, pero somos lo que somos. No queremos ser otra cosa!» decía Manuel Ugarte, pensador indispensable de la corriente del pensamiento nacional, que ha sido olvidado e invisibilizado en la historia y el sistema educativo. Decía Ugarte que somos lo que somos, y somos latinoamericanos. Desde nuestra identidad, se hace imprescindible recuperar y reconstituir nuestras propias maneras de entender la realidad; o como propone Ana Jaramillo, se hace necesario llevar adelante una «sustitución de importación de ideas» para América Latina.

El desafío actual reside en sentar las bases con-

ceptuales para que nuestras democracias alcancen la soberanía popular, para que sean nacionales e integradas allí donde el horizonte principal sea la justicia social, con modelos económicos basados en la independencia de los poderes centrales y donde las manifestaciones populares estén presentes mediante la diversidad cultural que caracteriza a nuestra región. Para ello, debemos ubicarnos en la convicción de conocernos, conocer nuestra historia, conocer nuestras costumbres, nuestros anhelos y esperanzas. Fortalecer nuestra autoestima colectiva y forjar la autoconsciencia como latinoamericanos, para poder avanzar en la descolonización pedagógica y cultural.

Una agenda para la descolonización

En estas páginas realizamos un esfuerzo colectivo por recuperar, entonces, puntos de vista, perspectivas populares —en términos de Alcira Argumedo— en pos de realizar aportes a la recuperación de esas «otras formas» de pensamiento y cosmovisiones que fueron negadas e invisibilizadas por el pensamiento eurocéntrico. Algunos de los trabajos aquí presentados se enmarcan en una «matriz de pensamiento nacional latinoamericano», definido como un pensamiento de reflexión creativo, autónomo y situado, emergente de la resistencia de nuestros pueblos a la opresión social y colonial (Argumedo, 1993), un pensamiento heterogéneo, histórico y situado (Fermín Chávez, 2012) que busca dar explicaciones universales, pero desde nuestras propias miradas (Jauretche, 1968), donde teoría y práctica confluyen para dar una comprensión propia del mundo y de nuestros contextos. Al hablar de matriz creativa, nos referimos a los postulados de Podetti, quien señala que es «una matriz unificadora que reconoce, absorbe, sintetiza y trasmuta todo lo que llega a su suelo, reduciéndolo a una unidad completa y diferenciada de los más diversos aportes culturales» (Podetti, 1981, p. 8). Es un pensamiento que se ubica desde y para la periferia, acompañando las luchas sociales de nuestros pueblos: es plebeyo, crítico y creativo.

Como plantea Hernández Arregui, entendemos la necesidad de construir universidades que no estén

al servicio del coloniaje (Hernández Arregui, 1963), sino al servicio de nuestros países, y por ello se hace menester recuperar, por un lado, a aquellos escritores y escritoras que fueron silenciados en nuestros sistemas educativos: «escritores que auscultaron la realidad argentina y vertieron esa vocación como fidelidad al pueblo —tal el caso de Raúl Scalabrini Ortiz—, que desafiaron el poder innominado de Inglaterra al que Borges eleva odas sepulcrales, fueron momias en vida, sin prensa, sin radio, embalsamados en el silencio frígido de la antipatria» (Hernández Arregui, 1963, p. 100). Tal como sostiene el autor, es necesario unificar nuestros esfuerzos para construir una universidad nacional, pero para ello también será necesario sentar las bases para alcanzar una nación soberana: «sólo una nación soberana puede tener una universidad nacional en el sentido estricto del término; a la inversa, un país colonizado tendrá una universidad antinacional» (Hernández Arregui, 1963, p. 103). Pero ¿cómo logramos construir la sustitución de ideas y nuestras propias formas de mirar el mundo?, ¿de entenderlo? Rodolfo Kusch nos da algunas claves: «En suma existo, luego pienso y no al revés. Por eso la verdad matemática es sólo un episodio de la verdad ontológica. La pretensión occidental en ese momento, de encontrar una ciencia universal es falsa. En vez de ciencia se puede hablar apenas de una actitud metódica. Además como el existir es básico, lo único universal es el existir mismo» (Kusch, 1975, p. 180).

Lo que nos enseña este pensador es sobre la necesidad de afirmar nuestra existencia, a diferencia de la lógica cartesiana en la que se sustentó el pensamiento occidental, que hallaba distancia entre el pensar y el ser. En América Latina nuestro pensar es desde el aquí, desde nuestra propia existencia, desde el estar. Ese pensamiento emancipador, puntapié de los pueblos de América para que las expresiones culturales, espirituales, económicas y de organización comunitaria sean principio del pensamiento, en definitiva, de la filosofía *nuestroamericana*.

Otros trabajos aquí presentados se posicionan desde el pensamiento decolonial, que comprende la condición periférica de América Latina, sosteniendo

la idea de que —a pesar de la emancipación política formal, es decir, del fin del colonialismo— el carácter de las relaciones de poder fundadas en la clasificación social sobre la idea de raza (blancos/superiores y no blancos/inferiores) continúa vigente a lo largo del tiempo, dando a la matriz de poder y a la dominación global un rasgo marcadamente colonial. Esta organiza no solamente la división internacional del trabajo en «centro» y «periferia», sino que además, clasifica jerárquicamente y califica como inferiores los sistemas culturales, los mecanismos de producción de conocimiento de las sociedades no occidentales. Como señaló Aníbal Quijano (1992) en el marco de los quinientos años de la conquista de América: «... la relación entre la cultura europea, llamada también «occidental», y las otras, sigue siendo una relación de dominación cultural». Para el sociólogo peruano, esto no implica una mera relación de dominación externa, donde la cultura europea subordina a otras culturas. Se trata, en cambio, de una situación donde se da en primer término una «colonización del imaginario de los dominados» (Quijano, 1992, p. 12).

Entendemos entonces que las ciencias sociales latinoamericanas, en términos de Argumedo (2001), deben alejarse de aquellas teorías desarrolladas en los centros de poder que —dice— tienden a:

... desvincular los desarrollos teóricos de los condicionantes históricos, al tiempo que se ignoran en el estudio de los pensadores del mundo central, las vidas paralelas de quienes, en esos mismos momentos, pensaban y luchaban en América Latina por construir un mundo diferente al que pretendían imponerles las grandes potencias (p. 35).

Las epistemologías tradicionales, occidentales buscan entonces ese alejamiento entre el sujeto que investiga y el sujeto investigado. Así se construye una relación de extrañamiento, de distancia entre sujeto/objeto y los pueblos o realidades investigadas solo están ahí a modo de otorgar información al sujeto que investiga, pero no como sujeto activo de la transformación social. Si no partimos de nuestra propia experiencia, entonces seguiremos abonando a la colonización cultural de la que hemos sido víctimas.

El pensamiento nuestro, el pensamiento propio, nos debe llevar a no quedar entrampados en las categorías y conceptualizaciones creadas en Europa y los Estados Unidos. Decía Kush (1974):

La razón profunda de ser de una cultura es la de brindarme un horizonte simbólico que me posibilita la realización de mi proyecto existencial. La cultura reglamenta mi totalización correcta, y es correcta aun cuando la totalización se dé a nivel de simple brujería. Además es tan correcta la totalización en la cultura aymara, como en la quechua o en la occidental (p. 183).

En el mismo sentido sostiene Argumedo (2001):

El pensar desde América Latina requiere un instrumental teórico-conceptual que recupere las resistencias culturales, las manifestaciones políticas de masas, las gestas, la literatura, el ensayo, las formas de conocimiento y las mentalidades populares; los testimonios, las microhistorias, las fiestas, los pequeños o grandes episodios de dignidad (p. 136).

Necesitamos confluir esos esfuerzos de pensamiento crítico que cuestionen el proyecto de la modernidad, la idea de progreso; recuperar la memoria colectiva y los acontecimientos silenciados y olvidados. Continúa Argumedo (2001) diciendo que «la posición nacional latinoamericana, significa entonces concebir la historia y el futuro desde un sujeto colectivo, compuesto por múltiples fragmentos sociales, rico en expresiones particulares y en yuxtaposiciones» (p. 137). En definitiva, es recuperar la mirada de esos protagonistas de «otra historia», la historia que no está anclada en los manuales de la educación liberal, pero que nos constituye como americanos.

En esta publicación presentamos una agenda de temáticas para ser reflexionadas y profundizadas, de aquello que entendemos como pensamientos situados para la descolonización. La primera parte de esta obra *Epistemologías nuestroamericanas* reúne diferentes ensayos y trabajos que abonan a la construcción de epistemes construidas desde experiencias latinoamericanas. Ana Jaramillo, Alcira Argumedo y Mario Oporto nos introducen en las bases para comprender los problemas abordados por el pensamiento nacional y latinoamericano desde una matriz de pensamiento au-

tónomo de Nuestra América, en pos de otorgar claves de lectura de los diferentes trabajos aquí presentados. Anahí Guelman, traza líneas para reflexionar con respecto a la pedagogía emancipatoria y el rol de las universidades en la tarea de la descolonización. Daniela D'Ambra realiza importantes contribuciones al diálogo entre el pensamiento nacional y las teorías de la colonialidad del poder, con miras a la construcción de un feminismo nacional y latinoamericano. Ernesto Dufour llama la atención sobre la dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana, discutiendo los abordajes teóricos hegemónicos de las relaciones internacionales como disciplina. Por su parte, Nicolás Canosa nos presenta un interesante recorrido por los principales autores y los posicionamientos latinoamericanos que aportan a la tarea revolucionaria de la construcción de la Patria Grande. Desde un cuestionamiento al marxismo ortodoxo, pero también a la idea de progreso fundamentalmente eurocéntrico, Javier López nos invita a revisar el pensamiento de la Revolución Tupamarista y la utopía andina. Las autoras Virginia Henry, Tamara Stahl Burger y Melina Ramírez profundizan en la obra de Rodolfo Kusch, para recuperar sus aportes en la tarea de construir una pedagogía nuestroamericana desde la vinculación entre pensamiento, realidad y acción. Finalmente, Silvia Rivera y Lucas Agüero, dialogan con los textos desde la perspectiva intercultural y de profundo cuestionamiento hacia los postulados científicistas que articulan a la educación superior.

La segunda parte de este libro presenta diversas propuestas sobre **cómo llevar adelante** metodologías de investigación o educativas no extractivistas y que apelan a implementar los postulados de la matriz autónoma de pensamiento de Nuestra América. Mara Espasande analiza el caso boliviano en la implementación del proyecto educativo plurinacional y reflexiona respecto a la descolonización cultural y pedagógica, su vinculación con las políticas públicas y el papel de los Estados que abogan por la integración regional. Patricia Pavón Rico, María Sandra Robledo y Alejandra Giménez por su parte, comparten sus esfuerzos por incorporar nuevos conocimientos y desarrollos onto-epistemológicos a la carrera de Trabajo Social, problematizando la intervención social y la participación

de los autores del conocimiento. Henry Alberto Cruz Villalobos presenta una interesante experiencia de enseñanza de la historia desde la puesta en práctica del método de «investigación-acción participativa» propuesta por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, haciendo un análisis de sus alcances y posibilidades para la transformación social. Magalí Gómez, considerando la interculturalidad, analiza las representaciones mediáticas de las mujeres indígenas y campesinas desde las narrativas feministas e interseccionales. Por su parte, María Sofía Vassallo realiza un abordaje de la memoria popular de la causa Malvinas, denuncia la desmalvinización en el discurso oficial y los factores de poder que la promueven. Finalmente, Ayelén Argerich, Mónica Beatriz Cuello y Alejandro Moyano analizan la migración de hispanohablantes de México y el Caribe hacia los Estados Unidos de América y revelan las tensiones culturales, sociales y lingüísticas que se configuran a partir de este fenómeno social.

Esperamos que esta obra realice su contribución al proceso necesario y urgente de descolonizarnos, de pensarnos desde aquí para avanzar en el camino de construcción de una sociedad más justa para todos y todas.

Centro de Estudios de Integración
Latinoamericana «Manuel Ugarte»

Marzo de 2020

Bibliografía

- Argumedo, A. (2001). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Bs. As.: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Chávez, F. (2012). *Epistemología para la periferia*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Fernández Retamar, R. (2016). *Pensamiento anticolonial de Nuestra América*. Bs. As.: CLACSO.
- Hernández Arregui, J. (1963). *¿Qué es el ser nacional?* Bs. As.: Hachea.
- Jauretche, A. (1968). *Manual de zonceras argentinas*. Bs. As.: Peña Lillo.
- Kush, R. (1962). América profunda. En *Obras completas* (vol. II, p. 4). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Podetti, A. (1981). *La irrupción de América en la historia*. Bs. As.: Centro de Investigaciones Culturales.
- Quijano, A. y Wallerstein I. (1992). La americanidad como concepto o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, s/v (134).
- Ugarte, M. (1978). *Manuel Ugarte*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Primera parte

Epistemologías *nuestroamericanas*



Ricardo Carpani, serie *Los amantes*, óleo sobre tela 1996.

La descolonización cultural y la política de la cultura

Ana Jaramillo*

... el bovarismo es la facultad de concebirse diferente a los que se es. Bovarista es quien niega lo que es, creyéndose otro. Los pueblos también pueden ser bovaristas. Preocupados por ser distintos a sí mismos finalmente terminan imitando modelos y negando su propia realidad.

Antonio Caso

El filósofo mexicano Antonio Caso nos propone «alas y plomo», alas para perseguir los ideales y plomo para aferrarse a la santa realidad, ya que copiando modelos políticos, sociales o económicos se ha conculcado u obstruido la realización del modelo nacional, y concluye «¡Más nos habrá valido saber lo que hay en casa que importar del extranjero tesis discordantes con la palpitación del alma mexicana!» (Caso, 1970). También critica el «bovarismo nacional de los pueblos latinoamericanos».

La filosofía es la búsqueda de sentido, nos decía Norberto Bobbio. La filosofía no es una ciencia suprema ni eterna, es conciencia crítica e histórica, que pone en cuestión los paradigmas surgidos e instituidos con sus valores y sus dudas. Pero quizás, sea la duda la que nos obligue a pensar por nosotros mismos, a interrogarnos para elegir el camino que queremos emprender para nuestra realidad, ya que como decía Benedetto Croce, la filosofía nace de la pasión de la vida y por eso tampoco hay una sola verdad para todo lugar y para todas las épocas.

Nosotros seguimos en la creencia de que un mundo más justo es posible, que la soberanía política y la independencia económica todavía está en

el horizonte y que debemos seguir transformando la realidad para lograr más justicia y más libertad. Para ello debemos tener soberanía cultural también y no confundir la política cultural que se impone desde el poder, con política de la cultura que como toda cultura y cultivo crece desde el pie en el propio suelo. Y lo debemos hacer sin copiar recetas ajenas, sino a través de un camino propio que en Nuestra América siempre será híbrido o mestizo, pero no copia ni calco. Por eso, debemos modificar nuestra pedagogía, reconocer la colonialidad del saber, la geopolítica histórica del conocimiento, una nueva epistemología de la periferia o situada para lograr que el «continente de la esperanza» se haga realidad.

Sabemos, desde siempre, que el que domina, nombina. El sometimiento por las armas ya sean de fuego, económicas o políticas va acompañado de construcciones de sentido, de ideologías que se pretenden universalizar desde creencias en modelos sociales, económicos, jurídicos, políticos y culturales.

Los poderosos o colonizadores siempre nomina- ron, pusieron los nombres, bautizaron desde el poder

* Doctora en Sociología (UNAM) y Magíster en Sociología (FLACSO - México). Rectora fundadora de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), ha sido docente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). En su amplia trayectoria ha sido miembro de múltiples Consejos Académicos, se ha desempeñado como Asesora del Honorable Senado de la Nación y Redactora del Diario La Voz. Entre sus publicaciones se destacan: *La Universidad frente a los problemas nacionales* (2002); *Intelectuales y Académicos, un compromiso con la Nación* (2004); *Universidad y Proyecto Nacional* (2006); *Tango – Tratado de las Pasiones* (2010); *La descolonización cultural, un modelo de sustitución de importación de ideas* (2014); *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización cultural y pedagógica* (2016).

nuestras ciudades, nuestras islas, nuestro territorio, expoliaron nuestros recursos, sometieron a nuestros pueblos y compraron voluntades vernáculas y siguen haciéndolo para decidir qué modelo de desarrollo deberíamos tener para su mayor utilidad y servicio.

Pero algunos europeos, como el historicista Herder en el siglo XVIII, cuestionaba a los filósofos del Iluminismo y nos alertaba también sobre el juicio desde los estándares europeos sobre otras culturas rechazando la razón pura, ya que la razón era lingüística e histórica, por eso sostenía:

¿A dónde no se fundan colonias europeas y a dónde llegarán? En todas partes los salvajes, cuanto más se prestan para nuestra conversión. En todas partes se aproximan, sobre todo por el aguardiente y la opulencia, a nuestra civilización, y pronto serán ¡Dios mediante! Hombres como nosotros, hombres buenos, fuertes, felices (...) En Europa la esclavitud ha sido abolida porque se calculó que los esclavos costaban más y rendían menos que la gente libre. Nos permitimos una sola cosa: utilizar tres continentes como esclavos, comerciar con ellos, desterrarlos en minas de plata e ingenios de azúcar. Pero total no son europeos ni cristianos y en cambio recibimos plata, piedras preciosas, especias, azúcar y una enfermedad secreta, es decir a causa del comercio y en pro de la mutua fraternidad y la comunidad de las naciones (...) Sistema comercial. Lo grande y exclusivo de esa organización es evidente. Tres continentes devastados y organizados por nosotros: nosotros despoblados por ellos, enervados; hundidos en la voluptuosidad, la explotación y la muerte, eso se llama obrar con prodigalidad y felicidad (Herder, 2007).

La descolonización cultural

¿Qué pueblo hay en la tierra que no tenga cultura propia? ¿Y el plan de la Providencia no resultaría demasiado estrecho si todos los individuos del género humano hubiesen sido creados para lo que nosotros calificamos de cultura y que a menudo sólo debería llamarse refinada debilidad? Nada más indeterminado que esta palabra y nada más falible que su aplicación a pueblos y épocas enteras.

Johann Gottfried Herder

La batalla cultural para sustituir la importación de ideas en lo pedagógico, en lo cultural, en el poder mediático, en los modelos económicos, jurídicos y políticos que nos quieren imponer, continúa.

Europa tiene un nuevo giro copernicano pendiente. En el siglo XVI, Copérnico descubrió que la tierra no era el centro del universo. Desde la filosofía, se llamó a esta revolución científica: el giro copernicano. Le falta aun a los europeos y a los países centrales o poderosos, salir de su auto-centralidad para poder comprender que las categorías de análisis socio-políticas surgidas de su propia historia, no se adecuan a las historias de otras latitudes, ni a las asiáticas ni a las africanas ni a las latinoamericanas, que tienen otras historias y que deben entenderse con otras categorías. Las categorías de análisis surgen de la propia realidad y no son universales abstractos.

Las teorías occidentales debatieron distintas categorías y metodologías de análisis social, como el positivismo o el racionalismo, entre otras, pero les falta realizar el giro copernicano, y pensar desde el historicismo nuevamente, o de la hermenéutica social situada para dejar de creer en la universalización abstracta de sus categorías sociopolíticas y para entender la realidad latinoamericana.

Leopoldo Zea sostiene que toda la filosofía europea termina en una preocupación política. Los latinoamericanos, en la búsqueda de la libertad que sustituya el orden colonial, deberán proponer como cambiar la sociedad y al hombre, como organizarse, y deberán luchar para hacer realidad sus pensamientos, ya que son filósofos y políticos, hombres de pensamiento y de acción al mismo tiempo.

Por esos sostenemos que quizás es parte del proceso de autoconciencia entender que estuvimos en la «periferia» de la civilización europea en términos económicos, culturales o políticos, pero el objetivo sería liberarse, con una epistemología que pueda resolver los problemas propios, dejando de ser satelitales o patios traseros.

Por el contrario, los europeos que ya saben que

no son el centro del mundo, deben entender que para comprender otras culturas, religiones sistemas políticos, no pueden seguir aplicando las categorías de fascismo, populismo, nacionalismo exacerbado o demagogia, entre otras categorías que intentan describir la intervención del estado en la organización o redistribución de la riqueza que produce cada comunidad o nación, a fin de lograr una sociedad más justa.

Filosofía universal o filosofía que surge de nuestros problemas

¿Por qué no construir en nuestra propia realidad «tal cual es»: las bases de una nueva organización económica y política que cumpla la tarea educadora y constructiva del industrialismo, liberada de sus aspectos cruentos de explotación humana y de sujeción nacional?

Raúl Haya de la Torre

Desde los orígenes de la filosofía, muchos pensadores intentaron darle forma a la sociedad, buscando idealmente cuál sería la morfología más cercana a sus ideales.

Platón imaginó su *República* con sus *Leyes*, San Agustín delineó *La ciudad de Dios*, Campanella pensó *La ciudad del sol*, Bacon imaginó *La Nueva Atlántida* como todos los llamados utopistas, delineaban diversas formas sociales en las cuales los valores esenciales eran la libertad humana y la igualdad.

Pero la mayoría de ellos no se plantearon darle un *topos* o un lugar a sus utopías. Ubicaban sus fantásticos «no lugares» en un «lugar inexistente», en un espacio y tiempo ideal, imaginario. Por esa razón, no tendrían sus utopías un valor político.

En América Latina por el contrario, los pensadores y filósofos originales debían y querían constituir ese sueño en su tierra, conscientes de que era una sociedad en formación. Muchos de ellos fueron pensadores-gobernantes o filósofos-reyes -como quería Platón- para poder gobernar y hacer su República ideal. Pero

en Nuestra América en formación se les otorgó sentido y valor político histórico a sus «utopías».

Pero el liderazgo personal de algunos líderes latinoamericanos o el caudillismo, sigue siendo calificado peyorativamente en Europa, que sin embargo, mantienen aún en el siglo XXI, monarquías financiadas por el Estado, sobrevivientes de sangre azul por «decisión divina» que se siguen heredando el poder, desconociendo cualquier elección popular.

Tampoco comprenden lo que Sartre describió en el prólogo a los *Condenados de la tierra* de Fanon, que el patriotismo de nuestras latitudes «periféricas» lo creó el propio colonialismo.

Latinoamérica no invade países, no trafica esclavos cazados en el África, no domina a otros pueblos y no lo hizo a lo largo de su historia. Cuando se atacaron en Latinoamérica a los pueblos originarios, después del ataque realizado por los conquistadores europeos, fue de la mano de sus socios vernáculos, cómplices o nordomaníacos como los llamó el oriental José Rodó. Las luchas de los pueblos de América Latina fueron de liberación. Sus movimientos políticos no fueron “terroristas” sino movimientos de liberación nacional.

El pensador peruano, José Carlos Mariátegui, sostenía en 1928: «no queremos ciertamente que el socialismo en América sea calco y copia, debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano. He aquí una misión digna de una generación nueva» (1966).

Arturo Jauretche, en su texto *La falsificación de la historia* sostiene que se «ha querido que ignoremos cómo se construye una nación, y como se dificulta su formación auténtica, para que ignoremos cómo se conduce, cómo se construye una política de fines nacionales, una política nacional» (2006). No es un problema de la historiografía, sino de la política. Para él «lo que se nos ha presentado como historia» es una política de la historia, en que ésta es sólo un instrumento de planes más vastos destinados a impedir que la historia,

la historia verdadera, contribuya a la formación de una conciencia nacional que es la base necesaria de toda política de la Nación. Así pues, de la necesidad de un pensamiento político nacional ha surgido la necesidad del revisionismo histórico» (2006). Dicha falsificación tenía fines económicos y sociales.

Para Arturo Jauretche, el ideólogo cree que la realidad debe someterse a las ideas y no al revés. En la historia argentina se siguió con el esquema de civilización y barbarie, donde los latinoamericanos somos los bárbaros y los revolucionarios con ideas ajenas son los civilizados. Por eso hay que pensar desde la Antártida, invertir el planisferio y pensar desde acá. La *intelligentzia* en cambio, si la realidad no concuerda con las ideas de moda y de los libros, suprime o es peor para la realidad. La historia falsificada ha sido para él «una de las más eficaces contribuciones» de la *intelligentzia*, donde la nación deja de ser un fin para convertirse en un medio... para la democracia, para la libertad y no éstas para la nación.

Hernández Arregui sentenciaba en 1973, en su libro *Imperialismo y Cultura: «Hispanoamérica revela la presencia de todos los elementos substantivos y adjetivos de una cultura. América Hispánica es una cultura (...) El sino mundial de la América Hispánica no podrá realizarse sin la voluntad de sus grupos nacionales integrantes organizados sobre una conciencia común de los problemas. Tal política debe ser la moral en grande del continente. Hispanoamérica se convertirá en potencia mundial, cuando las energías nacionales de sus pueblos se integren en un plan continental capaz de conferirle la categoría de superpotencia. Las desarmonías que obstaculizan esta unión no se fundan ni en antinomias culturales ni en repulsas históricas, sino en la incompreensión fomentada o en la interferencia de fuerzas ajenas al derrotero de América Hispánica»* (Hernández Arregui, 1973).

Por su parte, el uruguayo José Enrique Rodó se planteaba: «No veo la gloria, ni en el propósito de desnaturalizar el carácter de los pueblos -su genio personal-, para imponerles la identificación con un modelo extraño al que

ellos sacrifiquen la originalidad irremplazable de su espíritu; ni en la creencia ingenua de que eso pueda obtenerse alguna vez por procedimientos artificiales e improvisados de imitación. Ese irreflexivo traslado de lo que es natural y espontáneo en una sociedad al seno de otra, donde no tenga raíces ni en la naturaleza ni en la historia... ».

El boliviano Franz Tamayo en su libro *Creación de una pedagogía nacional* en 1910, sostiene que la suprema aspiración de los pedagogos bolivianos sería «hacer de nuestros nuevos países, nuevas Francias y nuevas Alemanias, como si esto fuera posible, y desconociendo una ley biológica histórica, cual es la de que la historia no se repite jamás, ni en política ni en nada». Para él, la pedagogía ha sido hasta principios del siglo XX una labor de «copia y calco».

La mirada universal hegemónica, fundamentalmente de los países centrales y colonizadora, fue la responsable de que muchos latinoamericanos se creyeran otros y no reflexionaran sobre su propia realidad, sin mirarse a sí mismos con sus propios problemas para encontrar soluciones propias. Por eso sostenemos que a América Latina le llegó la hora de tomar la palabra, sustituir la importación de ideas y valorizar su propia cultura y su propia historia. Eso es lo que llamamos la descolonización cultural y pedagógica.

Como el diálogo entre los pueblos debe ser social, político y vital, y eso requiere del compromiso y el esfuerzo de varias generaciones, es que coincidimos con Juan Domingo Perón cuando sostiene: «Sólo podremos tener un continente latinoamericano libre y soberano, si somos capaces de formarlo con países también libres y soberanos. Pero la libertad y la soberanía no se discuten, se ganan. Todo depende de que nos pongamos en el camino de hacerlo con la más firme voluntad de lograrlo».

Bibliografía

- Caso, A. (1970). Discursos a la Nación Mexicana, en *Obras Completas*. México: UNAM.
- Haya de la Torre, R. (2010). *El antiimperialismo y el APRA*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Herder, J.G. (2002). *Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad*. Madrid: Complutense.
- Herder, J.G. (2007). *Filosofía de la historia para la educación de la Humanidad*. España: Espuela de Plata.
- Hernández Arregui, J. J. (1973). *Imperialismo y cultura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Jauretche, A. (2006). *Política nacional y revisionismo histórico*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación.
- Mariátegui, J. C. (1966). *Antología de José Carlos Mariátegui*. México: Costa ACC.
- Rodó, J. E. (2010). *Ariel*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Tamayo, F. (1986). *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Las ciencias sociales y la filosofía en la perspectiva popular latinoamericana

Alcira Argumedo*

El debate acerca de la legitimidad de una epistemología y una matriz de pensamiento autónoma de Nuestra América, impone ante todo la necesidad de incorporar una mirada de amplio alcance y analizar los condicionantes histórico-culturales, las perspectivas políticas y los sujetos sociales a los cuales promueven, las distintas concepciones teóricas de la filosofía y las ciencias sociales del Occidente central. Es imprescindible incorporar la historia, en tanto los condicionantes más profundos del pensamiento en las diferentes latitudes tienen influencias de larga duración, más allá de las transformaciones económicas o políticas que se fueran procesando en sucesivos períodos históricos.

Una distorsión que suele presentarse en las ciencias sociales, es considerar que las ideas parecerían flotar en el aire, sin preguntarse cuándo y en qué condiciones fueron elaboradas —además de la tendencia a descuartizar a los autores, leyendo capítulos aislados— de modo tal que, para elaborar conocimientos, solamente cabe cazarlas y aplicarlas. A ello se suma la creciente segmentación de las ciencias sociales y la filosofía: se supone que los antropólogos no deben estudiar historia o filosofía; la filosofía y la sociología no requerirían conocimientos de historia y antropología; las ciencias políticas sólo tangencialmente requieren de algunas de las anteriores; y la economía tiende a prescindir del conjunto, utilizando su consigna *ceteris paribus*, que de este modo elude los conocimientos susceptibles de dar cuenta de las condiciones necesarias para la orientación de la dinámica económica en determinado momento histórico y político.

En esta perspectiva, daría igual que Carlos Marx haya elaborado su concepción en la Europa de media-

dos a fines del siglo XIX o hace una semana en Lomas de Zamora; y que Max Weber no haya desarrollado su crítica a Marx —explícita o implícita— en la Alemania de fines del XIX y comienzos del XX, sino hace dos años en Singapur. Al mismo tiempo, tanto Marx en su crítica al liberalismo económico y a la filosofía jurídico-política liberal, como Weber en su crítica a Marx desde la filosofía jurídico-política liberal, dan cuenta de que el pensamiento crítico es integral, transdisciplinario, abarcador: cada uno de ellos fue al mismo tiempo filósofo, antropólogo, historiador, economista, sociólogo y politólogo. Un desafío para ese profundo e imprescindible debate acerca de la formación universitaria en ciencias sociales y filosofía en las aulas latinoamericanas.

El ejercicio de situar las diferentes corrientes teóricas y autores en el contexto histórico-cultural en el que desarrollaron sus concepciones, estableciendo además cuáles eran los grandes proyectos en disputa en esa determinada coyuntura histórica y cuáles las propuestas políticas que implícita o explícitamente se sustentan, así como los sujetos históricos a los cuales promueven, nos permite acercarnos a la fundamentación de una matriz autónoma de pensamiento nacional y popular en América Latina, de una epistemología latinoamericana.

Carlos Marx y el proletariado europeo

A modo de ejemplo, en grandes rasgos y sin desconocer la brillantez de su pensamiento, Marx escribe en el contexto histórico-cultural de la Europa de la segunda mitad del siglo XIX, durante las décadas iniciales de la Revolución Industrial y el surgimiento masivo del

*Exdiputada nacional, socióloga, docente e investigadora universitaria. Entre 1968 y 1974, integró las cátedras nacionales en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Universidad de Buenos Aires). Fue secretaria de Cultura de la provincia de Buenos Aires entre 1973 y 1974.

proletariado. Se trata de sociedades autónomas y con un universo étnico-cultural relativamente homogéneo —Inglaterra, Alemania, Francia— donde la clave es la explotación social mediante la extracción de plusvalía. Su proyecto histórico es la construcción del socialismo como una sociedad libre de explotación, donde predominen los intereses del sujeto histórico que promueve: *El capital* es el fundamento científico de la necesidad histórica del triunfo del proletariado europeo. Sin duda, se trata de la concepción más avanzada y revolucionaria del Occidente central; no obstante, también Marx estará inmerso en las influencias ancestrales de esa cultura, considerada la «cultura universal» excluyente, con sus ideas de «civilización o barbarie».

Bajo esa influencia cultural, la concepción más avanzada y revolucionaria del Occidente central, tiene su contracara en la visión de las áreas coloniales. Principalmente en sus escritos periodísticos, Marx va a plantear como una constante —sin desconocer sus dolorosas consecuencias— el carácter civilizatorio y en última instancia revolucionario, del accionar de las potencias occidentales en las áreas periféricas. Apoya a Estados Unidos en la guerra contra México por los territorios de Texas; considera positiva en última instancia la colonización inglesa en la India; cuestiona duramente a Bolívar; frente a la guerra del Opio de 1848, afirma que «el bajo precio de las mercancías va a derrumbar las murallas de China erigidas por los bárbaros más fanáticamente hostiles a los extranjeros»; y en su crítica a la deportación a Argelia de los obreros de las barricadas de París, ignora que esos mismos deportados se habrán de transformar allí en los brutales colonos *pieds-noirs*.

En el mismo sentido, la clave de su teoría es la explotación del proletariado mediante la extracción de plusvalía; mientras las riquezas obtenidas de las áreas coloniales solamente se consideran en el proceso de acumulación primitiva del capital, que nace «cubierto de sangre y lodo». Si bien en la famosa carta de Marx a Vera Zazulich en 1881, señala que no puede opinar sobre la especificidad del posible pasaje de las comunas rusas al socialismo sin necesidad de atravesar el capitalismo, dado que su teoría se refiere a la situación

de Europa, el grueso de su obra se desarrolla en momentos de expansión colonial europea, incrementada durante la paz armada a partir de 1871, con la penetración en África y en países menores de Asia. Aunque es posible considerar que su obra está inconclusa, todo indicaría que el lugar epistemológico desde el cual concibe al mundo, condiciona su mirada por encima de su inteligencia y erudición.

Max Weber y la gran burguesía alemana

Es posible hacer un ejercicio similar con referencia al pensamiento de Max Weber, cuya producción se elabora en la Alemania de fines del siglo XIX y principios del XX. Una Alemania que, en términos políticos, parecía enfrenar hacia el futuro una disyuntiva de hierro. Por una parte, si bien la socialdemocracia de influencia marxista se había dividido hacia 1891 —entre el sector mayoritario volcado hacia el reformismo de Eduard Bernstein y la fracción de Rosa Luxemburgo y Karl Liebknecht— la propuesta política sustentaba el objetivo de alcanzar el socialismo con el triunfo del proletariado y promover el internacionalismo proletario. En contraste, la vertiente liberal-nacional con la cual simpatizaba Weber, planteaba la unidad social de la nación bajo dominio burgués, para consolidar el capitalismo y transformar a Alemania en una potencia mundial.

Partiendo de la matriz jurídico-política liberal, cuyo núcleo esencial es el individuo con voluntad y conciencia, que establece distintas relaciones en la conformación de las sociedades, en *Economía y sociedad* Weber va a desplegar una crítica a todas y cada una de las categorías marxistas, cuyo punto de partida es la «acción social con sentido mentado»: el individuo con voluntad y conciencia. En otros trabajos, como *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* o en sus artículos sobre metodología de la investigación social, la concepción weberiana sustenta una opción drásticamente diferenciada del marxismo, que incluye desde los orígenes del capitalismo hasta las formas de abordar la producción de conocimientos científicos en el campo de las ciencias sociales.

No obstante, Max Weber coincide con Marx en el carácter civilizatorio que cumple la expansión colonial europea. En el abordaje del concepto de imperialismo afirma que, en tanto las sociedades civilizadas llevan a las sociedades atrasadas los beneficios de la civilización, las convierten en deudoras. Por lo tanto, las riquezas que las sociedades acreedoras obtienen de ellas, no son sino el pago por esos beneficios de la civilización; y advierte a los trabajadores europeos que, de no recibir tales contribuciones, sus ingresos, al igual que los del conjunto de la sociedad acreedora, se verían seriamente afectados. Un fundamento científico que explicita las líneas de continuidad de la cultura occidental dominante, cuyo rasgo esencial es el desprecio hacia las culturas y comunidades de los pueblos considerados inferiores, así como la legitimación del carácter depredador de sus dominios coloniales o neocoloniales. Un ejercicio similar puede hacerse con Kant, Hegel y otros autores occidentales; del mismo modo que en Aristóteles subyace la democracia esclavista griega.

Los desafíos en América Latina

En contraste, la matriz de pensamiento popular en América Latina, concibe al mundo desde la perspectiva de «los bárbaros más fanáticamente hostiles a los extranjeros»; desde los pueblos supuestamente «deudores» de los dominios imperiales del Occidente central. Un espacio epistemológico que se alimenta de otras historias y otras raíces culturales ancestrales; y una producción teórica donde la explotación social de Marx, se conjuga y complejiza con la problemática de la autonomía nacional y la composición étnico-cultural de estas sociedades. Es significativo que los autores marxistas que escriben en sociedades autónomas —Marx, Engels, Rosa Luxemburgo, Lenin, Gramsci, Lukács— se centran principalmente en el problema de la consciencia, en especial de la consciencia enajenada del proletariado, que le impide percibir su carácter de explotado. En contraste, en los marxismos de las naciones periféricas, el problema de la consciencia, del pueblo como sujeto revolucionario, de las identidades étnico-culturales y de la liberación nacional, se acercan significativamente a las concepciones populares la-

tinoamericanas. Para Mao, el sujeto revolucionario es el pueblo —con contradicciones en su seno— enfrentado a las potencias que lo subyugan, con sus aliados locales; y en *Los condenados de la tierra* Frantz Fanon afirma, con referencia a la consciencia enajenada, que sólo por el color de su piel, el colonizado argelino puede percibir la explotación.

No obstante, dadas las condiciones de producción en las que se ha ido forjando el pensamiento popular latinoamericano —que desde sus orígenes escritos se manifiesta como pensamiento político de los líderes de la independencia, bajo la influencia de la composición de sus tropas de negros, mulatos, indígenas, mestizos y blancos pobres— el desarrollo de su potencial teórico requiere del ejercicio inverso al del pensamiento del Occidente central, que predomina en nuestras universidades. Por lo general, en el pensamiento popular latinoamericano, los condicionantes histórico-culturales, el proyecto político y el sujeto histórico al cual promueven, están explícitos. También es posible rastrear sus raíces ancestrales en las culturas indígenas, todas ellas consideradas «sociedades de amparo» en las que no existía el concepto de «pobre», ya fueran estratificadas o igualitaristas, con un fuerte sentido comunitario y valores de cooperación, solidaridad y reciprocidad, que perduraron entre los derrotados. Lo cual no supone desconocer los aspectos negativos, debilidades y distorsiones de esas civilizaciones originarias.

En la primeras etapas de la independencia, se forjaron en Nuestra América las ideas humanistas más avanzadas del mundo: el Haití de los esclavos rebeldes creó en 1806 la primera democracia integral, política, económica y social, sin esclavitud y con el reconocimiento como ciudadanos plenos, seres hasta entonces —y durante un siglo y medio más— considerados menos que humanos por las concepciones del Occidente central. En 1815, Artigas impone una democracia integral, con eliminación de la esclavitud y la servidumbre indígena y el reconocimiento como ciudadanos plenos de las llamadas «castas inferiores» de indígenas, mestizos, negros y mulatos. En la gran democracia del norte —que suele utilizarse como ejemplo de democracia— la esclavitud fue anulada en 1865; pero los afrodescen-

dientes recién pudieron votar como ciudadanos plenos en 1965, 150 años más tarde. Para la Revolución francesa, «la libertad, igualdad y fraternidad» se restringía a los europeos blancos; a los únicos seres verdaderamente humanos que portaban la cultura universal y la civilización frente a la barbarie.

El desafío de elaborar propuestas teóricas en la filosofía y en las ciencias sociales desde la perspectiva popular latinoamericana, no es menor: requiere un trabajo colectivo y transdisciplinario, que nos permita superar la «taylorización» de nuestras universidades; porque es preciso abordar esta tarea desde miradas integrales y abarcadoras. En términos de Thomas Khun en *La estructura de las revoluciones científicas* se trata de construir un paradigma autónomo, a fin de no quedar atrapados en continuar alimentando una «ciencia normal» desde los paradigmas eurocéntricos. Formulación de conceptos propios de análisis y fundamentación, capaces de afrontar un debate riguroso con las concepciones oficializadas en los espacios científicos predominantes, partiendo de la reivindicación de la dignidad humana y de los derechos inalienables de nuestros pueblos y naciones. Lo cual supone conocer en profundidad esas concepciones oficializadas, dado que la elaboración crítica se enriquece al trabajar con contrastes. Al mismo tiempo, es un desafío imprescindible, ante las amenazas del calentamiento global y de una profunda crisis social a escala mundial, que golpea duramente a nuestros «condenados de la Tierra».

La educación argentina y la deslatinoamericanización

Mario Oporto*

La primera página del *Facundo*: texto fundador de la literatura argentina. ¿Qué hay ahí? dice Renzi. Una frase en francés: así empieza. Como si dijéramos la literatura argentina se inicia con una frase escrita en francés: *On ne tue point les idées* (aprendida por todos nosotros en la escuela, ya traducida). ¿Cómo empieza Sarmiento el *Facundo*? Contando como en el momento de iniciar su exilio escribe en francés una consigna. El gesto político no está en el contenido de la frase, o no está solamente ahí. Está, sobre todo, en el hecho de escribirla en francés. Los bárbaros llegan, miran esas letras extranjeras escritas por Sarmiento, no las entienden: necesitan que venga alguien y se las traduzca. ¿Y entonces? dijo Renzi. Está claro, dijo, que el corte entre civilización y barbarie pasa por ahí. Los bárbaros no saben leer en francés, mejor son bárbaros porque no saben leer en francés.

Y Sarmiento se los hace notar: por eso empieza el libro con esa anécdota, está clarísimo. Pero resulta que esa frase escrita por Sarmiento («Las ideas no se matan», en la escuela) y que ya es de él para nosotros, no es de él, es una cita. Sarmiento escribe entonces en francés una cita que atribuye a Fourtol, si bien Groussac se apresura, con la amabilidad que le conocemos, a hacer notar que Sarmiento se equivoca. La frase no es de Fourtol, es de Volney. O sea, dice Renzi, que la literatura argentina se inicia con una frase escrita en francés, que es una cita falsa, equivocada. Sarmiento cita mal. En el momento en que quiere exhibir y alardear con su manejo fluido de la cultura europea todo se le viene abajo, corroído por la incultura y la barbarie.

Respiración artificial

Ricardo Piglia

1.

El 10 de diciembre de 1982 en la Sala de Concursos de Estocolmo, Gabriel García Márquez, en su discurso ante la academia sueca al recibir el Premio Nobel de Literatura, se refirió a la obra de Antonio Pigafetta *Relazione del primo viaggio intorno al mondo* (1524). El explorador y geógrafo Antonio Pigafetta, nacido en Vicenza, Italia, fue el cronista de la expedición de Fernando de Magallanes, que culminaría con la primera circunnavegación del globo en 1522.

Al iniciar su discurso, García Márquez decía con

respecto al escrito de Pigafetta sobre su paso por nuestra América meridional: «Contó que había visto un engendro animal con cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello, patas de ciervo y relincho de caballo». Ante la imposibilidad de admitir que estaba frente a un animal original y desconocido utilizó los elementos que la fauna europea le brindaba para describirlo. Construyó un monstruo donde había simplemente algo diferente.

Lo no europeo o lo no conocido se presenta como un «engendro» (algo anormal, deforme o mal concebido) hecho con retazos de sus conocimientos de

*Profesor de Historia graduado en el Instituto Joaquín V. González. De vasta experiencia en la actividad docente y en la gestión educativa. Fue director general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, senador provincial electo y diputado nacional hasta 2015. Se desempeñó como investigador en el CEMLa (Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos), en el CNR (Consejo Nacional de Investigaciones de Italia) y en el Equipo de Investigación sobre la Inmigración Italiana. Fue consultor del Programa de Fortalecimiento de la Educación Superior de la OEA del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina y de diversos proyectos educativos del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

la zoología europea, que no le proporcionaban modelos aptos para comprender lo nuevo o lo diferente.

Trasladado a las ciencias sociales, la «construcción de monstruos» basándose en categorías externas, fue una práctica frecuente para analizar, describir o explicar los procesos históricos de América Latina.

2.

Al estudiar y enseñar los originales fenómenos políticos y sociales de nuestro continente, estos son mirados desde el lente de «sistemas de ideas nacidos y desarrollados en otras condiciones materiales y temporales» (Bolívar, 2008). Al ser analizadas como deformaciones de las grandes ideologías europeas, las tradiciones del pensamiento latinoamericano son observadas como malas prácticas, como meras copias o simplemente ignoradas.

Desde esa experiencia, se podría señalar que la historia de los textos escolares como también los ensayos de mayor divulgación intelectual, fueron fuertemente eurocéntricos. Ello condujo a considerar en «forma desfavorable o despectiva a las experiencias de indudable interés y sabiduría que acaecieron en algunos países periféricos» (Bolívar, 2008).

Esta dependencia intelectual generó procesos de expropiación epistémica. El pensamiento latinoamericano, por lo tanto, «puede ser comprendido como la historia de los intentos explícitos e implícitos por armonizar ese afán siempre desesperado por la modernización con la obsesión indeclinable por la identidad» (Svampa, 2016). Esta «dependencia epistémica» condicionó los contenidos escolares y fue la escuela la que difundió masivamente una visión de una Argentina blanca, litoral y sin pasado indígena, que actuaba como excepcionalidad rioplatense en un continente ajeno e ignorado.

En la segunda mitad del siglo XIX, la balcanización de la América sureña y la construcción de la nacionalidad emergente encontraron entonces —en las historias nacionales primigenias y en el sistema educativo recientemente organizado— dos instituciones exitosas

para construir con sus juicios, relatos, panteones y ritos, la «argentinidad» como resultado de una sociedad de «europeos en el exilio».

3.

El término «balcanización» alude a un concepto histórico, que se vincula a la fragmentación de los Balcanes, y que se utiliza como categoría para definir en forma sucinta las fragmentaciones nacionales en cualquier espacio geográfico. Por lo tanto, la balcanización de América Latina puede ser vista como una derrota o un fracaso después de haber obtenido la independencia.

El resultado que se alcanza al finalizar la guerra de la Independencia es que aquella América Latina unida que soñaron los libertadores o, más humildemente, las estructuras estatales de los grandes virreinos, se convirtieron en un conjunto numeroso de países que tuvieron más relación con Europa o con Estados Unidos que entre ellos mismos.

La fragmentación de América Latina —o el fracaso de la unidad— viene acompañada por el dominio de la oligarquía y la burguesía comercial. Dadas las circunstancias, se puede sostener que estas sociedades —la argentina, la peruana, la chilena o la venezolana, porque en todas ellas había tanto desarrollo como atraso— reproducían en su interior las diferencias que en el mundo tenían los países desarrollados con los que no lo eran.

Desde un punto de vista cultural es el paradigma de civilización y barbarie; la llamada civilización ha llegado a aquellas zonas que se han podido desarrollar porque se conectaron con el mundo, mientras que la supuesta barbarie sobrevive en las economías tradicionales que no se han vinculado al mercado internacional ni a la división internacional del trabajo.

Aclaremos que la antinomia sarmientina de civilización o barbarie es por supuesto cuestionable. En su *Manual de zonceras argentinas*, Jauretche la considera «la zoncera madre». Es una buena calificación, porque si planteamos este tema desde el punto de vista económico, social y de las relaciones internacionales, no se

están generando sociedades duales en donde las partes civilizadas del Perú, de Chile o de la Argentina vayan incorporando la modernidad a la barbarie. Ocurre todo lo contrario: se desarrollan sociedades desiguales, de desarrollo combinado y fuertemente vinculadas a intereses foráneos.

4.

Comienza la era de la «chilenidad», de la «peruanidad» y de la «argentinidad», y de los sistemas educativos que reafirman tanto la nacionalidad como a sus héroes nacionales, desvinculándolos de los héroes de otras naciones con los que, paradójicamente, lucharon juntos por la independencia. Hay una relectura nacional de la historia que enfrenta entre sí a los libertadores de América, estableciendo fronteras de competencia y rivalidad allí donde pocos años antes se postulaba la unidad.

El imperialismo ya no solo se manifiesta a través de una potencia colonialista que toma territorios, ahora ha mutado y se presenta como una red de capitales financieros que invierten sus recursos en la periferia para obtener no solo lo que no tienen, sino aquello que tienen, pero no les alcanza.

Entonces emerge el rescate de las economías templadas, el surgimiento del trigo y la carne con posibilidades de exportación, el proceso de congelado, la revolución de los transportes y, por lo tanto, lo que Lenin supo sintetizar tan bien: el imperialismo como fase superior del capitalismo. Por lo tanto, las contradicciones que se predecían para los países más desarrollados de Europa, se trasladan a la periferia como una contradicción principal —ya no entre clases dentro de un mismo país— sino entre países desarrollados y países que no han logrado su desarrollo autónomo.

Es el final de las guerras de la independencia, que empiezan a transformarse en guerras «interestatales» entre los nuevos Estados en los que deviene la América Ibérica. Se produce el triunfo de los separatismos de las oligarquías exportadoras y, por lo tanto, el fin del ciclo de los unificadores continentales.

El traspaso de América Latina en la segunda mitad del siglo XIX hacia un capitalismo dependiente desmembró la unidad, frustró el desarrollo autónomo, valoró el monocultivo y potenció algunas regiones en desmedro de otras.

5.

Con la denominada segunda Revolución Industrial —ubicada en general a partir de 1850— empieza a desarrollarse una nueva relación entre los países «centrales» y el «mundo periférico».

Distintos autores que trabajaron sobre la historia latinoamericana han planteado una serie de conceptos sobre este tema. En general han caracterizado a este proceso como una transición hacia el capitalismo dependiente, mientras que otros lo han considerado como el resultado de una época de reformas liberales y de la formación de los Estados nacionales.

Observar la segunda mitad del siglo XIX nos permite encontrar procesos claves para comprender la relación de la naciente República Argentina y el resto de la región, que iba a ser denominada en su conjunto con el nombre de América Latina.

Cuando finaliza el ciclo de guerras civiles se avanza hacia la división del continente emancipado de la Corona española y en la organización de Estados autónomos dispuestos a construir y organizar las nuevas nacionalidades. Hemos ya señalado que data de esa época el surgimiento de la historiografía profesional en los distintos países y la consolidación de los sistemas educativos organizados por los Estados y bajo un sistema unificado.

De esta manera, en la segunda mitad del siglo XIX se encontraba la necesidad de profundizar la idea de argentinidad, divorciada de sus preexistentes vinculaciones hispanoamericanas. La tarea fue la de consolidar un territorio unificado, una única lengua, una historia común, una identidad, una civilización. Lejos de una mirada global que contemplara la complejidad de plurales civilizaciones (Braudel, 1978), la intención fue la de transmitir una sola idea de cultura civilizado-

ria homogénea (Giovine, 2001). El faro era Occidente, visto como la civilización o modelo a seguir.

Como sabemos, los europeos lograron generar una nueva perspectiva temporal de la historia y reubicaron a los pueblos colonizados —a sus historias y culturas— en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa (Quijano, 2000, pp. 219-264). De esta manera se organizó la totalidad del tiempo y del espacio —a partir de la experiencia europea— colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Hegel ya lo había enunciado en 1830: «La historia universal va del Oriente hacia el Occidente. Europa es absolutamente el fin de la historia universal [...]. La historia universal es la disciplina de la indómita voluntad natural dirigida hacia la universalidad y la libertad subjetiva» (Hegel, 2004).

Las consecuencias de esa idea las plantea con claridad el pensador portugués Boaventura de Sousa Santos (2009) cuando —al distinguir cinco lógicas o modos de producción de no existencia de las periferias coloniales— señala «a la monocultura del saber y del rigor del saber» como la forma de no existencia más poderosa, al transformar a la ciencia moderna y a la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética. Esas lógicas de monocultura impuestas desde la colonialidad también se manifiestan en la concepción del tiempo lineal en el cual «la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos» (Sousa Santos, 2009).

6.

El pasaje del siglo XIX al XX dio cuenta de la expansión de la escuela como la forma educativa hegemónica a nivel mundial (Pineau, 2007). La sociedad occidental encontró en el sistema educativo una manera eficiente de formar a los sujetos que la nueva realidad social requería. En este mismo contexto, se conforma el sistema educativo argentino.

Numerosas investigaciones de ciencias sociales han dado cuenta que la escuela cumplió un rol fundamental para el nacimiento de la Nación Argentina. En otras palabras, la conformación del sistema educativo argentino ha sido un proceso que constituyó la idea de

nacionalidad argentina. Adriana Puiggrós (1990) presenta la noción de implantación pedagógica para referirse a que fue la república quién creó a los ciudadanos por medio de la educación común. La escuela formó, de esta manera, a los nuevos sujetos políticos y sociales. Ser civilizados implicaba expropiar memorias colectivas previas y formar un nuevo ciudadano.

Siguiendo a Giovine (2001), este proceso implicó al menos tres cuestiones importantes: por un lado, la conformación de una identidad política nacional de carácter artificial que no incluyó identidades preexistentes, estas quedaron alojadas en la categoría del «otro». Resulta importante señalar que ese «otro» no era un par, sino un salvaje a exterminar cultural o físicamente (Sousa Santos, 2009). Por otro lado, el establecimiento de la igualdad formal en el ejercicio de los derechos ciudadanos, ocultando diferencias sociales y económicas. Finalmente, una idea de nacionalidad como ficción y narrativa que contaba una historia, creencias y valores que eran transmitidos a los sujetos y constituían representaciones sociales.

En Argentina, criollos e inmigrantes convivían en un mismo territorio, pero con prácticas culturales e identidades nacionales diversas. Los circuitos, los lenguajes, las creencias, co-existían, pero no necesariamente constituían una identidad nacional. Como explica Puiggrós (1990), la construcción de la nacionalidad argentina se llevó a cabo negando las identidades culturales diversas y a través de la implementación de instituciones como la escuela, que legitimaron una uniformidad cultural nacional moderna. Los actos escolares, las efemérides, el relato acerca de la historia y los próceres argentinos, alimentaron la construcción de una mirada en torno al pasado, una perspectiva historiográfica que tendió a monopolizar un relato sobre la idea de nacionalidad.

7.

La Ley n.º 1420 de 1884 fue la herramienta legal para universalizar la educación común, con una finalidad estratégica que era la de unificar y consolidar una identidad. Sarmiento disputó, por un lado, con las pretensiones de la Iglesia católica en torno a la educación

—logrando la derrota de dicha oposición que pretendía una educación comprometida contra el ateísmo— aunque de todos modos se mantuvo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de manera opcional. Por otro lado, apuntó a las escuelas particulares a cargo de las colectividades de inmigrantes porque significaban un peligro para la construcción de una sociedad nacional. Previamente, en Argentina convivían diversos protosistemas escolares creados por gobernadores y caudillos (Puiggrós, 1990).

Respecto de la educación común existieron diversas propuestas en torno al debate educativo. Bartolomé Mitre, quien fundara la historia oficial argentina, consideraba necesaria la educación de una élite para construir y reproducir una clase política, antes que la educación de la población en general. Sin embargo, triunfó la propuesta sarmientina —de matriz francesa— desde su visión curricular orientada a la homogeneidad cultural. Asimismo, era de matriz anglosajona desde el punto de vista administrativo, puesto que los gobiernos de las escuelas quedaban en manos de los poderes locales (Grimson y Tenti Fanfani, 2014). Cabe señalar que, los debates acerca del modelo educativo para las nuevas naciones —y en disputa— desde comienzos del siglo XIX, encontraban en América Latina narrativas diferentes a la sarmientina o a la mitrista. El modelo de Simón Rodríguez trazó, si bien en clave de universalizar la educación —como en el político y pensador sanjuanino— proyectos y acciones que —en crítica con los modelos lancasterianos— promovían, desde una clave roussoniana de formar al ciudadano, la educación de sectores (cholas, indios, pobres, negros) que eran excluidos de otros esquemas (Puiggrós, 2010; Rodríguez, 2015).

La educación común se orientó a las infancias, con la meta de formar al ciudadano de la nación que se hallaba en conformación. De esta forma, en sus orígenes, la educación primaria no era tanto un derecho como un imperativo de las élites gobernantes (Grimson y Tenti Fanfani, 2014). La población infantil a fines del siglo XIX era heterogénea, conformada por hijos de inmigrantes —llegados entre 1850 y 1870— hijos de criollos e hijos de familias oligárquicas.

La escolarización fue un factor de homogeneización de esta generación. Los niños eran vistos como seres incompletos, en crecimiento, considerados como menores, subordinados a la autoridad y bajo la tutela del maestro en el espacio y en el tiempo escolar. La educación cumplía con la función de vincular a los niños con la «cultura», porque eran hijos de una generación descalificada sea por sus orígenes, la pobreza o la ignorancia. También debía formar a los niños de familias oligárquicas con la finalidad de promover una identidad social y cultural de una nación. De esta manera «la escolaridad se instala en la ruptura intergeneracional que inaugura un nuevo ciclo histórico de la Argentina moderna» (Carli, 2002).

8.

Las plurales investigaciones provenientes de las ciencias de la educación, la historia y las ciencias sociales en general, dan cuenta que la escuela fue exitosa en la construcción de la nacionalidad argentina. El Estado-nación argentino se conformó y el sistema educativo alimentó su consolidación.

Asimismo, creemos que la concepción de nacionalidad argentina contuvo necesariamente una representación respecto de América Latina, alejándola de una identidad amplia, de una patria grande o de una integración regional.

Negando las trayectorias históricas compartidas entre los nacientes Estados nacionales, se apeló a una idea de nacionalidad que nacía a partir de un «crisol de razas», proveniente en su mayoría de los europeos inmigrantes, negando los posibles orígenes amerindios. De esta manera, Argentina era una nueva nación cuyo nacimiento se sucedía como ruptura con un pasado considerado oscuro, salvaje, no reconocido.

Ahora bien, cuando abordamos la idea de «nación», nos encontramos con distintas perspectivas. Según Grimson (2012) encontramos, por un lado, la «esencialista» que presupone al Estado coincidente con la nación, el territorio, la cultura y la identidad; enfatizando la supuesta homogeneidad cultural de los miembros. Por otro lado, la perspectiva constructivista que

critica la idea de que las naciones expresen la existencia previa de rasgos culturales objetivos y, señalando, que las mismas fueron construidas por los Estados por medio de dispositivos tales como la educación, los símbolos nacionales, los mapas, los censos, los mitos, los rituales y los derechos. Finalmente, existe una tercera mirada que coincide con los constructivistas en que la identificación nacional es el resultado de un proceso socio-histórico y político contingente, pero al mismo tiempo se pregunta por la sedimentación de esos procesos en la configuración de dispositivos culturales y políticos, que conforman un marco compartido, y que entiende que no es un todo homogéneo. Esta perspectiva hace foco en la experiencia (Thompson, 1989) y en la historia vivida.

9.

El relato hegemónico respecto de América Latina transmitido en la escuela fue el de conflicto y no el de integración regional-cultural, lo que promovió la consolidación de una identidad nacional argentina desvinculada de los orígenes latinoamericanos.

Según Cucuzza (2007), el libro de texto escolar se constituyó como un eficaz dispositivo de construcción de la identidad nacional. Asimismo, un texto escolar se ajusta a los programas de estudio o diseños curriculares. Es un elemento que sin duda expresa la mirada hegemónica sintetizada en las políticas públicas en un momento histórico. Si bien la mayoría de los docentes se adaptaba y seguía lo pautado por estos, entendemos que seguramente muchos hicieron uso de material complementario y que el currículo oculto (Jackson, 1991) siempre operó en las aulas.

Más allá de esto, podemos afirmar que el currículo es «prescriptivo» acerca de la enseñanza y de los contenidos a enseñar (Terigi, 1999) y es, de esta forma, una herramienta política educativa de valor estratégico. Señalado esto, creemos que los manuales son un interesante y rico material para analizar e intentar dar respuesta a los interrogantes que nos formulamos.

La Historia en la escuela no fue sólo una asignatura, sino que fue el instrumento para que los futu-

ros ciudadanos —en formación— se identificaran con la comunidad nacional. Los textos fundadores fueron los de Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López, quienes proyectaron una idea de nación. Ya en el siglo XX un grupo de historiadores elaboraron un relato del pasado y ofrecieron una «historia nacional» acorde a la disciplina histórica. Esta nueva escuela histórica argentina, fortaleció la idea de nación que se asienta en una definición territorial y jurídica, y no en presupuestos sociales y culturales (Romero, 2004). Para estos la nación se terminó de consolidar en 1862, con la definitiva incorporación de Buenos Aires y el posterior control de los territorios argentinos. Este relato fue el que terminó convirtiéndose en el sentido común, y la escuela fue clave en la transmisión del mismo.

De igual manera, la geografía en el sistema escolar ha sido ante todo un discurso sobre la nación, centrado en el territorio del Estado, y a través del cual se fueron construyendo identidades y alteridades (Romero, 2004). Asimismo, la visión de ese territorio se construyó a través de tres tópicos: la extensión, sus límites y los litigios suscitados y, por supuesto, el relato de su formación histórica.

Las asignaturas vinculadas a la «educación cívica» presentaban contenidos provenientes de la sociología, las ciencias políticas, la filosofía, la economía y también la geografía y la historia. Según Romero (2004) ha tenido dos funciones: una, instruir a los alumnos en el sistema institucional y jurídico del Estado. La otra, hacer del alumno un «argentino ideal» a través de principios sobre relaciones internacionales, valores y problemas de límites con países vecinos.

La escuela, a través de su gramática específica, condujo el proceso de formación de ciudadanía y de conformación de la identidad nacional. La enseñanza cumplió con esa función, y los libros de texto escolares son interesantes fuentes para rastrear los relatos y perspectivas que aquella escuela gestó y fortaleció.

10.

El sistema educativo que alcanzó altos logros en la construcción de la homogeneidad de la cultura

argentina y en los perfiles destacados de la nacionalidad, lo hizo a costa de la ausencia del resto de la región. América Latina «faltó» a la escuela.

A lo largo de su rica historia, la educación argentina tuvo destacados debates y reformas constantes en lo que respecta a los contenidos. Menos frecuente fue abordar la discusión sobre las matrices de pensamiento desde dónde abordarlos.

Sin duda, el pensamiento latinoamericano y la ilusión de la unidad del continente del sur de América, no fue asumido por el conjunto del sistema de la educación argentina con la misma fuerza y convicción con la que lideró y desarrolló a partir de fines del siglo XIX, y durante muchas décadas, la afirmación de una nacionalidad cuyas vinculaciones estaban más atadas al devenir europeo que a la *latinoamericanización* de su cultura.

Reaparece aquel discurso pronunciado por García Márquez en Estocolmo, citado al principio de este texto, ahora en forma de planteos interrogatorios:

¿Por qué la originalidad que se nos admite sin reservas en la literatura se nos niega con toda clase de suspicacias en nuestras tentativas tan difíciles de cambio social? ¿Por qué pensar que la justicia social que los europeos de avanzada tratan de imponer en sus países no puede ser también un objetivo latinoamericano con métodos distintos en condiciones diferentes?

Y un principio de respuesta dado por José Martí hace más de un siglo y que dejó como legado y también como plataforma de trabajo:

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.

Bibliografía

- Bolívar, J. (2009). *Estrategias y juegos de dominación. De Marx y Lenin a Perón y Hannah Arendt. Para una crítica del saber político moderno*. Bs. As: Catálogos.
- Braudel, F. (1978). *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Madrid: FCE.
- Carli, S. (2002). Capítulo 1. *Niñez, pedagogía y política*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Cuczza, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Giovine, R. (2001). Capítulo 1. Instituciones escolares y hombres públicos para un proyecto de nación. *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Hegel, G. (2004). *Filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Jauretche, A. (1968). *Manual de zoncetas argentinas*. Bs. As.: Peña Lillo.
- Martí, J. (10 de enero de 1891). Nuestra América. *La Revista Ilustrada*, s/v (s/n). New York, USA.
- Martí, J. (30 de enero de 1891). Nuestra América. *El Partido Liberal*, s/v (s/n). Cdad. de México.
- Pineau, P. (2007). ¿Por qué triunfó la escuela? *La escuela como máquina de educar*. Bs. As.: Paidós.
- Puigrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As.: Galerna.
- Puigrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bs. As.: Colihue.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO.
- Rodríguez, S. (2015). *Sociedades americanas 1828-1842*. Bs. As.: Urbanita.
- Romero, L. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo Veintiuno Editores-CLACSO.
- Svampa, M. (2016). *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Bs. As.: Edhasa.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Bs. As.: Santillana.
- Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Esp.: Crítica.

Pedagogías para la emancipación: historia y desafíos de la universidad en el siglo XXI

Anahí Guelman*

Uno de los aspectos centrales para pensar lo que significa una pedagogía emancipatoria en la universidad es la descolonización. Por supuesto, la descolonización es fundamental también para pensar la emancipación en América Latina. Como todo saber, lo que aquí escribo es saber colectivo, producto de la confluencia de diversos espacios de trabajo. En particular se destaca el de los proyectos de investigación UBACYT que venimos trabajando en la línea del actual: «Formación en el trabajo de la economía popular. Aportes a una pedagogía descolonizadora de los movimientos populares».

Cuando pensamos en una pedagogía en la universidad —precisamente— no nos referimos al estudio de la pedagogía, sino al modo en que trabajamos, en que formamos, a cómo generamos conocimiento, cómo producimos saber, y cómo trabajamos con o «en» nuestro contexto. En este sentido, pensar la pedagogía en la universidad desde la descolonización, es un posicionamiento acerca de lo que significa el legado de la Reforma universitaria de 1918 hoy.

Hablar de pedagogía descolonizadora y no decolonial, es una necesidad política y ética, está vinculado a la historia y al momento actual y asume varios sentidos. Pensar en una universidad que pueda descolonizar y descolonizar-se tiene varios sentidos.

Por un lado, el de aportar a la construcción de pedagogías que contribuyan a resquebrajar la lógica del patrón de poder moderno/colonial instalado —basado en el concepto de raza, que nos permea las formas de mirar el mundo y de actuar— denunciado por Aníbal Quijano (2000) como precursor, y los autores de la Escuela Modernidad/Colonialidad luego, de manera de

poder configurar horizontes utópicos en lucha contra los saberes eurocentrados o anglosajones que determinan los modos de estudiar y los contenidos del saber universitario. En ellos lo colonial, o como plantean estos autores, la colonialidad está absolutamente presente.

Pero por otro, para nosotros diferenciar *decolonialidad* de descolonización, la opción por nombrar a las pedagogías como descolonizadoras, en vez de la adjetivación más usual en términos de «pedagogías decoloniales» (Cabaluz Ducasse, 2015; Walsh, 2009, 2013), «descoloniales» (Fernández Mouján, 2013) o en «clave decolonial» (Díaz, 2010), radica en tres aspectos.

En primer lugar, lo *descolonizador* se presenta como una categoría más amplia en sus referencias conceptuales que incluye al Grupo Modernidad-Colonialidad, pero abarca un abanico de pensadores que se inscriben en el pensamiento crítico del tercer mundo, de otros sures y aun de otros ámbitos que no necesariamente son el sur, pero que aportan a la posibilidad de pensar cómo nos hacemos más independientes, más libres y más autónomos. Así como de pedagogías colectivas llevadas adelante por actores sociales en sus prácticas cotidianas de organización.

En segundo lugar, a nivel semántico, lo *descolonizador* —descolonizar—, reenvía a un verbo, a una acción, a una propuesta en acto y despliegue que nos resulta central en su capacidad de articulación de teoría y práctica, factible, mientras que la *decolonialidad* no se puede conjugar. Esto tiene un sentido fuerte porque implica un desafío al que estamos conminados y eso significa acción.

* Doctora en Ciencias de la Educación de la UBA y especialista posdoctoral en Metodología de la Investigación Crítica de la Universidad de Chiapas, México. Dirige el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Coordina el grupo de trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO. Es profesora, investigadora, extensionista y militante de la universidad pública.

Finalmente, los autores de la *colonialidad*, diferencian *colonialismo* como momento político de la colonia que concluyó, de *colonialidad*, como perpetuación del patrón de poder. Sin necesidad, podemos coincidir con esto. Sin embargo, consideramos que la coyuntura actual latinoamericana impone la inquietud por repensar la colonización —y no solo la colonialidad— como un proceso que aún no se encuentra cerrado. Por lo tanto también en este sentido preferimos seguir hablando de descolonización porque tenemos ahí un desafío político.

Hablar de descolonización en la universidad y en relación con las pedagogías emancipadoras en la universidad, implica el reconocimiento de nuestra historia, de nuestras pedagogías emancipadoras, que históricamente en el continente se plantearon de la mano de proyectos políticos que fueron derrotados. Es la historia pedagógica que nos nutre como países, como pueblos, no escrita por los vencedores. Tenemos una cantidad de referentes que no fueron precisamente pedagogos, pero que han construido pedagogía. Sólo mencionaré a algunos de sus exponentes y elementos comunes que hacen a su contenido emancipador y por lo tanto descolonizador: Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Jesualdo Sosa, Freire, que es el más desempolvado de los pedagogos olvidados y los movimientos populares más actuales. Algunos de los elementos comunes que plantean estos referentes para la pedagogía tienen que ver, en primer lugar, con el reconocimiento de Latinoamérica y de la necesidad de pensar desde la Patria Grande la educación y la formación universitaria. Pero además la necesidad de pensar desde lo propio, y ahí hay un acto descolonizador. Todos estos pensadores (hombres, la historia no otorga papeles aún a las mujeres), traen ideas educativas vinculadas a proyectos políticos emancipadores, como ya fue dicho, derrotados, y por lo tanto ocultados y empolvados. Todos ellos hacen referencia al trabajo. En todos ellos aparece el trabajo como ámbito de imbricación del saber, del hacer, del pensar, del sentir, y como ámbito y espacio de liberación, o por lo menos con esa potencialidad. A diferencia de los proyectos que fueron instaurando las colonias y los Estados neocoloniales, pseudoindependientes, para estos referentes la educación constituía un derecho, y

por lo tanto constituía la universalidad. La educación tenía que ser para todos y todas.

Para pensar la educación superior y la universidad, lo primero que ponen de manifiesto estos autores es la defensa de algo que pone sobre la mesa la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008 y que por suerte no se perdió en la CRES 2018: el reconocimiento de la universidad como derecho humano, como derecho social y por lo tanto como posibilidad para todes y como bien público. Esto tiene que ver con el reconocimiento del universal: con la consideración de todos y todas (ahora también «todes») y con el reconocimiento de que la universidad es un espacio de formación para los sectores populares. Y además, la formación de profesionales o de trabajadores debería estar al servicio de esos todos, todas y todes con posibilidad de hacer, y de pensar crítico, es decir, de un pensar histórico, un pensar anclado, un pensar haciendo en el que la universidad tiene una fuerte responsabilidad.

Pensar en la descolonización implica además, ubicar a la universidad como institución cristalizadora de la colonialidad del saber y responsable de la instauración de un solo saber como legítimo: el de la ciencia moderna, en desmedro de los saberes de nuestros pueblos originarios a los que habría que recuperar, no desde un punto de vista esencialista, sino desde el lugar del reconocimiento y el diálogo, de manera de no concebir al conocimiento científico o positivo, como el único saber posible de ser legitimado.

Pensar en términos de descolonización es también romper los muros de la educación moderna que encierra lo educativo y lo aísla de lo cotidiano. En este sentido es importante considerar que la vinculación con el territorio no es más que la inserción en su propia realidad social. Esto vuelve a empalmar con la Reforma universitaria desde el lugar que la misma le otorga a la vinculación de la universidad con el contexto y el surgimiento de la extensión. Sin embargo, nuestra mirada es integral: la vinculación con el contexto, o mejor aún, la inserción en su contexto, permea la producción de saber y la formación al mismo tiempo: el trabajo territorial que las universidades vienen

realizando tienen implicancias en lo formativo y en la producción de saber.

En particular en la investigación, el modo en que las universidades, las ciencias y los investigadores escuchan, ven y construyen los problemas de investigación en torno a lo social, en los procesos de producción de conocimiento, resulta uno de los desafíos de una posición que se pretende descolonizadora. ¿Cómo se aborda en estos procesos a los sujetos sociales? ¿Qué tienen estos para decir en torno a las definiciones de los problemas a investigar? ¿Qué voz asumen las personas reales que viven en zonas concretas y despliegan una serie de relaciones diversas y de distinta intensidad en sus espacios de producción de la vida social? Parece necesario que la universidad trabaje fuera de sus muros y tenga presencia en los ámbitos donde los sujetos dirimen sus conflictos y resistencias (Zemelman, 2011). Por ello construir conocimiento desde las exigencias y necesidades de constitución de grupos sociales es un desafío. Las definiciones en torno a lo que es necesario investigar se suponen complementarias y coherentes con los modos de construir junto a los grupos sociales, de co-construir, metodologías compartidas que les permitan a los grupos desarrollar un conocimiento a partir de sus intereses, de sus proyectos, de sus posibilidades y apropiarse del conocimiento socialmente producido. Se trata de generar modos de producción de conocimiento entre la universidad y los grupos sociales. Esto supone dificultades de carácter metodológico. Un aspecto particularmente complejo es el de la disputa con las formas evaluadoras de la producción del conocimiento, cuyos criterios de productividad neoliberales privilegian la producción individual y la cantidad antes que el contenido, dificultan la producción colectiva y, más aún, la que pretende ser conjunta con grupos sociales que no encuadran con los parámetros académicos.

La tarea implica reconocer el ida y vuelta y el encuentro, los saberes deslegitimados y populares, no de manera romántica sino problematizando el encuentro, el sentido común tanto como los prejuicios de la ciencia. Tampoco parece sencillo permitir la entrada de lo otro (y del otro), de nuevos-otros saberes en nuestros ámbitos. La ausencia de este reconocimiento nos ubi-

ca en perspectivas unidireccionales y asistencialistas que ocultan los aportes de información que realizan los grupos sociales al trabajo universitario. No sólo los sujetos de los sectores populares realizan procesos de cambio, de crecimiento y de aprendizaje en el trabajo conjunto con la universidad. La universidad también va a ser transformada a partir del conocimiento que construya en el vínculo con su territorio y sus sujetos. Se trata del reconocimiento de la bidireccionalidad, de la posibilidad de construcción de conocimiento con los actores sociales y protagonistas de modo más horizontal, compartido, más debatido, de dar lugar a lo que existe en lugar de producir su ausencia en la operatoria de desconocimiento.

Intentando un trabajo de investigación coherente, que buscó por todo lo dicho anteriormente ser descolonizador, definimos y elaboramos a partir de la observación del trabajo de los movimientos populares, mediante un trabajo empírico, de la mirada de situaciones formativas concretas, cinco claves que para nosotros son parte de la construcción de una pedagogía descolonizadora. Se trata de algunas características del ejercicio de educaciones y de pedagogías que analizamos como descolonizadoras y de las que nos parece que tenemos que aprender algunas notas:

El lugar de los saberes y de los sujetos epistémicos otros: las matrices epistémicas que exaltan el conocimiento académico y confinan a un lugar subalterno, carecen e ignoran la pluralidad de saberes populares existentes en América Latina. Se trata de saberes ausentes o no-existentes, de una serie de epistemes que no se atienen a los cánones de la ciencia, angostando el campo de la realidad relevante y delimitando una «línea abismal» que separa lo verdadero, lo universal, lo objetivo, lo neutral (la ciencia) de lo falso, lo particular, lo no científico (otros saberes) (De Souza). La potencialidad del nexo entre el rescate de los saberes del sur —saberes complejos y de ningún modo linealmente emancipadores— con las reconfiguraciones de los sujetos como portadores y productores de saberes valiosos. No se trata de exaltar el sentido común, sino el encuentro problematizado, que valora también a los otros sujetos epistémicos otros (Guelman y Palumbo, 2018).

El trabajo como principio formativo: se reitera el papel del trabajo real formando, tal como lo sostuvieron a lo largo de la historia nuestras pedagogías. El trabajo como espacio de formación forma parte de la cotidianeidad, de la vida misma y de sus condiciones. No es un espacio específico de formación, no hace artificial el aprender, sino que lo hace conectando con la vida material y social. En este sentido, se erige en pedagogía de la praxis donde los procesos de reconfiguraciones subjetivas parten de las prácticas productivas y de la prefiguración de nuevas relaciones sociales en el mismo hacer en el que se transforma la naturaleza, dando sentido humano a lo natural.

La apertura a lo afectivo: la emergencia de lo afectivo puede leerse contribuyendo a una formación integral que quiebra la configuración del aprendizaje como un proceso unidimensional y centralmente cognitivo; el binarismo entre razón y emoción que corre paralelo al dualismo cartesiano entre sujeto y objeto asumiendo a la razón junto a la emocionalidad de los sujetos. Lo afectivo reunifica lo que la modernidad colonial y el capitalismo dividieron.

El marco colectivo: cuando se plantea una tarea verdaderamente colectiva, se subjetivan y forman sujetos políticos porque esto sólo puede ocurrir en un colectivo.

La cotidianeidad y la comunidad: como decíamos, la modernidad/colonialidad trae también la novedad de la delimitación de los ámbitos de formación, de su constitución en espacios específicos, separados del resto de la cotidianeidad de los sujetos, del contexto y de la comunidad. El sistema educativo argentino así creado se torna exclusivo, distorsiona, aliena y condiciona de acuerdo a las necesidades de las sociedades colonizadas y burguesas. Por eso Dussel reclama superar la concepción «exclusivamente escolar del proceso educativo... tan inadecuada» (Dussel, 2012), para construir una educación comunitaria y dialógica. La centralidad de la cotidianeidad y la comunidad en el proceso formativo reafirma la condición territorial de las pedagogías descolonizadoras. Así se deconstruye la racionalidad educativa moderna que invisibiliza la cotidianeidad, la experiencia y los saberes como parte

instituyente del proceso pedagógico, postulando el acceso a una universalidad ausente del territorio.

Este tópico es de especial interés para las universidades que pretendan construir pedagogías descolonizadoras y entroncan particularmente con la reforma: hay un lugar muy importante para las nuevas concepciones de lo que estamos mal llamando extensión, que tiene que ver con la vinculación con el territorio y el trabajo que estamos haciendo en muchas universidades viejas, pero sobre todo en la nuevas, en las del Conurbano, que tienen este anclaje fuerte en su territorio. Una de las diferencias importantes con las viejas concepciones iluministas y elitistas en relación con el lugar que ocupa la universidad respecto de la sociedad —que expresa la universidad de 1958 a 1966 y que lleva las luces a esa sociedad— es que hoy hay en estas nuevas concepciones un trabajo que muestra en el diálogo, en el encuentro y en la valorización de estos otros saberes, la posibilidad de entender que las universidades no solamente trabajan con el afuera, sino que las universidades son parte de su contexto. Sin negar la especificidad ni el papel que jugamos en el desarrollo de la ciencia, de la tecnología, sentirnos parte del territorio, sentirnos parte de nuestro pueblo, es un posicionamiento descolonizador.

Hoy todo este planteo, a la luz de la grave y urgente coyuntura que vivimos las universidades, parece casi de segundo orden, superfluo. Sin embargo, la defensa de la universidad pública es la defensa de universidades comprometidas con su pueblo, trabajando de manera consustanciada con sus problemas, es la defensa del derecho universal, del derecho de todos, del derecho de los sectores populares al acceso a la educación superior, al acceso a los saberes y al diálogo, al intercambio, es la defensa del papel de la universidad en su sociedad, al desarrollo de la ciencia y de la tecnología (que suceden básicamente en la universidad pública), precisamente para la resolución de los problemas de nuestro pueblo, es la defensa de la formación de profesionales y trabajadores que necesitamos con sensibilidad, con crítica, con capacidad de trabajo colectivo, comprometidos en las luchas que son propias, pero que también son de todos, porque la universidad es de todos.

Bibliografía

- Cabaluz Ducasse, F. (2015) *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Primera edición. Santiago de Chile: Quimantú.
- De Souza Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO-Siglo XXI.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa* (13) 217-233. Bogotá, Colombia.
- Dussel, E. (2012). *Erótica y pedagógica. Para una ética de la liberación latinoamericana*. Obras selectas VIII. 1.ª ed. Bs. As.: Docencia.
- Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Guelman A. y Palumbo M. (coord.). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Bs. As.: El Colectivo-CLACSO.
- Mariátegui, J. (2009). *7 Ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*. Bs. As.: Biblioteca del Pensamiento Crítico Latino Americano.
- Martí, J. (2011). *Ideario Pedagógico*. Selección de Herminio Almendros. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO.
- Rodríguez, S. (1988). *Obras Completas*. Caracas: Ediciones del Congreso de la República de Venezuela.
- Sosa, J. (1935). *Vida de un maestro*. Montevideo: Ediciones de la Sociedad Amigos del Libro Rioplatense.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. CREFAL. Cdad. de México: Siglo Veintiuno Editores.

Desde las periferias. La Colonialidad del Poder y el Pensamiento Nacional

Daniela D'Ambrá*

Advertencia imprescindible

La palabra «periferia» tiene en términos teóricos una definición muy clara y una ligazón específica con determinadas corrientes de pensamiento. Sin embargo, en las reflexiones que siguen nos permitiremos la licencia de utilizarla de forma laxa para poder pensar en torno a los desafíos que el Pensamiento Nacional¹ tiene en la actualidad. Partimos del marco teórico que propone la Izquierda Nacional, dentro del campo de lo que el Pensamiento Nacional incluye, por lo que muchas de nuestras referencias estarán vinculadas con las conceptualizaciones que esta vertiente ha desarrollado. Aun así, nos interesa poner en tensión esas categorías a partir del diálogo con las elaboraciones de los/as teóricos/as de la Colonialidad del Poder para pensar las épocas de profundas transformaciones que habitamos. «Pensar desde la periferia» es un postulado básico del Pensamiento Nacional que, aunque formulado de otras maneras, refiere a la necesidad de desarrollar un pensamiento situado que nos permita quitar los velos de la opresión que se ciernen sobre nuestros pueblos.

Desde las periferias, al decir de Amelia Podetti (1979), los esquemas de poder se ven con una claridad distinta ya que sus resortes más cruentos y más sutiles se despliegan de manera completa. Sin embargo, ¿cuáles son las periferias? ¿Son territorios concretos, asibles, delimitables? ¿Se definen por fronteras nacio-

nales? ¿Se definen por expresiones culturales, identitarias, sociales? ¿O son acaso un «lugar», un «espacio» construido por factores múltiples que se entrelazan y se imbrican entre sí para generar zonas periféricas de complejidades profundas? Nos interesa, entonces, esbozar desde estas reflexiones algunos ejes para pensar dónde están las «periferias», esas que el Pensamiento Nacional no ha abordado completamente y cómo se imbrica la construcción social que implica, en efecto, mirar al mundo «desde acá».

Un lugar en el mundo

El Pensamiento Nacional se estructura en función de un proyecto político y, en ese sentido, la construcción de su argumentación no se esboza desde abstracciones o itinerarios intelectuales individuales, sino que emerge fundamentalmente de la acción y del pensamiento para la transformación. Sus ejes centrales de reflexión tendrán que ver con la elaboración de un pensamiento situado, la reivindicación de la palabra de los sectores populares, el análisis y denuncia de la opresión imperialista, el develamiento de las mitificaciones que justifican y encauzan esta opresión y la defensa/enunciación de los intereses nacionales. Por «nacional» no solo expresa una delimitación fronteriza, sino que refiere a la composición social de este tipo de pensamiento: apunta a ser un discurso pensado desde y para los sectores populares.

Como mencionamos previamente, nuestra con-

1. Véase para referencias de esta corriente: Galasso (2007), Galasso (2010) y Madariaga (1969).

*Profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realizó su especialización en Pensamiento Nacional y Latinoamericano en la UNLa (Universidad Nacional de Lanús). Allí ejerce la docencia y la investigación en el Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte, es profesora del Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano y de la asignatura Historia Política, Social y Cultural Latinoamericana. Se desempeña como docente en el nivel medio y como capacitadora en los cursos de formación docente. Fue una de las autoras del *Atlas histórico de América Latina y el Caribe*, así como de los cuadernos *Educación para la Patria Grande* y compiló la obra *Manuel Ugarte, legado, vigencia y porvenir*.

cepción parte de las construcciones teóricas de la Izquierda Nacional, por lo que al analizar la realidad de los pueblos latinoamericanos asumimos algunas premisas básicas. América Latina tuvo una vocación de unión que se reflejó en el proyecto de la Patria Grande (enunciado de diferentes maneras entre los siglos XIX y XXI). El desmembramiento del territorio latinoamericano fue producto del resultado adverso que las guerras civiles del siglo XIX tuvieron para los sectores populares y parte de un proyecto imperialista para dominar la región posterior a la consolidación de las independencias políticas. Este tipo de dominación adquirió características políticas, económicas y culturales que convirtieron a nuestros países en débiles semicolonias que —a pesar de esbozar los atributos formales de la soberanía— fueron controlados por mecanismos más sutiles, aunque no menos efectivos. La correa de transmisión local de esa dominación serán las oligarquías nativas, que encontrarán en la expropiación de los sectores populares latinoamericanos y en su alianza con los países imperialistas su razón de ser como clase dominante.

Estas precisiones teóricas no son compartidas a pie juntillas por todo el amplio espectro del Pensamiento Nacional, pero si entendemos que dentro de la matriz autónoma de pensamiento popular, se comparten algunas tematizaciones y puntos centrales (Argumedo, 2011) que permiten establecer estas categorizaciones como guías para encauzar el análisis que estamos proponiendo esbozar. El carácter semicolonial de los países latinoamericanos (que por momentos en virtud de la advertencia previa incorporaremos a la noción de «periferia») define una forma de apropiación del territorio, un vínculo con el espacio nacional que está mediado por la intervención del imperialismo. Para pensar un proyecto nacional la cuestión espacial —el territorio en el que ese proyecto se realiza— es para el Pensamiento Nacional, entonces, una condición primaria para su despliegue. Un proyecto «nacional» —y según la definición propuesta, por ende, un proyecto popular— tiene una base territorial, planteada desde una construcción social de lo que esa territorialidad implica (Jauretche, 2008). El imperialismo (y la colonialidad, concepto sobre el que avanzaremos más adelante) desde América Latina se observa con una territoriali-

dad concreta. Una territorialidad que se expresa en la capacidad de los centros de poder de avasallar determinadas partes del globo en términos políticos, económicos, sociales e identitarios. En ese sentido, «pensar desde acá» al decir de Jauretche, implicó entendernos en un entramado mundial en el que ocupábamos un lugar subordinado por la acción de los poderes imperiales (principalmente Gran Bretaña y EE. UU.). Para combatir esa dominación que se despliega por vías más sutiles que las militares, se hacía necesario correr el velo que la ocultaba o la hacía aceptable. Como señalaba Jorge Abelardo Ramos, la «colonización pedagógica» y el sistema de organización cultural conducido por la *intelligentzia* que reproduce el lugar que le da el imperialismo a América Latina es, en todo sentido, fundamental para la construcción de un país semicolonial, agrega Ramos:

En las naciones coloniales, despojadas del poder político director y sometidas a las fuerzas de ocupación extranjeras los problemas de la penetración cultural pueden revestir menos importancia para el imperialismo, puesto que sus privilegios económicos están asegurados por la persuasión de su artillería [...]. Pero en las semicolonias, que gozan de un estatus político independiente decorado por la ficción jurídica, aquella «colonización pedagógica» se revela esencial, pues no dispone de otra fuerza para asegurar la perpetuación del dominio imperialista, y ya es sabido que las ideas, en cierto grado de su evolución, se truecan en fuerza material (citado en Jauretche, 1984, pp. 144-145).

El rol de la clase dominante en el ejercicio de esta dominación cultural es central para que el poder imperialista se efectivice en el territorio semicolonial. Poder desarrollar un pensamiento situado no implica, entonces, nada más comprender nuestro lugar en términos de entramado internacional, sino también ubicarnos dentro del propio territorio dependiente en una determinada posición social. En la «periferia» no es lo mismo estar dentro de la oligarquía que entre los sectores populares. La dimensión periférica va adquiriendo múltiples dimensiones.

Un lugar en la modernidad

Los/as teóricos/as de la Colonialidad del Poder

aportan una serie de elementos para pensar cuestiones que pueden enriquecer la visión del Pensamiento Nacional. El concepto de colonialidad según Aníbal Quijano expresa un «patrón mundial de dominación dentro del modelo capitalista, fundado en una clasificación racial y étnica de la población del planeta que opera en distintos ámbitos» (Curiel, 2007, p. 94). Su desarrollo se inicia con el despliegue colonial de Europa y se sostiene hasta la actualidad generando una serie de consecuencias fundamentales:

[...] la racialización de ciertos grupos (africanos e indígenas) que dio lugar a clasificaciones sociales entre superiores/dominantes/europeos e inferiores/dominados/no europeos; la naturalización del control eurocentrado de sus recursos, dando lugar a una colonialidad de articulación política y geográfica; una relación colonial con base en el capital-trabajo que da lugar a clases sociales diferenciadas, racializadas y distribuidas por el planeta (Curiel, 2007, p. 94).

Desde esta visión la idea de colonialidad es, además, uno de los atributos fundantes de la modernidad, un patrón cultural que ordena al mundo desde el siglo XVI. Las conceptualizaciones que se elaboraron a partir de la imposición colonial marcaron epistemológicamente también un ordenamiento del mundo. La división norte-sur como referencia geopolítica y la idea de «Occidente» se construirán a partir de la definición de características autorreferenciales señaladas como modernas y valorables. Todo esto genera desde el imaginario un ordenamiento espacial en el que —desde América Latina— también nos vemos encuadrados (Mignolo, 2010; Dussel, 2005).

La «narrativa europea» que implicó la modernidad conformó también una matriz colonial del poder construido a partir de una «geopolítica del conocimiento» y del concepto central de «diferencia colonial». Esta «actúa convirtiendo las diferencias en valores y estableciendo una jerarquía de seres humanos, ontológicamente y epistémicamente» (Mignolo, 2010, p. 46). La modernidad implicó en ese sentido una colonización del tiempo y del espacio, así como también de los conceptos y las construcciones epistemológicas que le dieron una fundamentación a esa dominación. En esa narrativa, que validó el poder europeo, se construyeron una serie de pilares «inventando» las tradiciones

europeas como argamasa que daba sentido al lugar de superioridad que se proponía ocupar en el entramado mundial. Una «ubicación» propia y del resto del mundo también inventada por Europa.

Como señalan Mignolo y Curiel en la cita previamente referida, a esa invención de lo europeo le correspondió una construcción de sus *alter ego* con características disminuidas. Esos *alter ego* no se refieren solo a América Latina, pero nos centraremos en este espacio de referencia que es el que nos interesa analizar. La «invención de América» era la contraparte necesaria para crear efectivamente a su vez una Europa moderna, sinónimo de progreso, desarrollo, «lugar» de llegada.

En este punto es que pretendemos comenzar a tensionar algunos conceptos. La modernidad, con todos esos atributos, se convirtió en un proyecto aspiracional para los países semicoloniales, incluso en el marco de proyectos políticos populares que pretendieron dar vuelta los signos de la dominación, pero concurriendo autónomamente por ese mismo camino. De la misma manera que la libertad y la igualdad fueron banderas de las revoluciones de emancipación y el liberalismo político fue concepción de los revolucionarios y revolucionarias del siglo XIX (Galasso, 2011), la industrialización se convirtió en el foco de un proyecto de liberación de alcance latinoamericano. Nuestro componente «moderno» y «occidental» se hace presente y se reapropia para la resistencia y, en efecto, ambas han sido banderas fundamentales del Pensamiento Nacional y de la consideración estratégica de las luchas populares en nuestra región. Los signos de la dominación imperialista (la posición semicolonial, el control de los recursos estratégicos, el control del aparato industrial) se buscaron afianzar como herramientas de lucha contrahegemónica, pero bajo la premisa central de direccionarlos con una mirada situada social, cultural y políticamente hablando. En función de los intereses «nacionales».

La contradicción se genera cuando esos caminos encuentran los límites que impone la propia lógica de la modernidad. Una de las viejas preguntas del Pensamiento Nacional, en particular de la rama de la Izquierda Nacional, ha sido cuáles son los límites del

desarrollo autónomo del capitalismo para los países coloniales y semicoloniales. Si la lógica del capitalismo a nivel global —entendido como modelo económico de la modernidad— es la construcción imperialista como relación geoestratégica, se vuelve entonces una espiral que se cierra sobre sí misma y obliga a buscar la salida del laberinto por arriba. La Izquierda Nacional y el socialismo de cuño nacional en general, propusieron el cambio revolucionario a partir de la lucha de la clase obrera como única manera de romper esa estructura de poder a nivel mundial. La estrategia planteada dentro del paradigma de liberación nacional (Ibáñez, 2012) también contempló la posibilidad de un cambio progresivo, que desde las transformaciones acumulativas pudiera ir trazando un camino de desarrollo autónomo que generara eventualmente un cambio estructural que pudiera contraponerse a la dominación imperial. Estos posicionamientos tuvieron su auge entre las décadas del cuarenta y el setenta, cuando las dictaduras financiadas desde el norte aplastaron con violencia cualquier amenaza del orden constituido. Su golpe de gracia que acompañó a la violencia estatal implantada fue la desestructuración económica de la base de sustentación de esos proyectos de resistencia. Como señala Villarreal (1985) para el caso argentino, uno de los objetivos principales de la última dictadura cívico-militar fue fragmentar a los sectores populares y volverlos un campo heterogéneo de modo de desarticular su potencialidad propositiva a nivel político. Si el desarrollo industrial autónomo y la clase obrera eran los que podían combatir el orden hegemónico y correr a América Latina del lugar subordinado en que se la había posicionado, entonces había que eliminar su desarrollo para habilitar la continuidad de la dominación. De alguna manera —el que esta haya sido la estrategia de las clases dominantes y de los centros de poder a nivel mundial— nos hace pensar que el diagnóstico de los pensadores nacionales no era tan errado.

Sin embargo, en el nuevo escenario que se abre, los desafíos que se presentan obligan a repensar algunos de esos postulados. El resurgir de los movimientos populares de la última etapa se trazó en buena medida teniendo como base estos mismos horizontes, pero en el camino —el hecho de estar ante un poder profun-

damente transformado y con una base social mucho más heterogénea— agudizó las contradicciones que ya se habían planteado en la etapa anterior. ¿Quiere decir esto que pensamos que los postulados clásicos del pensamiento nacional están perimidos? No, en absoluto. Pero al construir un tipo de pensamiento que no se encierra en bibliotecas, sino que se desarrolla para la acción y en función de una realidad concreta, no puede quedar estancado en dogmas.

Por ese lado, nos interesa incorporar la crítica desde el concepto de «colonialidad», que creemos puede enriquecer y poner en tensión estas contradicciones, sin descartar las propuestas políticas del Pensamiento Nacional tradicional. En efecto, muchas de las proposiciones de los/as teóricos/as de la Colonialidad del Poder podrían, claramente, mimetizarse con aquellos postulados. Cuando el argentino Mignolo habla como señalamos de una geopolítica del conocimiento y plantea la necesidad de generar una desvinculación epistémica y política, lo podría estar citando a Jauretche con su mucho más sencillo «mirar al mundo desde acá» o a Abelardo Ramos planteando la necesidad de una descolonización pedagógica. Posiblemente, el hecho de estar escribiendo desde el «centro», desde los focos intelectuales del «norte» le impida referenciarse en determinados autores. Después de todo, nadie está exento de los efectos de esa geopolítica. Pero en lo que sí los/as teóricos/as de la Colonialidad del Poder establecen una nueva línea de debate es en su disputa con lo moderno, con lo occidental. Y con sus categorías de base que ordenan el pensamiento político latinoamericano en su generalidad. Poner en tensión nuestra forma de pensar —las categorías de las que partimos, el esquema intelectual que tenemos naturalizado— es una tarea sumamente compleja. La búsqueda de desnaturalizar la cosmología occidental —junto a su concepción de totalidad y sus construcciones conceptuales y epistemológicas— es difícil porque están incorporadas en nuestra matriz cultural de una forma a veces imperceptible (Mignolo, 2010). Las ideas de «modernidad» y «racionalidad» están insertas en nuestros principios epistemológicos y las reglas metodológicas que ordenan nuestras reflexiones, llevando muchas veces al desarrollo de dicotomías naturalizadas que —aun cuando nos proponemos desaprender la dominación—

no cuestionamos (Santos, 2009).

Nuestro ordenamiento implícito del mundo supone la aceptación de Occidente como una categoría válida en la que nos sentimos inmersos y, en ese sentido, se podría plantear que los proyectos populares latinoamericanos se han esbozado como una modernidad rebelde, pero modernidad al fin. Tratar de correrlos absolutamente de esa realidad sería negar una buena porción de nuestra construcción identitaria, que después de siglos de formar parte de nuestro entramado cultural no puede ser abjurado sin más. La propuesta de desarrollar una «desobediencia epistémica y política» puede en alguna medida ayudarnos a repensar esas cuestiones, buscar «apropiarnos de la modernidad europea al tiempo que se habita en la casa de la colonialidad» (Mignolo, 2010, p. 45). Pero concientizar la modernidad como parte inherente de la colonialidad nos permite tensionar el lugar desde el cual hablamos y que parte del discurso/visión del colonizador puede colarse en nuestras propias concepciones.

El ejemplo más claro de que esta tarea tiene importantes consecuencias en términos políticos es el caso boliviano² en el que el debate cultural, epistémico y social está en pleno desarrollo. El diálogo/disputa/enfrentamiento que se presenta entre lo «indígena» —por utilizar una sola categoría racializada que engloba una multiplicidad mucho más rica en Bolivia— y lo «occidental», hizo eclosión bajo el gobierno de Evo Morales de una manera que los procesos populares previos habían solapado. Estos —en sus expresiones previas desde la década del cuarenta— habían hecho énfasis en la necesidad de un desarrollo autónomo y en la búsqueda de la modernización económica y política de Bolivia como tarea estratégica para lograrlo. Implicaba así la diversificación productiva, el control del Estado de los recursos estratégicos, la industrialización como escape a la monoproducción abrasiva y el pleno fun-

2. Para el abordaje de este tema, nos enfocamos en investigaciones que realizamos previamente sobre la izquierda boliviana, en particular durante los gobiernos de Ovando y Torres y durante la primera etapa del gobierno de Evo Morales. Los autores de referencia principales que tomamos son: Fernando Mires, René Zavaleta Mercado, Pablo Stefanoni y el propio García Linera.

cionamiento de las instituciones republicanas —que hasta ese momento habían tenido sólo un desarrollo aparente. Quién podría llevar adelante estas transformaciones, como fuerza social, era el obrero minero que por su lugar en la estructura productiva boliviana era el que tenía la capacidad histórica de generar ese cambio. Pero ese obrero minero no era un indio. Era un mestizo, que hablaba español³ y que políticamente tenía un lugar distinto al de la población indígena boliviana. Esto se evidenció en las dificultades para desarrollar alianzas sociales duraderas y en el enfrentamiento abierto incluso. Expresión más evidente de ese desencuentro fue el proceso de la década del sesenta con la dictadura de Barrientos y el pacto militar-campesino, pero siguió siendo así durante el período de la democracia pactada en los ochenta y en los noventa, en que el Estado neoliberal tuvo estrategias distintas para cada sector y fue exitoso para sostener esa fragmentación popular.

En ese sentido, el gobierno de Morales vino a traer una propuesta novedosa en términos políticos y sociales que se tradujo a su vez en una crisis epistémica y cosmológica, que fue abordada por el movimiento popular de manera profundamente revolucionaria. El MAS en el gobierno y las transformaciones llevadas adelante obligaron a repensar categorías, tensionar los proyectos políticos populares y replantear las alianzas sociales, de suerte de poner en el centro lo que nosotros podríamos enunciar como una disputa hegemónica con la modernidad y la colonialidad. Lo que Álvaro García Linera (2012) llamó las «tensiones creativas de la revolución» no es más que la puesta en evidencia de esa necesidad, la de hacer entrar en crisis la cosmovisión occidental para poder avanzar en un camino que inserte dentro de estos debates los otros «lugares» periféricos y que los proyectos populares —muchas veces— subsumieron dentro de proyectos generalísticos/holísticos. Y allí se hace evidente la visibilización de otras «periferias» dentro de la «periferia» misma, donde, sosteniendo el planteo que hicimos al principio,

3. La izquierda boliviana en numerosas ocasiones señaló que la multiplicidad lingüística era una traba para los procesos revolucionarios en Bolivia. Más allá de su nivel de equivocación o no, claramente esto respondió a una conceptualización moderna sobre la revolución.

se hacen claras opresiones que quedaron contenidas de manera indistinta dentro de la opresión nacional o la opresión de clase. Las tensiones que menciona Linera, el vínculo con la naturaleza, las contradicciones que genera la modernización económica, la tradición cultural y epistemológica de los pueblos originarios bolivianos que ha quedado silenciada detrás de los proyectos populares «modernos» no implican elegir un camino por otro, sino «cabalgar» las contradicciones que genera ese entramado.⁴

El caso boliviano nos permite ver en funcionamiento las implicancias de dar un debate que pueda ir «más allá» de la modernidad y de la colonialidad. Apropiándose, como mencionamos, de esos aspectos de la modernidad y la racionalidad moderna y que han sido absorbidos y resignificados por los sectores populares latinoamericanos. Las «tensiones creativas» en Bolivia no implicaron abandonar, por ejemplo, los planteos sobre la centralidad de la herramienta estatal para generar los cambios, la nacionalización de los hidrocarburos (emblema de los procesos de avance bolivianos) ni la idea de Patria Grande y unidad latinoamericana. Pero enmarcados en un escenario nuevo, esos elementos de la lucha popular cobraron otra potencialidad.

Las fronteras de las periferias

Como señala Dussel (2005), «la modernidad puede servir como un catalizador crítico», pero para llegar a ese punto es necesario primero entender el lugar desde el que estamos situados y situadas. El autor retoma el concepto de *location* de Heidegger, que utiliza para señalar las distintas articulaciones que hay que abordar para tener una perspectiva completa y una posibilidad de generar un planteo que vaya más allá de la modernidad. Desde el concepto de «transmodernidad» se valorizan entonces «los aspectos que se sitúan «más allá» y «antes» de las estructuras valoradas por la cultura moderna y que están vigentes en el presente en

4. La propia categoría utilizada por Linera refleja esto: las tensiones creativas son una reformulación de las «contradicciones en el seno del pueblo» de Mao, un revolucionario que al igual que Linera tenía un pie ideológico puesto en el marxismo, pero atravesado por el tamiz de la propia cultura china.

las grandes culturas universales no europeas» (p. 19).

Aquí se agrega una complejidad más. Los aspectos mencionados por Dussel muchas veces se confunden indistintamente con la «tradición» o el «folklore» de una cultura, conceptos que se utilizan con una gran laxitud y con una importante carga valorativa, señalando lo «antiguo», lo «pasado», incluso lo «atrasado». Aunque también lo «auténtico», lo «propio», lo intrínsecamente propio. El debate con lo comúnmente llamado «tradicional», entonces, puede tener dos polos en la tensión que este planteo implica. Puede suponer o un resguardo ciego en la tradición como espacio de resistencia o una negación absoluta de la misma por entenderla retardataria y conservadora. Esto podría aplicarse al caso boliviano, pero también desde el concepto amplio de periferias y opresiones que estamos utilizando para desplegar nuestro análisis podemos plantear otro ejemplo de estas tensiones y que implica discutir la colonialidad, aunque con un posicionamiento que en este caso tiene que ver con el género. Esta categoría también es un lugar desde donde nos situamos y —de acuerdo con el planteo de las feministas decoloniales— ha sido uno de los pilares centrales sobre los que se construyó la colonialidad moderna. Desde este punto de vista se ha abordado el tema de los feminismos como parte de una lucha anticolonial. María Lugones (2008) señala que la idea de «género» pensada de manera aislada es una «producción cognitiva de la modernidad» y que la categorización según ese criterio «organiza solo las vidas de hombres y mujeres blancos y burgueses». En ese sentido, la idea de «mujer» también se construyó como una categoría de la modernidad colonial que tiende a subsumir dentro de un universal homogeneizante una serie de realidades que solo se pueden hacer visibles desde la «periferia». Pero la intencionalidad de pensar una geopolítica del conocimiento debe en este caso aplicarse al interior de la «periferia» misma. La colonialidad del género produce un sector de mujeres subalternizadas en términos nacionales, en términos de clase, en términos de raza y también en términos de género. La «interseccionalidad de opresiones» (conceptualización que aportan las feministas decoloniales) nos lleva a pensar que cuando se esbozan los ejes de resistencia y, como señala Dus-

sel, se hacen necesarias alianzas transversales (entre periferias), también al interior de los bloques periféricos hay que pensar qué subalternidades internas se presentan y poder «cabalgar las contradicciones» sin anular una por sobre otra.

En relación con este eje ha sido claro en nuestro país como se vienen expresando las dicotomías absolutas propias de la concepción moderna o las apelaciones a la «tradición» como forma de disputar sentido sobre este tema. En particular, se hacen visibles dos posturas antagónicas: una que plantea que el feminismo es una lucha universal y que debe enfrentar las herramientas patriarcales que identifican con elementos de «atraso». Los ejemplos serían la Iglesia, el conservadurismo en general, las tradiciones de ciertos grupos. Un movimiento progresivo (modernizador) tendería a ir eliminando estas trabas y los fundamentos del orden patriarcal se irían desmantelando, de la misma manera aquí que en otras partes.⁵ Desde algunos sectores políticos del campo popular, la reacción a estos planteos se expresó desde un resguardo en las tradiciones entendidas como sostén de la identidad del pueblo. Incluso de manera reinventada. El ataque a la Iglesia se entendió como una avanzada liberal (¿podríamos decir moderna?) e incluso en algunos casos imperialista por su receptividad mediática, como forma de utilizar el feminismo para correr el debate de temáticas más trascendentes.

Algo similar sucedió en Brasil, en donde la victoria de Jair Bolsonaro tensionó ese mismo eje de debate. Mientras unos decían que había ganado el conservadurismo clerical fascista (categorías universalizantes también, sin poner en cuestión qué implicaría cada una de esas expresiones en América Latina), otros señalaban que su victoria había respondido al efecto negativo que había tenido el «Ele não». Según esta última interpretación, el haber centrado la campaña contra Bolsonaro en sus aspectos misóginos, homofóbicos y

5. No estamos planteando que desde el feminismo hegemónico no se vean fundamentos distintos para la opresión de género, pero sí tienen una buena parte de su discurso centrado en proposiciones anticlericales y antitradicionalistas.

violentos había implicado jugar el juego del imperio, que imponía estos temas mediáticamente para correr la discusión de las contradicciones principales o de lo que realmente afecta al pueblo (la situación económica, la proscripción política, etc.).

Sin embargo, en este aspecto también podemos aplicar las reflexiones que venimos realizando y complejizar qué disputas se están planteando al interior del campo popular. En cuanto a lo que implican las estrategias del imperialismo en relación con la lucha de las mujeres, podemos coincidir con Ochy Curiel (2007):

Hoy la alteridad, lo que se considera diferente, subalterno, es también potable para el mercado y sigue siendo «materia prima» para el colonialismo occidental, un colonialismo que no es asexuado, sino que sigue siendo patriarcal, además de racista [...]. Si lo subalterno se traduce en un discurso de multiculturalidad, entonces sigue manteniendo relaciones de poder colonialistas. El otro, la otra, se naturaliza, se homogeniza en función de un modelo modernizador para dar continuidad al control no solo de territorios, sino también de saberes, de cuerpos, producciones, imaginarios (p. 100).

En ese sentido, todo lo que potencialmente es susceptible de ser un elemento de resistencia puede ser absorbido por el mercado para alivianar esa potencialidad social. Algo similar señala Dussel (2005) cuando habla de la India o China, cuestionando la idea de «respeto» por otras culturas desde la lógica occidental. Lo que se produce en verdad es una acción de vaciamiento previo a la incorporación de algunos elementos aislados que no sean amenazantes para el capitalismo occidental. Dussel lo conceptualiza con la categoría de *overlapping consensus*, una modalidad de convivencia puramente formal que disfraza las opresiones de la colonialidad, que esconde las relaciones de poder.

Rechazar sin más las expresiones feministas por tener repercusión mediática o porque buscan ser incorporadas a una discursividad no amenazante, sería lo mismo que desestimar la lucha indígena porque fue una de las vías de construcción del multiculturalismo neoliberal. O repudiar las figuras del Che Guevara y Juan Perón por ser hoy utilizados como una imagen más de productos de *merchandising*.

En esta línea podemos plantear entonces que la defensa de una tradición purista — purismo muchas veces forzado y sobreactuado— que rechaza cualquier injerencia externa no es necesariamente una afrenta a la colonialidad. Tampoco un rechazo de todo lo que según la lógica occidental se vincula con el «atraso». El cristianismo —por mencionar el aspecto que estamos analizando ahora de esa tradición y a pesar de ser una incorporación de la modernidad colonial europea— fue tomado y resignificado por los sectores populares. Por esta razón, tampoco puede pensarse de manera dicotómica con relación a otras luchas populares. Porque en la periferia la imbricación es la clave, la interseccionalidad, las tensiones creativas. Dussel nuevamente trae a este respecto un ejemplo ilustrativo: Rigoberta Menchú encabezó un proceso de resistencia que tomaba aspectos del cristianismo para justificar la lucha contra la dominación. ¿Si hubiera sido usado en otro caso para lo opuesto deslegitimaría su lucha?

Si bien entendemos que todo esto es cierto, el otro polo, el del feminismo hegemónico, adolece de otras perspectivas. Su discurso absorbe la lógica de la racionalidad individualista moderna y plantea dicotomías totalizantes que no representan ningún otro «lugar» social más que el de ser mujeres. Es lo que Lugones (2011) llama el «encantamiento con mujer» que desplaza del análisis si esa mujer es latinoamericana o europea, trabajadora o empresaria, indígena, mestiza, afro, blanca... y cualquier otra coordenada geopolítica que referencia un aspecto situado de la dominación. El feminismo decolonial propone en cambio abordar la interseccionalidad de opresiones que se despliegan en el marco de la colonialidad del poder. Desde el Pensamiento Nacional podríamos decir también que «mirar el mundo desde acá» o «pensar en nacional» no implica solamente una referencia territorial, sino que dentro de ese territorio también es una referencia social, racial y de género. Una mujer trabajadora latinoamericana estaría entonces en la «periferia», de la «periferia», de la «periferia». Y solo tal vez, podría ver con más claridad ese conjunto de opresiones.

Un final abierto

Queremos cerrar aquí estas reflexiones que no tienen por objetivo llegar a conclusiones tajantes, sino que pretenden ser un aporte a los debates que la realidad actual convoca. «Pensar (desde) las periferias» es una tarea en continua construcción y enriquecimiento que —por compleja o tensa— no debe obturar nuestros esfuerzos. Entendemos que es necesario reapropiarnos de los postulados centrales del pensamiento nacional y volverlos a poner en ejercicio; aunque implique encontrar abordajes sobre los que los clásicos del Pensamiento Nacional no dijeron todo (tampoco pretendían hacerlo). «Pensar el mundo desde acá» es una frase de una potencialidad política y teórica que hoy mismo puede hacernos replantear las categorías de las que tan convencidos estábamos. Y es que el poder se transforma, recrudece, entra en crisis y el pensamiento popular responde con desafíos nuevos, con visibilizaciones adeudadas, con estrategias novedosas... Porque el pensamiento popular también es acción, también es sentir y también es proyecto.

Bibliografía

- Argumedo, A. (2011). *Los silencios y las voces en América Latina*. Bs. As.: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas. Universidad Central Bogotá, s/v* (26).
- Curiel, O. (2014). *Los aportes de las mujeres afros: de la identidad a la imbricación de opresiones. Un análisis decolonial*. Transcripción de conferencia brindada en el marco del Proyecto Redes Internacionales de Conicyt, de la Cátedra Indígena/CIEG.
- Dussel, Enrique (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación)*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Galasso, Norberto (2007). *Aportes críticos para la historia de la izquierda argentina*. Bs. As.: Nuevos Tiempos.
- Galasso, Norberto (2010). *¿Qué es el socialismo nacional?* Rosario, Arg.: Germinal Ediciones.
- Galasso, Norberto (2011). *Historia de la Argentina*. Bs. As.: Colihue.
- García Linera, Á. (2012). *Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio en Bolivia*. Bs. As.: Ediciones Luxemburg.
- Ibáñez, G. (2012). *La liberación nacional en la tradición nacional-popular en la Argentina*. Recuperado de <http://lonacionalypopular.blogspot.com/2012/07/la-liberacion-nacional-en-la-tradicion.html>
- Jauretche, A. (1984). *Los profetas del odio y la yapa*. Bs. As.: Peña Lillo.
- Jauretche, A. (2008). *Ejército y política*. Bs. As.: Corregidor.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa, s/v* (9), pp. 73-101.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia, 6*(2).
- Madariaga, J. (1969). *¿Qué es la izquierda nacional? Manual de socialismo revolucionario*. Bs. As.: Ediciones IN.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Bs. As.: Ediciones del Signo.
- Podetti, A. (1979). *La irrupción de América en la historia*. Bs. As.: Ediciones C.I.C.
- Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Cdad. De México: Siglo Veintiuno Editores-CLACSO.
- Villarreal, J. (1985). Los hilos sociales del poder. En Eduardo Jozami y otros, *Crisis de la dictadura argentina. Política económica y cambio social (1976-1983)*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.

La dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana. Aportes para su relanzamiento

Ernesto Dufour*

El presente trabajo aborda la dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana. Se trata de una puerta de entrada a la temática de la integración poco frecuentada por la literatura académica, hegemonizada —principalmente— por los desarrollos teóricos provenientes del campo de las relaciones internacionales.

Esta disciplina toma a los procesos de integración regional como objeto primario de estudio tanto en su enfoque realista como idealista, este último de fuerte matriz liberal y ambos inscriptos en el paradigma del racionalismo occidental.

Dicho paradigma toma la experiencia de la Unión Europea como modelo a seguir por parte de los proyectos de integración regional a lo largo y ancho del mundo con un fuerte carácter prescriptivo. A estos enfoques se le agregan luego los parámetros epistemológicos del constructivismo, autoasumido como un enfoque superador de las tradiciones anteriores.

Tales estudios predominantes oficiaron de marcos de referencia preferencial de las acciones gubernamentales en la instancia regional configurada por los diferentes proyectos integradores latinoamericanos como ALALC, ALADI, Mercosur y CAN.

Desde el interior de esta perspectiva, se identifican como factores centrales que motorizan la integración —siempre con la experiencia de la Unión Europea de fondo— a:

1. La necesidad de ampliar los mercados nacionales.
2. El diseño de instituciones regionales fuertes.

Estas perspectivas de tipo economicista e institucionalista se toparon con dos límites estructurales. Por un lado, las asimetrías de las distintas economías a integrar, por otro, la imposibilidad de alcanzar estadios de supranacionalidad que implican la cesión de soberanía por parte de los Estados a instancias regionales superiores.

Frente a estos constreñimientos duros, las instituciones regionales fueron, en la práctica concreta, reducidas a meros organismos intergubernamentales, sin presupuestos significativos, sin poder de decisión política ni incidencia territorial efectiva, deviniendo así en meras «*sopinhas* de letras» (Martin, 1993), sin encarnadura en los millones de ciudadanos latinoamericanos de a pie.

Por su parte, la perspectiva constructivista entiende que tales obstáculos pueden ser superados a partir de «procesos cognitivos» que incluyen prácticas simbólicas de interacción social y capaces de modelar identidades e intereses, tanto en las dirigencias como en el conjunto de las sociedades involucradas en pos del objetivo de construir una «cultura de la integración» que allane el camino de la misma.

El objetivo de este trabajo apunta a una doble interpelación o revisión crítica a esta concepción pre-

* Licenciado en Geografía de la UBA e integra el Observatorio Malvinas de la UNLa. Es investigador del Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte (UNLa) y docente del Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano y del Seminario Manuel Ugarte, Pensador de la Nación Latinoamericana, también en esa casa de estudios. En la UBA, realiza su tesis de doctorado en Geografía sobre la dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana bajo la dirección de Mónica Arroyo. Ha sido coordinador junto con Mara Espasande del tomo III del *Atlas histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*, obra dirigida por la doctora Ana Jaramillo.

dominante y de fuerte matriz eurocéntrica, desde la perspectiva del pensamiento situado o nacional-latinoamericano y a partir de dos vertientes intelectuales:

1. Por un lado, desde los dispositivos teóricos de la geografía contemporánea, específicamente en su giro político y cultural o la llamada «geografía de los imaginarios» (Lindón y Hiernax, 2012).
2. Y por otro, del vasto legado de unidad latinoamericana y muy particularmente desde la obra de Manuel Ugarte.¹ El primero de nuestros pensadores en advertir acerca de la necesidad de forjar un nacionalismo a escala latinoamericana como forma de defensa efectiva de nuestras soberanías culturales, políticas y territoriales frente al emergente poder norteamericano de inicios del XX.

Manuel Ugarte propone, precisamente en el momento de consolidación del orden oligárquico y sus «patrias chicas» consecuentes, un «salto de escala» en la imaginación geográfica y en los sentidos de pertenencia territorial. Asimismo, se ensaya aquí una interpelación mutua y recíproca entre ambas vertientes intelectuales.

En principio, dos aspectos a problematizar de los enfoques predominantes: por un lado, estos abordajes dejan de lado las relaciones de poder real involucradas en los procesos de integración que operan por detrás y a través de los diseños institucionales y, por otro, tienden a reducir toda la complejidad multidimensional inherente a la propia realidad territorial de la cual son parte y pretenden incidir.

La dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana —si bien no es desconocida— en alguna medida aparece como un aspecto tangencial, secundario o epifenoménico respecto de los factores explicativos predominantes antes mencionados.

Los aspectos culturales fueron históricamente soslayados conforme a la preeminencia de imperativos políticos y económicos de primer orden. Tales urgencias descansaban en el supuesto que —frente a la necesidad de ampliar el mercado y de adquirir mayor poder de negociación en la escena internacional— «lo cultural» aparecía como una cuestión dada, conforme a la herencia colonial compartida y a una misma raíz lingüística y religiosa. La cuestión no representaba un eje nodal a trabajar a nivel programático, más allá de la promoción de una mayor difusión de expresiones artísticas o culturales latinoamericanas.

Por añadidura, se asumía que dadas ciertas condiciones político-institucionales y materiales —la identificación de los pueblos y sociedades con el proceso integrador— emergería de manera más o menos espontánea.

Se trata de una cuestión intensamente vivida pero, en alguna medida, mal identificada y poco procesada todavía. Como si la problemática de la integración se agotara en la necesidad de ampliar el mercado o en la ingeniería de los diseños institucionales o bien —desde otro punto de partida— en la sola «puesta en valor» discursiva del vasto legado cultural de unidad continental.

Sin embargo, la dimensión simbólica en sentido amplio —entendida como el conjunto de representaciones nacionales y regionales, imaginarios geográficos e identificaciones de base territorial, «lealtades» respecto de sí mismo como del «otro» latinoamericano, ahora a integrar— cobra centralidad a partir de la plena vigencia de las llamadas, por el pensamiento nacional-latinoamericano, identidades de «patria chica» configuradas a partir del advenimiento del orden oligárquico desde mediados del siglo XIX, más allá de sus eventuales erosiones, resignificaciones y/o reapropiaciones.

De allí derivan modos de concebir «lo regional» como mera plataforma de proyección de particularismos de tipo endogámico, estructurados a escala nacional en sentido restringido. Esto es, excluyentes de «lo latinoamericano» como parte constitutiva —y fundante— de la propia formación territorial.

1. Para indagar en la obra de Manuel Ugarte (1875-1951) ver <http://centrougarte.unla.edu.ar/#mugarte>

El problema remite a las representaciones y sentidos internalizados respecto de «nuestra propia nación» y de las otras ahora a integrar. Esto es, «ser argentino», «ser brasileño» ¿incluye «ser latinoamericano»? Borges dijo una vez en el marco de una entrevista, sagaz y cínicamente, que había conocido a muchos peruanos, brasileños y colombianos «pero nunca a un latinoamericano» porque «nadie piensa ni se siente como latinoamericano». Esto es realmente así en la medida en que nadie (o muy pocos) se reconocen como tal. Se trata de sentidos de pertenencia internalizados que ofician de marco perceptivo de las prácticas políticas, sociales y culturales en la instancia regional tendientes tanto a la ratificación de las formaciones territoriales heredadas o bien, hacia su reconfiguración en pos de una nueva realidad territorial. Esto es, mantener el *status quo* territorial tal como lo conocemos que asume a «América Latina» como un mero referente geográfico compuesto por la mera sumatoria de una treintena de países, a modo de *patchwork*; o bregar por la emergencia, profundización —o relanzamiento— del proyecto de unidad continental bajo nuevas coordenadas, más allá de esfera comercial o la esfera diplomática, que implica *en sí mismo* una interpelación y cuestionamiento de las estructuras espaciales heredadas.

Desde esta perspectiva de nacionalidad restringida o de «patria chica», la «colisión» de los conjuntos nacionales ampliados puede generar que las notables asimetrías estructurales de sus economías, los diferentes legados históricos de sus sistemas políticos y la heterogeneidad de las formas socio-culturales cristalizadas, sean asumidas como elementos de distanciamiento y fragmentación antes que campos críticos de acción mancomunada. Valgan estos ejemplos sintomáticos: el conflicto entre Argentina y Uruguay, años atrás, en torno a la instalación de la planta papelera Botnia; el reclamo histórico de Bolivia por el acceso al litoral marítimo; las quejas en Brasil ante la nacionalización de la Petrobras por parte del gobierno de Evo Morales o, más recientes, la amenazante escalada bélica de Colombia hacia Venezuela y el rechazo de migrantes venezolanos en la frontera con Brasil, entre muchos otros. Si bien los celos y disputas de patria chica no alcanzan una rivalidad extrema —de

tipo «hobbesiana»— parecen tener la fuerza suficiente para erosionar y restar potencia a cualquier intento integrador que vise trascender los parámetros del regionalismo abierto de matriz neoliberal y el vínculo político apenas intergubernamental. De aquí, la necesidad de repensar a escala regional la relación entre identidad/es, multi- o transterritorio y política, junto a las prácticas sociales, territoriales y simbólicas que los ligan, religan e imbrican.

En definitiva, ¿es posible concebir algún tipo de unidad política continental sin la emergencia de un «demos latinoamericano»? O lo que es lo mismo, ¿sin un sentido de pertenencia compartido? «Sentido», entendido como algo más que mero significado o argumentación teórica o ideológica, sino como la unión fecunda entre sentir y pensar que incluye un hacer consecuente.

El carácter multidimensional de los procesos regionales excede por mucho la función de las cancillerías, grupos económicos, redes societarias e incluso, la eventual sintonía ideológica y personal de los mandatarios de la región o «diplomacia presidencial», característica del período político precedente. Los indudables avances de los proyectos de Unasur, Mercosur y ALBA (ahora en camino de ser dramáticamente obturados), no necesariamente derivan en un sentido de pertenencia compartida en el plano de la estructura de sentimientos o *habitus* de las mayorías latinoamericanas. De la misma manera, no es posible alcanzar dicha identificación regional apelando —únicamente— a un latinoamericanismo abstracto de carácter testimonial o retórico, sin encarnadura en la experiencia vital de millones de latinoamericanos de a pie.

Este trabajo parte de la siguiente premisa ético-política: la eventual profundización de la integración latinoamericana más allá de la esfera comercial y el alcance de un mayor grado de unificación política y productiva debe incluir —como prerrequisito cohesionante— el involucramiento activo de anchas bases populares (Felipe Herrera, 1967). Una visión ético-estratégica que el pensamiento nacional- latinoamericano viene remarcando desde los tiempos de Manuel Ugarte

hasta hoy —por no remontarnos a los procesos independentistas— surgida en la arena política concreta y en el ensayo político y no en los ámbitos académicos o saberes formalizados. Es notable en este sentido la conferencia dictada por Juan Domingo Perón en la Escuela de Defensa en noviembre del 1953 sobre la unidad continental. La mencionada conferencia tiene la virtud de pasar del plano de la «ideación» —horizonte de sentido plasmado en la obra de Manuel Ugarte— al nivel programático, al resaltar que la unidad de los países latinoamericanos no puede escindirse de la integración de los pueblos. Esto implica sentirnos parte de un mismo colectivo como resultado de un trabajo de acción política efectiva de carácter territorial, esto es, con capilaridad y penetración en las espacialidades cotidianas o en el, como fuera conceptualizado por Milton Santos (1996), *espacio banal*.

En definitiva, el sujeto de la integración no debería ser otro más que los pueblos a través de la única institución dotada de legitimidad soberana, los Estados nacionales —no el mercado, las organizaciones no gubernamentales (ONGs) o las redes societales — piezas centrales en la estructuración del sistema mundial, a pesar de los intentos globalizadores por constreñirlo a un supuesto carácter fallido en las periferias planetarias. A partir de un juego de doble pinza, el Estado-nación se reactualiza incesantemente bajo nuevas coordenadas dentro del campo de relaciones de fuerzas en pugna. Por una parte, en los centros de poder mundial, el Estado motoriza y operacionaliza su proyección estratégica en el entramado de disputas globales en ciernes. Por el otro, en las periferias, su atributo normativo —emanado de su condición soberana— deviene factor nodal que ha de ser «capturado» en tanto elemento facilitador de la reproducción y despliegue de las determinaciones de poder global, al tiempo que instancia de confrontación política y espacio de condensación del conflicto social a escala nacional.

En América Latina, a diferencia de Europa, el pasaje del Estado colonial al Estado nacional requirió de la creación —por parte de las élites políticas, económicas y culturales— de una entidad político-cultural-geográfica al momento inexistente, la nación. Como

destacan Ansaldi y Giordano (2012) las regiones tenían existencia previa a la nación, la cual se superpuso a las formaciones territoriales preexistentes. Pero esta superposición no se desplegó sobre *tabula rasa*, sino antes bien en «amalgama áspera» debido a las *rugosidades* —de acuerdo con la metáfora de Milton Santos (1996)— propias de las formas espaciales heredadas o materialidad cristalizada de órdenes políticos pretéritos, con toda su densidad histórica y cultural. Como destaca Fermín Chávez (2012), en el período precedente existía un fuerte sentido de comunidad compartida, pero expresado a otras escalas. La patria era la «patria americana», espontáneamente imbricada a las identificaciones locales arraigadas.

Los estudios académicos recientes sobre el Estado en América Latina, permiten romper con su noción naturalista y el carácter supuestamente universal que le asigna un comportamiento teleológico —es decir, prepolítico— o ineluctable fundado en la experiencia europea. La ruptura de la visión jurídico-normativa predominante en el campo académico, constreñida a la formalidad de tipo institucionalista y la reificación del Estado que conlleva, posibilita incorporar al análisis dimensiones involucradas en su proceso de formación que fueron soslayadas o invisibilizadas y que dan cuenta de la complejidad sociopolítica y territorial inherente al proceso. Desde esta perspectiva, es posible resaltar que por tras —y a través— de la «forma Estado», con todo su conglomerado burocrático y jurídico-administrativo, lo que opera es la cristalización de un orden político, vale decir: determinaciones de poder «triumfantes» encarnadas en actores sociales concretos, frente a otros proyectos alternativos de ordenamiento de las relaciones sociales, económicas y culturales. «La administración burocrática es la forma más racional de ejercer una dominación» (Weber, 2002, p. 224).

De esta manera, el Estado en América Latina es resultante de un proceso de disputas sociohistóricas territorializadas y que emerge como espacio de conflictividad. Esas disputas no son otras que aquellas generadas por la cristalización del orden capitalista periférico —concomitante con el surgimiento del imperialismo que tuvo como resultado la consolidación de regímenes formalmente

soberanos de cuño oligárquico— en tanto forma de dominación político-social propia del modelo primario-exportador, ensamblado al orden mundial configurado por Gran Bretaña desde mediados del siglo XIX.

De acuerdo a Netl (citado en Oszlak, 1982), la internalización de la identidad nacional —entendida como el control ideológico de la dominación— constituye un atributo central de estatalidad en paridad de jerarquía respecto de los restantes atributos del modelo propuesto por el autor, a saber: externalización del poder, institucionalización de la autoridad y diferenciación del control. Lo «identitario» no aparece entonces como mero anexo «superestructural» o epifenómeno de los restantes atributos «duros», sino como elemento nodal en la legitimación del orden en ciernes en tanto requisito fundamental para la existencia y reproducción de la forma de Estado. Es decir, un particular orden de poder vehiculizado por el estado que se metaboliza —« se hace cuerpo»— a través de la identidad nacional a él inmanente. Un hacer cuerpo que nunca es pasivo o inerte, sino que se encuentra en incesante proceso de apropiación y reapropiación. Así, las identidades como expresión del orden político que las originó operan en un nivel ontológico, más allá —y más acá, (más acá en el sentido del propio cuerpo, de lo más íntimo)— de las categorías políticas, ideacionales e institucionales en sentido estricto. El cuerpo, acaso, como el primer territorio.

Hoy en día, todos nos asumimos argentinos, uruguayos, ecuatorianos, venezolanos, etc. Uno no puede decirle, sin más, a un ciudadano uruguayo, por ejemplo, que lo que él siente como propio —su identidad nacional uruguaya— es en realidad producto de una manipulación histórica por parte del poder imperial británico en el siglo XIX. En términos ontológicos, su pertenencia territorial es por supuesto legítima: *es porque está*.

. Ahora bien, ¿puede la institución Estado forjar algo para lo cual no está hecho? El punto es que no existe algo parecido a un «Estado-región» equivalente al Estado-nación con fuerza heurística y atribuciones legitimadoras capaces de configurar una «identidad regional» consecuente. Pareciera que estamos en un ato-

lladero, entre otras cosas porque ese «salto de escala» no refiere a una mera cuestión de proporcionalidad, sino que involucra un conglomerado de complejidades y sedimentaciones culturales e identitarias, que bregan por ratificar las formaciones territoriales heredadas. Esto es, las de las «patrias chicas».

Ahora bien, la «crisis existencial» (Sanahuja, 2012) de la Unión Europea —aquel constructo que nos fuera presentado como paradigma a seguir— es elocuente en este sentido debido a la profunda brecha evidenciada entre las ciudadanía europeas y toda la parafernalia tecnocrática de Bruselas. No solo la política continúa allí estructurada a nivel nacional, sino también los sentidos de pertenencia permanecen arraigados en ese nivel, a pesar de los profusos intercambios laborales y educativos de millones de europeos promovidos por políticas activas de la Unión Europea.

Llegados a este punto, existen cuestiones epistemológicas a considerar, a modo de precauciones de método. Primero, la identidad no se construye solo a partir de un mayor conocimiento cultural acerca del otro, como cree el constructivismo ingenuo. En principio porque «lo simbólico» es expresión *eufemística* de relaciones de poder (Bourdieu, 1999). Es un poder subordinado a estructuras de relaciones de fuerza no ya simbólicas sino estrictamente reales «[...] haciendo esconder la carga de violencia que encierran [las palabras] objetivamente y transformándolas así en poder simbólico, capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía» (Bourdieu, 1999, p. 73). Estamos en presencia de la politización de la cultura y la identidad, que aparecen ya no más como mero ropaje simbólico u ornamental respecto del poder en sentido lato, sino como expresión en «sí mismas» de esas relaciones de poder en un registro cultural. El poder como su dimensión constitutiva. No hay proyecto de poder sin lógica cultural.

De acuerdo al pensamiento nacional-latinoamericano, a partir de la obra de autores como Abelardo Ramos, Fermín Chávez y Arturo Jauretche, el papel de la cultura en los países semicoloniales adquiere un papel crucial a diferencia de las colonias donde el dispo-

sitivo de dominación principal es el Ejército. La cultura adquiere un carácter político preponderante a través de aparatos culturales de colonización pedagógica: la escuela, la prensa, los intelectuales y su literatura, las academias y la universidad, en tanto usinas de producción y reproducción de saberes funcionales al orden político imperante. De aquí la necesidad de diferenciar entre el nacionalismo de los países dominantes y el nacionalismo de los países dominados. La disputa cultural por el sentido, el alcance y la defensa de lo nacional, con todas sus implicancias deviene en América Latina un locus de la acción política emancipatoria.

En segundo término, es necesario remarcar la distinción crucial entre cultura e identidad que muchas veces aparecen como equivalentes y no necesariamente lo son. De acuerdo Alejandro Grimson (2011), cultura remite a *configuraciones culturales*, por ejemplo, «el tango». E identidad a *sentidos de pertenencia colectiva*. Personas de distintos países pueden aprender a bailar tango pero no por eso sentirse parte de un mismo colectivo.

El constructivismo tuvo la virtud de resaltar que los objetos sociales no tienen un origen divino o natural, sino que son resultado de lo que hacen los hombres y mujeres. Pero detener la reflexión en esa premisa deja de considerar que —a pesar de ese origen construido— las cosas del mundo no son meros «juegos de sentido» o «ficciones orientadoras» impuestos de arriba hacia abajo por parte de élites intelectuales, sino que existen internalizaciones y reapropiaciones populares que los metabolizan desde su propio acervo cultural, modificándolos, de una manera que no puede ser predeterminada.

Así el «constructo», en caso de sedimentarse, pierde su condición de tal para devenir realidad ontológica efectiva. Al hacerse comienza a ser parte de la cotidianeidad. En rigor, los sentidos de pertenencia no son ni esencias ni constructos sino «sedimentos». La imagen de «sedimento» implica movimiento y —al mismo tiempo— cierta estabilidad, siempre provisoria y plausible de modificarse de acuerdo a los avatares de los fijos y los flujos (materiales e ideacionales) del en-

torno donde interinamente reposa. Somos —o *vamos siendo*— aquello que va decantando.

Los sentidos de pertenencia —inescindibles de la condición humana al estar presentes de manera tácita o explícita, tanto da, en el devenir de lo humano, permiten vislumbrar el pasaje de la concepción de cultura entendida como objeto, práctica o actividad, -propia del paradigma occidental- hacia la cultura asumida desde una cosmogonía que Rodolfo Kusch denomina el *estar-siendo*. Dice el autor:

Una cultura americana no ha de consistir en ver alguna vez un cuadro y decir que ese cuadro es americano. Lo americano no es una cosa. Es simplemente la consecuencia de una profunda decisión por lo americano entendido como un despiadado aquí y ahora y, por ende, un enfrentamiento absoluto consigo mismo (Kusch, 1976, p. 71).

Desde esta mirada, permanece aún latente una potencial capa de pertenencia territorial a escala latinoamericana, a modo de nueva sedimentación. Una entidad discursiva, Latinoamérica, que hasta el momento se manifiesta en un registro polisémico de tipo geográfico-idiográfico, turístico, literario, folclórico o bien, ético-político, ideológico o geocultural, pero que —en todos los casos— no termina de arraigar en un plano identitario. América Latina parece más bien pivotar en una incesante apuesta liminar por constituirse como lugar de pertenencia siempre inconcluso. «*Não fica nem vai embora / É o estado de poesia*» como dice la canción del músico brasileño Chico César.

Desde esta perspectiva, la obra de Manuel Ugarte emerge como un salto en la imaginación territorial del sentido de nacionalidad en clave continental, a modo de nueva reapropiación. Una reinterpretación del sentido de pertenencia —intrínsecamente ligado a un territorio que es concreto e ideacional a la vez— justo en el momento en que comenzaban a sedimentarse las nacionalidades de «patria chica» de cuño oligárquico. Su concepción surge como consecuencia directa de la emergencia del imperialismo norteamericano a inicios del XX.

Ahora bien, es interesante el desafío de la obra de Ugarte para repensar la actual realidad latinoameri-

cana a inicios del siglo XXI. Al igual que en tiempos de Ugarte, vivimos un contexto de dramática -y lacerante- reconfiguración del orden mundial, ahora con la emergencia de un bloque de poder conformado por China y Rusia, que pone en cuestión la hegemonía norteamericana en el comando del capitalismo global. Contexto en que EE. UU., no obstante —o más bien por causa de ello— se reposiciona ferozmente en su «patio trasero» (latino) americano.

Estamos en presencia de una nueva correntada de poderes mundiales que remueven sedimentaciones identitarias. Ninguno de los desafíos que atraviesa la región pueden ser abordados políticamente desde la soledad de nuestras «patrias chicas». Esto es válido aun para Brasil que -con todo- no deja de ser vulnerable a los poderosos del mundo. Los retos en curso exigen respuestas continentales, que es la escala real de intervención de los poderes fácticos que operan a escala global.

El relanzamiento del sentido de pertenencia latinoamericana bajo nuevas coordenadas, aparece como ámbito «inédito» de la acción política emancipatoria en un contexto en el que el orden «globalitario» —siguiendo a Alemán (2016)— disputa, no solo las esferas de la economía y la política, sino el propio campo del sentido, de la representación y de la producción biopolítica de la subjetividad. El orden globalizador aparece como una fenomenal fábrica de subjetividad que visa formatear las «capas tectónicas» de nuestra propia intimidad, constitutivas del propio sujeto, en un nivel ya no solo ideológico, sino ontológico, ligado al ser y al estar. Los propios sujetos somos capturados en la lógica de reproducción del poder de las corporaciones, los medios de comunicación y las redes tecno-digitales que han tomado el botín más valioso como nunca antes, el mundo de la subjetividad y sus sentidos (Alemán 2016).

De acuerdo al autor (2016), el neoliberalismo es la primera formación histórica que trata de tocar la propia constitución del sujeto, tocar su núcleo ontológico. Un estadio más allá de la llamada hegemonía política y cultural. Como decía Margaret Thatcher: «nuestro método es el mercado nuestro objetivo el alma».

El relanzamiento de la nacionalidad a partir del redescubrimiento de nuestra propia «latinoamericanidad», en tanto instancia vital que nos permite «respirar juntos» ante los peligros en ciernes. En este marco de ideas, América Latina no es estrictamente un lugar sino un *entrelugar* (Antelo, 2014), que aparece ante nuestras «patrias chicas desvencijadas» -o *escan-galhadas*- como posibilidad de un espacio existencial y que nos permite «tomar aire» frente al tsunami del orden globalitario.

Por tanto, no se trataría de complementar a nuestra identidad nacional sedimentada una eventual y abstracta «identidad latinoamericana» y, mucho menos, reemplazarla por otra, sino resignificar y reapropiarnos de las premisas ontológicas que fundan nuestra pertenencia bajo nuevas coordenadas vitales. No se trata de adosar nada nuevo sino de —al modo ugartiano— reconocer y abrazar los pilares constitutivos de nuestra propia formación —que es territorial y personal a la vez— y que es inescindible de la región desde la cual surgimos, somos parte, nos atraviesa y nos constituye, queramos o no.

Una potencial pertenencia latinoamericana que se explica antes que como extensión o complemento de la propia identidad como *inmanencia* con el «otro latinoamericano»; entendido como aquello que está fuera de mí y que, sin embargo, me constituye en lo más mío, en mi propia condición de brasileño, argentino, colombiano, peruano, uruguayo, etc.

En esta clave de lectura puede ser visto el filme argentino *Las acacias* del año 2011. La ficción relata el vínculo que se establece entre un camionero del conurbano bonaerense —solitario y apesadumbrado por el paso de los años— y una mujer paraguaya que con su pequeña hija en brazos a las que debe llevar a Buenos Aires a pedido del patrón en su vehículo que transporta madera desde Paraguay. Casi no hay diálogo y priman los silencios tensos y pesados. Las distancias sociales y simbólicas entre ambos, que incluyen recelos nacionales incorporados aparecen como una barrera infranqueable. Sin embargo, el vínculo —a fuerza de realidad por las necesidades mutuas y la proximidad

física que impone la cabina— los va acercando a los tres a medida que se desplazan por la ruta. Es notable cómo el camionero se descubre a sí mismo sólo a través del encuentro, sensible y afectivo, con aquello que —en principio— resulta tan ajeno o distante, encarnado en la mujer paraguaya y su bebé que, sin embargo, lo convoca, interpela y constituye, incluso a pesar de él mismo. Atraviesan no solo fronteras y kilómetros, sino también sedimentaciones culturales en ese punto en que ya no refieren a símbolos, representaciones o —ni siquiera— a identificaciones, sino al —siguiendo a Rodolfo Kusch (1976)— *así de la vida o mero estar*, incesantemente habitado por multitudes y soledades. El pulsar de la vida, sin mistificación.

A modo de cierre, no hay otra forma de ser latinoamericano sino siendo lo que ya somos o venimos siendo. Somos latinoamericanos porque somos argentinos, brasileños, ecuatorianos, paraguayos, etc. Y somos argentinos, brasileños, paraguayos, ecuatorianos, etc. porque somos latinoamericanos. Lo latinoamericano como aquello que permite reconocermé, autoafirmarme y, en un futuro inminente, —quizás— autorrealizarme.

Un punto nodal, entonces, para la acción política emancipadora y el relanzamiento de la unidad continental bajo nuevas coordenadas históricas y geopolíticas, radicaría en dilucidar el modo de pasar del reconocimiento —e incluso la celebración— del vasto caleidoscopio cultural latinoamericano (he aquí el límite del constructivismo y el multi/interculturalismo) al relanzamiento de sentidos de pertenencia compartidos, asumido como un despiadado enfrentamiento consigo mismo, aquí y ahora.

Bibliografía

- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Olivos, Arg.: Grama ediciones.
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). Presupuestos teóricos-metodológicos para el análisis socio-histórico del proceso de formación de los estados latinoamericanos. *Revista Estudios del ISHIR-CONICET*, s/v (4). Recuperado de <http://www.revista.ishir-conicet.gov.ar/index.php/revistaISHIR>
- Antelo, R. (2014). *Imágenes de América Latina*. Sáenz Peña, Arg.: Eduntref.
- Bourdieu, P. (1999). *Sobre el poder simbólico en Intelectuales, política y poder*. Bs. As.: Eudeba.
- Chávez, F. (2012). *Epistemología para la periferia*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Galasso, N. (2012). *Manuel Ugarte y la unidad latinoamericana*. Bs. As.: Ediciones Colihue.
- Grimson A. (2005). Fronteras, Estados e identificaciones en el Cono Sur. En Daniel Mato (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas (antología)*. Colección Grupos de Trabajo. Bs. As.: CLACSO.
- Grimson A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Haesbaert, R. (2014). *Vivir no Limite. Território e multi/transterritorialidades em tempos de insegurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Herrera, F. (1967). *Nacionalismo latinoamericano*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Jameson, F. (2012). *Posmodernismo: la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Vol. I. Bs. As.: La marca editora.
- Jauretche, A. (1968). *Manual de zonceras argentinas*. Bs. As.: Peña Lillo.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Bs. As.: Fernando García Cambeiro Ed.
- Lindon, A. y Hiernaux, D. (2012). *Geografías de lo imaginario*. Barcelona: Anthropos.
- Oszlak, O. (1982). Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 21(s/n).
- Ramos, A. (2011). *Historia de la nación latinoamericana*. Bs.As.: Continente.
- Ramos, A. (2012). *Revolución y Contrarrevolución en la Argentina*. Bs. As.: Continente.
- Sanahuja, J. (2012). Las cuatro crisis de la Unión Europea. En Manuela Mesa (coord.), *Cambio de ciclo: crisis, resistencias y respuestas globales. Anuario 2012-2013*. Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Ugarte, M. (1953). *El porvenir de América Latina*. Bs. As.: Indoamérica.
- Ugarte, M. (1960). *La Patria Grande*. Bs. As.: Coyocán.
- Ugarte, M. (1962). *El destino de un continente*. Bs. As.: Ed. de la Patria Grande.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: FCE.
- Wortman, A. (2009). *Cultura y estrategia para el Mercosur*. Bs. As.: FLACSO.

Con el cristal de la Patria Grande. Pensamiento nacional y descolonización cultural

Nicolás Canosa*

Pero en las semicolonias, que gozan de un estatus político independiente decorado por la ficción jurídica, aquella «colonización pedagógica» se revela esencial, pues no dispone de otra fuerza para asegurar la perpetuación del dominio imperialista, y ya es sabido que las ideas, en cierto grado de su evolución, se truecan en fuerza material. De este hecho nace la tremenda importancia de un estudio circunstanciado de la cultura argentina o pseudoargentina, forjada por un signo de dictadura espiritual oligárquica... La cuestión está planteada en los hechos mismos, en la europeización y alienación escandalosa de nuestra literatura, de nuestro pensamiento filosófico, de la crítica histórica, del cuento y del ensayo. Trasciende a todos los dominios del pensamiento y de la creación estética y su expresión es tan general que rechaza la idea de una tendencia efímera.

Jorge Abelardo Ramos

Así, en la Argentina, el establecimiento de una verdadera cultura lleva necesariamente a combatir la «cultura» ordenada por la dependencia colonial. Implica, por lo pronto, una revisión respecto del pasado nacida de la búsqueda de las propias raíces que obliga a restaurar el prestigio de quienes fueron sumergidos por no ingresar a las jerarquías oficializadas; el impulso que destruye los falsos héroes consagra paralelamente a otros que responden a las exigencias de una verdadera cultura nacional. Es una especie de Renacimiento, de fe en la genuinidad de lo nacional que vertebra la violencia crítica a la «intelligentzia» colonizada, que sólo tiene un valor sucedáneo, carente de originalidad como simple repetición de ajenos repertorios. El combate contra la superestructura establecida abre nuevos rumbos a la indagación, otorga otro sentido creador a la tarea intelectual, ofrece desconocidos horizontes a la inquietud espiritual, enriquece la cultura aun en su aséptico significado al proveerla de otro punto de vista brindado por las peculiaridades nacionales.

Arturo Jauretche

I. Pensamiento nacional y latinoamericano para la liberación

De pensamiento nos hacen la guerra,
ganémosla a pensamiento.

José Martí

El pensamiento nacional surge en Argentina como
pensamiento antihegemónico y a modo de resistencia

contra el «pensamiento colonial» que emana del poder de las potencias colonialistas, planteando la necesidad de elaborar «respuestas propias» a nuestros problemas como nación, entendiendo que todo pensamiento nace condicionado por el entorno y que en consecuencia, como indicaba Rodolfo Kusch, el pensamiento es «situado», y se ubica en un tiempo y espacio determinado.

Rodolfo Walsh advertía que «nuestras clases do-

* Licenciado en Sociología de la UBA. Cursa la especialización Estudios en China Contemporánea de la UNLa. Fue responsable de Comunicación en el «Formarnos. Programa de formación de dirigentes en gestión pública y social» (UNLa). Miembro investigador del Observatorio de Coyuntura Internacional y Política Exterior (OCIPEX). Integra la Comisión de Integración Regional y Asuntos Internacionales del Instituto Patria.

minantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia parece así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas» (Walsh, 2006).

Esta definición es esencial para comprender por qué el pensamiento colonial ha logrado tener predominio e influencia en las áreas académicas —tanto escolares como universitarias en toda la región— ejerciendo lo que Ramos y Jauretche denominaron como «la colonización pedagógica» que —a través de la falsificación de los hechos— enseña una historia que cuida y reproduce el orden establecido. Por esta razón, el pensamiento nacional tiene principalmente un desarrollo de corte paraacadémico y acude al revisionismo histórico como herramienta para conocer lo que nos fue ocultado de nuestro pasado de modo intencional.

Los medios de comunicación y los sectores elitistas del bloque dominante han contribuido con la difusión del pensamiento colonial, como también con la invisibilización, el ocultamiento y la denigración (incluso mediante la violencia física) hacia los hombres y mujeres que han luchado contra los intereses de los sectores oligárquicos en nuestros países. También contra quienes pensaron y piensan en nacional con el objetivo de mantener y hacer cada vez más viva nuestra identidad nacional y colectiva; condición fundamental para que se limite el gran objetivo de los explotadores de siempre: negarnos la posibilidad de ser.

Nos sentimos herederos, pertenecientes y portadores de una matriz de pensamiento denominada por sus creadores «pensamiento nacional».

Herederos, porque creemos en la responsabilidad de conocer el acervo cultural que nos fue y es negado por las herramientas de dominación cultural imperialistas: somos conscientes de la importancia de estudiar y difundir las producciones y expresiones de nuestro pueblo y reivindicar la lucha de quienes —a lo largo de nuestra historia y a pesar de la violencia

oligárquica padecida— han hecho aportes a pensar sobre lo propio y desde acá, para contribuir a fortalecer nuestra identidad nacional y colectiva y defender los intereses de la patria.

Pertenecientes, porque nos sentimos parte de esta batalla trascendental por el «ser o no ser de nuestra patria» como diría Evita, y asumimos con responsabilidad la tarea de aportar a la elaboración teórica de esta matriz de pensamiento.

Portadores, porque nos moviliza una vocación revolucionaria para transformar la realidad en que vivimos; entendemos en el desarrollo del pensamiento nacional una herramienta estratégica para elaborar respuestas y soluciones a los problemas de donde estamos situados: la Patria Grande.

Herederos, pertenecientes y portadores, porque como afirma Francisco Pestanha (2011): «el pensamiento nacional reconoce una proyección hacia el futuro sobre patrones del pasado» y entendemos en su desenvolvimiento un factor que contribuye a la posibilidad de ejercer una verdadera soberanía cultural.

II. Pensamiento nacional y latinoamericano como epistemología para la periferia

Las actuaciones de la inteligencia imperial se habían desplegado primero que todo en el plano cultural y de la conciencia, para darles el espacio colonial necesario a la política y a la economía. En ese proceso, la pedagogía fue el principal instrumento de modelación.

Fermín Chávez

En el desarrollo del pensamiento nacional y latinoamericano como corriente epistemológica —conformada por el aporte de hombres y mujeres de diferentes trayectorias ideológico-políticas— se puede encontrar un rico conjunto de premisas analíticas y fundamentos filosóficos. Nos apoyaremos en algunos de ellos para reflexionar en torno a nuestro tema en cuestión: la democracia, o mejor, las democracias en su diversidad de

construcciones posibles, de desafíos pendientes, de su constitución como horizonte simbólico y como valor estratégico para la consolidación de un proyecto nacional y continental que, mediante la participación popular efectiva, «abra las grandes alamedas» del buen vivir de la comunidad.

Como Roberto Carri (2011), sociólogo desaparecido por la dictadura cívico militar, consideramos a esta disciplina que estudiamos como una herramienta de conocimiento y de lucha, para la cual es necesario poner en primer plano la «acción política», si es que queremos evitar el formalismo de las ciencias sociales que hoy prepondera en la academia y así lograr un «pensamiento en acción» que aporte a la transformación del lugar donde habitamos: Argentina y Nuestra América.

Creemos que el desarrollo de un pensamiento nacional y latinoamericano —tanto de forma paraacadémica como en los ámbitos educativos de todos sus niveles— que trabaje sobre las problemáticas históricas y actuales de nuestro continente es la clave para emanciparnos mentalmente de una ciencia y una educación eurocéntrica o «yanquicéntrica». Esta se manifiesta en todos sus niveles de forma desideologizada y objetiva en apariencia, contribuyendo de este modo a la reproducción del orden establecido por la superestructura cultural antinacional, obstaculizando en efecto el desenvolvimiento de la conciencia nacional.

Desde estos ámbitos del aparato cultural se activan los mecanismos de difamación, de autodenigración, de «comparaciones maliciosas» (Pestanha, 2011) y de ataque a nuestra autoestima como argentinos o latinoamericanos en general, que vulneran el amor propio, el autoconocimiento y el orgullo —que es bien diferente a la vanidad— de nosotros mismos. Esto genera como consecuencia el mantenimiento de la situación opresiva, impidiendo el desarrollo de un pensamiento nacional y latinoamericano que no espere la validez de los conocimientos emitidos desde los «países centrales» y que cuentan con prestigio universal.

Valga la aclaración: esto no significa el rechazo de las producciones teóricas del exterior —que sin lu-

gar a dudas pueden aportar a nuestro crecimiento y conocimiento— siempre y cuando tratemos de adaptarlos y resignificarlos para nuestra situación, sino que implica un «mirar hacia adentro», valorando y creyendo en la posibilidad de producir pensamiento propio que contribuya a la liberación nacional, problema principal de nuestra región.

Por estas razones, como Francisco Pestanha, afirmamos que:

Como pensamiento situado, el pensamiento nacional [y latinoamericano] constituye —como enseñaba Fermín Chávez— una verdadera epistemología para la periferia cuyo objetivo principal es el abordaje desde una situación que se reconoce como periférica de su objeto principal que es la identidad nacional [...], se orienta al desarrollo de la propia mirada a partir del diseño de propias categorías de abordaje sobre ella (Pestanha, 2011).

III. Descolonización cultural

En la esencia misma del surgimiento y de la vivencia colectiva que significa el pensamiento nacional, está presente la búsqueda y el ejercicio constante de la descolonización cultural. Ana Jaramillo sintetiza la acción descolonizadora en el ámbito cultural como «un modelo de sustitución de importación de ideas» (Jaramillo, 2014), apelando a un concepto presente en la economía política y en la historia económico-productiva de nuestro país.

Sosteniéndonos en esta analogía realizada por Jaramillo, podemos afirmar que, así como es necesario transformar el modelo agroexportador —basado en la exportación de materias primas sin valor agregado e intrínsecamente ligado al modelo especulativo financiero— por un modelo industrial, científico y tecnológico (no contradictorio con la exportación de materias primas y que abre la posibilidad de agregar valor a las mismas con eje en el mercado interno y en el bienestar de los trabajadores) consideramos que, de la misma manera, es imprescindible torcer la dependencia simbólico-cultural en la cual estamos inmersos.

Esta problemática nos indica que los modos de opresión no solo se asientan en la búsqueda de dominar los resortes económicos de un país o sus instituciones políticas, sino que para ello es condición necesaria la penetración cultural que se efectúa desde los grandes medios de comunicación, las instituciones educativas y artísticas y las redes sociales, promoviendo el egoísmo, la inmisericordia, la denigración de lo propio, el desinterés u odio por la política y la «falsificación de la historia», como ya se dijo más atrás.

IV. Revisionismo histórico y revisionismo cultural

El revisionismo histórico quizá sea uno de los ámbitos donde el pensamiento nacional se ha desenvuelto con mayor profundidad, tarea en la cual se debe seguir trabajando a pesar de las críticas que se hace a esta práctica. Jauretche respondía a ellas diciendo que:

Es muy frecuente oír impugnar el revisionismo, en razón de que discutir el pasado es abrir sin objeto viejas heridas. Podría contestarse a esta razón que nada hay más peligroso para la salud que el cierre en falso de las mismas [...] dicen aceptar la revisión en principio pero le quitan importancia porque «lo que urge es lo de ahora». Precisamente me propongo demostrar que lo de «ahora» no se puede resolver sin primero entender «lo de antes» (Jauretche, 2006).

En su andar, el pensamiento nacional ha desarrollado no sólo el revisionismo histórico, sino también el revisionismo cultural. La búsqueda y recuperación de la obra de hombres y mujeres «proscriptos» —marginados de la academia y del mundo de las expresiones populares, deportivas y artísticas por sus posiciones filosófico-políticas— es de hecho un ejercicio de revisionismo cultural. Un caso paradigmático de revisionismo cultural es la Universidad Nacional de Lanús, en la que existe una materia transversal a todas las carreras — el Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano— y en la que cada edificio lleva el nombre de personas negadas por la historiografía: Manuel Ugarte, Leopoldo Marechal, Arturo Jauretche, Juana Manso y Raúl Scalabrini Ortiz entre otros.

En efecto, creemos pertinente trabajar y cultivar esta idea fuerza del «revisionismo cultural» —que de acuerdo a la posibilidad de desprenderse de las cadenas culturales que nos oprimen— requiere no solo la comprensión de la historia para entender el presente, sino también el derecho a conocer el acervo cultural propio que nos identifica. Y ese derecho a conocernos implica una posibilidad de amar y reconocernos en nuestra identidad cultural.

Jugando en términos literarios con esta idea, cabe aquí citar un pasaje de un libro que deslumbra por su hermosura y profundidad, *Adán Buenosayres* de Leopoldo Marechal (2015): «¿No se afirma que el conocimiento precede al amor y que nadie ama lo que no ha conocido? [...] es verdad: el conocimiento precede al amor. Lo que falta decir es que, si el conocimiento antecede al amor para inspirarlo, no deja nunca de acompañar al amor para sostenerlo».

Y como escudo ante las conocidas críticas: no debe confundirse esta práctica que planteamos como una cuestión nostálgica tradicionalista, sino como un esfuerzo de autoconocimiento, en el marco de una ofensiva y desprecio hacia nuestra propia identidad. Como diría el poeta Boris Elkin (1970): «Sentir la tradición es asomarse / a ese pozo de luz de nuestro acervo / y reiniciar la marcha hacia el futuro / sin olvidar lo que quedó atrás nuestro / Si un país sin tradición es como un rancho que se derrumba, falto de cimientos / ¿Cómo es posible, entonces, que sus hijos / no den su apoyo para sostenerlo?».

V. La fuerza cultural y la crisis ontológica

Fermín Chávez (2012) dirá que: «las crisis argentinas son primero ontológicas, después éticas, políticas, epistemológicas, y recién por último, económicas». ¿A qué aspectos se refiere Fermín con «ontológico»? ¿Cómo podemos trabajar en la resolución de esta crisis? ¿Qué relación guarda esta definición que se puede extender al conjunto de Nuestra América? Esbozamos entonces una respuesta tentativa que invitamos a debatir, criticar y profundizar.

Podría deducirse que la crisis ontológica atraviesa lo cultural como modo de habitar el mundo, las identidades como pueblo, el conocimiento de la historia y la historia misma como factor constitutivo del presente. Esos ejes son los que abordamos cuando hablamos de la necesidad de ejercer el revisionismo histórico y cultural —como medios para la descolonización cultural que, en definitiva, se configuran como acciones en el marco de una lucha ontológica— trabajar sobre ellos es una manera de contribuir a la resolución de la crisis que delimita Fermín. Asimismo, la descolonización cultural implica también repensar y discutir la manera de entender las democracias y, en consecuencia, de hacerla y vivirla. Quizá, yendo a su significado profundo —a su ontología: «poder del pueblo»— encontremos que no es sólo la faceta representativa e institucionalista que se nos impone desde las usinas dominantes de construcción de sentido. Si no resolvemos esta crisis ontológica y de autoconocimiento ¿cómo no vamos a seguir siendo dependientes?

Rodolfo Kusch entiende a la cultura como decisión y acción por lo propio (2011), es decir, por lo argentino y latinoamericano. En este ámbito, eje de las reflexiones del presente artículo, podemos argumentar que decidirse y jugarse en este sentido cobra un valor estratégico para el desarrollo y fortalecimiento de las democracias en Nuestra América. En ellas, los pueblos somos el sujeto protagónico. En palabras del filósofo Mario Casalla: «América Latina es simultáneamente las dos cosas: tierra de la opresión y de la dominación, por un lado, pero también de consecuente voluntad liberadora, por el otro». En esta última estamos siendo. En ella nos entregamos «de cuerpo y alma todos los días» a lo que Leopoldo Marechal (2014) definía que debe ser «la provincia de la tierra y el cielo»: la patria. Y desde su cristal, miramos, hacemos, creamos.

Bibliografía

- Casalla, M. (2011). *América Latina en perspectiva. Dramas del pasado, huellas del presente*. Bs. As.: Ciccus.
- Carri, R. (2011). *Isidro Velázquez. Formas prerrevolucionarias de la violencia*. Bs. As.: Colihue.
- Chávez, F. (2012). *Epistemología para la periferia*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Elkin, B. (1970). *Charqueando. Poesías y cuentos campesinos*. Bs. As.: Anei.
- Jaramillo, A. (2014). *La descolonización cultural. Un modelo de sustitución de importación de ideas*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Jauretche, A. (2006). *Política nacional y revisionismo histórico*. Bs. As.: Corregidor.
- Kusch, R. (2011). *La geocultura del hombre americano. Obras completas*. Tomo III. Bs. As.: Fundación Ross.
- Marechal, L. (2014). *Obra poética*. Bs. As.: Leviatán.
- Marechal, L. (2015). *Adán Buenosayres*. Bs. As.: Corregidor.
- Pestanha, F. (2011). *¿Existe un pensamiento nacional? Aportes para una epistemología de la periferia*. Bs. As.: Fabro.
- Walsh, R. (2006). *Cordobazo*. Recuperado de <http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/cordobazo.pdf>

«Buscando un Inca» (Alberto Flores Galindo) El mesianismo en la Revolución Tupamarista

Javier López*

...buscó siempre sobreponerse, navegar contra la corriente, construir una identidad. ¿Cómo? Buscando que sus sueños se encuentren con la historia y que de esa manera la imaginación subvierta la realidad.

Alberto Flores Galindo.

El objetivo del presente trabajo es plantear una interpretación de la Revolución Tupamarista tomando como eje la tarea benjaminiana de «Rememoración» que, para Michael Löwy (2012), consiste en la construcción de constelaciones que vinculen el presente y el pasado. Aunar la tradición y la ruptura debido a que ambas son partícipes en este proceso disruptivo y que pone en tela de juicio tanto la noción eurocéntrica de progreso como al marxismo ortodoxo, a la hora de analizar los procesos revolucionarios acaecidos fuera del Viejo Continente.

Acción revolucionaria y explosión mesiánica

La lucha de clases, que el historiador educado en Marx tiene siempre presente, es una lucha por las cosas burdas y espirituales, sin las cuales no existen las más finas y espirituales. Pero estas últimas están presentes en la lucha de clases, y no como la simple imagen de un botín destinado al vencedor. En tal lucha estas cosas se manifiestan como confianza, valentía, humor, astucia, y actúan retroactivamente en la lejanía de los tiempos. Ellas pondrán en cuestión toda nueva victoria lograda por los dominadores. Así como el las flores vuelven al sol su corola, de la misma forma, en virtud de un heliotropismo secreto, todo lo que ha sido se vuelve hacia el sol que surge en el cielo de la historia. El materialismo histórico tiene que entender esa transformación, la más imperceptible de todas (Benjamín, 2007).

En su crítica virulenta a las ilusiones progresistas, propias de las sociedades capitalistas de Europa occidental, Walter Benjamín toma como eje central del desenmascaramiento de las mismas el «declive de la experiencia» en el mundo moderno.

La pérdida de la experiencia, está ligada a la transformación del sujeto en autómatas, es decir al ser que ha perdido toda experiencia de memoria, siéndole amputado todo lazo con la rememoración —que de acuerdo con Michael Löwy (1997)— se distingue del recuerdo ligado al simple vivido. La rememoración se relaciona con los dominios de la experiencia perdida: el combate de las generaciones vencidas y la experiencia de las sociedades sin clase de la prehistoria.

En ninguna medida esto representa un retorno a una etapa primitiva concreta o idealizada, sino un reencuentro mediante la rememoración colectiva con el viejo igualitarismo, para conformar a partir de este la fuerza necesaria en el combate revolucionario, para el establecimiento de una sociedad distinta. La revolución es pues al mismo tiempo, utopía y redención mesiánica.

En Benjamin existe por lo tanto una unidad dialéctica entre el fin y los medios: no habrá sociedad sin clases, sin una interrupción revolucionaria de la continuidad histórica («progreso»), y no habrá acción revolucionaria si el fin (la sociedad sin clases) no es

* Profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y diplomado en Historia Latinoamericana Contemporánea por la UNDAV (Universidad Nacional de Avellaneda). Cursó la especialización en Pensamiento Nacional y Latinoamericano en la UNLa y es profesor invitado en el Seminario Manuel Ugarte, Pensador de la Nación Latinoamericana en esa universidad. Se desempeña como docente en diferentes instituciones del nivel secundario y universitario.

comprendido en toda su explosividad mesiánica, como punto de ruptura. La revolución no puede escindirse de la redención y sin una visión mesiánico/redentora de la historia, no hay praxis revolucionaria auténticamente radical (Löwy, 1997)

En *Asedios al indigenismo*, Martín Paredes Oporto señala que en el texto «Buscando un Inca», Alberto Flores Galindo da cuenta de la historia de un país fragmentado (Perú), en el que pasado y presente se observan a sí mismos en un juego de espejos. La utopía andina es el hilo conductor del relato.

¿En qué consiste la utopía andina?

Las utopías andinas —en plural— son respuestas a problemas que afrontan las sociedades andinas desde la Conquista: dominación colonial y fragmentación social. Lo que plantea la utopía es el regreso a la sociedad incaica y el retorno del Inca, con toda su carga de mesianismo y milenarismo. No es una simple añoranza del pasado, el Inca y el Tahuantisuyo no son los históricos, sino los que la imaginación popular —a través de la memoria oral— ha idealizado hasta tornar-la idílica (Paredes Oporto, 2001).

Existen diferentes versiones de la utopía andina, pero las mismas poseen un denominador común: el rechazo al presente y la ligazón con un pasado reformulado e ideal, en el que se produce un reencuentro con las tradiciones prehispánicas. Es impugnada la modernización, debido a que esta encarna la destrucción de un proyecto colectivo exitoso.

En el pasado se encuentra una reformulación doble: por un lado, la referencia a un pasado a la vez glorioso que ofrezca un sentido sólido e igualitario de pertenencia al peruano de nuestro tiempo, pero también la posibilidad mesiánica de reformular al Perú contemporáneo desde una perspectiva clasista.

¿Cómo recogería el socialismo este discurso utópico? Flores Galindo reclama no solo ideas sino también pasiones colectivas para construir el socialismo en un país pobre atrasado, la fuerza del mito:

un socialismo que no signifique la destrucción de las culturas tradicionales ni se edifique a costa de los campesinos. Estos son los desafíos intelectuales que plantea la Utopía andina de cara al futuro (Paredes Oporto, 2001).

Los Andes son el escenario de una antigua civilización. En el primer milenio de la era cristiana —desde un santuario, Chavín de Huantar— se produce el primer encuentro de unificación panandina. Los hombres andinos desarrollan sus cultivos fundamentales, su ganadería de camélidos, trabajan la cerámica, desarrollan el tejido y la edificación de terrazas cultivables y canales de regadío.

El mundo en el que se gestan estos saberes y destrezas no es homogéneo ni está cohesionado; apenas una centuria antes de la llegada de los españoles, una organización estatal se apoderó de toda el área cultural, se trataba de los Incas que, teniendo como epicentro al Cuzco realizaron una expansión fructífera, pero efímera. El arribo de los ibéricos provocó el estallido de este variopinto conglomerado.

Flores Galindo (1994) expresa:

La idea de un hombre andino inalterable en el tiempo y con una totalidad armónica de rasgos comunes expresa, entonces, la historia imaginada o deseada, pero no la realidad de un mundo demasiado fragmentado. La utopía andina es los proyectos que pretendían enfrentar esa realidad. Intentos de navegar contra la corriente para doblegar tanto a la dependencia como a la fragmentación. Buscar una alternativa en el encuentro entre la memoria y lo imaginario: la vuelta de la sociedad incaica y el regreso del Inca. Encontrar en la reedificación del pasado la solución a los problemas de identidad.

El vocablo «utopía» para Flores Galindo tiene una fecha concreta de aparición, 1516, año de la publicación del texto de Tomás Moro así titulado. Ahora bien, en ese escrito el filósofo inglés expresa que la sociedad habitada por esta ya la que se refiere en su obra, están fuera del tiempo y del espacio históricos. Constituyen modelos para entender la realidad de su época, a la vez que para enjuiciarla críticamente.

En la región andina la formulación utópica se

opuso de cuajo a los tipos ideales. El no lugar apto para las disquisiciones filosóficas cedió su terreno a un sitio concreto, a una experiencia tangible rediseñada, es cierto, a través del tiempo en su formulación por las vastas fuentes que la interceptaron, pero visible, verificable. Un espacio y su cronología. El Imperio Inca. El mito de Inkarrí da cuenta de su restitución.

Entre 1953 y 1972 se encontraron en diversos pueblos de los Andes peruanos, quince relatos sobre Inkarrí: los conquistadores habrían cercenado la cabeza del Inca —que desde entonces estaría separada de su cuerpo— cuando ambos se encuentren terminará ese período de desorden, confusión y oscuridad que iniciaron los europeos, y así los hombres andinos (los runas) recuperarán su historia (Flores Galindo, 1994).

La historia de la utopía andina es conflictiva, se entrelazan en ella aportes de la cultura popular y de la cultura de las élites.

El milenarismo arriba de Europa con la propia Conquista, transportado por monjes franciscanos que se trasladaban a territorio americano. La utopía se vincula con el mismo. El monje calabrés Joaquín de Fiori (1145-1202) le había dado forma escrita. La historia de la humanidad se dividía en tres eras: la Edad del Padre, ya pasada que correspondía al Antiguo Testamento, la Edad del Hijo, o sea el tiempo presente, y la venidera Edad del Espíritu Santo. La idea se vinculó con la concepción cristiana de la historia, según la cual esta debe llegar un día a su fin: el Juicio Final, la resurrección de los muertos, con la consiguiente condenación de unos y salvación de otros, para culminar en el encuentro de la humanidad con Dios.

La cosmovisión andina hace su aporte. En la mentalidad prehispánica descansaba la noción de Pachacuti. El autor de *Buscando un Inca* señala:

Para muchos hombres andinos la Conquista fue un Pachacuti, es decir una inversión del orden. El cosmos se dividía en dos: el mundo de arriba y el mundo de abajo, el cielo y la tierra, que recibían los nombres de Hanapacha y Hurinpacha. Pacha significa universo. Los españoles podían integrar una de esas mitades, pero la relación que entablaron con los

indígenas fue de imposición, asimétrica. Quisieron superponer una divinidad excluyente que demandaba entrega y sacrificios y no acataba las reglas de reciprocidad: es la imagen que algunos campesinos ayacuchanos tienen de Cristo. Todo esto pudo ser entendido por los hombres andinos como la instauración de la noche y el desorden, la inversión de la realidad, el mundo puesto al revés (Flores Galindo, 1994).

La amalgama entre los aspectos del cristianismo, como el milenarismo y las tradiciones locales, puede ser la raíz del mito contemporáneo del Inkarrí.

La utopía fue variando según la época, el lugar y los grupos locales. En su derrotero resultó decisivo un acontecimiento: el «Toqui Onkoy», movimiento religioso que predicaba la expulsión de los españoles y el regreso a la etapa preincaica (1566).

Las obras *Comentarios reales e Historia del Perú* de Garcilaso de la Vega, alimentaron la mitología andina por otro andarivel.

El autor de origen mestizo planteó una tesis clave: los españoles eran usurpadores y se debía restituir el Imperio a sus legítimos gobernantes. Sus obras fueron publicadas entre 1607 y 1619.

El Paititi, la tierra sin mal, es alumbrada como el resultado del encuentro entre tres tradiciones culturales: la dualidad andina, los sueños hispánicos y los mitos tupi guaraníes. Su emplazamiento se puede ubicar en plena selva (el departamento de Madre de Dios).

La rebelión de Juan Santos Atahualpa (1743-1756) tuvo por fin sublevar a los nativos que se unirían con los hombres andinos para establecer el nuevo reino. El líder afirmaba descender del Inca Atahualpa y encarnar el Espíritu Santo. Esa cosmovisión consolidaba la amalgama entre milenarismo y pensamiento andino. La selva, de alzamiento mudo de espacio imaginario para la utopía a epicentro de un movimiento social, el único que no sería doblegado por el poder de la Corona española.

Una explicación más verosímil de su éxito puede buscarse en el interior mismo de los rebeldes:

tenían una cohesión ideológica que no encontraremos en otras rebeliones; la composición social, más allá de las diferencias étnicas y culturales, obedecía al mismo sustrato social: todos eran indios o nativos igualmente pobres; finalmente no se advertían diferencias significativas entre el líder y las masas: Juan Santos Atahualpa se volvió un hombre más del gran pajonal (Flores Galindo, 1994).

La rebelión de Túpac Amaru

El movimiento tupamarista transcurrió entre noviembre de 1780 y mayo del año siguiente —entre el ajusticiamiento del corregidor Antonio de Arriaga, y la ejecución de Túpac Amaru II— si bien en el altiplano se prolongaría durante dos años.

En 1780 la Revolución Tupamarista se constituyó en el intento más concreto de transformar la utopía andina en un programa político. De haber triunfado, Cuzco sería la capital del Perú, la sierra predominaría sobre la costa, el indio y su cultura no habrían sido menospreciados.

El movimiento liderado por Túpac Amaru II es el acontecimiento que aparece como la culminación de un prolongado ciclo de rebeliones que convulsionaron el siglo XVIII. Según los datos recopilados por las investigaciones de O'Phelan Godoy (1976) y Golte (1980) los alzamientos tienden a intensificarse a medida que avanza la centuria:

1730-1739: 10

1740-1749: 5

1750-1759: 11

1760-1769: 20

1770-1779: 66

El incremento de las rebeliones va generando cambios cualitativos en su composición en el radio espacial que ellas abarcan, se produce un traslado desde el norte hacia el sur del virreinato (Cuzco, Arequipa, Ayacucho, Apurímac). El sur es uno de los espacios más densamente poblados, es una zona de identidad indígena marcada en la que —por lo demás— el tráfico co-

mercial se incrementó a lo largo del siglo XVIII.

La Revolución Tupamarista fue a la vez culminación de un ciclo de levantamientos y movimiento de excepción. Según comenta Flores Galindo, contó desde el inicio con una organización, un conjunto definido de dirigentes y un programa por el que luchar. En ese sentido los elementos conscientes y la voluntad histórica desempeñaron un papel decisivo.

El programa se podía resumir en tres puntos centrales:

1. La expulsión de los españoles o chapetones, como se acostumbraba decir despectivamente: no bastaba con suprimir los corregimientos y los repartos, debería abolirse la audiencia, el virrey y romper con cualquier dependencia con el monarca español.
2. La restitución del Imperio incaico: fiel a su lectura del Inca Garcilaso, pensaba que podía restaurarse la monarquía incaica, teniendo a la cabeza a los descendientes de la aristocracia cuzqueña.
3. La introducción de cambios sustantivos en la estructura económica: supresión de la mita, eliminación de las grandes haciendas, abolición de las aduanas y alcabalas, libertad de comercio.

El programa reclamaba el liderazgo de los curacas y los nobles incas (Flores Galindo, 1994).

El líder rebelde pensaba conformar un nuevo «cuerpo político» en el que convivieran armónicamente criollos, mestizos, negros e indígenas, rompiendo con la distinción de castas y generando solidaridades internas entre todos aquellos que no fueran españoles. El principio que podía unir a todos los colonizados contra España era la idea de Inca, principio ordenador que permitía superar el caos y la noche instaladas desde la Conquista.

El programa tenía rasgos evidentes de lo que po-

dríamos llamar un movimiento nacional y en el siglo XVIII no es una noción abstracta. Existen descendientes reales o supuestos de la aristocracia prehispánica: José Gabriel Condorcanqui, el curaca de Tungasuca era descendiente legítimo de Túpac Amaru I, el último monarca de Vilcabamba.

La revolución tupamarista, de haber triunfado, hubiera implicado una transformación radical de la sociedad colonial. Siguiendo algunas reflexiones de Emilio Choy, en otra ocasión señalamos que, a medida que se fue desarrollando la revolución, los indígenas desplazaron a los otros grupos sociales consiguiendo la hegemonía y logrando imponer reivindicaciones campesinas, en claro enfrentamiento con todo lo occidental. Las masas anhelaban la vuelta a ese Tahuantisuyu que la imaginación popular había recreado con los rasgos de una sociedad igualitaria, un mundo homogéneo compuesto solo por los runas (campesinos andinos) donde no existirían grandes comerciantes, ni autoridades coloniales, ni haciendas, ni mitas, y quienes eran hasta entonces parias y miserables volverían a decidir su destino: la imagen clásica de las revoluciones populares como la inversión de la realidad, la tortilla que se da vuelta, el mundo al revés (Flores Galindo, 1994).

La Revolución Tupamarista contenía en su seno a dos bloques internos disímiles: la aristocracia aborigen, que se había enriquecido con el fluido tráfico comercial en la etapa inmediatamente precedente e incluía al propio Túpac Amaru II; y los campesinos rebeldes, víctimas pauperizadas del encomendero y la economía colonial. La apuesta revolucionaria combinaba características nacionales, étnicas y clasistas. En los inicios del levantamiento confluían, pero las divergencias surgieron al calor de los acontecimientos cuando la violencia comenzó a desplegarse. Los líderes del movimiento proyectaban una revolución que terminase con el colonialismo y modernizara al país ampliando las posibilidades para el tráfico mercantil. Los campesinos entendían que habían sido convocados para un «Pachacuti» (transformación/recuperación de un antiguo orden).

La derrota del movimiento no eliminó su potencia, ni su calidad disruptiva. En todo caso solo cristalizó una momentánea frustración colectiva. La esperanza indígena es absolutamente revolucionaria (Mariátegui, 2009).

Un censo llevado a cabo por las autoridades coloniales hacia 1795, indicó que la población del Virreinato del Perú era de 1 115 207 habitantes y de estos, 648 615 eran indígenas.

Los originarios constituían el 58 % de la población y se hallaban concentrados en su mayoría en la región andina, donde practicaban una economía de subsistencia.

La vuelta del Inca termina confinada a los espacios rurales: idea subterránea y clandestina, confundida con el folclore de los pueblos o con los sordos temores de los blancos.

Las víctimas de la rebelión tupamarista no fueron los funcionarios de la capital ni los miembros de la aristocracia limeña, sino los españoles y los criollos del Cuzco (era muy difícil distinguir a unos de otros), además de los españoles que vivían entre los indios. El volumen de los muertos que algunos cuentan por encima de los 50 000 —sobre todo la forma como se produjeron esos decesos— las masacres y la intensidad en los enfrentamientos que prácticamente dividieron a los pueblos de la zona en dos, dejaron recuerdos traumáticos. La derrota implica el ocaso de la aristocracia indígena, cuyos títulos fueron suprimidos y, en muchos casos, expropiados sus bienes. Atribuyéndole el estallido de la rebelión, la administración colonial arremete contra todo lo que podía ser considerado cultura andina. Prohíben el teatro y la pintura indígena, la lectura de los *Comentarios reales*, el uso del quechua y la vestimenta tradicional. El indio comienza a ser tan menospreciado como temido por quienes no lo son. El temor a que se pueda desencadenar una nueva «guerra de casta como la de 1780 genera una verdadera tensión étnica» (Flores Galindo, 1994).

Conclusión

El ciclo antiindigenista iniciado en 1780 se interrumpe con las guerras de la Independencia. Surge la idea de integrar al indio en la República como ciudadano. Este es, paradójicamente, uno de los argumentos

para suprimir jurídicamente a las comunidades indígenas. El sur andino —que fue el escenario prematuro de las grandes rebeliones de los Amaru y los Catari— se convierte en los primeros años del decenio de 1820 en la segura retaguardia realista. En Ayacucho vencen los patriotas, pero en la localidad cercana de Huanta serán hostilizados por curas realistas que cuentan con el apoyo de campesinos organizados en guerrillas.

La separación entre blancos e indios. La existencia de castas diversas contrapuestas entre sí. La fragmentación social del mundo colonial se ha agudizado con las guerras independentistas. La revolución no modificara el entramado cotidiano. Para los más radicales la revolución no solo es romper con España, sino también liquidar a la aristocracia colonial. El ámbito de las relaciones domésticas pasó inadvertido —por allí terminó prolongándose el orden colonial— la República hereda los conflictos y las marginaciones raciales.

En los comienzos de la dominación española, las leyes de Indias amparaban la propiedad indígena y reconocían su organización previa. El reconocimiento de las comunidades y de sus costumbres económicas por las leyes de Indias no acusaba simple sagacidad realista de la política colonial, sino que se ajustaba a la teoría y la práctica feudal. La comunidad podía y debía subsistir, para la mayor gloria y provecho del rey y de la Iglesia.

Una de las instituciones que facilitó el despojo fue la encomienda. El encomendero era un encargado del cobro de tributos y de la organización y cristianización de sus tributarios. En la práctica operaba como un señor feudal, dueño de vidas y haciendas. El régimen agrario colonial determinó la sustitución de una gran parte de las comunidades indígenas agrarias por latifundios de propiedad individual, cultivados por los indios bajo una organización feudal —según nos lo refiere Mariátegui (2009)— estos grandes feudos, lejos de dividirse se concentraron y consolidaron:

La feudalidad dejó subsistentes las comunas rurales, pero la superficie de tierras disponibles para los comuneros, resultaba cada vez más insuficiente y su repartición defectuosa. El latifundista imponía la ley de la fuerza despótica, sin control posible del

Estado. La comunidad sobrevivía, pero dentro de un régimen de servidumbre. Antes había sido la célula misma del Estado Inca que le aseguraba el dinamismo necesario, para el bienestar de sus miembros. El coloniaje la petrificaba dentro de la gran propiedad, base de un Estado nuevo, extraño a su destino.

El liberalismo de las leyes de la República —impotente para destruir la feudalidad y para crear el capitalismo— debía, luego, negarle el amparo formal que le había concedido el absolutismo de las leyes coloniales.

En el Perú, la población campesina no tenía en la revolución independentista una presencia activa, directa. El programa revolucionario no representaba sus reivindicaciones. La política republicana no atacó a los latifundistas, pero en nombre de los postulados liberales confrontó con las comunidades. Se abolió formalmente la mita y las encomiendas, pero se dejó intactos el poder y la fuerza de la propiedad feudal, invalidando sus propias medidas de protección de la pequeña propiedad y del trabajador de la tierra.

La revolución auténtica había sido la tupamarista: mesiánica, independentista, nacional, protoburguesa y campesina. La utopía en acción que, restituyendo el universo incaico, se proponía constituir la nación peruana; el recuerdo de un período sin clases, como punto de partida para la interrupción revolucionaria de la sociedad colonial. La creación de un Perú que no llegó a fructificar.

El escritor José María Arguedas —cuyas recopilaciones sobre el mito de Inkari a mediados del siglo XX habían sido fundacionales— vivió, siendo un niño, los levantamientos andinos de la década de 1920 y los volcó en sus obras literarias:

A medida que uno va revisando las obras, la posibilidad del incendio se torna más cercana. Quizá uno de los textos donde el gran incendio aparece nítidamente es en la rebelión relatada en las últimas páginas de *Todas las sangres* (1964). Es el anuncio con connotaciones casi milenaristas, de una gran rebelión que se llega a sentir y que se confunde con una especie de río subterráneo y con las imágenes atribuidas al Amaro (Flores Galindo, 1992).

Bibliografía

- Benjamin, W. (2007). *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- Flores Galindo, A. (1992). *Dos Ensayos sobre José María Arguedas*. Lima: SUR. Casa de Estudios del Socialismo.
- Flores Galindo, A. (1994). *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los Andes*. Lima: Horizonte.
- Jürgen, G. (1980). *Repartos y rebeliones: Túpac Amaru y las contradicciones de la economía colonial*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Löwy, M. (1997). *Redención y utopía*. Bs. As.: El cielo por asalto.
- Löwy, M. (2012). *Walter Benjamin: aviso de incendio*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Mariátegui, J. (1927). Prólogo a *Tempestad en los Andes* de Luis Valcárcel. En José Mariátegui (2009), *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Nota al pie. Bs. As.: Capital Intelectual.
- O'Phelan Godoy, S. (1976). Túpac Amaru y las sublevaciones del siglo XVIII. En Alberto Flores Galindo (ed.), *Túpac Amaru. 1780. Antología*. Lima: Retablo de Papeles Editores.
- Paredes Oporto, M. (2001). Asedios al indigenismo. *Quehacer*, s/v (128).

Fundamentos epistemológicos para una pedagogía de Nuestra América en el pensamiento de Rodolfo Kusch

Virginia Henry*

Melina Ramírez**

Tamara Stahl Burger***

En este trabajo nos proponemos reunir algunos conceptos del pensador, filósofo y antropólogo argentino Rodolfo Kusch que creemos permitirían constituir una epistemología del sur, que deviene pedagogía de Nuestra América. El interés por este autor tiene su origen en nuestro hacer pedagógico cotidiano como docentes y estudiantes de carreras de formación docente en el *Instituto de Formación Docente N.º 1 «Abuelas de Plaza de Mayo» de Avellaneda*. Entendemos que la obra kuscheana es campo de lectura propicio para quienes concebimos que es en el hacer donde se constituye el pensamiento. Siendo la pedagogía un hacer reflexionado, fundido y atado a un paisaje, encontramos en Kusch los fundamentos epistemológicos de una pedagogía de Nuestra América. Desde esta perspectiva, realizaremos un recorrido por algunos conceptos kuscheanos. Uno de ellos es el concepto de «fagocitación», concepto en el que Kusch encuentra una salida ante la aparente dicotomía la entre ser alguien y mero estar, pulcritud y hedor, entre Europa y América; como respuesta original de nuestra América a las «cosas» de Europa.

Entendemos que en esta síntesis —a través de la fagocitación— Kusch (2007d) funda una epistemología: «la fagocitación trata de la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras» (p. 18).

A estas aparentes dicotomías les corresponden también saberes, así es que en la obra de este autor se hacen presentes los conceptos de saber lúcido, asociado a Occidente y a la luz de la razón europea y su contraparte, los saberes tenebrosos, hedientos, americanos.

También encontramos una epistemología kuscheana en la vinculación entre pensamiento, realidad y acción sobre la que permanentemente reflexionamos desde la pedagogía:

Para encontrar el verdadero criterio de acción, habría que invertir el proceso, en vez de ir del pensamiento a la realidad, penetrar la realidad y luego inferir, de ahí, qué es lo que hay que hacer. Pero penetrar en una realidad, implica mucho [...] debo tomar su cultura real y no la que le impusieron los pedagogos, porque sólo ahí habré de encontrar las raíces éticas de su acción, y recién después, si es posible trataré de ver si puedo hacer algo por él (Kusch, 2012, p. 17).

Podríamos comenzar recuperando las palabras de Arturo Jauretche, que inauguran este congreso: «La *intelligentzia* es fruto de una colonización pedagógica [...] el establecimiento de una verdadera cultura lleva necesariamente a combatir la «cultura» ordenada por la dependencia cultural». El acto fundante de nuestras naciones modernas supone un acto de colonización y esta colonización —que permite la explotación, la expropiación, la subordinación— supone la colonización

* Profesora en Ciencias de la Educación de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) y magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Flacso). Es formadora de docentes en el ISFD n.º 1 Abuelas de Plaza de Mayo (Avellaneda) y en la Escuela Normal Superior n.º 5 (CABA). Reflexiona sobre la formación docente desde perspectivas pedagógicas nacionales y americanas.

** Profesora de Historia y ayudante de la asignatura Práctica Docente en el ISFD n.º 1 Abuelas de Plaza de Mayo (Avellaneda). Estudia la formación docente desde las pedagogías *nuestroamericanas* re-leyendo a los pedagogos americanos y nacionales.

*** Profesora de Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y obtuvo el postítulo en Educación y Derechos Humanos en INFoD. Realizó la maestría en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano en la UNSAM. Desempeña su actividad docente en el ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) n.º 1 de Avellaneda, en el n.º 35 de Monte Grande y en el n.º 11 de Lanús. Se interesa en la educación desde el pensamiento, las pedagogías latinoamericanas y el cuestionamiento de los dispositivos de colonización.

pedagógica de la *intelligentzia*, del imaginario, para que sea consensuada, aceptada, naturalizada, incluso defendida. Es por esto que desde América Latina urge pensar, hacer, una pedagogía de Nuestra América. Nos proponemos reunir algunos conceptos del pensador, filósofo y antropólogo argentino Rodolfo Kusch que creemos permiten repensarnos, resituarnos, desde la deconstrucción del saber, de las prácticas, de la memoria de «la que estamos hechos», y contribuir a la construcción de una pedagogía de Nuestra América; pedagogía que para su «gestación orgánica» retome la cultura y la vida de nuestra patria.

Concebimos que su obra sea una unidad que necesitamos «comprender integralmente» y no «entender» —escindiéndola en partes— como el mismo autor lo distinguió. Por eso también intentaremos aquí no concluir tajantemente ni cerrar, tampoco «alambrar la tierra», sino más bien plantear reflexiones y abrir preguntas que fueron surgiendo en el proceso de estudiar su obra, proceso que aún no hemos concluido.

Vemos en Rodolfo Kusch una semilla noble de pensamiento nacional y americano, no solo en la filosofía y la antropología, campos que sembró prolíficamente. También es fuente de reflexión para pensar y hacer nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. En este marco, haremos un rodeo por algunos conceptos de Kusch que plantean cuestiones explícitamente pedagógicas y que han sido compartidas con colegas docentes y estudiantes. Por eso, junto a la obra de Kusch, citaremos palabras de estudiantes que dan cuenta de la recepción y la repercusión de las lecturas de este autor en nuestras aulas y su contribución en la conformación de una subjetividad pedagógica situada.

Ser alguien y mero estar: dos raíces profundas de nuestra mente mestiza

La relación ser-estar, como relación que permite pensar el atravesamiento de Nuestra América por una cultura extraña, como cultura de sometimiento de lo originario, opera en el pensamiento latinoamericano desde la Conquista. La «escena fundante» de nuestra

pedagogía, como «encuentro simbólico», donde nace aquella «pedagogía de la crueldad» en palabras de Carla Wainsztock (2007), queda sintetizada en la lectura del Requerimiento: acto de imposición y colonización de una cultura por otra que se reactualiza a lo largo de la historia latinoamericana. En nuestro país, esta reactualización se da en el modelo sarmientino de escolarización, donde se produce y se reproduce un deseo de modernidad, de civilización, de desarraigo, esa separación sujeto-mundo, que inaugura la modernidad europea desde una mirada que, a través del proceso de «desencantamiento», de «racionalidad», instala un movimiento de objetivación, del mundo y del otro.

Y es justamente a partir de este gesto que Rodolfo Kusch caracteriza la lógica occidental del ser. El hombre de la modernidad occidental —dice Kusch— se mueve en una permanente búsqueda de sentidos, búsqueda que viene acompañada de un proceso de objetivación del mundo, y que se traduce en la transformación de su entorno en objetos de los que dispone para facilitar su existencia, el «patio de objetos» como él mismo lo definió: «...una solución que crea hacia afuera, como pura exterioridad, como invasión del mundo o como agresión del mundo y, ante todo, como creación de un nuevo mundo» (Kusch, 2007d, p. 149). En última instancia, este deseo de convertir al mundo en un «patio de objetos» surge como un mecanismo de «control de vida», de defensa al miedo original de vivir, en un mundo desencantado en el cual, ya no arraigamos.

Hacia una pedagogía con domicilio existencial: pedagogía y paisaje

Jorge Huergo (2015) ha comenzado a delinear senderos que permiten reunir a Kusch y la pedagogía. En *La educación y la vida* plantea la escolarización como:

[...] uno de los factores determinantes en este remedio de la barbarie y el atraso, de la confusión y el desorden, de la *miseria moral* y la *ignorancia*, o en la mutación del *ethos* popular.

La pulcritud que transmite la escuela, como formadora del ser alguien, son los saberes modernos,

científicos, tecnológicos y las pautas de vida, conductas y valores propios de Occidente. La escolarización permite la transmisión de un *patio de objetos* culturales y científicos, y la normalización, disciplinamiento o moralización de la vida *bárbara* (p. 40).

La escolarización moderna se inserta, entonces, en una red semántica vinculada a los conceptos de evolución, civilización, progreso, razón, separación hombre-naturaleza, que se traduce en la contradicción entre sujeto y objeto, entre individuo y comunidad, individuo y mundo: la lógica del «ser». Desde América, Kusch cuestiona esos procesos de racionalización y desencantamiento, esa subjetividad que nace en Europa moderna, que hace del ser humano un objeto, desarraigado, escindido, desgarrado. Ese impulso pedagógico de «transformar» el *ethos* popular, el modo de ser, de «estar» en América se traduce en prácticas de expropiación, de colonización, de subordinación, de exterminio, prácticas que develan lo que no es sino la contracara de lo que hemos asumido como prácticas «civilizadoras» o «emancipatorias».

Frente a la lógica del ser —reforzada en la escolarización que instala un deseo de «ser alguien»— el «estar» florece como arraigo, como identidad: con la tierra, con la comunidad, con el paisaje, con la cultura propia como «horizonte simbólico». En palabras de Kusch (2007i), como «el estado de cultivo de un sujeto, su tácita inclusión en un *domicilio existencial*, y la consiguiente restitución de una fuente de valores, no siempre explícita pero vigente, canalizada por el universo simbólico» (p. 445).

En «Un maestro a orillas del Lago Titicaca», Kusch (2007a) nos interpela:

Algún día este maestro tendrá que enseñar el teorema de Pitágoras. ¿Para qué? He aquí un problema de la enseñanza que se nos ha olvidado. Al lago lo conocen todos. A Pitágoras, nadie. ¿Se aprende para saber mucho o se aprende para poder inscribir la propia vida en el paisaje? ¿Acaso no se aprende sólo para vivir? ¿Y por qué insistir en enseñar algo más que eso que llevamos en lo más hondo del alma, eso que se da como lago o como pampa afuera? ¿Para qué enseñar, para qué aprender? ¿Para saber algo más? ¿Para redondear el saber sobre el lago? Preguntas que hemos olvidado (p. 192).

Preguntas que hacen eco en otras de un estudiante del profesorado de Lengua que se abren a partir de la lectura de Kusch: «¿Qué sería de esa comunidad sin su lago? ¿de nosotros sin nuestro contexto, sin nuestro barrio, nuestro mundo familiar, escolar? Podríamos ser máquinas sin alma, deambulando por la vida, pensando sólo en ser una herramienta eficiente de la maquinaria empresarial para la que fuimos instruidos, desperdiçando así, nuestra entera vida».

Si en Kusch (2007e) hay pedagogía, está necesariamente anclada en un paisaje:

No se puede educar en general. Se educa a alguien para se adapte a una comunidad y al sentido de la realidad que es propio de ella. [...] toda educación tiene un hondo sentido local que se pone de manifiesto cuando se traspone la cultura que le corresponde (p. 113).

Para Kusch (2007f): «Cultura supone entonces un suelo en el que obligadamente se *habita* y habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que aquí ocurre» (p. 171).

Propone una pedagogía implícita que se confunde casi con el paisaje, con el horizonte cultural, frente a ella nuestra pedagogía se revela como desarraigada y colonialista —parafraseando a Arturo Jauretche— separando la educación de la vida, el alumno del niño. Para Kusch la tarea de aquel maestro del lago sería «... redondearla vida de los alumnos simplemente con lo que necesitan para permanecer junto al lago». Es decir, educación y vida, educación y cultura se funden en la obra kuscheana. Esto es así porque la concepción de hombre y mujer que propone es la de quienes asumen su propia creación y la creación del propio paisaje. «No podemos decir sin más que el mundo está creado, sino que cada uno tiene que asumir siempre, con toda su vida, su creación, la propia, igual que el fondo del barrio y el fondo de América» (Kusch, 2007b, p. 568).

Saber lúcido y saber tenebroso

La pedagogía occidental ha nacido asociada a la luz de la razón, al saber luminoso. Un saber que nos

coloca frente a la necesidad de responder a los parámetros que se imponen. Desde su comprensión de América, Kusch nos va a poner frente al saber tenebroso, contraparte necesaria del saber lúcido. Es el saber del que nadie habla, que está latente y nos vuelve humanos, aquel saber —dirá Kusch— que nos salva, nos vuelve morales, nos trae el amor, el odio, la angustia, sentimientos que nos colocan de manera involuntaria ante la duda. Kusch propone la síntesis de ambos saberes en la «sabiduría» de América: «El día que enseñemos a nuestros alumnos un saber que sea lúcido y tenebroso a la vez, habremos ganado el cielo» (Kusch, 2007c, p. 575). Es esta sabiduría la que teje entre aquel maestro y sus alumnos un fuerte lazo afectivo, un afecto anclado en el lago y todos sus saberes tenebrosos. Por eso —nos cuenta Kusch— los aztecas tenían el corazón, el centro del cuerpo, como lugar de la sabiduría.

Conceptos que también resuenan en la reflexión de una estudiante del profesorado de lengua:

Tuve la posibilidad de trabajar en una escuela en Villa Diamante. Llegué con el afán de dar una clase de gramática. Me presenté y les di el lugar a ellos de hacerlo, al escucharlos surgieron realidades muy fuertes: chicos golpeados, madres adictas, afirmaban: «la vida en la villa es muy dura». Un saber lúcido, como mi clase de gramática, no iba a tener sentido si no ponía en juego un saber tenebroso. Para la siguiente clase llevé un poema de Blajaquis: *Villas*. Allí se encontraban muchas de las realidades de mis estudiantes, luego de charlar y de escribir lo que les produjo este poema, pudimos localizar algunos sustantivos y adjetivos en él. El saber lúcido que me parecía sumamente importante quedó en un segundo plano cuando aparecieron sus saberes tenebrosos. La mera enseñanza de teorías, de clasificaciones, no tiene sentido si no arraiga al paisaje de los estudiantes.

Desde la perspectiva kuschiana, el *ser alguien* está asociado al saber lúcido y pulcro que tiene su origen en la Europa del siglo XVI. El *mero estar* es americano y está repleto de saberes tenebrosos y de hedor al que aprendemos a temer y distanciarnos desde la escolarización y desde la «pulcritud» europea. De esta pulcritud también habla Javier, docente de escuelas técnicas del Conurbano sur, estudiante del tramo de formación pedagógica:

Esa «pulcritud» es la que hace que en cada lectura me siga sintiendo espectador y no parte de ese relato. Distancia que reconforta, pero que a su vez me deja solo en un extremo de mi identidad; la misma identidad colectiva que cargamos cada uno de los habitantes de este suelo rico, oprimido y contradictorio que es América Latina. Quizá esa «accidentalidad» en mi vida, ejercer el rol docente, es el «mero vestir» que me puede servir de excusa para también poder aceptar el otro extremo de mi identidad, el «hedor». Ese «hedor» que aprendí a temer y el miedo que fui quitándome a través de mis alumnos, que junto con sus experiencias, particularidades y la enseñanza de la educación técnica como excusa, forma un vínculo que nos ayuda a recuperar nuestra identidad mestiza latinoamericana y comprometernos con ella. Ser las «semillas que se convertirán en fruto y al madurar caen para regresar a la tierra».

Fundamentos epistemológicos para una pedagogía de Nuestra América: pensamiento y desarrollo

Es posible, entonces, plantear una pedagogía desde otro concepto de saber, de sabiduría más que de conocimiento. Esta concepción de saber impregna la obra kuschiana y está asociada a un concepto de desarrollo y de vínculos entre pensamiento y realidad. Tanto Kusch como Jauretche, semillas de pensamiento nacional, cuestionan aquellas teorías desarrollistas que nacen en los años 50 y 60 y llegan hasta hoy.

Lo que está «arrollado» o «enroscado» debe desarrollarse

Diferencia Kusch un aspecto interno y otro externo del desarrollo:

Lo que está «arrollado» o «enroscado» debe desarrollarse, en el sentido de desenroscarse. Y esto no se debe entender como un proceso mecánico, sino como evolución biológica, lo cual le confiere al sujeto en desarrollo una marcada autonomía. Es como si la movilidad siguiera un plan, en cierto modo un código, o una entelequia, de tal modo que, si se desarrolla una planta no puede obtenerse sino también una planta, pero desarrollada y no un animal (Kusch, 2007e, p. 113).

Si lo interno no se comprende, si sólo se busca el aspecto exterior de este proceso, tal como han fomentado en particular «la euforia desarrollista de las décadas del 50 y 60», pero que se advierte desde el momento mismo de la llegada europea a América, entonces, «como es natural nada les cuesta afirmar que es imprescindible «mutar el ethos» del pueblo» (Kusch, 2007e, p. 113).

Quizás haya sido este el objetivo primero de las prácticas pedagógicas en América Latina y que se plasmaron en nuestra patria en el modelo sarmientino, pero que también resuenan en el primer Paulo Freire. Dice Kusch:

Ante todo cabe hacer notar que Paulo Freire pretende promover el desarrollo mediante la educación. Esto de por sí ya es falible. No se puede educar en general. Se educa a alguien para se adapte a una comunidad y al sentido de la realidad que es propio de ella... Y si Freire insiste en que hay que inculcar al campesino transformación de la naturaleza, el sentido de la educación que él esgrime sólo sirve para nuestra cultura occidental. Es más, incluso el hermoso concepto de «educar a través de la libertad» del sujeto, es estrictamente occidental. Olvida Freire que toda educación tiene un hondo sentido local que se pone de manifiesto cuando se traspone la cultura que le corresponde (Kusch, 2007e, pp. 113-114).

En este sentido, incluso en una pedagogía como la de Freire —pedagogía como «práctica para la libertad»— resuena el discurso colonizador y se reproducen las prácticas que se buscan cuestionar. Cabe señalar que el mismo Freire, desde su concepción dialógica de la educación, desde su comprensión del «saber como saber» siempre inacabado, revisa y cuestiona muchos de estos conceptos en obras posteriores.

Lo que se advierte como subsuelo de las teorías desarrollistas es la prolongación de la oposición fundacional del pensamiento occidental entre *doxa* y logos, magia y ciencia, pensamiento mítico y razón, que se cristaliza en las prácticas pedagógicas ilustradas: «Se educa en nuestra cultura para la luz y ésta se instala en nuestra sociedad acompañada por los ideales de conciencia y objetividad, y libertad, y todo lo que no entra en esto pasa al opuesto» (Kusch, 2007e, p. 115).

En este sentido, los argumentos desarrollistas conciben la relación entre ser humano y naturaleza, como una relación de oposición, de contradicción. El conocimiento de la naturaleza, entendida como objeto, no lleva sino al intento de dominarla. La expresión máxima de la «libertad» como transformación de la naturaleza es el mito de la cultura occidental. De esta manera, Kusch (2007e) abre la posibilidad de cuestionar la razón misma como mito de la cultura occidental; y el desarrollo y el progreso como prácticas colonizadoras y nos pregunta: «¿Acaso el campesino está obligado a contribuir al progreso tal como lo entiende el hombre de la ciudad?» (p. 119).

A partir de estas concepciones radicalmente opuestas sobre el desarrollo, se puede inferir la diferencia entre dos modos de concebir el conocimiento desde una perspectiva pedagógica: entender-comprender. Si la abstracción analítica tiende a ir acompañada por el prejuicio de lo abstraído; la unidad analizada es sólo un componente de una totalidad, de modo tal que la totalidad se concibe a partir de la «acumulación», y no desde una coherencia orgánica.

Por eso, si la cultura no se acepta como entidad biológica, habrá que tomarla, al menos, como un código que brinda al individuo una coherencia de sentido en su existir... De esta manera y con referencia al desarrollo conviene insistir en que existe una forma exterior de entenderlo y otra interior. Ambas formas se distancian en la misma manera como se diferencia el entender del comprender. Este último compone, totaliza, aquél en cambio desarma y desmonta las piezas (Kusch, 2007e, p. 125).

El desarrollo trabaja sobre una contradicción que no logra resolver. El desarrollo —especialmente si apunta a recobrar a la persona mucho más que al individuo— no puede planearse unilateralmente desde el punto de vista occidental, sino que tiene que tomarse en cuenta el punto de vista del sujeto a desarrollar y partir de su propia experiencia vital. Por eso, Kusch interpela el «ser» desde el «estar» como sabiduría de América, y nos propone la fagocitación del ser por el estar, en el «estar-siendo».

En este sentido, podemos encontrar un punto de anclaje para pensar una epistemología del sur, que

deviene pedagogía del sur: ¿para qué educar si no es para anclar la existencia en un paisaje, para permitir el desenvolvimiento de lo que está dentro, para habitar el mundo desde mi paisaje/nuestros paisajes, y ya no para la imposición violenta de un modo de ser que nombramos racional, civilizado, progresista, que termina negando y silenciando el estar en América?

El problema del pensamiento: reconocer nuestra raíz en América

Rodolfo Kusch nos alerta, a quienes compartimos posiciones políticas pedagógicas «liberadoras» o «emancipatorias», del riesgo de pensar que la liberación viene de afuera hacia dentro, desde ideas preconcebidas que intentan «cambiar» la realidad, de los riesgos de partir de seguridades logradas al nivel del pensamiento y luego intentar incidir sobre la realidad (Kusch, 2012).

Y aquí viene el segundo punto que quisiéramos presentar en este escrito, aquel que Kusch planteó como «el problema del pensamiento», cuestionando el culto a la «objetividad» del liberalismo positivista que ha fundado y aún continúa impregnando nuestras prácticas docentes, las formas de concebir a nuestros estudiantes, los dispositivos mismos en los que se nos forma.

Kusch cuestiona la idea de que primero haya que observar la realidad para luego pensarla: «No existen observaciones puras [...]. La objetividad depende en gran medida del sujeto, de tal modo que aquello que se observa «objetivamente», no hace sino cumplir con el modo de ver que tiene el sujeto». Y continúa Kusch (2012):

En general se investiga para comprobar modos de pensamiento. Y la tan mentada «objetividad» de nuestro quehacer cultural, no es más que una forma de confirmar en la realidad prejuicios provenientes del campo político. Se ve «objetivamente» el mal o bien de la realidad, y hacer esto ya no es investigar» (p. 11).

¿Desde dónde partir para investigar desde la propuesta kuschiana? Pues de dejar de evadir «objetivamente» la realidad porque hiede o es bárbara y en reconocer que «nuestro país, queramos o no,

tiene sus raíces, no en Occidente como se cree, sino en América». (Kusch, 2012, p. 12).

Encontramos aquí un punto central del pensamiento nacional. Partir del «reconocimiento y aprecio» por lo propio, por el lago o la pampa, en fin, nuestra raíz americana. Esto nos los deja plasmado también Arturo Jauretche (2008) en el *Manual de zonceras argentinas*. Transcribimos aquí la cita desde la comprensión de la matriz común de ambos pensadores y desde el afecto por sus legados:

Por la profesión de esta zoncera [civilización y barbarie] el ideólogo, extranjero o nativo, se siente civilizador frente a la barbarie. Lo propio del país, su realidad, está excluida de su visión. Viene a civilizar con su doctrina, lo mismo que la Ilustración, los iluministas y los liberales del siglo XIX; así su ideología es simplemente un instrumento civilizador más. No parte del hecho y las circunstancias locales que excluye por bárbaras, y excluyéndolos, excluye la realidad. No hay ni la más remota idea de creación sobre esa realidad y en función de la misma. Como los liberales, y más que los liberales que —ya se ha dicho— eran congruentes en cierta manera, aquí se trata simplemente de hacer una transferencia, y repiten lo de Varela: —«Si el sombrero existe, sólo se trata de adecuar la cabeza al sombrero». Que éste ande o no, es cosa de la cabeza, no del sombrero, y como la realidad es para él la barbarie, la desestima. De ninguna manera intenta adecuar la ideología a ésta; es ésta la que tiene que adecuarse, negándose a sí misma, porque es barbarie (pp. 25-26).

Estas preconcepciones son las que han inaugurado la escolarización en nuestro país en el siglo XIX y siguen impregnando muchas prácticas pedagógicas y pensamientos con relación al sujeto pedagógico. Entendemos a este en términos de Adriana Puiggrós (1990) como «... la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas y los educadores, también sujetos complejos» (p. 32). Es decir, desde estos preconceptos se han adjudicado roles a docentes, alumnos, comunidad y escuela. También formas de enseñar y aprender «teóricas» y «verbalistas» que han excluido el análisis de la realidad nacional, han sobrestimado la formación intelectual por sobre la promoción de los saberes manuales como saberes creadores, han fijado el método simultáneo (un docen-

te frente a un grupo de alumnos aparentemente homogéneo sólo porque comparten una edad cronológica similar), planes y programas de estudios realizados en base a alumnos idealmente «buenos» o idealmente «malos», esos a los que hay que «bajarles» el nivel de la clase porque no «les da». Del mismo modo, desde estas ideas preconcebidas se han promovido capacitaciones que tienden a traer teorías y métodos de afuera del país y de afuera del aula como si en el aula no hubiera método ni pedagogía a desenroscar o desarrollar para parafrasear a Kusch.

Rodolfo Kusch (2012) nos dice que para encontrar el pensamiento adecuado a la realidad, además del reconocimiento de América necesitamos superar otro problema: «... el de la seguridad que implica «ya saber siempre» qué pasa con el horizonte» (p. 19). Y continúa con un concepto que es central para quienes hacemos pedagogía:

He aquí que nuestra forma de pensar y nuestra enseñanza nos dan toda clase de datos para estar seguros, pero no nos da medios conceptuales para cuando la realidad nos hace sentir inseguros. No lo han previsto nuestros ministerios de Educación, porque estos estaban inspirados en una rigurosa colonización de América. Dentro de esa colonia surge la Argentina del liberalismo positivista, como emporio de la seguridad, del hombre que tiene cosas y que algún día las producirá, pero que no ha previsto que esa Argentina se funda en América y que ésta por su parte no es sino una fuente de inseguridades (Kusch, 2012, p. 19).

¿No nos son las aulas muchas veces fuentes de inseguridades? ¿No será el aula nuestra pequeña América? ¿Las inseguridades nacionales no aumentan las inseguridades áulicas? ¿Que gobierne la oligarquía no es inseguro para el pueblo? Frente a este panorama nuestra propuesta es promover en nuestras aulas la lectura de Kusch como medio conceptual para hacer pedagogía. Cuando decimos Kusch, decimos también muchos otros, algunos hemos mencionado aquí y hay otros cuyos vínculos con Kusch quedan por explorar.

Conclusiones: estar-siendo como pedagogía de América

Dice Carlos Cullen (1984) en el prólogo a la segun-

da edición de *Seducción de la barbarie* de Rodolfo Kusch:

... se intentó suprimir la barbarie, ponerla más allá de la General Paz, hacer de Plaza de Mayo el lugar de la civilización, el resultado fue, trágicamente, la transformación de la ficción civilizada en barbarie, el imperio de un barbarismo salvaje. El terrorismo de Estado, pretender vivir en la ficción, suprimiendo y negando la barbarie, en este país donde lo demoníaco es aún realidad irredenta, consumir una civilización ficticia, lógicamente bárbara. Se cayó en la seducción de la barbarie (Cullen, 1984, p. 3).

En este contexto, Kusch nos recuerda que nuestra metafísica es vegetal y telúrica; nuestra realidad profunda, demoníaca y llena de posibilidades demiúrgicas, en tanto la aceptemos como tal.

De lectura y estudio obligatorio —dice Mauro, estudiante del profesorado de Lengua— resulta Kusch para quien quiera ser docente y pretenda, dentro de sus posibilidades, cambiar la actualidad en la que estamos inmersos. El paradigma importado de Europa está fallando en su ambición por forjar individuos como herramientas eficaces y no más que eso.

Kusch nos muestra que tenemos la posibilidad de seguir transmitiendo máscaras o buscar la síntesis del sujeto demostrando que el corazón, como semilla de sabiduría, va de la mano de los saberes lúcidos. El saber tenebroso supone que detrás de cada cosa está su negación, y esto nos permite seguir vivos, dar significado a esos significantes del saber lúcido, permitírnos creer y entender que no solo las máscaras de los conocimientos nos son pertinentes, sino que se complementan con un saber tenebroso constante, el mismo que nos promueve los interrogantes para alcanzar la síntesis del «estar-siendo». En este proceso de reencuentro con nuestro «estar-siendo», nos vemos envueltos en la duda que nos provoca reconocernos, los miedos que parten de la pérdida de la objetividad, esa occidentalidad que nos atrapa en los objetos, para evitar sentirnos parte de ese hedor que emana de lo que no somos o no queremos ser. Sin embargo, todo aquello que objetivamos no es más que la expresión material de todo lo que contenemos o ansiamos en nuestra subjetividad más profunda, pura y animal. Por eso afirma Kusch: «... que América está en los temas que son más odiados: pueblo-masa-analfabetismo-indio-negro. En ellos yace la otra parte de nuestro continente, el del mero estar

que puede redimirnos» (Kusch, 2007d, p. 211).

Ante estas aparentes dicotomías, Kusch (2007d) encuentra una salida en la «fagocitación» y con ella funda una epistemología: «la fagocitación trata de la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras» (p. 18). Se trata de un concepto que habría que profundizar desde sus implicancias pedagógicas, pero excede los marcos de este trabajo.

También encontramos una epistemología kuschiana en la vinculación entre pensamiento, realidad y acción, sobre la que permanentemente reflexionamos desde la pedagogía:

Para encontrar el verdadero criterio de acción, habría que invertir el proceso, en vez de ir del pensamiento a la realidad, penetrar la realidad y luego inferir, de ahí, qué es lo que hay que hacer. Pero penetrar en una realidad, implica mucho [...] debo tomar su cultura real y no la que le impusieron los pedagogos, porque sólo ahí habré de encontrar las raíces éticas de su acción, y recién después, si es posible trataré de ver si puedo hacer algo por él (Kusch, 2012 p. 17).

Otra cuestión para continuar profundizando es el carácter lúdico de la relación entre el ser y el estar, el estar-siendo, lo lúdico como movimiento orgánico, inherente a la tierra y a lo humano; conceptos para retomar una pedagogía desde América: «Lo lúdico abre un área de interpretación de los humanos que no es fija sino dinámica. A partir de aquí no tiene sentido trazar modelos rígidos, sino en todo caso en movimiento» (Kusch, 2007g, p. 410).

Por último, entre los temas a seguir explorando, consideramos las relaciones del pensamiento de Kusch con otros autores argentinos que no han sido explorados todavía o son de estudio reciente desde la pedagogía. Nos referimos a Saúl Taborda, Arturo Jauretche, Enrique Pichón Riviere, entre otros.

Para concluir, solo por el momento y para este escrito, sentimos que aquello que Kusch deja emerger desde el suelo de América: cultura, horizonte simbólico, paisaje, domicilio existencial, el lago y la pampa,

el fondo del barrio, Nuestra América, conforman el suelo para hacer y pensar; para el «estar-siendo». Una epistemología del sur que deviene pedagogía de Nuestra América. La transformación de las prácticas pedagógicas puede ocurrir cuando nos encontramos con el paisaje, con la tierra, con la cultura: «La cuestión está en que las condiciones dadas asuman nuevas connotaciones para concretar la posibilidad de lograr las propias determinaciones» (Kusch, 2007h, p. 431). Es desde la cultura donde se asume la libertad para habitar y el modo de habitar es la variante lúdica para cumplir con el hecho de vivir.

Bibliografía

- Cullen, C. (1984). Reconocer que estamos. Prólogo a la segunda edición. En R. Kusch (2007). *Obras completas*. Tomo I. Rosario, Arg.: Fundación Ross.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata, Arg.: UNLP. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Jauretche, A. (2008) *Manual de zoncetas argentinas*. Bs. As.: Corregidor.
- Kusch, R. (1972). Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas. (Análisis crítico de la metodología de Paulo Freire). *Hoy en el Trabajo Social*, s/v(25).
- Kusch, R. (2007a). Un maestro a orillas del lago Titicaca. En *Obras completas* (vol. I, pp. 187-193). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007b). Ser alumno en Buenos Aires. En *Obras completas* (vol. I, pp. 563-569). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007c). ¿Saber o sabiduría? En *Obras completas* (vol. I, pp. 570-575). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007d). América profunda. En *Obras completas* (vol. II, pp. 1-254). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007e). Geocultura y desarrollo. En *Obras completas* (vol. III, pp. 112-134). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007f). La cultura como entidad. En *Obras completas* (vol. III, pp. 170-180). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007g). Estar-siendo como juego. En *Obras completas* (vol. III, pp. 407-417). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007h). V. Evaluación del Proyecto Waykhuli. En *Obras completas* (vol. IV, pp. 417-431). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2007i). VI. Propositiones a partir del Proyecto Waykhuli. Desarrollo, cultura y comunicación. En *Obras completas* (vol. IV, pp. 432-445). Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Kusch, R. (2012). *Esbozo de una antropología filosófica americana. Cultura y liberación*. Rosario, Arg.: Editorial Fundación Ross.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. *Historia de la Educación Argentina*. Tomo I. Bs. As.: Galerna.
- Wainsztock, C. (noviembre de 2007). En busca de una pedagogía latinoamericana. *VII Jornadas de Sociología. Pasado, presente y futuro*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Jornadas llevadas a cabo en Buenos Aires, Argentina.

La universidad frente al desafío del encuentro intercultural: aspectos éticos y epistémicos

Silvia Rivera*
Lucas Agüero**

El trabajo que presentamos se inscribe en el marco del proyecto de investigación de la UNLa «Universidad y valores. La perspectiva intercultural como articuladora de un programa de formación integral, tanto ética como epistémica, de la comunidad universitaria», que se encuentra transitando el primer año de su desarrollo. De modo que acercamos aquí algunas conclusiones preliminares como estímulo para la reflexión y el debate.

La inclusión de la ética en los programas de estudio de carreras de grado y posgrado se inició tímidamente en los años noventa, cuando aterriza en nuestro país la tan mentada bioética, surgida un par de años antes en los Estados Unidos. Con franco signo ideológico y complicidades manifiestas, la bioética americana se presenta como manual de normalización, tanto de situaciones conflictivas generadas por aplicaciones tecnocientíficas como de posibles modalidades para su regulación, siempre en el marco de un cientificismo que se elige no poner en cuestión. ¿A qué nos referimos con cientificismo? A una posición epistemológica «triumfalista» —en palabras de Enrique Marí (1990)— que, tal como afirma Oscar Varsavsky en su libro *Ciencia, política y cientificismo*, presenta al conocimiento científico como infalible y universal, con una historia de desarrollo unilineal, «sin alternativas deseables ni

posibles, con etapas que se dieron en orden natural y espontáneo para desembocar en la ciencia actual, heredera indiscutible de todo lo hecho con tal de que no se interfiera en el motor fundamental del proceso: la tan mentada «libertad de investigación» (Varsavsky, 1975, p. 15). Cientificista es, pues, el investigador que se ha adaptado a este mercado científico, renunciando a toda preocupación por el significado social de su actividad y aceptando las normas, valores y métodos de los grandes centros internacionales.

Cuando nos ubicamos en el horizonte cientificista, se posterga el momento de la reflexión ética —y en consecuencia las decisiones políticas que de ella se siguen— hasta el momento de la aplicación de un modelo de producción de conocimiento signado por el ocultamiento de los intereses y valores que lo orientan. A este límite interno de la bioética se suman los límites de la gestión educativa a la hora de incluir este nuevo saber, dialoguista e interdisciplinario, en el currículo de las diferentes carreras. Algo que sin duda se mantiene en el tiempo al punto que en nuestro país la bioética sólo se encuentra presente en carreras del espectro biomédico y a la manera de módulos breves y con frecuencia de sesgo exclusivamente deontológico.

Habiendo bosquejado a grandes trazos la escena

* Profesora de Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente investigadora categoría 1 del «Programa nacional de incentivos a docentes investigadores» dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Profesora asociada regular de la UBA y de la UNLa. Directora de proyectos de investigación en la UNLa, UBACyT y en el Ciclo Básico Común (UBA). Docente titular de Epistemología en la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología (Rectorado-UBA) y del Doctorado en Salud Pública de la UCES (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales). Es autora de libros y de innumerables artículos en revistas especializadas sobre temas de epistemología, axiología de la ciencia y ética de la investigación. Actualmente es asesora del primer Comité de Ética Intercultural del país en el CESAC 24, dependiente del Gobierno de la CABA y del Comité de Ética del Centro de Fertilización Fecunditas, asociado a la Facultad de Medicina de la UBA. Coordinadora general de la RECyT (Red de Ética en Ciencia y Tecnología) y miembro titular del Tribunal de Ética de la UNLa.

** Estudiante de la licenciatura en Enfermería de la UNLa y se encuentra elaborando el trabajo final integrador. Es investigador en formación con la beca Amílcar Herrera (2018), desarrollando su tema sobre estrategias comunicacionales para la formación en valores de la comunidad universitaria. Miembro de la RECyT. Consejero superior en la UNLa para el período 2017-2020.

educativa actual en relación a la formación bioética, se imponen algunas aclaraciones. En primer lugar, la bioética es sólo un modo posible de presentar el vínculo entre la racionalidad demostrativa de la ciencia y la racionalidad deliberativa de la ética. Se trata de un vínculo que puede ser calificado como «reduccionista» (Marí, 1990, p. 46), ya que reduce o limita el potencial de la reflexión. Y esta reducción se da en más de un sentido. 1. Reducción ética de la racionalidad deliberativa, que abarca también una dimensión política constitutiva que sin embargo resulta sistemáticamente postergada. 2. Reducción deontológica de la reflexión ética, que se concentra casi exclusivamente en los principios o normas que orientan el proceso de producción de conocimiento en base a lo correcto e incorrecto, en detrimento de los sentidos o valores que nos permiten ponderar de acuerdo a criterios tales como bueno, justo, adecuado y pertinente. 3. Reducción aplicativa de las normas y principios, en tanto la cuestión ética aparece recién en el momento de aplicación de las innovaciones tecnocientíficas, dejando de lado los intereses y redes de poder que fijan la agenda de investigación de universidades y organismos de ciencia y técnica, también en el campo de la ciencia básica equívocamente llamada «pura». 4. Por último, quizás la más radical y también menos percibida, la reducción de la reflexión a un único modelo de racionalidad: la racionalidad lógica de la cultura occidental hegemónica, que se pretende universal si bien expresa el particular modo de enlazar representaciones y producir discursos de un modelo cultural capitalista, imperialista y androcéntrico. Una cultura que crea precisamente «universidades» para dar cuenta de este modo «universal» de producción de conocimiento. «uni-verso» o lengua única, que desprecia lenguas vernáculas, tradiciones étnicas y saberes diversos en nombre de una ciencia considerada verdadera, objetiva, neutral y por supuesto universal.

El desafío está planteado: ¿cómo incluir la dimensión intercultural en la universidad? Se trata de una pregunta que no admite respuesta simple o lineal. Quizás un modo de comenzar a transitar el camino que la pregunta señala es indagar en el vínculo entre ética, ciencia e interculturalidad, y esto por varios motivos. Por una parte, porque el reconocimiento de los otros

culturales puede ser considerado un valor ético. En este sentido, la promoción del diálogo intercultural potencia la calidad del ejercicio ético en general y bioético en particular. Imaginemos por un momento la siguiente escena: un comité de bioética reunido en un hospital central para considerar una situación límite de la vida de un niño guaraní de la provincia de Misiones, y decidir rumbos de acción en función de marcos normativos correspondientes a los valores éticos y epistémicos acordes al ya citado triunfalismo cientificista.

Se trata de una escena que trasciende el plano imaginario, dado que aconteció efectivamente en un reconocido hospital pediátrico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comentada en varios medios de comunicación, fue documentada en el film *Mal del viento* (2012) de Ximena González. Se nos dirá sin embargo que en el caso indicado el chamán de la comunidad fue invitado a una reunión del comité de ética. Aunque una representación más justa de tal situación puede resultar cuando se afirma que el chamán fue llevado a transitar de modo ocasional un espacio ajeno, un espacio desconocido y hasta hostil —espacio hospitalario, de disciplinamiento de cuerpos y de subjetividades (Foucault, p. 1996)— en el que su palabra no es interpretada o valorada de acuerdo a parámetros propios de su forma de vida. Por el contrario, su palabra es convertida en objeto de consideración desde una perspectiva antropológica. La palabra del chamán o curador tradicional está más cerca de ser un interesante objeto de estudio para incrementar investigaciones sobre las modalidades de generación y aplicación de saberes exóticos, que de ser una palabra con dignidad para integrar un intercambio dialógico en igualdad de condiciones.

Considerar al otro un sujeto válido de la comunicación y el diálogo supone respetar su cultura, sus saberes. Entender que su palabra es valiosa y que puede enriquecernos, porque no hay tradición de conocimiento que no tenga alcances y también límites. Esto no sólo vale para los saberes de otras culturas, vale también para la ciencia occidental.

A partir de aquí la disyuntiva queda planteada. La interculturalidad puede ser integrada en el currí-

culo universitario como un contenido a abordar en materias vinculadas a la antropología o también a la bioética. En el caso de la bioética, una posibilidad es avanzar en la implementación de un modo de regular conflictos que involucran actores provenientes de diferentes tradiciones culturales. Regulación, claro está, que se instrumenta desde la dinámica propia de la racionalidad hegemónica sin avanzar en la construcción de relaciones equitativas en la evaluación de los saberes y en la rearticulación de las relaciones de poder. Consideramos sin embargo que se trata de una modalidad por completo injusta en tanto limitada y también con francos sesgos etnocéntricos.

Ahora bien, ¿es posible construir modalidades más justas de incluir la interculturalidad en la universidad? La respuesta, sin duda afirmativa, sólo puede ir definiéndose a través de un ejercicio tanto teórico como práctico dedicado, en el primer caso, a la revisión de certezas y reconocimiento de límites de la tradición propia. En el nivel de la praxis, nos orienta en la transformación de las relaciones institucionales con el objetivo de compartir la palabra y el poder.

Un ejercicio intercultural efectivo y no meramente declamado potencia entonces la bioética, permitiendo superar el señalado reduccionismo en todas sus manifestaciones. Esto es así porque en el plano teórico, nos permite visibilizar y aún desmontar los prejuicios anclados en los conceptos de ética y ciencia que manejamos. Esto es la ciencia como conocimiento universal, verdadero y necesario. Y la ética como garantía de la moral o sistema de principios y valores aprehendidos y codificados. La interculturalidad nos alerta pues sobre grandes vicios o desvíos éticos, que hacen de nuestra tradición —ya epistemológica, ya moral— el ejemplar único e indiscutible. Nos alerta y previene sobre: 1. el dogmatismo que proviene de la sacralización y absolutización de lo histórico y lo contingente. 2. el etnocentrismo al que nos conduce la universalización de la perspectiva propia que se convierte en regla de juicio y ponderación. 3. la desmesura que surge cuando desconocemos los límites de nuestro sistema de representación.

El ejercicio intercultural redefine entonces a la

ciencia, ahora como construcción social e histórica, por lo tanto contingente, que corresponde al modo de representar el mundo propio de la tradición occidental. La ética, por su parte, se presenta como tarea de revisión de los diferentes códigos morales construidos por personas reunidas en diversas formas de vida. A partir de aquí es posible resignificar a la bioética, que se aleja del modelo hegemónico estandarizado y cómplice de epistemologías científicistas y modalidades multicéntricas de gestión de la investigación. La bioética resignificada —junto con la biopolítica— está presente aun sin ser nombrada de forma explícita en la propuesta de Michel Foucault, quien nos habla de ejercitar la «anticiencia» en su escrito titulado *Defender la sociedad* (Foucault, 1978, p. 15 y ss.). (Cabe recordar que *Defender la sociedad* no es un título que Foucault haya dado a la serie de clases dictadas en el Collège de France que dictó los primeros meses de 1976, sino que es un título otorgado por sus editores. Sin embargo se trata de un título que consideramos «justo» en tanto la postergación de los saberes olvidados y postergados, es un modo de recuperar las voces de sujetos y culturas oprimidas y en ese sentido se trata sin duda de un ejercicio de defensa de la sociedad). El propio Foucault se ocupa de aclarar en sus clases que en modo alguno debe entenderse su propuesta de «anticiencia» como un modo de promover la ignorancia o de alentar un oscurantismo anacrónico de cierto tono romántico. Se trata, por el contrario, de cuestionar los supuestos de la ciencia institucionalizada, apuntando no tanto a sus conceptos, sus contenidos, sus métodos, sino muy especialmente a sus efectos de poder, que quizás de modo eminente, se manifiestan en lo que se ha dado en llamar «gestión de la ciencia». Efectos de poder que están relacionados con el modo en que la ciencia interacciona con otras prácticas en sociedades como la nuestra; con el modo como las sociedades cerradas imponen su dinámica al conjunto de la trama social. Porque contra las esperanzas de Karl Popper advertimos que el despliegue desmesurado de la ciencia no ha promovido una sociedad más libre o «abierta», sino que ha generado sofisticadas formas de discriminación y exclusión (Popper, 1997). Recordemos que es Karl Popper un epistemólogo de franca ideología neoliberal, quien considera que sólo en una sociedad organizada

bajo estos principios puede desarrollarse la ciencia, negando en consecuencia a las sociedades comunistas o socialistas toda posibilidad de construcción discursiva pasible de ser calificada como «científica». Está claro que ciencia, capitalismo e imperialismo pertenecen a una misma matriz epocal que signó la Europa de los siglos XVI y XVII, sin embargo se impone revisar el vínculo, deconstruyendo esta articulación hegemónica para explorar nuevas formas de rearticulación entre saberes y dispositivos de poder.

Ejercitar la anti-ciencia, nos dice Foucault, implica promover tanto los «retornos del saber» como de la «insurrección de los saberes sometidos». La expresión «retornos del saber» hace referencia, en este caso, a la erudición del archivista que ilumina la memoria histórica de las luchas que sostienen la tiranía de los saberes en cada caso hegemónicos. Porque no hay verdades científicas que puedan imponerse sin contar con una trama de poder que los sostenga, ni saberes que accedan a la categoría de «ciencia» sin una comunidad fuerte que funcione como referente y garante de objetividad y verdad (Kuhn, 1991).

A su vez, y como la otra cara de una misma moneda, la expresión «saberes sometidos» nos remite a aquellas palabras descalificadas, porque se supone no alcanzan el nivel de científicidad exigido en cada época. Palabras marginales que a veces son excluidas, en tanto otras veces resultan atrapadas por el régimen discursivo vigente, que las sepulta en sistemas de reglas —en marcos integradores y sistemáticos que les son ajenos— enmascarando de este modo su irreductibilidad que es precisamente la fuente de su potencial crítico frente a universalismos que hacen abstracción de los tiempos y los lugares de las tradiciones compartidas (pensemos, a modo de ejemplo, en ese grupo de saberes llamados «paramédicos»). El saber del enfermo, del enfermero, del delincuente, del trabajador social. El saber del curandero o curador tradicional —también el del médico en la inmediatez de su cotidianeidad— que se contrapone en un juego de paralelismos y marginalidades al saber de la medicina institucionalizada.

Está claro que este llamado a ejercitar la anti-ciencia tiene una fuerte connotación ético-política y también epistémica. Porque es el llamado a convocar otras voces, pero modificando las condiciones de posibilidad de la escucha para que su irreductible singularidad no se pierda. Para lograrlo, hay que modificar la violencia institucional que ha desarrollado silenciosamente en el interior de las instituciones —que sostienen la producción y circulación del saber— y de la que no se encuentra exenta la universidad. La imposición hegemónica del saber es violenta porque enmarca sujetos, tradiciones y perspectivas en la injusticia de una homogeneidad de superficie que esconde negación y exclusión. Desactivar esta violencia, o al menos denunciar las estrategias que la sostienen —en complicidad con saberes tales como la epistemología y la bioética en su concepción hegemónica— es sin duda un ejercicio de defensa de la sociedad, ejercicio que opera en la resignificación de los vínculos y en el ensanchamiento de los márgenes para la decisión y la acción.

¿Está la universidad dispuesta a enfrentar este desafío y asumir sus consecuencias? El ejercicio intercultural es transformador porque en un mismo movimiento radicaliza la crítica al cientificismo epistemológico y a la deontología ética y bioética al tiempo que posibilita tanto los retornos del saber como la emergencia de saberes sometidos. Transforma así la mirada y la palabra, avanzando hacia la trama institucional que sostiene y legitima la producción y validación de conocimiento. La gestión burocratizada y estandarizada —globalizada— de la investigación se ve socavada en sus cimientos, al punto que se subvierten las relaciones de poder hasta el momento hegemónicas. Porque como afirma Walter Dignolo (2010), para descolonizar el poder hay que descolonizar el saber.

En este punto es pertinente recuperar la experiencia de universidades indígenas o interculturales —la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de Ecuador, por ejemplo— que asumen sin duda el desafío señalado. En el desarrollo de su proyecto descolonial, producen una efectiva ruptura epistémica que deconstruye todas las dicotomías de la tradición occidental (teoría/praxis, individuo/comunidad o ser/conocer) a

partir de su propuesta de «pensar haciendo comunitariamente» y de «aprender emprendiendo». También «aprender a ser». Se trata de dicotomías estructurantes, de modo tal que la deconstrucción habilita un modo de producir el conocimiento absolutamente alternativo que puede ser calificado como «anticientífico» —en el sentido foucaultiano que presentamos— posibilitado la emergencia de una epistemología intercultural. Para su desarrollo, una epistemología sustentada en el diálogo entre saberes requiere una sociedad que supere la división en clases —en vistas a una sociedad más equitativa y justa— donde el conocimiento no se considere objeto de apropiación. Se trata pues de un nuevo paradigma en el que ya no hay sujetos-objetos pasivos a ser educados, sino relaciones entre sujetos activos que construyen sus saberes de modo comunitario, a través de prácticas compartidas y evaluaciones oficiadas por los mismos actores. (VV. AA., 2005). Sujetos con capacidad para establecer diálogos con otras tradiciones de saber, proyectándose desde su arraigo comunitario, tendiendo puentes en vistas al logro de consensos entre formas de vida con necesidades y situaciones convergentes, pero siempre desde la materialidad de las prácticas. Sólo superando la abstracción del sujeto de conocimiento moderno, desterritorializado o «a-locado» en palabras de Emmanuel Lizcano (Lizcano, 2009, p. 203 y ss.) será posible superar una de las dicotomías identitarias de la tradición metafísica eurocéntrica: la dicotomía teoría-praxis —solidaria de un particular modo de distribuir el trabajo— que resguarda para la aristocracia ociosa la posibilidad de producir y validar el saber. Por el contrario, un sujeto histórico y comunitario logra superar su particularidad precisamente desde la afirmación de su propia perspectiva. Afirmación que no redundaría necesariamente en un aislamiento empobrecedor, sino que se constituye en condición de posibilidad para un diálogo fértil, para la emergencia de otros saberes y muy especialmente de otros modos de gestionar el saber.

Bibliografía

Foucault, M. (1978). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Bs. As: FCE.

Kuhn, T. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Lizcano, E. (2009). *Metáforas que nos piensan*. Bs. As.: Biblos.

Marí, E. (1990). *Epistemologías comparadas*. Bs. As.: Punto Sur.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Bs. As.: Razón Política.

Popper, K. (1997). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Bs. As.: Paidós.

Varsavsky, O. (1975). *Ciencia, política y cientificismo*. Bs. As.: CEAL.

VV. AA. (diciembre 2005). Hacia un nuevo paradigma de educación. En *Boletín Digital*, s/v (3). Recuperado de [http\(s\)://www.amawtaywasi.edu.ec](http(s)://www.amawtaywasi.edu.ec)

Segunda parte

Hacer/estar en el mundo: metodologías para la periferia



Ricardo Carpani, *Desocupados*, óleo sobre lienzo, 1964.

Descolonización cultural, educación y políticas públicas Un acercamiento desde el caso boliviano

Mara Espasande*

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI, en América Latina emergieron movimientos nacionales y populares que buscaron alcanzar la justicia social y la integración latinoamericana. La confluencia política de Argentina, Brasil y Venezuela (acompañados por Uruguay y Paraguay) constituyó un foco aglutinador al cual se sumaron algunos países andinos (Bolivia y Ecuador), generando desde el sur una fuerza centrípeta que convocó a América Central y el Caribe a sumarse a estas iniciativas.

Estos gobiernos llevaron a cabo —con sus particularidades— transformaciones en los sistemas educativos nacionales tendientes al cumplimiento efectivo del derecho universal a la educación inclusiva y de calidad.¹ Estas transformaciones fueron impulsadas o plasmadas en el derecho positivo, en nuevas legislaciones e incluso en reformas constitucionales

Hay que considerar que el derecho positivo no es universal ni abstracto, por el contrario, como afirma Ana Jaramillo: «es una cosificación de los procesos históricos sociales de los cuales surgieron necesidades de reglamentación de las sociedades, pero su *ethos* social se modifica

1. Se destacan las reformas constitucionales de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la República del Ecuador (2008) y el Estado Plurinacional de Bolivia (2009). Cabe señalar que en los países que continuó la aplicación de las políticas neoliberales —como en el caso de México— las enmiendas a la Constitución estuvieron al servicio de reformas educativas regresivas y una política represiva hacia el movimiento sindical docente y estudiantil.

a lo largo del tiempo, así como es diverso en las distintas culturas» (Jaramillo, 2017, p. 23). Es resultado de las luchas sociales y la expresión de la correlación de fuerzas de una sociedad en un determinado tiempo y espacio.

Los movimientos populares que alcanzaron el gobierno en Venezuela, Ecuador y Bolivia construyeron la fuerza social necesaria para poder llevar a cabo sus reformas constitucionales (1999, 2008 y 2009 respectivamente). En los tres casos se expresó como objetivo avanzar en la descolonización cultural y pedagógica.

En este trabajo nos proponemos estudiar el rol del Estado y las políticas públicas educativas en los procesos de descolonización pedagógica y cultural a partir del estudio del caso boliviano, ya que sanciona una nueva ley de educación (Ley n.º 070. Ley de la Educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez» de 2010) que buscó refundar y revolucionar el sistema educativo desde una perspectiva descolonizadora. Consideramos que la misma constituye un caso paradigmático ya que desde el Estado se implementaron políticas públicas planificadas y sostenidas en el tiempo con el objetivo declarado de avanzar en la descolonización cultural. Conocer sus fuentes epistemológicas en la historia del pensamiento boliviano, pero también conocer los debates y las dificultades con las que se encuentran, son también objetivos del este trabajo.

Pero, ¿por qué consideramos prioritario estudiar

* Es licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y especialista en Pensamiento Nacional y Latinoamericano de la UNLa. Se desempeñó como docente en educación media y en institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires y de la CABA. En el ámbito universitario desarrolló su tarea docente en el ISEN (Instituto del Servicio Exterior de la Nación), en la UBA, en la UPE (Universidad Provincial de Ezeiza), en la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional), en la UPMPM (Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo) y en la UNDAV. Ha sido consultora pedagógica de la DINIECe del Ministerio de Educación de la Nación. Ha publicado diversos trabajos sobre historia argentina y latinoamericana. Fue coordinadora del *Atlas histórico de América Latina y el Caribe*. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural, obra dirigida por la doctora Ana Jaramillo y editada por la UNLa. Actualmente es profesora adjunta del Seminario de Pensamiento Nacional y Latinoamericano de la UNLa y directora del Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte de esa universidad.

la ampliación de derechos y los procesos de descolonización cultural y pedagógica? Tal como afirmó Abelardo Ramos América Latina constituye una nación desmembrada, resultado de las luchas políticas desatadas en el siglo XIX y de las cuales resultaron victoriosas las oligarquías locales. La balcanización constituyó un requisito necesario para la instauración del orden semicolonial en la región promovido tanto por Gran Bretaña como por Estados Unidos. Sostenemos entonces, que la tarea de reafirmación de la soberanía regional, se encuentra íntimamente ligada a la posibilidad de construir un Estado continental, en palabras del oriental Methol Ferré. Recientemente, sostuvo Álvaro García Linera:

Soy un convencido de que América Latina sólo va a poder convertirse en dueña de su destino en el siglo XXI, si logra constituirse como una especie de Estado continental, plurinacional, que respete las estructuras nacionales de los Estados pero que, a la vez, tenga un segundo piso de instituciones continentales en lo financiero, en lo económico, en lo cultural, en lo político, en lo comercial [...]. Solos, somos presa de la angurria y el abuso de empresas y países del Norte. Unidos, América Latina va a poder pisar fuerte y marcar nuestro destino (García Linera, 2016).

Creemos que una de las mayores dificultades para avanzar en este camino radica en las limitaciones en la construcción de una identidad latinoamericana que permita fortalecer una ciudadanía que piense en términos regionales y no desde los Estados nacionales ficticiamente contruidos. Este proceso se vio acompañado de la denominada colonización pedagógica, que impuso la matriz iluminista basada en la «dicotomía civilización y barbarie» (Chávez, 2012), base de la degradación de lo americano, requisito de la instauración del orden semicolonial. Hasta que cada «patria chica» no avance en los procesos de descolonización pedagógica, la unidad regional —y por ende de liberación nacional— no serán posibles. Aquí radica la urgencia de estudiar la historia de la colonización, pero también del pensamiento descolonizador de Nuestra América para luego pensar políticas públicas que permitan deconstruir este colonialismo cultural.

El abordaje de este estudio de caso nos permitirá analizar la problemática de la vinculación entre el Estado y las políticas públicas con los procesos de

descolonización: ¿qué rol debe cumplir el Estado en estos procesos?, ¿qué rol deben ocupar los movimientos sociales y las organizaciones libres del pueblo, en ellos? Si bien no es el objetivo de este trabajo —porque excede sus límites— el análisis sobre la realidad argentina, consideramos que conocer la experiencia de los países hermanos ofrecerá herramientas para pensar la realidad educativa argentina desde una perspectiva descolonizadora —en un contexto en el cual resulta necesaria una reforma constitucional— que proponga un nuevo sistema educativo para un proyecto nacional latinoamericano, que permita transformar la realidad y alcanzar la justicia social, para lo cual es necesario avanzar en la equidad económica pero también en la equidad cognitiva y educativa.

Reforma constitucional, educación y la lucha por la descolonización

Para introducirnos en el análisis de las reformas constitucionales del siglo XXI creemos conveniente rescatar el pensamiento de Arturo Sampay. El constitucionalista argentino establece una distinción entre la «Constitución escrita», la «Constitución real» y la «Constitución justa». Sostiene que la Constitución escrita depende estrictamente de la Constitución real, es decir, de la correlación de fuerzas que presenta una comunidad a partir de la lucha que llevan adelante los sectores populares en pos del progreso social; para modificar la Constitución escrita resulta necesario construir una Constitución real en favor del pueblo. Para saber cuál es la Constitución real «corresponde averiguar, en primera instancia, qué sector social predomina en la actualidad y con qué finalidad lo hace y, en segundo lugar, qué sector social lucha por conseguir el predominio y qué ideal e inclinación vital los lleva a buscarlo» (Sampay, 2012, p. 87). En definitiva, el texto constitucional expresa un esquema de distribución del poder social a través del establecimiento de fines y medios institucionales para alcanzarlo.

Detrás del texto constitucional existe una lucha por el poder entre distintos sectores sociales. El autor —como adelantamos— introduce la noción de «Constitu-

ción justa» entendida como «la institucionalización del predominio del sector de la población históricamente eficiente para ordenar la actividad social y los recursos sociales con vistas a lograr que todos y cada uno de los miembros de la comunidad tengan lo necesario para desarrollarse plena e integralmente» (Sampay, 2012, p. 87).

Adecuando las categorías del autor al estudio de la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, expresa el ascenso de las organizaciones populares —legítimas expresiones de la Constitución real— fruto de la lucha por el poder del pueblo boliviano en contra de los gobiernos neoliberales; puja que se desarrolló mediante la lucha en las calles, pero también en las urnas. Además —y como cuestión de suma importancia histórica para estos países y para el conjunto de Latinoamérica— se establece una Constitución justa ya que propone mecanismos para consolidar la justicia social mediante el fortalecimiento del Estado, el control de los recursos naturales y la ampliación de derechos sociales. También, se considera que la unidad del pueblo boliviano solo puede alcanzarse en el marco del reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural, dando origen al Estado Plurinacional el marco de la inter- e intraculturalidad.

En cuanto al sistema educativo definido en el texto constitucional, Arturo Sampay —retomando el planteo de Aristóteles—: «hay una justicia adecuada a cada Constitución» y agrega que «hay un sistema educativo apropiado a cada Constitución» (Sampay, 2012, p. 61). En este sentido sostiene: «... las oligarquías establecen un sistema educativo que les permite detentar la exclusividad de la cultura, puesto que abriga la íntima convicción de que la elevación intelectual de los sectores populares engendra la rebeldía contra la Constitución que ella ha impuesto [...] para desenvolver y afianzar la Constitución democrática, los sectores populares exigen que la educación, en la totalidad de su desarrollo, sea una de las funciones públicas de absoluta prioridad» (Sampay, 2012, p. 61). Como desarrollaremos a continuación, consideramos que la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia expresa la voluntad de su pueblo de modificar el *statu quo* del sistema educativo.

En esta Constitución, la educación se define

como derecho humano universal; respondiendo a la realidad de sus pueblos —con un alto porcentaje de pueblos originarios— incorporan el derecho a una educación intercultural estableciendo la garantía de recibir educación en el idioma originario, lo que da origen a un sistema educativo plurilingüe. Además, cuestión central para luego analizar la nueva ley de educativa, se reconoce el derecho de la comunidad a la participación incluyendo así, como derecho constitucional, la participación de la comunidad en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las políticas públicas educativas. El carácter «productivo» de la educación, también alcanza rango constitucional al establecer que el mismo implica la transformación social y la resolución de sus problemáticas nacionales; por último, se reconoce que la educación posee una dimensión ético-política ya que se define como transformadora y liberadora. Otra ampliación de derechos aparece en relación con las personas con discapacidad ya que en las constituciones se determina el derecho de dichas personas a recibir educación de calidad. También, se declara el derecho a una educación despatriarcal que promueva la equidad de género, el respeto por el medio ambiente sano y la educación para el *buen vivir*.

En síntesis, la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia establece una educación al servicio del avance progresivo en la conquista de la soberanía nacional (o plurinacional) y la justicia social, es decir, una educación que esté al servicio de los procesos de descolonización; ahora bien, en la única Constitución que se explicita desde su enunciado el carácter descolonizador es la del Estado Plurinacional de Bolivia. En su artículo 77 declara: «la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad» (Const. 2009, art. 77). Veremos entonces qué características del proceso boliviano permiten explicar cómo se consagró como derecho constitucional a la descolonización pedagógica.

El pensamiento descolonizador boliviano en el campo educativo

República y colonialismo

A lo largo de toda su historia, Nuestra América ha sido escenario de avances, de retrocesos y de pugnas entre dos fuerzas opuestas: la unión y la fragmentación. Al decir de Mario Casalla: «América Latina es simultáneamente las dos cosas: tierra de la opresión y de la dominación, por un lado, pero también de consecuente voluntad liberadora, por el otro» (Casalla, 2011, p. 167). Si bien el proyecto unificador de los libertadores que lucharon por la emancipación fue derrotado —tal como lo muestra el surgimiento de Bolivia como Estado independiente— este fue solo el resultado de una primera batalla. Hacia 1900 —continuando hasta los años treinta— emergió una corriente política intelectual que se reivindicó antiimperialista y latinoamericanista. Cuestionó los cimientos del orden liberal y del proyecto educativo oligárquico. En plena crisis del liberalismo y el positivismo, numerosos pensadores buscaron construir una matriz propia para analizar la realidad, resquebrajando al europeísmo y al colonialismo pedagógico sufrido hasta entonces.

Nos detendremos aquí en la obra de Franz Tamayo —uno de los pensadores de aquella generación— a quien consideramos constituye un hito fundamental en la construcción del pensamiento descolonizador boliviano. Sus ideas se sintetizan en su obra *La creación de la pedagogía nacional* (1910). Pero, ¿cómo era el sistema educativo boliviano hacia 1910? Como en el resto de la región, la escuela como institución moderna nació en la segunda mitad del siglo XIX en el marco de la conformación de la república conservadora dominada por la oligarquía agro-minera. Afirma García Linera al respecto:

Es sabido que la república boliviana se fundó dejando en pie los mecanismos coloniales que consagraban prestigio, propiedad y poder en función del color de piel, del apellido, el idioma y el linaje. La primera Constitución republicana claramente escindió la «bolivianidad» asignada a todos los que habían nacido bajo la jurisdicción territorial de la nueva república, de los «ciudadanos», que debían saber leer y escribir el idioma dominante (castellano) y carecer de vínculos de servidumbre, con lo que de inicio los indios carecían de ciudadanía (García Linera, 2008, p. 357).

El Estado caudillista (1825-1880) y la democracia

«censitaria» (1880-1952, a excepción de los gobiernos militares nacionalistas de los años treinta de Busch y Villarroel) no modificaron las bases del Estado liberal donde lo que se impuso fue el «colonialismo interno», es decir, la continuación de la dominación étnica de la élite blanca sobre las mayorías indígenas y mestizas. Esta categoría es central para comprender la historia posindependentista de Bolivia. Comenzó a ser utilizada en América Latina por González Casanova (1969) quien la definió de la siguiente manera:

... El colonialismo interno corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no sólo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales), sino de diferencias de civilización (González Casanova, 2008, p. 197).

La construcción de un Estado liberal en una sociedad heterogénea e injusta profundizó aún más las desigualdades. En el caso boliviano, hasta la revolución de 1952, la variable étnica —herencia colonial— fue fundamental en la construcción del «otro» considerado «bárbaro» y, por ende, «no sujeto» de derechos.

Franz Tamayo denuncia el estado del sistema educativo sosteniendo que el mismo «no educa» —ya que esto implicaría la formación del carácter nacional— sino que se limita a «instruir». Reprueba la imitación e importación acrítica de ideas desde Europa y el abandono de las costumbres propias. En palabras del autor: «... hasta ahora ha sido una pedagogía facilísima pues no ha habido otra labor que la de copia y calco» (Tamayo, 1910, p. 10). El autor es pionero en el análisis de los procesos por los cuales el pueblo boliviano se autopercibía con sentimientos de autodenigración. Sostiene que el proceso de emancipación del siglo XIX había sido político pero que, sin embargo, «... el yugo existe aún sobre nuestras frentes y consiste justamente en que aún no podemos sacudir la carga de prejuicios absurdos que nos han impuesto y de la que no podemos liberarnos todavía» (Tamayo, 1910, p. 156).

Frente a esto, propone «crear una pedagogía nacional, es decir, una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras tendencias naturales y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales. Pues no se crea que hay métodos absolutos» (Tamayo, 1910, p. 16). Cabe destacar que el autor convoca a pensar situadamente el proyecto pedagógico boliviano, ya que considera que no hay modelos (ni ideas) universales. Además afirma que «... tratándose del conocimiento de nosotros mismos no hay ciencia europea que valga; somos un algo vivo: descubrir nuestra ley de vida, que seguramente no es francesa ni otra sino boliviana» (Tamayo, 1910, p. 38).

Otro aspecto que se destaca en esta obra —fundamentalmente por el contexto en el cual escribe— es la denuncia de la extranjerización de la economía y del conjunto de la vida nacional. Para él, el estado de la cultura, la instrucción y la educación no se encuentran desvinculados a este modelo, por el contrario, son una expresión más de la dependencia:

... lo poco que existe en el país de alto comercio está en manos de extranjeros; los pocos grandes establecimientos mineros están o poseídos o dirigidos por extranjeros; todas las construcciones ferroviarias hechas o por hacerse están en manos extranjeras [...]. ¡Ved ahora lo que nos queda a los bolivianos de nacimiento! ¡Y con estos datos pretendes ahora pasaros del elemento extranjero, tratándose de la más grave e importante de las cuestiones, cual es la de la instrucción pública, la de la creación de la pedagogía nacional! (Tamayo, 1910, p. 17).

Si bien la categoría *descolonizar* como tal no se utiliza en la obra, siguiendo la definición que ofrece Javier Romero (2011) (*descolonizar* implica «de-construir para construir de otra manera») podemos afirmar que este concepto está presente, ya que Tamayo (1910) sostiene la necesidad de «comenzar por destruir para edificar» (p. 38). «¿Dónde está el mal fundamental?» —se pregunta el autor— llegando a la conclusión que la clave se encuentra en la «inconsciencia nacional».

Pero, ¿cómo educar en la consciencia nacional? Para el autor se debe partir del fortalecimiento de la autoestima colectiva. La educación para Tamayo (1910)

debía «hacer que el boliviano sepa lo que quiere y quiera lo que sepa» (p. 48). «Lo que hay que profesar en las escuelas bolivianas es la energía nacional» (p. 96). El pensador dedica un espacio considerable de su obra a analizar cuál es la fuerza viva de Bolivia. Llega a la conclusión que la misma es el indio. Realiza una crítica implacable al blanco, al criollo y al cholo a quienes acusa de «pereza, inmoralidad e inconsciencia política». Rescata al indio sosteniendo que, inclusive sin instrucción mínima, es poseedor de una fuerza de trabajo que aporta a su comunidad y al Estado más que aquellos grupos que lo único que buscan es usufructuarlo. La reivindicación que realiza del indígena atraviesa toda la obra: «¿Qué hace el indio por el Estado? Todo. ¿Qué hace el Estado por el indio? ¡Nada!» (Tamayo, 1910, p. 68), sintetiza. El análisis de Tamayo se encuentra en la misma línea de lo que plantea en la Argentina Arturo Jauretche (1973) cuando sostiene que el sistema educativo argentino desnacionaliza y que aquellos hombres de a pie que no han transitado por el sistema académico pueden comprender mejor la realidad nacional. De allí la necesidad de desaprender y de descolonizar.

Paradójicamente, el «cretinismo pedagógico» —tal como denominaba Tamayo a los impulsores de las políticas educativas imitadoras de Europa— veía en él la causa de todos los males y el origen de los vicios, motivo por el cual debía ser «civilizado». Es particularmente crítico con los mestizos que accedían a la instrucción básica y que luego se consideraban superiores al indio. Amplía diciendo: «Su inteligencia parece siempre vivir de prestado, y así es, porque realmente no sabe adueñarse de los materiales y elementos que la vida ofrece y hacerlos suyos para su propio servicio y provecho, e imponerles de veras su sello y su voluntad» (Tamayo, 1910, p. 115). Contraponía así, al parasitismo colonial y republicano, la laboriosidad del indio.

En síntesis, encontramos en la obra de Tamayo algunos ejes que aparecerán luego en otros autores del pensamiento boliviano descolonizador —y de otros países de la Patria Grande— del siglo XX y XXI: la falta de consciencia nacional como un dispositivo más de un sistema profundo de dominación extranjera política y económica; la autodenigración como base de la falta de

consciencia nacional; la necesidad de pensar en forma situada; la crítica a los valores y verdades universales; la necesidad de la creación de un modelo original y propio; la consideración del indígena como sujeto central de transformación; la refundación del sistema educativo mediante la incorporación de la enseñanza práctica en diálogo con la teoría al servicio de un modelo productivo y la valoración de los saberes construidos por fuera del sistema formal.

Warisata, la escuela *ayllu*

Los principios y fundamentos antes enunciados van a traducirse en un proyecto educativo concreto llevado adelante entre 1931 y 1940. Nos referimos a la Warisata, escuela *ayllu*. Para estudiar las fuentes del pensamiento descolonizador del actual modelo educativo boliviano es necesario no solo explorar los pensadores que desarrollaron su obra dentro de marcos epistemológicos de matriz latinoamericana, sino conocer también las experiencias educativas surgidas en el seno del pueblo por fuera del sistema de educación formal o de los círculos intelectuales, tal es el caso de la escuela Warisata, nacida en las comunidades indígenas.

En los años treinta, Bolivia atravesaba una etapa convulsionada por la crisis y por los levantamientos cívico-militares, estos pusieron en jaque a los gobiernos oligárquicos de las décadas precedentes. La débil institucionalidad construida luego de la disolución de la Confederación Peruano-Boliviana (1839) y de la guerra del Pacífico (1879-1884), configuró un escenario proclive a la permanente intervención de las Fuerzas Armadas y a los enfrentamientos entre facciones con proyectos muchas veces antagónicos.

En este marco, desde los años veinte, el Estado venía realizando diversos intentos fallidos de incorporar a la masa indígena al sistema educativo. La primera experiencia con participación real de los pueblos originarios llegó en 1931. Elizardo Pérez —como representante del Estado boliviano— y Avelino Siñani—por parte de los comunarios indígenas— crearon, el 2 de agosto de 1931, la escuela Warisata. La misma proponía constituirse como *ayllu*, retomando la tradición originaria

andina. Elizardo Pérez define al *ayllu* diciendo que era

... la célula social de los pueblos andinos, y se formó mucho antes que el Inkario, y aún es probable que sea anterior a Tiwanaco [...]. En los albores de su existencia, el *ayllu* no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre como jefe y conducida según las reglas del respectivo tótem. Por consiguiente, las fuerzas que le dan esencia y vida son el vínculo sanguíneo y el espíritu religioso. En su evolución posterior, encontramos una serie de elementos que aseguran su permanencia a través de las diferentes culturas que fueron superponiéndose. Estos elementos son: la familia, la religión, el cooperativismo familiar, el colectivismo, las formas de propiedad y el aprovechamiento de la tierra, la industria familiar y el idioma (Pérez, 2013, p. 48).

Bajo el inkano cada *ayllu* tenía su representante en el consejo administrativo, o sea en la *ulaka* que, a su vez, estaba presidida por el *mallcu* o curaca. En 1931 cuando se creó la escuela de Warisata se constituyó el «Parlamento Amauta» (*amauta* ‘sabio’): «no era sino la *ulaka*, con similares funciones, siendo el núcleo escolar una reviviscencia de la marca. El éxito de la escuela indígena boliviana reside, precisamente, en no haberse apartado de las ancestrales formas de organización social y de trabajo características del indio» (Pérez, 2013, p. 65).

Según Yvette Mejía Vera el modelo de escuela *ayllu* se basaba en seis valores o principios fundamentales: la liberación, la organización y la producción comunal, la revalorización de la identidad cultural, la solidaridad, la reciprocidad y la comunidad. Por «liberación» se comprendía la reivindicación de los derechos de los indígenas y la defensa de las tierras comunales. Sostiene la autora: «La educación como esperanza y futuro, era una nueva forma de rebeldía indígena, que no estaban dispuestos a tolerar los patrones y miembros de la clase media gobernante» (Mejía Vera, 2018, p. 1). Por otro lado, la «organización comunal» determinaba que el autogobierno y la organización del núcleo de la escuela y el *ayllu* eran ejercidos por el Consejo, el Parlamento Amauta, Cabildo o Capitanía. Los integrantes de la asamblea comunal eran elegidos por los indígenas y formaban un consejo administrativo que, a su vez, se organizaba en comisiones articuladas por un director. El tercer principio era el de la «producción comunal» que implicaba una propuesta educativa-productiva

vinculada al aula-taller y al fomento de sembríos, desarrollo de industrias, cooperativas, ferias y empresas agropecuarias dirigidas al autoabastecimiento y la mejora de la calidad de vida. En cuarto lugar, la «revalorización de la identidad cultural» buscaba enaltecer los valores morales, éticos, estéticos, religiosos, ecológicos, idiomáticos, patrimoniales de las comunidades, los saberes ancestrales, que eran considerados vigentes y productivos. El quinto principio era el de la «solidaridad y la reciprocidad» basados en el consenso, la colaboración y el compromiso comunal en las actividades escolares, sin diferencias sociales de tipo étnico-económicas, bajo instituciones tutelares ancestrales como el *ayni*, la *minka*, la *utawawa*, la *tayka*, la *marka*. Para Mejía Vera, este último punto es la expresión de la supervivencia de un conjunto de relaciones en la sociedad boliviana que define como: «relaciones de intercambio-retributivas- económico-éticas: de y hacia el ser comunario, la comunidad, la tierra e ideales, logrando la prosperidad y expansión geopolítica del campo hacia la ciudad, (sistema nuclear), la nación y Latinoamérica» (Mejía Vera, 2018, p. 2). Por último, el sexto fundamento sintetizaba y nucleaba al resto: la «comunidad», el sustrato de los valores o principios fundamentales del modelo de *ayllu*.

Cuando llegó al gobierno Germán Busch Becerra (1937) esta experiencia educativa tuvo reconocimiento oficial. El movimiento político que había tomado el Estado mediante un golpe cívico-militar, llevó adelante una política de nacionalizaciones, de intervención pública y una Reforma constitucional (1938) donde aparecieron por primera vez los derechos sociales. Sostiene Jaramillo sobre dicha Constitución: «introdujo el concepto de función social de la propiedad agraria, la protección del Estado al trabajo, impuso un seguro obligatorio para los trabajadores, el salario mínimo y reguló el trabajo femenino; aunque permitía el trabajo infantil, establecía vacaciones anuales pagas, garantizaba la libre asociación sindical y reconocía el contrato colectivo» (Jaramillo, 2016, t. 2, p. 573). El Gobierno de Busch Becerra reivindicó la escuela *ayllu* declarando el 2 de agosto como el Día del Indio, mismo día en que —años después en 1953— se decretaría la reforma agraria.

Esta experiencia tuvo una repercusión tal que, en el año 1940, se organizó el Primer Congreso Indigenista Latinoamericano. En un primer momento se iba a realizar en Warisata, pero finalmente se llevó a cabo en México. El modelo de sistema nuclear de la escuela Warisata fue reconocido internacionalmente y los Gobiernos de México, Perú, Ecuador, Guatemala, EE.UU., Venezuela, Colombia, desarrollaron políticas educativas bajo las recomendaciones del Congreso.

Pero tras la caída del presidente Busch Becerra en 1940 y la restauración de la «rosca minera» (así se denominó al bloque dominante que gobernó hasta 1952 integrado por mineros y terratenientes) los núcleos indígenas y las escuelas fueron destruidas, sus directores y estudiantes perseguidos. En Casarabe —solo por mencionar uno de los hechos de represión— trescientos estudiantes fueron asesinados bajo la acusación de haber conformado células comunistas. La experiencia fue así abruptamente interrumpida y debieron pasar setenta años —hasta la promulgación de la Ley n.º 070. Ley de la Educación, que llevará los nombres de los fundadores de aquella escuela— para ser reivindicada.

La «modernización» del sistema educativo: la Revolución de 1952

La Revolución de 1952 emergió como resultado de la conformación de un bloque político de poder —integrado por mineros y campesinos aglutinados en la Central Obrera Boliviana (COB) y facciones del Ejército— que rompió con la hegemonía de la denominada «rosca». Desde el Gobierno, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), se impulsó una reforma educativa mediante la sanción del código de 1955. Este estaba basado en los siguientes principios: democratización de la enseñanza, oportunidades para todos, educación de adultos, educación especial y educación para mejorar el proceso productivo. Sostiene Elena Getino: «... se fija como objetivo extender los beneficios de la cultura a todas las clases sociales suprimiendo el sentido de privilegio del pasado» (Getino, 1995, p. 60). Para hacer efectivo estos enunciados de declaró la gratuidad, la universalidad y la obligatoriedad; también se determinó que era responsabilidad del Estado el cum-

plimiento de este derecho. Otro cambio realizado fue el desarrollo de la educación técnica orientada a la transformación productiva y al desarrollo económico del país. Entre los considerandos del decreto del 22 de enero de 1955 que sancionó el nuevo código se afirmaba:

... las grandes conquistas económicas, sociales y políticas de la Revolución Nacional, necesitan complementarse mediante un sistema de educación pública, que abra nuevos horizontes a la vida verazmente democrática, a la superación cultural de las mayorías nacionales y a la formación de técnicos para el desarrollo de la economía del país;

... la educación en Bolivia, hasta la Revolución Nacional, fue monopolio de una minoría puesta al servicio de intereses foráneos que explotaban las riquezas del país, manteniendo en la ignorancia a grandes sectores de la población, sin beneficio para el progreso espiritual y el desarrollo material de la nación.

... la educación en la República, no obstante, los propósitos democráticos de los Libertadores, siguió desarrollándose a espaldas de las masas, aferrándose al pasado colonial y convirtiendo la enseñanza en monopolio de una clase minoritaria de terratenientes feudales criollos [...].

Que el censo de 1950, muestra que existen en el país 1.649.007 alfabetos (69,5 %) de la población) y 786.018 niños en edad escolar que reciben educación (82% de la población escolar) constituyendo grave casación contra los regímenes oligárquicos que son responsables de esta situación contraria a los principios de justicia social y atentatoria contra la altura y los intereses nacionales;

Que la educación nacional debe inspirarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y orientarse por los principios nacionalistas y revolucionarios, que alientan las mayorías bolivianas; conciliando la dignidad y libertad del hombre, principio humanista universal, con sus deberes políticos y de trabajo productivo, de manera que exista entre Estado y Persona un adecuado equilibrio de derechos y deberes [...].

Que la reforma educacional se impone como una necesidad de la obra revolucionaria, a fin de romper el monopolio de la educación, poniéndola al servicio del pueblo, para que llegue a todos los hombres y mujeres, especialmente a las mayorías obrera y campesina; a cuyo objeto la Comisión de Reforma Integral de la Educación Pública, ha presentado un proyecto de Código de la Educación Boliviana (Código de la Educación Boliviana, 1955).

Tal como denunciaba este documento, en aquel momento el analfabetismo alcanzaba casi al 70 % de la población, por lo tanto, el Gobierno nacional tomó como prioridad la enseñanza del castellano en un tiempo corto. Este proceso fue un avance de los derechos sociales en el marco de una política nacionalista y antiimperialista. Sin embargo, implicó procesos de homogenización cultural. Nos dice García Linera al respecto:

El voto universal, la reforma agraria, que acabó con el latifundio en el altiplano y los valles, y la educación gratuita y universal, hicieron del ideario del nacionalismo revolucionario un horizonte de época que envolvió buena parte del imaginario de las comunidades campesinas que hallaron en este modo de ciudadanización, de reconocimiento y movilidad social, una convocatoria nacionalizadora y culturalmente homogeneizante, capaz de desplegar y diluir el programa nacional étnico de resistencia gestado décadas atrás. Fueron momentos de una creciente des-etnización del discurso e ideario campesino, una apuesta a la inclusión imaginada en el proyecto de cohesión cultural mestiza irradiada desde el Estado (García Linera, 2008, p. 379).

Este paradigma modernizante buscaba castellanizar a la población e integrarla en la construcción de una única nacionalidad boliviana definida conceptualmente por su carácter mestizo. Sostiene García Linera:

De esta manera, entre 1952 y 1976, entre el 60 al 65% de la población boliviana que tenía como lengua materna un idioma indígena sólo pudo ejercer sus derechos de ciudadanía por medio de un idioma extranjero ya que la educación oficial, el sistema universitario, el vínculo con la administración pública, los servicios, etc., sólo podían realizarse por medio del castellano y no así empleando el idioma quechua o aimara (García Linera, 2008, p. 358).

A pesar de estas políticas públicas, la heterogeneidad existente en la sociedad boliviana no disminuyó, por el contrario impulsó el surgimiento de una corriente indianista que tendría fuerte desarrollo en los años sesenta y setenta.

Indianismo, liberación y educación popular

A partir de los años sesenta, en el marco de la interrupción democrática y los Gobiernos dictatoriales —Barrientos (1964-1969) y Banzer (1971-1978)—, emergieron corrientes pedagógicas críticas vinculadas

al rescate de la cultura indígena. Mientras que desde el Estado se intervenía para borrar todo vestigio «revolucionario» y se proponía una educación «técnica, científica y apolítica» se fueron desarrollando experiencias vinculadas a la educación popular. Estas fueron impulsadas por grupos de izquierda marxista, por el cristianismo liberacionista y, también, por una nueva corriente denominada «indianista».

Fausto Reinaga (quien en su juventud había militado en el Partido Comunista de Bolivia) fue uno de los principales referentes del movimiento katarista-indianista. En su obra *La Revolución india* (1970) denuncia que el indio era doblemente esclavo del Occidente europeo, pero también del mestizo boliviano. En sus textos, Reinaga proponía que se debía «develar al indio su historia» para que contara con armas para valorar y defender su cultura; reivindicaba figuras tales como Túpac Amaru, Túpac Katari, Tomás Katari, Bartolina Sisa, Manuel Cáceres, Juan Huallparrimachi, Zarate Willka, entre otros, hasta el momento ausentes en el currículo oficial. Denuncia el colonialismo cultural mediante la crítica a la educación formal, desde la escuela básica hasta la universidad. Afirmaba:

... y, algo peor, no hay una estatua de los verdaderos forjadores de la nacionalidad boliviana; vale decir, de los grandes mestizos guerrilleros de la Independencia, como Juana Azurduy de Padilla, Manuel Ascencio Padilla, Lanza, Muñecas, Warnes, Méndez [...]. Los bolivianos no sólo que erigen estatuas a los gringos, sino que escriben libros y editan revistas, al gusto y sabor de los gringos. La *intelligentzia* mestiza sagradamente cumple su función de peonaje cipayizado hasta la médula. Escribe libros sobre los «Ídolos de Bacon», «Rilke», «Sociología marxista»; y edita revistas: *Nova*, *Espartaco*, *Praxis*, *Signo*, *Sísifo*... ¿Puede haber mejor prueba de la colonización del país? ¡Generales y doctores! llevan dentro del cerebro, como un tumor maligno, a Europa (Reinaga, 1970, p. 34).

Reinaga hablaba de la existencia de una «dictadura pedagógica»; organizada, impuesta y ejecutada desde las metrópolis de Europa y Estados Unidos, afirmaba: «De la escuela a la universidad, la juventud está sometida a un sistema de hierro. Tiene la nuca ahuecada por el yugo de la dictadura [...]. La universidad es la máquina de domesticación, para que la juventud mansamente acepte el yugo de su explotación» (Reinaga, 1970, p. 122).

Realizó una crítica aguda a la escuela elemental y a la educación recibida por el indio en el ámbito rural: «El propósito fundamental, el fin supremo de la «escuela campesina» es hacer del niño indio un mestizo europeizado [...]. Cambiar su cultura vital por otra cultura ajena y artificial, es matar una cultura natural y milenaria y poner en su lugar la cultura del conquistador blanco-europeo» (Reinaga, 1970, p. 319). En este punto cuestiona la castellanización, ya que sostiene que el idioma determina la forma de pensar y es vehículo del conquistador para imponer la cultura occidental. Considera que hasta que no exista educación en el idioma originario, no se podrá avanzar en la resolución de la problemática educacional.

En sus orígenes, el indianismo discutía tanto con el marxismo como con el cristianismo; comparaba a la «izquierda maldita» —tal como la llamaba Reinaga— con una mula con anteojeras que solo veía para adelante, donde el amo quería que viera; su crítica radicaba en que no consideraban a los indígenas en cuanto pueblo, sino en cuanto clase. En su obra cita a Tamayo y a los ideólogos de la Revolución de 1952 denunciando que dieron la espalda al pueblo indio, momento histórico al cual denomina como la etapa del «cholaje blanco-mestizo».

A partir de esta diferenciación del marxismo y del cristianismo, proponía un redescubrimiento de la filosofía ancestral del indio —filosofía amáutica— de la cual destacaba dos puntos centrales: la unidad del hombre y la tierra, y la constitución del sujeto indio en cuanto ser comunitario: «El hombre es tierra que piensa» sostuvo en 1981. Para Reinaga, desde la conquista del continente, el indio —y toma esta categoría partiendo de la convicción de que la utilización de este vocablo, que nació del equívoco y luego devino en insulto, tiene un sentido político— ha resistido y luchado por la liberación, ya que posee una «presencia vital histórica». Para este pensador existía un «imperativo histórico» —es decir, un deber de construir el Estado indio— lo cual no implicaba negar al blanco, sino incorporarlo en la Revolución, ya que solo liberando al indio se liberaría al mestizo y al blanco. Su propuesta consistía en un proyecto unitario, en la configuración

de una nueva nación, pero bajo la conducción indígena. Si bien reivindica los socialismos de la URSS y China, sostiene que:

... nos sirve de experiencia y orientación; pero más nos sirve la experiencia y orientación de un socialismo con más de ocho mil años de vigencia en nuestro pasado. Esto es ahorrar caminos, es aseverar categóricamente que es cierto: el futuro de la humanidad debe ser comunitario, comunal, idealmente idéntico al de nuestras antiguas comunidades indígenas. Socialismo muy nuestro por ser producto y elaboración paciente de nuestra terca y adorable realidad continental (Reinaga, 1970, p. 16).

En términos políticos impulsó la creación del Partido Indio de Bolivia (PIB) al cual llama a la lucha por la toma del poder mediante la lucha armada. El programa político se basa en la construcción de un sistema colectivista de propiedad comunal de la tierra, un retorno al Tawantinsuyu, al Inkanato. «¿Qué es la Revolución india?—se pregunta— la Revolución india en primer lugar es la conquista del poder por el indio, ¿para qué?, para la restauración de su socialismo», sintetizó. En su obra se encuentra también la perspectiva de la unidad latinoamericana, señalando que la misma se realizaría a partir de la liberación de la nación indígena.

El indianismo continuó su desarrollo hasta los años '80 pero fue dividiéndose en diferentes corrientes. Resistió al neoliberalismo que comenzó a aplicarse desde los años 70 y algunos de sus referentes se sumaron luego al movimiento social que emergerá a principios del siglo XXI.

Un nuevo modelo de educación para el Estado Plurinacional de Bolivia.

En 2006 comenzó una nueva etapa en la historia boliviana denominada por Álvaro García Linera como una «revolución democrática cultural o democrática descolonizadora». La llegada del Movimiento al Socialismo (MAS) al Gobierno bajo la presidencia de Evo Morales Ayma constituye un punto de inflexión en el desarrollo político del país andino. Desde la denominada «guerra del agua» (2000) y la «guerra del gas» (2003) se fue conformando un amplio frente popular integrado por diversos sectores, pero con claro protagonismo de

los pueblos originarios. La correlación de fuerzas dentro del movimiento nacional permitió que los líderes cocaleros llegaran a la conducción en el comité ejecutivo de la CUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia). Las demandas sociales generalizadas —consecuentes de la situación social y económica provocadas por la aplicación de décadas de medidas neoliberales— encontraron articulación en la lucha por la defensa de los recursos naturales. García Linera (2008) en su obra *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares* describe a esta etapa como el «develamiento de la crisis del Estado» y de la cual indica que:

... comienza cuando el sistema político y simbólico dominante que permitía hablar de una tolerancia o hasta acompañamiento moral de los dominados hacia las clases dominantes, se quiebra parcialmente, dando lugar a un bloque social políticamente disidente con capacidad de movilización y expansión territorial de esa disidencia convertida en irreductible (García Linera, 2008, p. 65).

Según el autor, luego de esta etapa deviene un «empate catastrófico» donde el movimiento popular adquiere el poder necesario para disputar el control territorial a la élite gobernante, además de contar con un programa, liderazgo y organización política. En 2005 esta situación permitió el ascenso por vía electoral del MAS-IPSP (Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos) al Gobierno nacional. Si bien la base social de la nueva fuerza política son los movimientos sociales —indígenas campesinos del Chapare, valles cochabambinos, zonas de colonización orientales, comunarios del altiplano paceño, orureño, chuquisaqueño y potosino, valles tarijeños, de las tierras bajas y los *ayllus* andinos— se ha incorporado el sindicalismo urbano, el movimiento vecinal, sectores mercantiles agrarios y rurales, un empresariado de origen popular mercadointernista y un amplio espectro de intelectuales proveniente de la pequeña burguesía que en los años sesenta y setenta formaron parte de fracciones de izquierda vinculadas al horizonte indianista.

Una vez en el gobierno, García Linera señala que comienza una nueva etapa de «construcción, reconversión o restitución conflictiva» donde se busca

ensamblar el ideario de la sociedad movilizadora con la utilización de los recursos del Estado. La nacionalización de los hidrocarburos en 2006 (Nacionalización de hidrocarburos «Héroes del Chaco», Decreto Supremo n.º 28701, 1 de mayo de 2006), resulta la primera de numerosas medidas de recuperación de la soberanía nacional que nutre al Estado de los recursos necesarios para avanzar en la ampliación de derechos históricamente relegados.² Allí se abre la última etapa de «construcción del nuevo bloque de poder económico y el nuevo orden de redistribución de los recursos» (García Linera, 2008, p. 66). Se enmarca en este momento la convocatoria de la Asamblea Constituyente que se aprueba mediante un referéndum en el año 2008.

Hacia 2001 en Bolivia, el 37 % de la población tenía como lengua materna el aymara o el quechua; en tanto que cerca del 62% se identificaba con algún pueblo originario (INE 2002, Censo de población y vivienda 2001). Sin embargo, el sistema educativo continuaba siendo monolingüe y no reconocía la diversidad lingüística, lo que se traducía en el no reconocimiento de las diversas concepciones del mundo.

Con la fundación del Estado Plurinacional de Bolivia y la Reforma constitucional analizada, resultó necesaria la construcción de un nuevo marco normativo en el terreno educativo. Así, la Ley de Educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez» fue finalmente sancionada en 2010. Propuso una revolución en el sistema educativo basándose en el diálogo de saberes, es decir, entre el conocimiento occidental-científico y el conocimiento ancestral de los pueblos originarios.

En este sentido, cabe recordar los planteos de Juan José Bautista Segales quien afirma que no existe

2. Solo por mencionar algunos ejemplos: la ley N° 3038/05 establece en su Artículo 1° que: «Se dispone la transferencia del 20% de los recursos económicos provenientes del 45% de las regalías hidrocarburíferas de la Provincia Gran Chaco del Departamento de Tarija, en favor de la Educación y Salud, dentro de la alícuota parte que le corresponde por las regalías hidrocarburíferas a la Primera, Segunda y Tercera Sección de la Provincia Gran Chaco»; el decreto N° 28.421 modifica el artículo 8 del decreto n° 22.223 y establece entre otros temas, que el 6, 2% del monto de los fondos de hidrocarburos transferidos deben destinarse a la universidad.

una única racionalidad, sino que el diálogo de saberes implica un diálogo de diversas racionalidades. Sostiene que la racionalidad no es universal sino situacional, que se desarrolla en un tiempo y espacio histórico determinado. Por un lado, se encuentra la «razón de la dominación» nacida en la modernidad a partir de la construcción relacional sujeto-objeto; por el otro, la racionalidad ancestral se desarrolla alrededor de la relación sujeto-sujeto. Para Europa, ella misma constituye el sujeto por antonomasia, por lo tanto, todo lo que no es sujeto es objeto. Por el contrario, la relación intersubjetiva planteada por la racionalidad ancestral implica la existencia comunitaria. Tendríamos hasta aquí una subjetividad occidental, otra ancestral y el autor agrega otro tipo de subjetividad: la latinoamericana, que dio origen a la racionalidad boliviana en cuanto mestiza-criolla. Sostiene que esta última ha tendido a asumir posiciones en contra de lo indígena y en favor del eurocentrismo imitador del pensamiento occidental que, por otro lado, se presentó históricamente como el poseedor de la única racionalidad. A partir de estas categorías, el autor propone repensar el concepto de interculturalidad, es decir, el diálogo de saberes que necesariamente debe desarrollarse en el marco de un proceso de descolonización; porque mientras una de las subjetividades niega la existencia de la otra en cuanto sujeto racional, no puede establecerse una relación entre iguales.

Bautista nos dice al respecto del proceso de descolonización:

... se trata entonces de producir «otro» conocimiento que nos permita re-conocer el porqué de nuestras miserias y posibles grandezas. Se trata de reflexionar en torno de lo que fuimos y somos más allá del conocimiento del opresor. Se trata de mirarnos a nosotros mismos con nuestros propios ojos, de escucharnos a nosotros mismos con nuestros propios oídos, de escuchar nuestra propia palabra, nuestra propia lengua, nuestra propia casa, nuestro propio *ayllu* (...) nuestro propio horizonte de cosmovisión, pero para ello, antes, hay que des-andar el camino (o sea la historia) del opresor, hay que recuperar nuestra huella, hay que ubicar y distinguir conceptualmente lo que somos, en aquello que nos constituyeron y nos constituimos el día de hoy (Bautista, 2005, p. 15).

En la Ley n.º 070 se encuentra presente esta pers-

pectiva descolonizadora basada en la interculturalidad. En el artículo 3.º la ley sostiene que la educación es:

... descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (Ley n.º 070, cap. II, art. 3.º, inc. 1.º, 2010).

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas... (Ley n.º 070, cap. II, art. 3.º, inc. 8.º, 2010).

Vemos así que es una ley pensada «desde y para» Bolivia. En relación a la historia de esta legislación Jiovanny Samanamud Ávila, exviceministro de Educación Superior, sostiene:

Los elementos pedagógicos, los recursos que han sido utilizados para diseñar, para proyectarla, no han venido de modelos extranjeros, no han sido imposiciones de modas pedagógicas, porque usualmente en el contexto de las sociedades latinoamericanas hay una tendencia fuerte de recurrir a elementos pedagógicos educativos, extranjeros; no solamente como una forma en que los propios latinoamericanos se piensan mirando hacia afuera, sino también como políticas de imposición de fuerza sobre la realidad latinoamericana. Por lo tanto, aquí hay una ruptura histórica, desde la fundación de Bolivia en 1825 hasta ahora, ningún elemento, ninguna ley educativa, ninguna propuesta educativa ha tenido la capacidad de articular a todos los sujetos vivos existentes de este territorio y tampoco han tenido la posibilidad de construir de manera propia, utilizando sus propias experiencias, sus propios debates, sus propios posicionamientos y articulando alrededor de eso, elementos de la visión sobre todo latinoamericana que ya venía consolidándose hace tiempo. Entonces, el primer elemento para entender la Ley es justamente esa ruptura histórica, única en Bolivia y que la hace también única en el contexto (Samanamud Ávila, 2018).

La nueva ley propone un nuevo modelo, un modelo propio, con categorías propias. Tal como sostuvo Samanamud Ávila:

... entendiendo a la descolonización como la construcción de un camino propio, no es la búsqueda

original de un pasado perdido, sino es la producción de algo propio que responde a las realidades concretas que nosotros como países latinoamericanos estamos atravesando, no es un calco de nada, ni es un modelo olvidado recuperado en el tiempo para ponerlo a funcionar después de 500 años [...]; sobre la base de la experiencia y la historia empieza a diseñar una realidad nueva (Samanamud Ávila, 2018).³

Este pensar y planificar políticas públicas situado da origen a un modelo educativo original y revolucionario, donde los principios antes enunciados pueden observarse no solo en sus fundamentos sino también en la organización curricular, institucional y en la normativa en general. Nos interesa destacar aquí los siguientes ejes: la educación como herramienta para la transformación hacia el «Vivir Bien» (Ley n.º 070, cap. I, art. 2.º, inc. 2.º, 2010); la creación de un sistema plurilingüe, intracultural e intercultural: «desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas» (Ley n.º 070, cap. II, art. 3.º, inc. 8.º, 2010); la participación comunitaria y la inclusión de la educación no formal (educación popular); la orientación a la producción; la articulación de los saberes teóricos con los prácticos; y la definición de la educación en cuanto despatriarcal.

Tal como define la Ley la intraculturalidad:

... promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (Ley n.º 070,

3. Aparece en la exposición citada la referencia a una corriente derivada del indianismo de los años sesenta y setenta que plantea la reivindicación del indio desde una concepción nostálgica. Al respecto, define García Linera: «es un discurso que ha perdido la carga política inicial y tiene una fuerte carga de folclorización de la indianidad» (García Linera, 2008, p. 382).

cap. III, art. 6.º, inc. 1.º, 2010).

Por su parte la interculturalidad implica:

... el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia (Ley n.º 070, cap. III, art. 6.º, inc. 2.º, 2010).

La ley propone una política pública participativa, lo que genera diversas tensiones —permanentes y no resueltas— entre la participación comunitaria y la planificación estratégica del Estado centralizado; entre la enseñanza de saberes regionales con la conformación de una identidad unitaria. Para avanzar en este sentido, la ley define la existencia de un currículo de base intercultural (castellano) para el conjunto de la población y un currículo regional (treinta y seis idiomas originarios oficiales). Esto cuestiona el modelo modernizante tendiente a la homogeneización que concebía que la única manera de construir unidad era sobre la base de la hegemonía lingüística y la hegemonía cultural. El Estado Plurinacional busca construir una hegemonía diferente para sostener el sentido de unidad, pero sin negar las diferencias culturales existentes; busca reconocer la diversidad plurinacional, pero en el marco de un sistema educativo unitario, tal como define la Constitución de 2009.

La ley propone la planificación escolar y áulica a partir de la existencia de este currículo doble. Samanamud Ávila afirma que la revolución educativa no consiste en decirle al profesor qué debe hacer, sino que el Estado debe dialogar con los sujetos de cambio, pero teniendo criterios generales únicos para todo el territorio plurinacional. Para el exfuncionario es requisito para el avance en un proceso de descolonización cultural que los educadores sean «sujeto de descolonización», no «objeto». Se plantea aquí un debate vinculado a la relación entre el Estado y la comunidad. Sostiene: «El sujeto a descolonizar no es objeto del Estado» (Sa-

manamud Ávila, 2018). Para alcanzar este objetivo se desarrollaron políticas públicas específicas: además de la definición del doble currículo, se determinó que no habría textos escolares oficiales regulados por el Ministerio de Educación, sino que se promovería la producción de los textos desde la realidad lingüística de cada región, escritos por los mismos educadores sobre la base de la experiencia pedagógica concreta. Sostiene Samanamud Ávila: «Si el profesor no produce, no puede ser sujeto de descolonización. Es un gran desafío porque hay dificultad en la cultura docente de abandonar los textos escolares. Dificultades para producir textos y una didáctica propia» (Samanamud Ávila, 2018).

Otro aspecto revolucionario de la Ley n.º 070 fue la identificación de cuatro dimensiones sobre las cuales planificar y evaluar: el ser, el saber, el hacer y el decidir. El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo —tal como se denominó al nuevo sistema— posee una concepción propositiva, es decir, apela al carácter transformador de la comunidad al servicio del buen vivir. Como gran parte de la discusión educativa provenía del área rural y su actividad económica era la agrícola, la propuesta de educar para producir consistía en contemplar el sentido práctico de lo que se enseña. Para implementar este principio se creó el Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP) que propone un diagnóstico participativo de la realidad. En primer lugar, la comunidad debe definir cuáles son los problemas que están presentes alrededor de la escuela o la unidad educativa en cuestión; luego, a partir del PSP se realiza la planificación institucional y la planificación áulica de los contenidos. «La realidad como problema fuera del sistema educativo debe ser la que organice la planificación de clase; es decir, incorporar la realidad como un proceso dinamizador de todo el proceso educativo» (Samanamud, 2018). Cabe destacar que el PSP debe ser considerado en todas las áreas curriculares, al igual que la dimensión ético-política que está planteada en la ley a partir de la búsqueda de la descolonización, que genere una consciencia comunitaria, es decir, una ética comunitaria.

Pero la aplicación de estas políticas públicas para la descolonización se ha encontrado con diversos obs-

táculos. Por un lado, la dificultad de los educadores de producir los textos escolares; por el otro, la actitud del cuerpo docente educado en la tradición moderna que se mostró —en parte— reactivo a modificar esta tradición. La ley cuestiona la «autorreferencialidad del sistema educativo» propia de la educación moderna e incorpora como actor clave a la comunidad, respondiendo al mandato constitucional ya analizado. Para superar estas dificultades, el Estado optó por priorizar el trabajo de capacitación docente y trabajar junto con las organizaciones sindicales de los maestros de las áreas rurales y urbanas, en quienes ha encontrado fuerte apoyo.⁴

Reflexiones finales

Hemos analizado el surgimiento de una nueva ley de educación en Bolivia en el marco de la Reforma constitucional de 2009 que dio origen al Estado Plurinacional de Bolivia. Realizamos un recorrido por las principales corrientes del pensamiento descolonizador boliviano para reflexionar sobre sus fundamentos filosóficos.

Podemos concluir que el movimiento liderado por Evo Morales y la reforma educativa propuesta sintetizan las diversas tradiciones descolonizadoras desarrolladas a lo largo de la historia de ese país. En la búsqueda de una nueva propuesta, de un nuevo modelo educativo, recoge los posicionamientos antiimperialistas de la generación del novecientos y de la Revolución de 1952; reivindica la experiencia educativa impulsada por los militares nacionalistas de los años treinta y cuarenta (en particular la escuela *ayllu*); reivindica con fuerza la necesidad de la unidad latinoamericana del ideal bolivariano y retoma la lucha por los derechos de los pueblos de ser educados en sus idiomas originarios, tal como lo planteaba el indianismo. Pero, a su vez, plantea elementos nuevos propios del siglo XXI: se aleja de la búsqueda de la construcción de una nación

mestiza homogénea y reconoce constitucionalmente la plurinacionalidad, treinta y seis idiomas oficiales, treinta y seis naciones, treinta y seis cosmovisiones que dialogan y que construyen saberes diversos pero igualmente válidos frente al Estado (en el marco de la interculturalidad); se plantea el protagonismo político del sujeto indígena pero dentro de un movimiento que incluye a otros sectores; por último, realiza una profunda crítica al modelo occidental y a la colonización pedagógica, intentando promover desde el Estado una política pública educativa descolonizadora, pero sin buscar el retorno a un pasado precolombino «idílico», sino apostando al desarrollo y al crecimiento con justicia social. El Modelo Educativo Productivo Sociocomunitario—que propone el «Buen Vivir»— no implica un retorno al pasado, sino la construcción de un nuevo sistema basado en la cosmovisión originaria de la búsqueda del equilibrio de la tierra y la comunidad.

Para concluir, en Bolivia se desarrolla una política pública educativa que busca la descolonización epistemológica, pedagógica, didáctica y ontológica.⁵ Esta acción desplegada no está exenta de tensiones: tensión entre la autonomía y el derecho de cada nación a mantener su cosmovisión y su lengua, tensión con las necesidades del Estado que busca generar un currículo básico para todo el territorio; tensión en promover la descolonización desde el Estado, pero entendiendo que los sujetos protagonistas deben ser los actores del mismo sistema (educadores, educandos y la comunidad); tensión entre la gestión unitaria del sistema educativo y la participación de la comunidad en la planificación, ejecución, evaluación y seguimiento del proceso educativo en todas sus instancias. En síntesis, Bolivia lleva adelante una política pública novedosa, surgida de una realidad particular, que busca ser flexible pero sin perder los objetivos y horizontes para todo el territorio plurinacional.

4. Otro espacio de disputa lo constituyen las universidades, dado que el principio de autonomía no le ha permitido al Gobierno llevar a cabo una reforma curricular. No cabe aquí desarrollar esta problemática, pero se han creado universidades indígenas en las que la aplicación del modelo educativo también ha encontrado límites.

5. El presente artículo fue escrito antes del golpe de Estado que sufriera el presidente Evo Morales en 2019.

Bibliografía

- Argumedo, A. (2001). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Bs. As.: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Barrientos, M. (2011). *Descolonización en Bolivia. Análisis y debates*. Oruro, Bol.: Latinas Ediciones.
- Bautista Segales, J. (2005). Crítica a la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano-latino-americano. [Entrada en blog]. Poraquipasocompadre's blog. Recuperado de <https://poraquipasocompadre.files.wordpress.com/2017/03/crc3adtica-de-la-razc3b3n-boliviana.pdf>
- Casalla, M. (2011). *América Latina en perspectiva. Dramas del pasado, huellas del presente*. Bs. As.: Ciccus.
- Casavona, P. (2018). El colonialismo interno. Bs. As.: *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe*. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130909101259/colonia.pdf>
- Chávez, F. (2012). *Epistemología para la periferia*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Cholvis, F. (2017). *Los derechos, la Constitución y el revisionismo histórico constitucional*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Cholvis, F. (2018). *Constituciones argentinas. Compilación histórica y análisis doctrinario*. Bs. As.: *SAIJ. Sistema Argentino de Información Jurídica. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación*. Recuperado de http://www.saij.gob.ar/docsf/ediciones/libros/Constituciones_argentinas.pdf
- Código de la Educación Boliviana. Gaceta Oficial de Bolivia, La Paz, República de Bolivia, 20 de enero de 1955. Recuperado de <https://www.lexivox.org/norms/BO-DL-19550120.xhtml>
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (10 de diciembre de 2007). Gaceta Oficial de Bolivia, n. ° 116ESP [Especial], 7 de febrero de 2009.
- Etchegoyen, M. (2003). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Bs. As.: Editorial Stella.
- García Linera, A. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bs. As.: CLACSO-Prometeo.
- García Linera, A. (2016). Conferencia Magistral: Restauración conservadora y nuevas resistencias en Latinoamérica. *Acto inaugural de la Fundación Germán Abdala de ATE*. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Acto llevado a cabo en Bs. As., Argentina.
- Getino, E. (1995). Bolivia: breve síntesis histórica sobre la educación en la segunda mitad del siglo XX. En A. Puiggrós, A. y C. Lozano (comps.). *Historia de la educación iberoamericana*. México: GV editores.
- Jaramillo, A. (2014). *La descolonización cultural. Un modelo de sustitución de importación de ideas*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Jaramillo, A. (dir.) (2016). *Atlas histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Jaramillo, A. (2017). *Justicia y dignidad humana*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Jauretche, A. (1984). *Los profetas del odio y la yapa*. Bs. As.: Peña Lillo.
- Ley n.º 070. Ley de la Educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez». Gaceta Oficial de Bolivia, La Paz, Estado Plurinacional de Bolivia, 20 de diciembre de 2010. Recuperado de http://www.siteal.ipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf

- Luna, M. (2006). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PREALC*, s/v(2).
- Mejía Vera, Y. (2018). Warisata. El modelo de *ayllu*. [Entrada en blog]. Katari.org. Recuperado de <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>
- Mignolo, W. (comp.) (2014). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Bs. As.: Ediciones del Signo.
- Mires, F. (2011). *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. Cdad. de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Pérez, E. (2013). *Warisata. La escuela-ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Perón, Juan (2015). Perón. Modelo argentino para el proyecto nacional (1974). Bs. As.: *Biblioteca del Congreso*. Recuperado de <http://www.bcnbib.gob.ar/uploads/Peron.-Modelo-argentino-para-el-proyecto-nacional.pdf>
- Ramos, J. (1968). *Historia de la nación latinoamericana*. Bs. As.: Peña Lillo.
- Recondo, G. (2001). *El sueño de la Patria Grande*. Bs. As.: Ciccus.
- Reinaga, F. (1970). La Revolución india. La Paz: *descolonizacion.gob.bo. Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Culturas y Turismo. Viceministerio de Descolonización*. Recuperado de <http://descolonizacion.gob.bo/descolonpdf/LA-REVOLUCION-INDIA-Minka.pdf>
- Sader, E. (2010). *Enciclopedia de América Latina*. Bs. As.: Página 12-CLACSO.
- Samanamud Ávila, J. (2015). Módulo 17: Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Escuela de Gestión Pública Plurinacional. Programa de Tele Educación «Construyendo un nuevo Estado». La Paz: *Docplayer*. Recuperado de <https://docplayer.es/47351042-Escuela-de-gestion-publica-plurinacional-programa-de-tele-educacion-construyendo-un-nuevo-estado-modulo-17-ley-avelino-sinani-elizardo-perez.html>
- Samanamud Ávila, J. (2018). Conferencia: Pedagogías para la emancipación: historia y desafíos de la universidad en el siglo XXI. *Congreso Desafíos de la Educación Superior en Nuestra América: a Cien Años de la Reforma Universitaria*. Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte. UNLa. Congreso llevado a cabo en Remedios de Escalada, Pcia. de Bs. As., Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3qYpj5C5LoU>
- Sampay, A. (2012). *Constitución y pueblo*. Merlo: Ediciones Instituto Superior Dr. Arturo Jauretche.
- Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Tamayo, F. (1910). *Creación de la pedagogía nacional*. Biblioteca Central de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz: s/e.
- Ugarte, M. (1922). *La Patria Grande*. Madrid: Ed. Internacional.
- Vasconcelos, J. (2015). *Monroísmo y bolivarismo*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa.
- Villa Ticona, S. (2008). *Hacia un nuevo currículum*. La Paz: Amauta.
- VV. AA. (2012). Escuela de Warisata. Warisata escuela-ayllu. 1931-1940. [Entrada en blog]. Historia de la escuela indígena de Warisata. Recuperado de <http://warisataescuela.blogspot.com>
- Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Bs. As.: AZ Editora.

Desafíos pedagógicos en las prácticas profesionales de Trabajo Social en la actualidad de la región

Patricia Pavón Rico*
María Sandra Robledo**
Alejandra Giménez***

Como nos lo demuestra la historia de mil maneras, la verdad más bella no sirve de nada si no se ha convertido en la experiencia más íntima del individuo. Toda respuesta unívoca, «clara», permanece estancada en el cerebro y penetra sólo en casos muy raros hasta el corazón. No nos urge «saber» la verdad, sino «experimentarla». La necesidad imperiosa no es poseer una concepción intelectual, sino encontrar la senda hacia la experiencia interna, no-racional y, quizás, inarticulable en palabras.

Carl Gustav Jung

El presente trabajo tiene por objetivo generar una reflexión sobre los marcos teóricos de las ciencias sociales, a la vez que concebir una argumentación relacionada con la importancia de incorporar o no, ciertos desarrollos ontológicos y epistemológicos en los trayectos formativos de la carrera de Trabajo Social. Pretendemos presentar —desde nuestra experiencia como cuerpo docente del Área de Prácticas de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Matanza— cómo se incorporan e implementan estos nuevos conocimientos y desarrollos onto-epistemológicos en las asignaturas en las que participamos. Asimismo, cómo estos posicionamientos generan desafíos pedagógicos que deben ser explorados, exponiendo su importancia al resto de la comunidad académica y del colectivo profesional.

La formación de trabajadores sociales y la práctica docente se presentan como dos factores claves desde nuestra perspectiva, al momento de pensar en elevar no sólo la calidad del sistema educativo, sino también de nutrirlo en consonancia con nuevos modelos pedagógicos y con nuevos paradigmas en el campo de «lo social», más acordes a una «epistemología del sur». Es por ello que las prácticas docentes reflexivas —unidas a la investigación educativa— pretenden superar la declamada «formación integral» y alcanzar un modelo que organice una gestión social del conocimiento a partir de la intervención social y la participación activa de los «autores» involucrados.

Nos proponemos como objetivo lograr que todos los saberes convivan al mismo tiempo, dándole la importancia y credibilidad que necesitan; revisando

* Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y magíster en Educación Superior de esa universidad. Se tituló como especialista en la Aplicación de Metodologías Holísticas en los Campos de la Intervención Social y de la Educación Superior. Docente e investigadora desde hace 25 años y titular de las asignaturas Práctica I y Práctica II de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNLaM. Coordina el Centro Dharma (La Matanza) y es miembro del Espacio Escuela e Investigación del Movimiento Expresivo Sistema Milderman.

** Licenciada en Trabajo Social y especialista en Educación Superior por la UNLaM. También allí es docente supervisora en la asignatura Práctica II y jefa de trabajos prácticos en el Seminario de Tópicos de Avanzada correspondiente al plan de estudios de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. Investiga sobre las temáticas del género, la masculinidad y la pedagogía de la vivencia.

*** Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), magíster y doctora en Cultura y Sociedad por la Universidad Nacional de las Artes. Docente en Centro Argentino de Etnología Americana. Docente e investigadora de la UNLaM y de la Universidad Nacional de Moreno. Autora de dos libros, capítulos de libros como coautora e innumerables artículos para revistas nacionales e internacionales. Es trabajadora social en el Servicio Penitenciario Federal.

nosotras —como profesionales de la educación superior— nuestras propias cosmovisiones y marcos referenciales. Entendemos que a una realidad compleja corresponde un análisis complejo —para el cual no desaprovecharemos los avances que en términos de «especialización» ha promovido aquella forma atomizada de producir conocimiento—; pero no por ello dejaremos de visibilizar y cuestionar sus limitaciones. Coincidimos con que a los avances de los análisis particulares, disciplinarios y de los subsistemas, deberán complementarse los desarrollos territoriales, integradores, holísticos y transdisciplinarios.

Importancia de incorporar «nuevos» desarrollos onto-epistemológicos en la trayectoria formativa de Trabajo Social

La propuesta en el caso de nuestras prácticas preprofesionales contempla un renovado protagonismo de todos los actores intervinientes: la cátedra, los docentes supervisores, los estudiantes, los referentes institucionales y los sujetos de atención que acuden a los centros de prácticas; todo ello en el marco de una creciente afirmación de la perspectiva de derechos, una mirada humanizada del quehacer profesional y un posicionamiento decolonial conducente a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender.

Como resultado de los años de ejercicio en la docencia dentro de la educación superior —en particular en la carrera de licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Matanza— ha sido posible reflexionar acerca de los contenidos curriculares que la propia complejidad de la «realidad» nos demanda cada cuatrimestre. El participar en materias que son parte del área de prácticas preprofesionales de esa carrera, nos ha permitido desarrollar procesos de permanente construcción colectiva de los contenidos a trabajar, en tanto surgen como demanda o necesidades, tanto desde los procesos de investigación docente, desde los estudiantes, como desde las instituciones diversas que funcionan como centros de prácticas.

Por otra parte, el ejercicio de la profesión en distintas áreas temáticas por parte de todos los docentes con los que venimos compartiendo la tarea educativa, también ha presentado la necesidad de actualizarnos en cuanto a la incorporación de nuevos conocimientos y conceptualizaciones.

En el caso del Trabajo Social, por ser una profesión multidimensional que a su vez se nutre de muchas otras disciplinas, aparece como un objeto de análisis particularmente oportuno para explorar cómo esas contribuciones (sociología, psicología, antropología, derecho, política, economía, historia, desarrollo humano, etc...), están o no considerando nuevos paradigmas y teorías en los procesos formativos. A su vez, resulta necesario conocer cuál es la relevancia que estos contenidos tienen a la hora de pensar en un tipo de construcción del conocimiento y de un Trabajo Social acorde a las necesidades complejas de cambio del ser humano, pudiendo así trascender a los procesos que muchas veces se reconocen como insuficientes o alejados de la real necesidad de la población. Es posible observar que la intervención queda muchas veces restringida a la gestión de recursos, dejando por fuera un sinnúmero de posibilidades de intervención que tiendan realmente al desarrollo humano.

Por tal razón nos resulta imperioso indagar acerca de la necesidad (o no) de innovar en materia didáctica a fin de lograr transmitir nuevos contenidos y propuestas metodológicas en el marco de las ciencias sociales y de la educación superior.

Hacia una pedagogía de la vivencia

Desde la investigación educativa, los cambios de paradigmas en el campo de la educación parecen desarrollarse mayormente en el nivel inicial y primario; y con menor profundidad en nivel secundario y mucho menor en el nivel universitario.

Perlo y López Romorini (2015) plantean una perspectiva biocéntrica de la educación —con la que se recupere la integración entre conocimiento y vida—,

en concordancia con aquellos avances epistemológicos a los que hicimos referencia anteriormente. Para ello, profundizan en el concepto de vivencia, el cual nos parece muy oportuno para problematizar lo que acontece en el desarrollo de las prácticas preprofesionales. Tomando diversas fuentes filosóficas las autoras nos dicen respecto a la vivencia que:

1. Se trata de la actitud perceptiva (sentir) con relación a un objeto, suceso o acontecimiento del yo en el presente.
2. Mediante la vivencia, el conocimiento emerge como algo dado desde la conciencia.
3. En la vivencia hay compromiso cenestésico, no intervienen ni razón ni voluntad. Consiste en un tipo de cognición donde la acción se encuentra corporizada. La vivencia refiere a un instante de acoplamiento entre cerebro, cuerpo y mundo, creando un saber que no es necesariamente entendido, que pertenece al mundo de la sabiduría y no del conocimiento.
4. Al describir el fenómeno, hacemos referencia al fenómeno tal como aparece para el observador.
5. La vivencia tiene carácter autoecoorganizado (Morin, 1996), se vincula con una ecología profunda en la que los seres vivos, el ser humano y los sistemas ecológicos, tienen el mismo valor.
6. La emoción es respuesta a un estímulo (rabia, alegría, miedo, entusiasmo), al desaparecer el estímulo se diluye la emoción. En la vivencia onto-epistemológica es posible saber sin entender; hay una trascendencia que va más allá de la emoción momentánea.

Y he aquí el gran desafío para la tarea docente, y refiere a una modalidad pedagógica que sea capaz de acompañar el aprendizaje a través del recupero de la

vivencia. Es decir, de ese saber que se construye a través de dimensiones que trascienden la razón y tan elocuentemente se expresan en las vivencias de las prácticas. Nos referimos, por ejemplo, a todas las reacciones emocionales por las que los estudiantes-practicantes transitan durante el proceso de las prácticas; vivencias cuyo recupero suele restringirse a un momento reflexivo durante las supervisiones, pero que no siempre son profundamente «procesadas». En este sentido, diversas disciplinas advierten que ese procesamiento de las emociones debe darse a través del cuerpo, porque es a través de él por el cual se expresan.

Una cuestión a visibilizar, entonces, se asocia a la importancia del cuerpo en las intervenciones sociales. Estamos acostumbrados a separar el cuerpo del trabajo mental, o mejor dicho nos forman en la lógica cartesiana (eurocentrista) de racionalizar todo; y desde allí problematizamos. Tal como plantea Citro (2009), es necesario comprender que la noción de cuerpos significantes busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, matrices afectivas y significativas en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda la praxis sociocultural. Asimismo, enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones, gestos, movimientos), no puede entenderse como un mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que la irán modelando, sino que también incluye una dimensión productora de sentidos, con un papel activo y transformador de la vida social.

Si pensamos el significado del cuerpo en las civilizaciones medievales, e incluso renacentistas, encontramos una mezcla confusa de tradiciones populares locales y de referencias cristianas. Allí, el hombre no se distingue de la trama comunitaria y cósmica en la que está inserto; está amalgamado con la multitud de sus semejantes, sin que su singularidad lo convierta en un individuo en el sentido moderno del término. Toma consciencia de su identidad y de su arraigo físico dentro de una estrecha red de correlaciones. Para que la «individuación a través de la materia» —es decir, a través del cuerpo— sea aceptable en el plano social, habrá que esperar el desarrollo del individualismo. Solo

entonces, efectivamente, el cuerpo será propiedad del hombre y no más su esencia. (Le Bretón, 2002).

El pensamiento cartesiano se basa en la duda metódica, lo que conduce a la primera intuición o verdad evidente «pienso y dudo, luego existo» (Citro, 2009). La afirmación del cogito (yo pienso) como toma de conciencia del individuo está basada, paralelamente, en la depreciación del cuerpo, denotando la creciente autonomía de los sujetos pertenecientes a ciertos grupos sociales respecto de los valores tradicionales que los vinculan solidariamente con el cosmos y el resto de los hombres (Le Breton, 2002).

La modernidad genera divisiones entre el hombre y el cuerpo a diferencia, por ejemplo, de muchos pueblos originarios que involucran a todo el ser en la acción desarrollando una conexión entre el territorio-cuerpo y el territorio-tierra, entre ser humano y naturaleza-cosmos, entre materia y espíritu, entre lo uno y el todo. Tales saberes ancestrales también parecen estar ausentes de las universidades.

En este sentido, encontramos diferentes cosmovisiones que visibilizan o invisibilizan al cuerpo —que lo integran o desintegran— que lo hacen presente o ausente en la experiencia.

Para profundizar en la metodología vivencial de la pedagogía que proponemos, diferenciaremos entre vivencia (percepción, emoción, sentimientos, acto de vivir) y experiencia (reflexión de quien conoce sobre lo vivido), para luego integrarlas. Vivencia y experiencia constituyen dos órdenes diferentes complementarios en el proceso de aprendizaje. Hay un instante en el que vivencia y experiencia se entraman en la sabiduría adquirida de quien habla, ello ocurre al narrar la percepción de lo vivido; pensemos en el contenido y expresiones de lo que nos cuentan los practicantes. Esa toma de conciencia implica un saber en el que hay continuidad e integración entre uno mismo, el otro y el entorno que nos rodea. «Ese movimiento fue denominado por Toro Araneda (2002) como «transtasis»; una súbita transformación interior; implica la integración orgánica de la percepción, la inteligencia abstracta y

la afectividad. Se produce un holomovimiento, movimiento de la totalidad, que integra y amalgama sentimiento, acción y conciencia de sí en el instante vivido, para llevarlo luego al campo del lenguaje reflexivo. De este modo la vivencia de ser-sentir no separa cuerpo de espíritu, es revelación de la vida. En la práctica educativa necesitamos recordar que el ser-sentir es anterior al pensar para reincorporar la vivencia a los procesos de aprendizaje. Reconocer los fundamentos neurofisiológicos que hoy aportan los desarrollos científicos en torno a la cuestión, constituye un aporte nodal para esta tarea» (Perlo y López Romorini, 2015, p. 5).

La incorporación de nuevos desarrollos onto-epistemológicos en nuestra experiencia educativa

La estrategia pedagógica construida desde las asignaturas Práctica I (Individuo y Familia) y Práctica II (Grupo y Comunidad) de las que formamos parte, motivó el desarrollo de un proceso de investigación-acción que aún continúa. Parte de la siguiente hipótesis: en la medida que el docente supervisor no reflexione sobre sus propias prácticas, difícilmente se reconozcan los propios condicionantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sumado a ello la perspectiva de «responsabilidad social universitaria» —desde donde encaramos el desafío de colaborar de algún modo en los procesos de intervención que desarrollan las instituciones que se constituyen como centros de prácticas— nos convoca como actores sociales activos, más que como meros supervisores que acompañan la formación de los estudiantes. Entre los docentes (todos ellos trabajadores sociales), los estudiantes y los profesionales de las instituciones, se intenta generar un equipo de trabajo capaz de debatir posiciones y a su vez consensuar líneas de acción, no sólo focalizadas en el proceso de las prácticas (que apenas dura un cuatrimestre), sino con miras a la transformación de las problemáticas sociales que nos convocan en el partido de La Matanza y sus alrededores. Ello implica procesos de mediano-largo plazo, por lo que se han promovido gestiones para la formalización de convenios universidad-instituciones, e institucionalización del «área de

prácticas». Esta es un área dependiente de la Coordinación de la Carrera de Trabajo Social en la UNLAM, en la cual se enclavan materias que desarrollan las competencias prácticas de la formación. En el currículo vigente existen cuatro niveles de prácticas preprofesionales: Práctica I (Individual y Familiar), Práctica II (Grupo y Comunidad), Práctica III (Organizaciones) y Práctica IV (Planificación y Proyectos); y una asignatura previa que es el Taller de Registro y Producción de la Información.

Creemos importante destacar algunas de las técnicas o modalidades de trabajo utilizadas al interior de la cátedra responsable de los dos primeros niveles, las cuales aportan aspectos significativos al proceso:

La investigación-acción participativa (IAP) como opción metodológica, en el marco de una propuesta civilizatoria alternativa

La IAP nos permite visibilizar todos los saberes presentes con participación activa y real de la mayor cantidad de actores posibles, lo cual construye viabilidad en los procesos e impactos significativos.

El trabajador social interviene en diversas tensiones donde ha de ejercer su derecho de decidir de qué manera participar de aquello que la institución pretende; en ocasiones se verá en encrucijadas tales como sostener el *statu quo* o promover una transformación real.

Asimismo, comprendemos que no hay cambios si no hay diversidad, diferentes miradas de entender el mundo y de hacer en el mundo. Debemos, pues, contemplar la diversidad cultural en las intervenciones; y ello implica tener presentes los hábitos, las creencias, las cosmovisiones, las preferencias, las negaciones, las relaciones en comunidad, las relaciones con la naturaleza, las formas de entender a la espiritualidad, las formas en que trascienden las problemáticas de lo privado a lo público, los modos de sanar el cuerpo, etc.

Contemplar estas diversidades en un proceso de formación profesional, implica lo que diversos autores denominan «descolonizar la cultura» y «descolonizar

el saber». Es necesario tener en cuenta el carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento; la multiplicidad de voces, de mundos, de vida, la pluralidad epistémica (Lander, 2000). Como así también la posibilidad de que todo ello confronte con la propia cultura y el saber del profesional/practicante que interviene, que todo ello confronte con la monocultura del «conocimiento científico», o que confronte con un marco legal.

Entendemos como desafío lograr que todos los saberes convivan al mismo tiempo, dándole la importancia y credibilidad que necesitan. Revisar nosotros como profesionales nuestras propias cosmovisiones. También preguntarnos si estamos realmente dispuestos y si tenemos las herramientas para encontrarnos y trabajar con otras formas de sentipensar el mundo.

Creemos de suma importancia trabajar con los estudiantes sobre las diferentes culturas, generando nuevas estrategias de intervención para poder desplegar estos temas. Ello nos lleva a co-crear permanentemente distintas mediaciones pedagógicas que inviten —en primer lugar— al registro de los propios modos de ver, de entender y hacer en el mundo; que inviten a recuperar las propias raíces y conocimientos ancestrales. Para ello la autoobservación es la primera gran herramienta de investigación y de evaluación.

En cada centro de práctica podemos preguntarnos: ¿resulta o no relevante en el proceso de intervención explorar la dimensión cultural de esas historias de vida? Si se considera relevante, ¿se plasma realmente en el proceso de intervención? ¿Se visibiliza a la hora de construir la problematización con el sujeto? ¿Se contempla a la hora de realizar recomendaciones que acompañen una transformación profunda de la situación que se presenta? ¿Amerita que en todos los casos se advierta dicha dimensión cultural como significativa en la intervención? ¿Cuáles son mis significaciones respecto de la «familia» y cuáles son las significaciones del «otro»? ¿Incluimos realmente los saberes y formas de construir conocimientos (no científicos precisamente) que realizan esas personas, en «nuestros» diagnósticos y líneas de acción?

Esta inclusión e integración de los diversos saberes y formas de construir conocimientos, demanda el reconocimiento de las limitaciones de aquella epistemología eurocéntrica para dar paso a una «propuesta civilizatoria alternativa desde América Latina» (Giraldo-Alzate, 2016). Tal propuesta señala al conocimiento ligado a tradiciones ancestrales como el más indicado para generar el descentramiento epistemológico que contribuya a la descolonización del saber; y halla sus bases en filosofías, cosmovisiones y racionalidades distintas, que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado. «No se trata sólo de pensamiento crítico, sino también de praxis crítica», es decir que «construir alternativas a esta eurocentricidad implica un proyecto de transformación social, política, epistémica y humana, fundado en un imaginario o visión de un mundo de otro modo» (Walsh, 2002, p. 31).

Desde esa deconstrucción, Giraldo-Alzate nos convoca a abrir espacios de diálogos de saberes desde todas las culturas, sobre todo desde los saberes ancestrales, que tienen mucho que aportar en la construcción de unas nuevas epistemologías más incluyentes y más respetuosas del medio vivo. En esa tarea son de vital importancia autores como Boaventura de Sousa Santos, 2010; Enrique Dussel, 2015; Walter Dignolo, 2014; Aníbal Quijano, 2014; Santiago Castro Gómez, 2007; Catherine Walsh, 2002; Silvia Rivera Cusicanqui, 2003; entre muchos pensadores, filósofos y activistas sociales que en los últimos años han consagrado su trabajo a develar los intereses de la epistemología hegemónica y sentar las bases de una 'epistemología otra'.

Hacia una didáctica basada en una «epistemología otra»

Desde nuestro posicionamiento como cátedra, romper modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje implica incorporar haceres que pongan en juego la vivencia, la emoción, lo expresivo, la intersubjetividad (entre otras dimensiones). Por tal motivo, una primera innovación que como docentes nos animamos a hacer en el aula universitaria fue el trabajo con la herramienta del psicodrama (previa formación) para «traer» esas escenas-vivencias de la práctica, revisar lo

percibido por los estudiantes y elaborarlas. Lo primero que nos llamó la atención fue cuán difícil resulta registrar el «sentir» (tanto a estudiantes como a docentes) camuflado generalmente por el «pensar»; poniéndose en evidencia la huella del modelo cartesiano en la educación, y el enorme perjuicio en términos de desarrollo humano que ello conlleva.

Entendemos que «El psicodrama es un procedimiento dramático de finalidad psicoterapéutica, por lo general grupal, en el cual las técnicas dramáticas son utilizadas como medio expresivo de comunicación, exploración, elaboración, operación, etc.» (Bouquet, 1977). Podríamos decir que es un instrumento para intentar resolver las ansiedades grupales o facilitar los emergentes naturales y espontáneos de un grupo. Lamentablemente, los docentes universitarios muchas veces olvidan que la experiencia del aula es una experiencia de grupo.

Su puesta en práctica nos ha mostrado que trabajar con psicodrama permite aproximarnos a los «sentipensares» de los estudiantes y a las resonancias que las diferentes escenas que la práctica les genera, incluso aquellas «escenas temidas» que de otra forma serían muy difíciles de explorar. Las primeras experiencias de práctica preprofesional —como ya sabemos— generan muchas veces angustias, miedos y frustraciones que no pueden ser visibilizadas con técnicas pedagógicas tradicionales (como la producción de un trabajo escrito, la evaluación a través de parciales, etc.) y ni siquiera con técnicas grupales donde «el taller» y el «grupo operativo» parece ser el único recurso pedagógico. Trabajar con la dimensión subjetiva de los procesos personales y grupales en las prácticas, nos lleva cada cuatrimestre a evaluar en forma permanente las expectativas de los estudiantes (su cercanía o su distancia con «lo posible»), sus experiencias y vivencias. Todo lo cual implica recrear los métodos, técnicas y productos esperados (construidos en forma participativa) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, poder ofrecer desde la función de la supervisión docente esa escucha activa capaz de acompañar a los estudiantes en ese recupero (especialmente

desde el sentir) y esa reflexión sobre la vivencia que la convierte en experiencia, nos ha hecho advertir algunas limitaciones pedagógicas al momento de analizar ciertas experiencias de prácticas que hemos intentado trascender, incorporando estrategias didácticas que se alejan de lo tradicional. Sabemos que esto es frecuente en nuestra carrera y en las diversas universidades y por ello nos interesa en esta ocasión —desde estas nociones epistemológicas— poner el acento en algunos focos que nos trae la experiencia de supervisión de las prácticas en el abordaje grupal.

Desde luego que aseverar que en todos los espacios de prácticas se hace presente el cuerpo es una obviedad; en algunos casos golpeados, atravesados y estigmatizados por la edad, por la violencia, por el consumo de sustancias, por una enfermedad, por el amor, por la alegría, por el entusiasmo, por la esperanza, etc. Pero queremos enfocarnos en aquellos espacios en donde rotundamente el cuerpo, las emociones y el campo energético son protagonistas, dejando a la palabra y a la racionalidad en un plano totalmente secundario. Son experiencias de prácticas que se centran en la vivencia tal como la hemos conceptualizado antes, y que son traídas al aula en el espacio de supervisión con un sinnúmero de interrogantes y aprendizajes.

Si bien en todas las experiencias la cátedra procura disponer de una escucha activa para el recupero y tratamiento de las vivencias involucrando las reacciones físicas, mentales y emocionales —tanto de los integrantes de los grupos como de los propios estudiantes— mucho depende del grado de presencia que estas dimensiones tienen para los propios referentes institucionales. En este sentido, podemos identificar que en los espacios institucionales más típicos de desempeño de los trabajadores sociales es donde más se tiende a la intervención grupal que tiene como protagonista la reflexión, la razón. Ha sido en espacios que no cuentan con trabajadores sociales donde hemos hallado vivencias diferentes, en donde la razón le da paso a la construcción de sentido, al autoconocimiento desde el campo de la percepción y de la corporalidad. En estos entran en juego los sentidos, las emociones, la mente, el movimiento corporal, el autoconocimiento, el cam-

po energético y la espiritualidad como dimensiones de análisis que no suelen aparecer en otras experiencias de intervención.

Desde el primer nivel de prácticas preprofesionales en los que nos hallamos involucrados como equipo docente, además del psicodrama, incluimos «el ateneo» como una posibilidad de recupero, problematización y co-visión acerca de las experiencias que vivencian los estudiantes en sus centros de prácticas (incluso para atender situaciones grupales conflictivas al interior del aula).

Entendemos que estos ateneos representan una forma narrativa que se produce en la elucidación del hacer cotidiano y permite una forma de reflexividad que se edifica desde la construcción de relatos basados en diferentes expresiones de la realidad, como enunciado de la complejidad de esta y de las diferentes formas de presentación de las problemáticas actuales (Carballeda, 2010). Una vez expuestas las situaciones, los presentes en el aula (docentes y estudiantes) generan un intercambio colaborativo, en pos de co-crear alternativas de intervención; donde lo que prima es la creación de lo nuevo y la presencia de lo diverso, por sobre el «deber ser» o noción de «correcto-incorreto».

Por último, sostenemos que la puesta en práctica de este tipo de recursos pedagógicos (sólo presentamos dos de los tantos que utilizamos) nos permite problematizar desde diferentes miradas, ya que se trae al espacio áulico la situación institucional (y también la personal del estudiante) para poder trabajarla y arribar a diversas líneas de intervención de manera conjunta. De esta manera, motivamos la capacidad proactiva del estudiante, generalmente «dormida» por la característica pasividad de la educación (especialmente en el nivel superior), donde ni el cuerpo ni el sentir ni el pensar propio tienen mucho lugar.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos intentado reflexionar acerca de la necesidad de incorporar nuevos

conocimientos onto-epistemológicos en los trayectos formativos de educación superior y más específicamente en aquellos concernientes a la formación de trabajadores sociales. A su vez, nos hemos interrogado sobre la manera en que las ciencias sociales consideran —en sus propios procesos formativos— los nuevos paradigmas y teorías, entendiendo que el Trabajo Social se nutre de sus aportes. Reflexiones e interrogantes que nos interpelan en torno a la relevancia que la incorporación de tales conocimientos y contenidos adquieren en el currículo universitario del Trabajo Social.

Hemos desarrollado nuestra perspectiva respecto de estas cuestiones a partir de nuestras propias experiencias. Estos planteos y las dilucidaciones sobre los mismos han sido los que nos condujeron a sostener que —si bien aún resta un largo recorrido para encontrar nuevas estrategias en las prácticas de enseñanzas que los incorporen y permitan implementarlos gradualmente— esta tarea no resulta imposible. Resulta necesario considerar la trama compleja que atraviesan nuestras sociedades, con políticas neoliberales que tienden a un marcado retroceso que invisibiliza aún más estos desarrollos y con los cuales creemos sería realmente posible el tan ansiado «empoderamiento del pueblo». Asimismo, la fuerza y demanda de innovación por parte de las generaciones jóvenes —los estudiantes de nuestras universidades— implicadas y comprometidas en la defensa por los derechos vulnerados, nos motivan a co-crear nuevas mediaciones pedagógicas con renovada energía.

Por tal motivo, creemos que nos urge asumir el desafío pedagógico en las prácticas preprofesionales de Trabajo Social, de hallar los intersticios necesarios para que cada equipo docente pueda trabajar, problematizar y replantearse qué estrategias resultan adecuadas de crear, de tomar y de aplicar, intentando superar las dificultades y resistencias que todo acto creativo genera en el *statu quo* del campo académico.

En síntesis, subrayamos que la intención de nuestra propuesta se erige en la necesidad de explorar e incorporar nuevos conocimientos y desarrollos onto-epistemológicos que eviten el abordaje de nues-

tras intervenciones desde el determinismo y con respuestas inmediatas sin distinción *a priori*. En tal sentido, apelamos a la producción y búsqueda de nuevos conocimientos surgidos a partir de la multiplicidad de interjuegos, territorialidades y subjetividades diversas, tejidas en la trama compleja del mundo de la cultura, las interrelaciones sociales y las identidades.

Por último creemos —de manera ineludible y pese a las resistencias o dificultades que tal irrupción pueda generar en algún sector académico— en la necesidad de afrontar como reto la posibilidad de instalar en nuestros currículos y universidades la inclusión de enfoques que permitan la coproducción de conocimientos, recuperando las interacciones de los sujetos-actores, sus diversos mecanismos de enseñanza-aprendizaje, sus habilidades y emociones.

Bibliografía

- Carballeda, A. (2010). La intervención en lo social narrada desde los ateneos. Los ateneos como texto. *Cuadernos Margen*, s/v(4).
- Castro Gómez, S. (2007). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Norma Editorial.
- Citro, S. (2009). Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Bs. As.: Biblos.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Bs. As.: Akal.
- Giraldo-Alzate, O. (2016). *De una epistemología eurocéntrica a una epistemología del sur*. Recuperado de <http://revistasoj.s.unilibrecali.edu.co/index.php/rcj/article/viewFile/554/874>
- Jung, C. (2009). *El libro rojo*. Bs. As.: El Hilo de Ariadna.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Bs. As.: Ediciones Faces-UCV.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Martínez Bouquet, C. (1977). *Fundamentos para una teoría del psicodrama*. Cdad. de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Mignolo, W. (2014). *Género y descolonialidad*. Bs. As.: Ediciones del Signo.
- Perlo, C. y López Romorini, M. (2014). Siento, existo y luego... pienso: contribuciones para la construcción del conocimiento científico. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, s/v(65). Maracaibo, Venezuela.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentris-
- mo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2003). *Las fronteras de la coca: epistemologías coloniales y circuitos alternativos de la hoja de coca: el caso de la frontera boliviano-argentina*. La Paz: IDIS.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.
- Walsh, C. (2002). La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento. En S. Castro Gómez, F. Schiwy, y C. Walsh (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Editorial Abya Yala.

Decolonización y educación popular

Una experiencia a través de la IAP y el pensamiento de Orlando Fals Borda en el Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta

Henry Alberto Cruz Villalobos*

La periferia del centro de la periferia

Este trabajo propone la aplicación del método epistemológico de investigación-acción participativa (IAP), impulsado por el pensador y sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, como herramienta de transformación social a través de la enseñanza de la historia, en el marco del curso «Procesos y teoría política contemporánea del *área de historia e identidad*» correspondiente al tercer año de educación secundaria para adultos en el Bachillerato Popular Casa Abierta de la Villa 31 bis, CABA.

El objetivo de la propuesta se enmarca además en dos ejes, por un lado, la interpretación de la realidad, y por otro como plan de acción, mapa y hoja de ruta. Es decir, como una propuesta que postula a la IAP como metodología susceptible y plausible de ser incorporada en el ejercicio de la construcción de poder popular, a través de la educación popular adelantada desde el bachillerato, potenciando así sus acciones de cambio. Se trata de realizar un trabajo analítico de aproximación a la experiencia, un vaso comunicante entre el conocimiento propio de la comunidad y el de la contribución de la investigación externa, interviniendo en una experiencia concreta que ya posee una fuerza de transformación social propia.

En este sentido, la aplicación de la IAP vendría a potenciar, ordenar y sistematizar, así como a brindar herramientas de interpretación y praxis para todos los actores involucrados en la experiencia del Bachi-

llarato Popular Casa Abierta. Si bien la IAP involucra la aplicación de técnicas y pautas que permiten la articulación, no es un método que se pueda considerar redondeado y definitivo. Es decir que no es una sólida receta que podamos aplicar sistemáticamente como investigadores sociales para lograr transformaciones. Por el contrario, la IAP se construye desde las bases y con la participación activa de ellas, en un proceso dialógico con el pleno involucramiento de sus actores: las bases sociales y los investigadores. Una teoría que se va creando «con y en la propia acción» (Fals Borda, 1985, p. 33). El modelo parte de la revalorización de los saberes populares para desde su conocimiento generar el empoderamiento (Montero, 2006). En términos definitorios la IAP es:

Un proceso que combina la investigación científica y la acción política para transformar radicalmente la realidad social y económica y construir el poder popular en beneficio de los explotados. A este complejo proceso, que incluye la educación de adultos, el diagnóstico de las situaciones, el análisis crítico y la práctica como fuentes de conocimiento para ahondar en los problemas, necesidades y dimensiones de la realidad, lo hemos denominado investigación-acción participativa, IAP (Fals Borda, 1985, p. 59).

En términos concretos la IAP se constituye como un método en el que intervienen investigadores participativos junto a integrantes de comunidades de base, para la búsqueda colectiva de conocimiento que permita cambios significativos en la sociedad, creando vínculos y relaciones de confianza mutua entre los participantes. Esta «tensión dialéctica» (Fals Borda, 1985, p. 22) creadora es dialógica y horizontal, «de las

* Licenciado en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y educador popular. Se desempeñó como becario, investigador y editor en distintos proyectos. Sus temas de estudio son la historia política, cultural e intelectual latinoamericana; la decolonización y la enseñanza de la historia en contextos.

bases hacia arriba y de la periferia al centro» (Fals Borda, 1985, p. 11). Rompe así las relaciones subordinadas de la ciencia clásica en donde el investigador establecía un binomio sujeto-objeto y se distanciaba de las formas de conocimiento que pudieran aportar las comunidades: la memoria histórica, el conocimiento y la tradición oral o los contenidos de la cultura popular. Esta inversión del paradigma científico tiene como fin la generación de poder popular que conduzca «que las comunidades retomen el poder que les pertenece constitucionalmente (como mandantes primarios), para llegar a formas más participativas de democracia» (Fals Borda, 1985, p. 11). En este punto se establece una transformación en la que los profesionales involucrados se configuran como intelectuales orgánicos al servicio del pueblo y las clases trabajadoras —distanciándose y superando actitudes de clase vanguardistas, académicas y racionalidades de la ciencia moderna— mientras que desde las bases opera una reafirmación y revaloración de la identidad y la autoestima histórica, dejando atrás sentimientos de subordinación e inferioridad, encontrando así sus propios valores y enriqueciéndolos. Al tener en cuenta e incorporar las historias individuales en la construcción del conocimiento histórico sucede una superación de la propia estima, ideal para la consolidación identitaria (Fals Borda, 1985, p. 19).

Si bien la IAP no resulta ser un método definitivamente sólido y de aplicación sistemática, sí existen algunas particularidades de la técnica que lo caracterizan. Estas se podrían enumerar de la siguiente forma: el conocimiento de la composición del grupo y del espacio en que se desarrollará; la empatía y la calidad humana del investigador; el trabajar por la redundancia y la horizontalidad; la adopción del código de comunicación propio del lugar y de las bases; la aplicación de técnicas lúdicas que superen los academicismos y el ámbito de lo letrado; la comunicación horizontal; el trabajo en sesiones colectivas; el fomento de las voces y el habla polisémica anulando la censura; la incorporación de nuevas tecnologías y el fomento de las formas de sociabilidad de las comunidades; el alentar la autonomía popular frente a la dependencia y el paternalismo; la comprensión y plasticidad ante los ritmos de trabajo, flujos y reflujos de los tiempos de la comunidad (Fals

Borda, 1985, pp. 28-32). En suma, la adopción de una postura «sentipensante» (Fals Borda, 2017) dispuesta, con apertura al intercambio, y la creación y el aprendizaje de conocimientos populares. Sin embargo, como mencioné, no cabe esperar que las particularidades de la IAP se presenten en una suerte de universo perfecto que permita una construcción teórica definitiva, por el contrario, estas se presentan de modo combinado dentro de la acción «en relación praxiológica y simultáneamente con ella» (Fals Borda, 1985, p. 33).

Retomando estas características mencionadas, podemos decir que la composición y las características espaciales del grupo social con las que se plantea esta propuesta de IAP son aquellas presentes en el Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta, Barrio Carlos Mugica de la Villa 31bis, que en su mayoría está constituido por sujetos mayores de edad, inmigrantes —tanto internos como de otros países latinoamericanos— en condiciones de exclusión social, desposesión y marginación de la propiedad privada; cuyo acceso a la educación y los derechos básicos es continuamente vulnerado; atravesados por un universo conceptual e identitario que podemos denominar como cultura villera; y afectados y explotados por el sistema capitalista. La villa además constituye una frontera en sí misma encerrada por las vías férreas y la autopista, fronteras espaciales reales que la desvinculan de la ciudad, convirtiéndola en una periferia dentro del centro de la periferia. Es decir, como el círculo periférico de la ciudad, centro de poder que es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero que a su vez es parte de la República Argentina, nación periférica de los centros de poder mundial hegemónicos.

En busca del poder popular

Al hablar de poder popular como resultado deseado de una experiencia de IAP, debe aclararse que el empoderamiento se encamina a cuestionar el universalismo excluyente propio de la modernidad occidental. Este se expresa a través del liberalismo clásico y el pensamiento constitucional —emanado de la experiencia europea— y tomado como paradigma de ejemplo y orden por las democracias representativas de los Esta-

dos nación latinoamericanas tras sus independencias.¹ Esta base político-jurídica de dominación —originada en dinámicas de colonialismo interno del pasado— constituye hoy la fuente de poder de las clases y sectores hegemónicos, «que niega todo derecho diferente al liberal, y que está sustentado en la propiedad privada individual» (Lander, 2000, pp. 16-17) conduciéndonos a «sociedades de democracia restringida o limitada, disimuladamente autocráticas» (Fals Borda, 1986). Por el contrario, lo que se busca con la IAP es una:

... democracia participante y enraizada en la historia regional, en la cultura y sabiduría populares congruentes con las metas del cambio. Por estos hechos culturales viene aquella a distinguirse de la democracia representativa o parlamentaria importada en el siglo anterior, con sus constituciones nacionales traducidas del inglés y del francés, tal como se ha venido practicando. La democracia participativa es más auténtica y propia. Tampoco es lo mismo que el centralismo democrático aplicado después en otras partes, modelo igualmente importado; la democracia participante emana de la metodología de la IAP al buscar el rompimiento de la relación de subordinación de representante/representado, y se acerca más a los conceptos de «democracia directa» o «autogestionaria». Por eso, la IAP toma en cuenta la historia popular rescatada, la esencia cultural nacional y las aspiraciones reales de los grupos de base (Fals Borda, 1985, p. 35).

Fals Borda además propone la IAP como hoguera desencadenante de procesos de empoderamiento

1. El concepto de colonialismo interno fue desarrollado por el sociólogo mexicano Pablo González Casanova en la década de 1960, y ha sido retomado continuamente dentro de la tradición de pensamiento decolonial. Este caracteriza «la permanencia de estructuras de poder colonial en las sociedades que emergieron en el siglo XIX de las luchas de independencia de las antiguas colonias americanas de España.» Véase De Sousa Santos, Boaventura, El colonialismo insidioso En: Página 12, 03 de abril de 2018. <https://www.pagina12.com.ar/105534-el-colonialismo-insidioso> Consultado en mayo de 2018. Véase también el texto de Walter D. Mignolo La colonialidad a lo largo y a lo ancho: *el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000. Pág. 68. Mignolo explica: «La diferencia colonial se transformó y reprodujo en el período nacional y es esta transformación la que recibió el nombre de «colonialismo interno.» El colonialismo interno es, pues, la diferencia colonial ejercida por los líderes de la construcción nacional. Este aspecto de la formación de la conciencia criolla blanca es el que transformó el imaginario del mundo moderno/colonial y estableció las bases del colonialismo interno que atravesó todo el período de formación nacional».

to popular que partiendo desde el nivel micro de las transformaciones locales—a través de alianzas, asociaciones y creación de redes entre grupos subalternos—lleve hacia transformaciones a nivel macro, cambios estructurales que permitan la transformación general de la sociedad.

La dinámica creadora que se desenvuelve con la IAP puede llevar asimismo a proponer la constitución de un nuevo tipo de Estado que sea menos exigente, controlador y prepotente, inspirado en valores raizales positivos y alimentados por corrientes culturales autóctonas congruentes con un ideal humano y democrático. Un Estado como éste no sería imitativo de modelos históricos cuyas fallas se aprecian con facilidad ni tampoco copia de democracias representativas como se han conocido (Fals Borda, 1985, p. 64).

Una experiencia potencial. El potencial de una experiencia

Las renovadas crisis del capitalismo neoliberal que golpearon a las economías latinoamericanas durante finales del siglo pasado e inicios del presente —sumada a la continuidad histórica de desigualdad y explotación— acentuaron los procesos sociales y políticos que llevaron a la renovación y surgimiento de nuevos movimientos sociales que —a diferencia de los movimientos tradicionales y formales (verticales, burocráticos y centralizados)— se caracterizaron por nacer de la espontaneidad y la cotidianidad vital de los sectores oprimidos y cuyo sello característico fue la horizontalidad. Estos nuevos movimientos sociales estaban vinculados con los territorios, y su potencia nacía del vínculo con el espacio en el que se recreaban y satisfacían las múltiples necesidades de la vida cotidiana (Zibechi, 2005, pp. 39-59).

En este contexto nace el Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta —cuyos orígenes se encuentran en el trabajo iniciado por la agrupación La Dignidad Rebelde junto a la comunidad de la Villa 31 bis, Barrio Carlos Mugica, Sector Ferroviario— en el año 2004. Si bien el espacio nació como un centro comunitario multifuncional ante las necesidades educativas de la comunidad, se convirtió en bachillerato de enseñanza para adultos y su existencia trascendió a la desaparición de

la organización mencionada para continuar su accionar hasta el día de hoy como parte de La Territorial, Organización de Experiencias de Base (organización que nuclea diferentes iniciativas populares de acción). Actualmente, Casa Abierta funciona con reconocimiento oficial, aunque sin los recursos económicos necesarios para su mantenimiento —como Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2009— integrado a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha.

Con la educación popular como herramienta de praxis, el Bachillerato busca una educación que «propicie la toma de conciencia», entendiendo a la educación popular «como un instrumento importante en la transformación y cambio de las relaciones sociales de dominación y las estructuras sociales de opresión a través de la construcción de Poder Popular». Una forma de educación diferente a la sostenida por las clases dominantes, enfocada hacia la organización de las clases populares, tal como lo informa su programación curricular (BPACA, 2005, p. 2)

Como se puede ver, desde su nacimiento el Bachillerato apostó por el empoderamiento de las clases populares a través de la praxis, posibilitada por los lineamientos de la educación popular y enfocada a la transformación de la realidad y la producción de conocimiento popular. Una apuesta por construir «un espacio en el cual los sectores populares desarrollan colectivamente su conocimiento, su forma de aprender y de explicar la realidad, todo lo cual deriva en la construcción del saber que transforma». Así las cosas, la experiencia del Bachillerato resulta propicia para la incorporación de procesos de IAP como paradigmas metodológicos que se retroalimenten de la potencia ya existente y que sirvan como metodología de empoderamiento. Otras de las características concordantes con la IAP —propias de la educación popular— están manifestadas y reforzadas a través del Plan Estratégico del Bachillerato, tales como la creación de conocimiento colectivo y dialógico, horizontal y participativo (BPACA, 2014, p. 8).

Sin embargo existen algunos puntos expresados

desde los documentos políticos del Bachillerato —que en la práctica han sido de difícil cumplimiento— tales como la verdadera creación de conocimiento popular que supere la simple reproducción de saberes adquiridos por educadores y educadoras y redunde en la generación de poder popular. Esta falencia encuentra su origen en distintas causas que se relacionan con la dificultad de la formación de los educadores en temas, teorías y técnicas de educación popular, debido a que a diferencia de la educación formal la educación popular carece muchas veces de sistematizaciones, espacios de formación o difusión de materiales. Estas condiciones han ido cambiando con el tiempo y hoy pueden encontrarse cursos, seminarios y maestrías de posgrado relacionadas con la educación popular y las pedagogías críticas, pero aún existen dificultades notables (en este sentido cabe mencionar la reciente aparición del *Atlas histórico de América Latina y el Caribe*, editado por el Centro Ugarte de la Universidad Nacional de Lanús, un material escrito en clave decolonial que se perfila como una fuente de material para la enseñanza de la historia latinoamericana desde una mirada no eurocéntrica). Otras causas son el desconocimiento de las necesidades del grupo educando y de la realidad de la comunidad, la alta rotación de educadores y la falta de los mismos generando vacíos críticos de algunas materias y áreas.

En este sentido, la IAP podría servir como metodología de preparación y trabajo del cuerpo de educadores en conjunto con el grupo educando, permitiendo su configuración como investigadores participativos, abiertos al trabajo con las bases a través de los espacios áulicos, y enfocados en la creación de conocimiento popular y la consecuente formación de poder popular. El estudio y la difusión de la IAP a través de jornadas de formación y difusión de materiales —junto con el trabajo dialógico y praxiológico con las bases integrantes— se muestra entonces como una contribución a las soluciones necesitadas.

Una piedra en el estanque

Tomando como insumo las consignas propuestas para la organización del Área de Historia e Identidad

dad y de su tercer año de educación —curso denominado Procesos y Teoría Política Contemporánea—planteó la construcción de un saber colectivo en clave decolonial, utilizando como sustento las bases metodológicas y epistémicas de la IAP y el pensamiento de Orlando Fals Borda. Esta iniciativa se cimienta además sobre la teoría decolonial de autores como Edgardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano y Boaventura de Sousa Santos. Según el objetivo del Área:

Partiendo de nuestra pertenencia latinoamericana se busca comprender nuestra historia desde una perspectiva de las luchas sociales. Acercar las herramientas y los conceptos que permiten el análisis de la realidad, a través de debatir sobre las diferentes perspectivas políticas que la interpretan (BPACA, 2005, p. 4).

La propuesta transita hacia la incorporación de un saber histórico que posibilite la actitud crítica del grupo educando, partiendo del trabajo dialógico y la investigación participativa, que fundamente el desmonte de los saberes tradicionales propios del conocimiento eurocéntrico colonial y de las ciencias sociales tradicionales (que generalmente se expresan a través de la educación formal secundaria) y la adopción de posturas críticas de la visión eurocéntrica-norte-occidente de la historia. La idea central es demostrar con la participación investigativa del grupo cómo el poder vencedor, dominante y hegemónico se expresa a través del saber, excluyendo las formas de vida y culturas de los grupos dominados. Al encontrar una correspondencia de identidad entre las formas excluidas y la realidad de la comunidad, se cumplirá así con una pedagogía popular potencial de creación de poder popular y de acción política inmediata.

Siguiendo a Edgardo Lander en la búsqueda de una episteme latinoamericana —concordante con el objetivo del Área de Historia e Identidad del Bachillerato y atendiendo a las necesidades identitarias de la comunidad— el objetivo de la aplicación de la IAP a través de la enseñanza organiza:

... la búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno [y] exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capi-

talista-liberal. Esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales (Lander, 2000, pp. 12-13).

De este modo, la adopción de los métodos y técnicas de la IAP y del pensamiento de Fals Borda como cuerpo epistémico de acción en clave de herramienta de decolonización de la enseñanza de la historia, se configura como «alternativa al pensamiento eurocéntrico-colonial en América Latina» (Fals Borda, 1990, pp. 83-91), y como forma alternativa de crear conocimiento popular propio desde y hacia la comunidad.

En América Latina los procesos históricos muestran el trasplante de los horizontes occidentales como paradigma de interpretación y construcción de la realidad, aplicados desde los procesos independentistas a través de la formación de los Estados nacionales modernos —creados y dominados por grupos sociales y étnicos que obraron mayoritariamente en su propio beneficio— excluyendo los otros grupos propios del devenir latinoamericano y que enriquecían y aportaban otras visiones necesarias de incorporar: pueblos y naciones indígenas, etnias raizales, afrodescendientes, migrantes, etc.

En este sentido la decolonización del saber se entiende como una necesidad para entender y transformar la realidad, punto de partida y complemento de las experiencias que el grupo educando lleva adelante. Brinda las posibilidades para entender —desde la construcción y la enseñanza de la historia— las condiciones de desigualdad, exclusión y opresión a las que se ve sometida la comunidad. Además, desde el rescate y la revalorización del bagaje cultural y vivencial que cada uno de los miembros aporta desde sus orígenes diversos (nacionales, regionales, étnicos, sociales, etc.), se potencia la construcción de una identidad latinoamericana, superadora en el nivel macro de las meras identidades nacionales, a partir de la realidad concreta que los une y vincula en la unidad básica que significa ser habitantes de la misma comunidad marginada.

San Juan dice: «saber es poder, saber es organizarse también». La experiencia de la IAP en el caso de la celebración de la fiesta de San Juan

Como todos los años el grupo conformado por educandos, educadores y amigos del Bachillerato y de las demás experiencias que integran la organización, empiezan los preparativos para la celebración de la fiesta de San Juan. Se distribuyen tareas y grupos de trabajo que asumen la coordinación de alguna de las actividades: la elaboración del muñeco, la preparación de comidas típicas de los lugares de procedencia, la coordinación de juegos y pasatiempos, la adecuación del espacio, la música o la preparación de la hoguera que verá arder a la efigie.

Los preparativos inician uno o dos meses antes, cuando surge el tema en una de las asambleas mensuales que se realizan en el Bachillerato, y que son las instancias de gobierno autogestivo en las que cada miembro tiene voz y participación. Este espacio se configura como un ejercicio de poder popular, como canal de diálogo de democracia participativa. En la Asamblea se tratan los temas que afectan al Bachillerato, desde el arreglo o la reparación más simple, hasta la participación en movilizaciones. Como fiesta el San Juan se enmarca en una manifestación de carácter contestataria, en la que se quema en la efigie todo aquello que afectó negativamente a la comunidad durante el año transcurrido; es así como ha ardido la propuesta de urbanización impuesta en el barrio por el Gobierno de la Ciudad, los obstáculos al reconocimiento de los bachilleratos populares en lucha, el patriarcado, los problemas personales, las crisis económicas, las fotografías de políticos, etc.

1- La investigación colectiva (Fals Borda, 1985, p. 66): en el marco de la clase de tercer año —como investigador externo asociado a la experiencia del bachillerato en calidad de educador— decidí incluir como preparación una sesión dedicada a las formas de celebración del solsticio de invierno en diferentes culturas y que incluyera además la explicación astronómica del evento, su significado como fiesta de la religión católica

de tradición hispánica, así como las celebraciones de la fiesta del sol o Inti Raymi de tradición incaica, el Wiñoy Xipantu, año nuevo mapuche y la fiesta del Willka Kuti del año nuevo aymara.

Como disparador de la sesión iniciamos con la proyección del video *Wiñoy Xipantu. Otra vuelta al sol* (Gutiérrez Ríos, 2018) —corto documental de la productora independiente Vacabonsai Colectivo Audiovisual— en el que se muestra la celebración del año nuevo por una comunidad mapuche y que brinda elementos de reflexión: la circularidad del tiempo en las culturas indígenas (frente a la linealidad del progreso y la modernidad occidental) y la referencia a los saberes ancestrales presentes en las comunidades concordantes con los fenómenos naturales. La producción cierra con una reflexión sobre la resistencia ancestral del pueblo mapuche que en el pasado enfrentó a los invasores hispánicos, luego a los ejércitos nacionales y actualmente a la represión estatal, las multinacionales extractivistas, el capitalismo voraz y los intereses inmobiliarios particulares.

El video da paso a una corta intervención del educador en forma dialogada y que abre la discusión que indaga por las formas de celebración de la festividad del solsticio en los lugares de origen, la fiesta como forma de resistencia popular contrahegemónica, y la celebración como forma de identidad que —al estar presente en todas las culturas— se consolida como vínculo representativo. Al incorporar los testimonios y experiencias vividas por los miembros del grupo de más edad, se valoró un conocimiento propio incorporando elementos culturales de cada región o país de procedencia. También se logró identificar la celebración de la fiesta como propia de sectores populares de origen rural, resignificando el hecho de que se realice en una villa de emergencia en el corazón de la ciudad.

2- Recuperación crítica de la historia y 3- valoración y empleo de la cultura popular (Fals Borda, 1985, p. 66): obra así una recuperación crítica de la historia encaminada al fortalecimiento de la identidad del grupo social. En la práctica, esta valoración llevó a la producción de un conocimiento popular que descubrió

sus raíces en tiempos más antiguos, transmitiendo y reproduciendo la cultura y los valores esenciales de la comunidad, ensamblando las experiencias de origen propias en una nueva y enriquecida, caracterizada por ocurrir en el ámbito urbano de exclusión. Las significaciones de celebración del solsticio —según cada cultura— se fundieron en características comunes que fundan la cosmogonía: el renacer solar, el inicio de un nuevo ciclo, la eliminación y la expresión de lucha contra situaciones de desigualdad, la creación de vínculos solidarios en cuanto necesarios para superar la larga noche de invierno y llevar a buen término la jornada, y afrontar con el fuego la llegada del invierno.

En este sentido fueron de vital importancia dos ámbitos de reunión y trabajo con la comunidad antes de la realización de la fiesta. El primero fue el espacio de asamblea del bachillerato, como instancia de toma de decisiones y ejercicio de democracia popular; y el segundo fue el espacio áulico de enseñanza de la historia, conformado por los educandos de tercer año. Así, a través del estudio y la práctica, se llenó de sentido y se revaloró un espacio festivo de la comunidad, convirtiéndolo en proveedor de sentidos de resistencia y ejercicio de empoderamiento popular, revalorando la propia cultura, muchas veces menospreciada en el contacto con otras clases y sectores sociales. Es decir, que se realizó una recuperación crítica de la historia y que evidenció las mismas raíces culturales e históricas con puntos de contacto entre las diferentes culturas de procedencia. Una revalorización de las propias culturas de origen que se entrecruzan en nuevas relaciones de lucha colectiva, permitiendo además la transmisión de este conocimiento de los mayores hacia los más jóvenes quienes —alejados de sus identidades de origen por causa de la migración— terminan adoptando muchas veces identidades colonizadas. En términos de Orlando Fals Borda, al referirse a las experiencias de educación popular para adultos:

Las ventajas de este tipo valorativo de reflexión colectiva rebasan el campo investigativo y pasan a otros, como el de la educación no formal de adultos, cuando ésta se hace de manera participativa y se convierte en pedagogía política inmediata (Fals Borda, 1985, p. 40).

Pese a la lluvia, la realización de la celebración se llevó a cabo con la participación de miembros de la comunidad, que desde temprano empezaron con la preparación de comidas y demás arreglos como la limpieza del lugar, etc. Posteriormente, se sumaron educadores externos, quienes colaboraron tanto en la elaboración de las comidas como en la adecuación del espacio en el que se llevaría a cabo la hoguera y la quema del muñeco. También fue importante la instalación de sonido y la activación de la comunidad de vecinos a través de la música y la animación por parte de uno de los educandos.

Uno de los aspectos que se logra potenciar de forma notable con la realización de la experiencia festiva es la configuración de una economía autogestiva que circula en el evento y que redundaba en el beneficio del bachillerato, permitiendo la consecución de recursos monetarios a través de la venta de comidas de origen tales como: mbejú, pajagua mascada, empanadas de mandioca, chipa guazú y sopa paraguaya. Con esta acción de economía popular se hace frente a las prácticas capitalistas de explotación y al abandono estatal de la experiencia como escuela oficial secundaria, permitiendo el beneficio de las finanzas del colectivo e instalando la crítica a las relaciones de abandono y explotación económicas, reflexionando y comprendiendo sus orígenes y causas (Fals Borda, 1985, pp. 44-45). Retomando la reflexión de Fals Borda sobre un proceso de valoración y empleo de la cultura popular en el Cauca, Colombia, podemos incorporar la misma reflexión:

Aquí aparecen por lo menos tres procesos dignos de atención que convergen en el desarrollo del poder popular: los sentimientos, la imaginación y la tendencia lúdica (a jugar). Procesos, con su estructura simbólica no observable a primera vista, y menos por aquellos estudiosos que se aferran a los esquemas racionales de la academia. Se les revelan con mayor facilidad a quienes se acercan al pueblo por la vía del corazón más que por la del cerebro, por intuición más que por cálculo. En ese momento, cuando vibran al unísono el observador y el observado, cuando se quiebra la relación de sumisión, se oye clara la voz reprimida de la gente y queda al descubierto la rica estructura del saber popular que hasta entonces había permanecido oculta bajo capas de desprecio y desconfianza (Fals Borda, 1985, p. 48).

Es aquí en donde resulta clave uno de los conceptos incorporado por Fals Borda luego de su trabajo con poblaciones indígenas y afro del Caribe colombiano. Este es el de sujetos «sentipensantes», es decir, como aquellos que obran combinando los sentimientos y la razón, fusionando dos lados que habían resultado separados por la lógica racional de la ciencia occidental cartesiana. Al incorporar como estrategia sincera la aproximación y disposición desde los sentimientos, se logrará la creación y producción de saberes nuevos que fortalezcan la comunidad. Continuando con el análisis de Fals Borda:

Apelando a los sentimientos se logran entender las fuerzas primarias de la cultura terrígena y su simbología. Aparecen como una lógica afectiva [...] [que] aguja la imaginación en una cadena de efectos sucesivos que se expresa en las mil y una formas de la creatividad popular (Fals Borda, 1985, p. 49).

Así se fundieron los diferentes significados e interpretaciones de la fiesta, generando un nuevo código de identidad que vinculó a los miembros del grupo y les permitió salir al bachillerato, generar a su alrededor un espacio de intercambio festivo con la comunidad de vecinos, así como una economía popular que potenció la autoestima y confianza de los participantes.

4- Difusión del nuevo conocimiento (Fals Borda, 1985, p. 66): la difusión y devolución del conocimiento adquirido y producido a través de la IAP con los sectores de base como coautores y productores junto al investigador externo, resulta imprescindible y de obligatoriedad. La devolución del saber procesado por medio de un informe que se adecue a los términos de comprensión del grupo participante se realizará en un corto plazo, creando materiales que sirvan como insumo para las futuras fiestas por realizarse. Este retorno constituye una parte importante para completar el proceso de la IAP, y se debe llevar adelante como «vivencia colectiva que impulsa las metas de la transformación social» (Fals Borda, 1985, p. 53).

En este sentido, la tradicional realización anual de la celebración de San Juan ha permitido la acumulación de un conocimiento práctico en la comunidad. La realización de la fiesta ya posee una potencialidad

propia, que ahora tras la aplicación de la metodología de la IAP podrá potenciarse aún más, pues ésta brindó elementos de interpretación y análisis anticoloniales susceptibles de alimentar el poder popular latente en la comunidad, mediante el reforzamiento de conceptos y elementos particulares de la fiesta, y que seguirán estando presentes en futuras celebraciones.

La devolución, además de ser acumulativa, se realizará a través del espacio asambleario del bachillerato y dentro del curso del área de historia e identidad, cerrando así el círculo de producción y difusión. Cabe anotar que —tras esta investigación— se propondrá la misma metodología para otras actividades que tradicionalmente se realizan en el bachillerato tales como la conmemoración del 24 de marzo, el 12 de octubre, el campamento de cierre de ciclo escolar y la realización de la fiesta de egresados, entre otras.

Fin y comienzo

El Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta, a través del curso de tercer año Procesos y Teoría Política Contemporánea del Área de Historia e Identidad, resulta un espacio fructífero para la puesta en práctica de la metodología investigación-acción participativa (IAP), desarrollada por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda. Al poseer una fuerza de transformación propia otorgada por los lineamientos de la educación popular, el Bachillerato se configura como una experiencia susceptible para la creación de poder popular que —a través de la aplicación de la dicha epistemología— puede potenciar sus acciones de transformación estructural de la sociedad.

Si bien la IAP no resulta ser un método acabado y definitivo de aplicación para la transformación automática de la sociedad, sí se configura como una metodología de praxis en continua creación. Una teoría flexible cuya plasticidad posibilita la producción de conocimiento popular a través del trabajo dialógico de las bases junto con investigadores externos, cuyo fundamento es la revalorización de los saberes populares, invirtiendo así la visión clásica del accionar de la

ciencia sujeto-objeto, por una creación que parte de las bases hacia arriba y de la periferia hacia el centro del conocimiento.

En lo que respecta a la creación de poder popular, la IAP busca confrontar y cambiar la exclusión propia de los sistemas constitucionales inspirados en el liberalismo clásico —bajo formas de democracias representativas veladamente autocráticas— emulados por las naciones latinoamericanas desde sus nacimientos copiando los ejemplos históricos europeos. En este sentido al invertir y confrontar el paradigma científico occidental, se fomenta la generación de otras formas de participación democrática. En el caso particular de este trabajo, se buscó la puesta en cuestión de los contenidos colonizados albergados en las ciencias sociales y la enseñanza de la historia, para de este modo revalorizar las historias de comunidades excluidas, generando así el fortalecimiento de una identidad colectiva que trascienda los particularismos nacionales y que rescate los valores de las bases presentes en el grupo educando.

Se partió del caso particular de la celebración de la fiesta de San Juan, a propósito del solsticio de invierno, para de este modo llevar adelante una puesta en valor de la historia y la cultura popular de procedencia de cada miembro del grupo, incorporando el resultado en un nuevo código identitario, resignificado por el espacio en el que esas identidades —que en la práctica parecen disímiles y separadas por las procedencias nacionales— se conjugan y conviven cotidianamente en la Villa 31 bis de Buenos Aires.

Por medio de la experiencia realizada, se pudieron establecer críticas y cuestionamientos al orden social excluyente, expresado entre otros ámbitos a través del conjunto de saberes que afectan la enseñanza de la historia, y se determinó cómo esta situación impacta negativamente en las identidades de los sectores oprimidos, explotados y marginados, perpetuando así relaciones de dominación y colonialismo. Al lograr este diagnóstico como producto de la IAP, se confirmó su utilidad como herramienta plausible de decolonización del saber, que condujo a la recuperación crítica de la historia, valorando y empleando la cultura popular, traduciendo esto en

la redefinición, valoración y fortalecimiento de las identidades, y en la reafirmación del poder popular.

Las potencialidades de la IAP como herramienta útil al desarrollo de la educación popular se continuarán desplegando a propósito de otras actividades motorizadas desde el Área de Historia e Identidad, y se propondrá como metodología epistemológica en la formación de educadores populares, extendiéndose a otras áreas y experiencias en donde su implementación sea potencia de empoderamiento de las bases.

Bibliografía

- BPACA (Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta) (2005). *Programación curricular del Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta*. Documento inédito.
- BPACA (Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta) (2014). *Plan Estratégico del Bachillerato Popular Autogestivo Casa Abierta 2015-2020*. Documento inédito.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=243-conocimiento-y-poder-popular&category_slug=herramientas-investigacion-accion-participante&Itemid=100225
- Fals Borda, O. (5 de marzo de 1986). Ponencia: Democracia y participación. *16.º Congreso Latinoamericano de Sociología*. Congreso realizado en Río de Janeiro, Brasil.
- Fals Borda, O. (1990) El tercer mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. *Nueva Sociedad*, s/v (107), 83-91.
- Fals Borda, O. (2017). *Concepto sentipensante*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw>
- Gutiérrez Ríos, F. (productor). (2018). *Wiñoy Xipantu. Otra vuelta al sol* [cinta documental]. Argentina: Vacabonsai Colectivo Audiovisual. Recuperado de <https://vacabonsai.org/2018/11/11/winoy-xipantu-otra-vuelta-al-sol/>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Bs. As.: Ediciones Faces-UCV.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Bs. As.: Ediciones Faces-UCV.
- Moncayo, V. (2015). Presentación. Fals Borda: hombre hicotea y sentipensante. En Orlando Fals Borda (2015), *Una sociología sentipensante para América Latina*. Cdad. de México: Siglo Veintiuno Editores-Bs. As.: CLACSO.
- Montero, M. (2006). Capítulo 5. La investigación-acción participativa: orígenes, definición y fundamentación epistemológica y teórica. En Maritza Montero (2006), *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Bs. As.: Paidós.
- Sousa Santos, B. de (03 de abril de 2018). El colonialismo insidioso. En *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/105534-el-colonialismo-insidioso>
- VV. AA. (2016). *Atlas histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la Descolonización Pedagógica y Cultural*. Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte. Universidad Nacional de Lanús. Recuperado de <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/>
- Zibechi, R. (2005). Espacios, territorios y regiones: la creatividad social de los nuevos movimientos sociales en América Latina. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, s/v (5), 39-59.

Mujeres campesinas e indígenas: representaciones mediáticas y narrativas feministas. El reto del diálogo intercultural

Magalí Gómez*

En este trabajo nos proponemos desarrollar algunas reflexiones respecto de las representaciones que los medios de comunicación hegemónicos en la Argentina realizan de las mujeres campesinas e indígenas, teniendo en cuenta las intersecciones que, desde diferentes aristas, abonan a la matriz de dominación sufrida por este sector de la población.

Entendiendo a los medios de comunicación como constructores de realidades y no como reflejos de las mismas, pero sí como reproductores de las miradas coloniales, capitalistas y patriarcales del sistema-mundo imperial que se posicionan a sí mismas como universales, nos interesa cuestionar los modelos de mujer representados y la manera en que se representan.

Las páginas que se desarrollan a continuación no arrojarán resultados acabados ni respuestas certeras. Más bien, compartiremos algunas reflexiones que surgen de lecturas de diferentes autores y autoras —ubicadas desde las epistemologías del sur y del pensamiento decolonial— en diálogo con las narrativas de mujeres indígenas y campesinas con quienes compartimos espacios de intercambio, para analizar el funcionamiento de los medios de comunicación hegemónicos.

Exploraremos propuestas metodológicas para abordar las discusiones y debates existentes respecto de la interculturalidad, la interseccionalidad y la matriz de dominación. En particular los feminismos del sur, que discuten los feminismos hegemónicos de Occidente, harán sus aportes para reflexionar respecto

de cómo son las distintas opresiones que han sufrido y sufren las mujeres. Asimismo, nos ubicamos desde el enfoque de derechos para entender a la comunicación, mediante el cual los medios deben dar tratamiento plural y no discriminatorio, tal como lo estipula la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual todavía vigente en la Argentina.

Desde estos enfoques, planteamos la necesidad de construir otra posición metodológica para dar espacio a las diversas formas de conocer desde y para el sur. Opciones metodológicas que cuestionen aquellas clásicas utilizadas desde las epistemologías tradicionales vinculadas al positivismo, al academicismo y, en definitiva, al eurocentrismo. Se trata de «conocer con, al mismo tiempo que conocer sobre. O sea, crear un concepto de objetividad fuerte donde la distinción sujeto-objeto termine. Y el objetivo del conocimiento es crear sujetas con voz propia, que narran su experiencia como práctica de transformación. En este contexto, el lugar de la enunciación de las epistemologías del sur son todos los lugares donde el conocimiento está llamado a convertirse en experiencia transformadora» (Meneses, 2016, p. 23).

En un intento de construir una ecología de saberes (De Sousa Santos), esto es, la búsqueda de la revalorización de la diversidad de conocimientos, prácticas y saberes que fueron invisibilizados por el colonialismo, por la modernidad capitalista y por el patriarcado, nos interesa rescatar la experiencia de las mujeres indígenas y campesinas participantes de distintas organi-

* Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), maestranda en Relaciones Internacionales (FLACSO) y especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO). Es docente e investigadora en el Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte. En su experiencia laboral se desempeñó como capacitadora en Comunicación y Géneros en la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual y fue responsable del Área de Comunicación en la Embajada de Argentina ante el Estado Plurinacional de Bolivia.

zaciones de las provincias de Mendoza y Santiago del Estero, y que sean ellas quienes hablen en este trabajo sobre cómo son representadas y cómo deberían serlo según sus propias demandas y necesidades. Según la *Carta de principios*, la ecología de saberes busca entonces la «combinación y enriquecimiento mutuo de conocimientos nacidos en la lucha y conocimientos académicos solidarios» (UPMS-Alice, 2012, p. 7).

Sobre los diálogos interculturales

No es tarea sencilla llevar adelante diálogos interculturales. En ese desafío nos encontramos quienes consideramos la necesidad de hacer aportes desde la academia a la emancipación de nuestros pueblos. ¿Cómo generar diálogos entre los saberes académicos producidos en el Norte imperial y los saberes propios de las comunidades, los pueblos? ¿Cómo construimos esas conversaciones feministas entre mujeres blancas occidentales y mujeres indígenas campesinas? Se trata de interrogarnos sobre cómo construir la ecología de saberes planteada por Sousa Santos, entendiendo que la misma «privilegia la incorporación y el enriquecimiento recíproco del conocimiento académico comprometido y del conocimiento construido a partir de las luchas sociales. En virtud de ello, está basada en el reconocimiento de la heterogeneidad de las formas de conocimiento y de los vínculos horizontales entre ellas» (UPMS-Alice, 2012, p. 1).

Meneses sostiene que «los diálogos interculturales pasan por el fortalecimiento de lo propio (la identidad, los conocimientos), como condición necesaria al respeto y a interrelaciones más equitativas. La apertura de lo propio, desde su sustancia, a otras experiencias del mundo permite desarrollar opciones epistémicas que no sean ni absolutas, ni relativas, pero distintas de las categorías que objetivizan y esencializan» (Meneses, 2016, p. 17). Esto implica cuestionar las relaciones jerárquicas de saberes. La autora nos invita a trabajar en red —a producir saberes de forma dialógica y autorreflexiva— para promover el intercambio de saberes sobre los modos de conocer y entender el mundo desde y para las comunidades que fueron invisibilizadas y re-

presentadas desde la objetivación y subalternización.

Desde la traducción intercultural, nos parecía interesante poder detectar de manera colectiva esos rasgos de la historia colonial de opresión que se reproducen en los medios de comunicación. Pero detectarla no solamente a modo de denuncia —que es válido y necesario— sino también ir de la deconstrucción a la construcción, esto es, proponer, repensar, construir y transformar.

Nos propusimos, entonces, un acercamiento metodológico desde estas epistemologías —superando las limitaciones y cuestionamientos que se le plantean al etnógrafo occidental— porque «buscan la construcción de conocimiento no desde la interpretación del hacer colonial, sino desde la co-elaboración descolonial» (Castaño et al., 2016, p. 13) donde se da lugar epistemológico a la creatividad indígena y campesina, en este caso.

Operaciones mediáticas: naturalización del racismo

Los medios de comunicación hegemónicos en Argentina constituyen un espacio epistemológico del norte, aunque estén ubicados geográficamente en el sur. Responden al sur global, se encuentran a este lado de la línea en el marco del pensamiento abismal esbozado por Boaventura de Sousa Santos. El mismo opera «mediante la definición unilateral de línea que dividen las experiencias, los saberes y los actores sociales entre los que son útiles, inteligibles y visibles —los que están situados a este lado de la línea— y los que son inútiles, ininteligibles, objetos de supresión u olvido —los que están del otro lado de la línea—» (Sousa Santos et al., 2014, p. 11).

En términos de representaciones mediáticas y matrices de pensamiento, responden a una construcción colonial, patriarcal y capitalista en la lucha por los sentidos. Retomando los planteos de Samir Amin, podríamos esbozar que los medios actúan como reforzadores y reproductores del eurocentrismo en las disputas por los sentidos que se dan en el seno de las culturas. El autor plantea que «el culturalismo dominante ha inventado pues un «Occidente de siempre», único y

singular desde su origen. Esta construcción, arbitraria y mítica, imponía en forma simultánea la construcción también artificial de las «otras» (los «Orientes» o «el Oriente») sobre bases igualmente míticas, pero necesarias para la afirmación de la preeminencia de los factores de continuidad sobre el cambio» (Amin, 1989, p. 86).

Uno de los posicionamientos que subyace a este trabajo es el de Aníbal Quijano (2000), quien ha investigado sobre los procesos de la colonialidad del poder. El autor ha explicitado que «la globalización en curso es [...] la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial; uno de los ejes fundamentales de este patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia [...] de la dominación colonial y permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo» (p. 201).

La perspectiva descolonial/decolonial plantea que la idea de raza es un concepto que naturalizó la desigualdad social, la dominación, opresión y la justificación biológica de superioridad —blancos, heterosexuales, europeos— de unas poblaciones sobre otras y que guía fuertemente las relaciones de poder. Se gestó una idea de evolucionismo, en donde determinados pueblos se encontraban supuestamente más cercanos al «estado natural», a la «barbarie», y que en una determinada línea evolutiva llegarían a ser «civilizados» a la modalidad europea. Esto se concretó en todo un sistema de pensamiento, de relaciones económicas, de políticas y de poder que llevaron a cristalizar como universal la idea europea, en lo que se conoce como eurocentrismo. Los medios de comunicación hegemónicos juegan un rol fundamental en la instalación de este sistema de pensamiento.

Stuart Hall, desde los «estudios culturales», desarrolló sus trabajos en torno a la noción de estereotipos. Investigó la construcción de ellos como operaciones que reducen a las poblaciones a unas cuantas «características simples, esenciales que son representadas

como fijas por parte de la Naturaleza» (Hall, 2010, p. 429). Estas operaciones son de carácter inmutable —legitimadas desde un discurso biologicista— al igual que el concepto de raza que justificó biológicamente la superioridad de unas «razas» sobre otras. Estereotipar al otro como ejercicio de poder permite mantener el orden social y simbólico y lo hace a través de la construcción de convenciones sociales que operan en la naturalización de categorías binarias. Se establecen así las significaciones de qué es normal y qué no lo es, qué pertenece y qué no, se determina el nosotros y el ellos (Hall, 2010).

Estas operaciones de estereotipación se vuelven estigmatizantes, porque se construyen a través de la exclusión y abonan la construcción de discursos discriminatorios, tan presentes en los medios de comunicación hegemónicos. Se puede observar que existe una predominante presencia de la blanquitud en los discursos construidos por la televisión, la publicidad y en las redes sociales. Incluso en países de mayorías negras, indígenas y mestizas, es la forma más evidente por la que los medios de comunicación legitiman el poder eurocéntrico como referente de modernidad y desarrollo.

Podemos agregar que los medios de comunicación son grandes constructores de aquello que plantea González Casanova como «colonialismo interno», cuando sostiene que el colonialismo «se da en el interior de una misma nación, en la medida en que hay en ella una heterogeneidad étnica, en que se ligan determinadas etnias con los grupos y clases dominantes, y otras con los dominados» (González Casanova, 2003, p. 8). Es así que los Estados-nación que fueron originados a partir de procesos coloniales, como el argentino, «rehacen y conservan las relaciones coloniales con las minorías y las etnias colonizadas que se encuentran en el interior de sus fronteras políticas».

Para transformar las relaciones de poder y de dominación, se hace menester entonces profundizar los procesos de democratización de la palabra, en función de que otras y distintas voces tengan lugar en el espacio mediático y puedan expresar las diversidades que fueron oprimidas a lo largo de los siglos. Para llevar adelante procesos descolonizadores, los contenidos que

construyen los medios de comunicación deben apuntar a una descolonización de tipo epistemológica. Para ello, se hace necesario llevar adelante procesos de cuestionamiento de la mirada hegemónica vinculada al positivismo, el eurocentrismo, el patriarcado y la xenofobia.

Narrativas feministas y medios de comunicación

Para abordar las representaciones mediáticas construidas por los medios hegemónicos en la Argentina respecto de las mujeres indígenas y campesinas se hace necesario en este apartado, abordar algunas de las discusiones y reflexiones en torno a los feminismos no blancos y las críticas que se le han hecho.

El movimiento feminista en la Argentina hace años viene organizándose, implementando estrategias de visibilización de las demandas de personas cis y trans de diversas orientaciones sexuales que luchan por sus reivindicaciones. Desde la primer marcha de «Ni una menos» en 2015, este movimiento ha crecido de manera exponencial, logrando llevar sus debates y posicionamientos a diferentes espacios —el Congreso nacional— en el caso de la discusión por la legalización del aborto seguro, libre y gratuito, en las instituciones públicas, educativas y también en los barrios, las organizaciones de base y en los hogares.

Los medios de comunicación, paulatinamente, se hacen eco de algunas de estas reflexiones. Podemos citar los debates que se dieron sobre qué es el feminismo en algunos programas televisivos, la discusión por la legalización del aborto, la incorporación del anuncio sobre la línea 144 que atiende a mujeres víctimas de violencia de género, entre otros. Sin embargo, todavía podemos esgrimir que los medios sostienen las matrices patriarcales en sus representaciones. Por ejemplo: el 62 % de las denuncias recibidas por la Defensoría del Público —que recibe denuncias por parte de la ciudadanía respecto de vulneraciones de derechos en las programaciones de la radio y la televisión respecto de discursos lesivos en representaciones mediáticas— aluden a violencia contra las mujeres, sexualización,

cosificación y discriminaciones hacia las orientaciones sexuales y las diversas identidades de géneros. Es decir, la gran mayoría de los reclamos realizados por las audiencias frente al organismo demuestran que existe gran preocupación por parte de la ciudadanía respecto de discursos mediáticos fuertemente patriarcales, estigmatizantes y discriminatorios.

Al mismo tiempo, nos preguntamos: ¿qué sucede con las mujeres que no son blancas? ¿Cómo son representadas en los medios masivos? ¿Se realizan aportes desde la comunicación hegemónica para visibilizar las opresiones que sufren mujeres racializadas? ¿El movimiento feminista habla de estas mujeres cuando tiene la oportunidad de amplificar sus voces en los medios masivos?

El concepto de interseccionalidad nos da luces para complejizar nuestros análisis. Se trata de comprender que existen intersecciones entre las formas de opresión —raza, género, clase— correspondientes al sistema colonial, patriarcal y capitalista que el sistema-mundo global ha logrado implementar. Analizar la interseccionalidad nos permite visualizar las distintas jerarquías entre varones y mujeres, pero también que hay ciertas mujeres que detentan poder y que también pueden oprimir. Lugones explica que «la matriz de dominación de una sociedad se encuentra ordenada por intersecciones y esos dominios corresponden con lo económico, político e ideológico» (Lugones, 2013). Los medios de comunicación naturalizan el predominio de la blanquitud y el racismo como estrategia de sometimiento, presentándose desde un patrón de neutralidad.

Retomando las preguntas recién esbozadas y a partir de diálogos interculturales, tuvimos la oportunidad de acercarnos a mujeres campesinas e indígenas de la provincia de Santiago del Estero y de Mendoza para discutir respecto de las representaciones en los medios de comunicación de sus historias, sus narrativas, sus sentires y sus pareceres. ¿Existe alguna cobertura o representación mediática que ponga en juego el enfoque de la interseccionalidad? A partir de la puesta en marcha de procesos participativos —de escucha mutua y metodologías colaborativas— las mujeres

construyeron colectivamente una narrativa respecto de cómo se sienten representadas.

Lo primero que planteaban es que ellas no están representadas en los medios masivos. Una invisibilización total de sus prácticas, sus vivencias, sus historias: «La sobrerrepresentación blanca que realizan aquellos que tienen el poder para construir consensos sociales y sentidos comunes se convierte en un sutil, simbólico, mecanismo de dominación» (Tornay, 2017, p. 130). Esto es, existe la representación de mujeres blancas, y las mismas están representadas desde los cánones de la belleza, como amas de casa, con las tareas de cuidado, etc.; pero no se trata de la misma representación cuando hablamos de mujeres indígenas y campesinas. Asimismo, no son el sujeto protagonista en sus demandas en este movimiento feminista que ha cobrado gran visibilidad en la escena pública y mediática.

Es por ello que aquí se hace necesario realizar algunas reflexiones con respecto a las críticas que los feminismos decoloniales, comunitarios hacen del feminismo blanco.

Rosalva Aida Hernández da cuenta de que el «colonialismo epistémico empezó a ser denunciado por las mujeres indígenas organizadas que, desde principios de la década de los noventa, empezaron a plantear la necesidad de reconocer sus derechos colectivos como parte de sus pueblos, como condición para el ejercicio pleno de sus derechos como mujeres (Hernández Castillo y Sierra, 2005) y a reivindicar su cosmovisión y sus saberes ancestrales como fundamentales para cuestionar el proyecto civilizatorio de Occidente» (Hernández, 2014, p. 184).

Entonces, una de las reivindicaciones de los feminismos des/decoloniales es la necesidad de reconocer los derechos colectivos que se plantean desde los pueblos indígenas. Los feminismos occidentales están situados desde la perspectiva individual y liberal y no tienen en cuenta que los pueblos indígenas se constituyen desde lo comunitario/colectivo. Asimismo, han planteado la necesidad de reivindicar los saberes ancestrales y su cosmovisión para poner en cuestionamiento los proyectos civilizatorios de occidente.

Karina Bidaseca explica que algunos análisis que abordan la temática de género y colonialidad — como los de Silverblatt, Rivera, Rostworowski y Lugones— sugieren:

... que en las formaciones sociales prehispánicas existía una igualdad de género cuya matriz era una equitativa valoración de las tareas realizadas por ambos sexos indispensables para la continuidad de la vida campesina y el cumplimiento de las obligaciones imperiales. Las relaciones de género de los pueblos indígenas fueron desestructuradas con la colonización (Segato, 2003). [...] En este sentido, «occidentalización y patriarcalización de los sistemas de género, pueden leerse como dos procesos paralelos» (Rivera, 1996, p. 3) (Bidaseca, 2011, p. 68).

Los debates que se abordan respecto de la invención de la raza en la cuestión de género tienen que ver, en principio, con recuperar la categoría de la raza por fuera del multiculturalismo y entenderla como centro estructurante de la modernidad. Esto es, en palabras de Quijano: «raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población», y con esto, se justificó la dominación. Rita Segato (2016) avanza en estos planteos, diciendo que las modalidades de violencia a las que son sometidas las mujeres indígenas por el frente colonial/estatal-empresarial-mediático-cristiano, se deben a la intrusión colonial de este frente, que no respeta, entiende ni le interesa la ley tribal o consuetudinaria.

Plantea que el patriarcado moderno es mucho más agresivo y violento que el patriarcado de bajo pacto de lo que ella llama «el mundo aldea». Dice la autora que las desigualdades entre los géneros existían en las sociedades pre-coloniales, pero operaban de manera diferente que en la modernidad (Segato, 2016).

María Lugones por el contrario, plantea que las desigualdades de género fueron también producto del colonialismo, esto es, así como se inventó la categoría de raza para justificar la superioridad de unos sobre otros, también se inventó la inferiorización de la mujer a los efectos de la dominación. Las relaciones desiguales en relación con el género también fueron producto de una invención colonial. Afirma: «la raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género» (Lugones,

2008, p. 94). Las mujeres indígenas y negras «entraban en la clasificación de no humanos, es decir, «animales, incontrolablemente sexuales y salvajes», a diferencia de la «pureza sexual, su pasividad, y su atadura al hogar en servicio al hombre blanco europeo burgués» de las mujeres blancas occidentales» (citada en Tornay Márquez, 2017, p. 76).

Así como Quijano estableció que se construía una jerarquía poblacional a partir del color de las personas, también se racializaron a las mujeres indígenas que fueron degradadas ontológicamente. Es así que se puede hablar de una «colonialidad de género» con la que define al «análisis de la opresión de género racializada y capitalista» (Lugones, 2011, p. 110).

Más allá de profundizar en las discusiones de las diferentes autoras que estudiaron el proceso del patriarcado entre las mujeres indígenas, nos interesa rescatar aquí que en la actualidad, las mujeres quedaron subordinadas al hombre blanco colonizador y al hombre no blanco colonizado. Las identidades construidas para mujeres blancas y para mujeres indígenas por el patriarcado es diferente: las blancas occidentales servían para la reproducción de la «raza» blanca y para la educación en los valores burgueses. Por el contrario, las indígenas o negras, asociadas a lo salvaje, lo exótico y la reproducción de la mano de obra gratuita o barata (Tornay, 2017).

Aura Cumes (2014) afirma, críticamente, que los feminismos occidentales postulan que las mujeres luchan desde su condición de mujer, en cambio para los pueblos indígenas —ella analiza lo que sucede en Guatemala—: «aspirar a que las mujeres indígenas luchan sólo como mujeres es imponer una condición feminista que no es la de las mujeres indígenas, pues sus condiciones de género se crean no sólo frente a un patriarcado occidental sino también frente a un sistema colonial». Tanto en Santiago del Estero como en Mendoza, ambos grupos de mujeres nos planteaban que sus luchas no pasan por diferenciarse entre varones y mujeres, sino más bien que van de la mano, que son una dualidad. El planteo tiene que ver con trabajar codo a codo —cada uno y cada una— aportando a la

producción y a la familia desde un lugar de igualdad.

Un ejemplo de estos diferentes posicionamientos entre un feminismo más liberal o blanco y uno indígena o campesino tiene que ver con la posición respecto del aborto. En Santiago del Estero, las mujeres con quienes trabajamos compartieron que todavía no se han dado a la discusión respecto de la legalización. Este hecho nos sorprendió bastante, dado que por aquellos días se votaba la ley en el Congreso de la nación y desde nuestra perspectiva —que podría entenderse como occidental y eurocéntrica— imaginábamos que esta era una discusión saldada entre mujeres feministas. Sin embargo aquí, algunas hermanas estaban de acuerdo y otras no, y como organización todavía no habían podido consensuar un posicionamiento.

Descalificar estas propuestas porque no parten de nuestra perspectiva de igualdad o porque no retoman nuestra preocupación por los derechos sexuales y reproductivos de la misma manera en que los pensamos en las regiones urbanas y mestizas, es reproducir los mecanismos de silenciamiento y de exclusión de las perspectivas patriarcales (Hernández, 2014, p. 192).

Ubicarse desde metodologías colaborativas implica abonar a la interculturalidad, como más arriba planteáramos. Nuestra posición —respecto de la necesidad imperiosa de legalizar el derecho al aborto— se encontró interpelada por un grupo de mujeres que no considera prioritaria esta discusión. Aquí podríamos plantear la necesidad de no caer en la trampa de la universalidad de los localismos eurocéntricos y para ello se hará necesario abonar los horizontes de la traducción intercultural, sin caer en esencialismos pero trabajando en pos de la descolonización de los derechos, para tener miradas más plurales y diversas.

Se trata de construir una ecología de saberes feministas —recuperando la propuesta de Rosalva Aída Hernández— donde la diversidad de voces sea escuchada. En la comunicación desde los márgenes, comunitaria y popular, se hace necesario que también otras voces feministas y no feministas construyan su espacio de enunciación (decimos no feministas porque muchas mujeres indígenas y campesinas no se autorreconocen como tales, pero sí trabajan el rol de las mujeres y sus

luchas). «En nuestro caso, una *ecología* de saberes feministas no desearía todos los conocimientos acumulados por el feminismo occidental, sino que trataría de relativizar su capacidad heurística, contextualizando sus orígenes y su espacio de enunciación, a la vez que desestabilizaría su relación jerárquica con los conocimientos emancipatorios de las mujeres indígenas, musulmanas, campesinas» (Hernández, 2014, p. 207).

Las voces de las mujeres indígenas y campesinas

Como fuimos adelantando —a partir de metodologías colaborativas y luego de un espacio de debate respecto del feminismo, la perspectiva de géneros y el enfoque interseccional— construimos junto a las mujeres y de manera colectiva, un diagnóstico de cómo se sienten representadas en los medios de comunicación hegemónicos. ¿Cuáles son los estereotipos que de ellas se construyen? ¿Qué relación tienen estas construcciones con el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo? Para ello, analizamos en grupos qué sucede con las representaciones en las ficciones y en las coberturas periodísticas.

Sus opiniones manifiestan cómo todavía los medios de comunicación reproducen estereotipos que ubican a las mujeres indígenas y campesinas como seres inferiores, que rozan lo salvaje. Cuerpos racializados atravesados por la degradación ontológica: «nos muestran brutos», «no tenemos estudios», «somos vulgares, sucias». «A la mujer indígena se la ve desprolija, en su vestimenta, en el calzado, en su cabello», «incapaces de tomar decisiones», «sumisas, débiles, agresivas, pasivas, no tenemos palabra ni voz». Las mujeres «escuchan y obedecen».

También surgía la sexualización de las mujeres indígenas y campesinas: «somos objetos sexuales o amantes del patrón» o sólo nos queda «esperar que llegue el salvador para sacarnos de la pobreza». «Se presentan relaciones románticas entre mujer indígena y hombre blanco, sin hablar de la violencia sexual».

Respecto del mundo espiritual, decían que «nos muestran como hechiceras, brujas» y las hechiceras son oscuras: «con collares con cráneos, pelos desprolijos; el mundo espiritual es representado como lo oscuro». O bien: «la muestran recogiendo plantas medicinales y dicen que es brujería». Aquí también se hacen presentes los rasgos del colonialismo, seres sin humanidad ni cultura que deben ser educados en la religión católica.

Las mujeres indígenas casi nunca son las protagonistas de las historias ficcionalizadas, sino que se las muestra como «empleadas domésticas, sirvientas, cocineras o lavanderas, sirviendo al jefe», pero siempre desde un lugar de inferiorización, y nunca reivindicando sus prácticas, sus trabajos o su rol en la comunidad.

En las coberturas periodísticas se invisibiliza la opresión sufrida por las mujeres en tanto relaciones asimétricas de poder: «Muestran a las mujeres indígenas como indigentes, muertas de hambre, llenas de hijos, utilizando esa condición para apropiarse de tierras y que el Estado les dé ayudas económicas sin trabajar». En este testimonio se puede vislumbrar cómo los medios de comunicación discriminan desde la reproducción de imaginarios sociales vinculados a las situaciones de pobreza como mujeres indígenas: «Nos cuestionan si tenemos muchos hijos y nos dicen que no sabemos criarlos, que sólo queremos los planes. No se visibiliza nuestro rol en la producción, como clase trabajadora, nuestros saberes y conocimientos ni ocupamos lugares como periodistas». También se omite representar la soberanía en las tierras y territorios que corresponden a los pueblos originarios, reconocido en la Constitución nacional: «nos representan como usurpadoras de tierras. Culpan a la mujer indígena de agitadoras y promotoras de marchas inconclusas».

Asimismo —según los testimonios de las mujeres— existe en las representaciones que se las muestra hablando «mal», hecho que permitió una reflexión en torno a la lengua española. ¿Hablar bien significa hablar bien el español? ¿Qué pasa con quienes originalmente se expresan en otro idioma? El idioma español como símbolo de la colonización. Allí surgía la reflexión en torno a la integración de las niñas y los ni-

ños indígenas en las escuelas y la necesidad de luchar por una educación intercultural bilingüe, que incorpore otros idiomas, culturas y cosmovisiones. Desde allí también plantean sus luchas y resistencias.

A partir de estos testimonios podemos vislumbrar que existen dos formas de abordar lo indígena, tal como plantea García-Mingo (2014). Por un lado, lo que denomina el «abordaje folclórico» y por el otro, el «abordaje policial». El folclórico tiene que ver con esta idea del pasado y de la representación de lo exótico, lo turístico, «el paisaje» como decían las mujeres. El segundo caso tiene que ver con la idea «reproducida sistemáticamente desde la época colonial, de que el indígena es un ser bárbaro, periférico, salvaje, primitivo, premoderno y anacrónico con una cultura tradicional, local y estática, incapaz de integrarse y convivir con la civilización moderna» (Arregui, 2006, p. 253).

«No somos una pieza de museo»

Los medios de comunicación reproducen los imaginarios construidos por la colonización cuando representan un antagonismo entre civilizados e incivilizados. Cumes plantea que de acuerdo a Silvia Rivera Cusicanqui (2010), «mantener rígido el estatus de «civilizados» e «incivilizados» garantizaba a los colonizadores una estructura de servidumbre de tipo señorial que mostrara una radical alteridad» (citada en Cumes, 2013, p. 62).

El constructo de civilizados e incivilizados está presente en los medios de comunicación. Las mujeres con quienes trabajamos nos decían: «en los medios nos muestran sin cultura, sin estudios, trabajando en el campo pero de manera negativa». Aquí se actualiza el imaginario respecto del salvajismo de los pueblos originarios y que tanto se amplificó con los postulados de Sarmiento sobre «civilización o barbarie», todavía vigentes en la actualidad.

Las mujeres afirmaban que los medios de comunicación las muestran como el pasado, en relación con los saberes ancestrales y a sus encuentros con la madre

tierra: «como un museo» —nos decían. Los medios las dibujan como personas quedadas en el pasado, que están ahí para el turismo, como paisaje, en los términos folclóricos planteados anteriormente. Cuando les preguntábamos en qué ocupaciones las representan, nos decían «como artesanas», pero siempre sin mostrar los procesos de producción, lo que significan los trabajos que realizan con el cuero y con la arcilla.

Ellas quieren ser representadas desde sus saberes ancestrales, su respeto hacia la naturaleza y su dualidad/complementariedad, pero desde un lugar de resistencia. Queda esbozado en sus palabras y en sus propuestas para construir piezas comunicacionales que —a lo largo de la Conquista primero y del capitalismo después— han logrado resistir y sostener prácticas y formas de entender el mundo más allá de las imposiciones culturales y económicas de la modernidad occidental. Creemos entonces que esto tiene que ver con el concepto de resistencia que plantean las epistemologías del sur, con esta posibilidad de ser agentes, de producir cambios desde esta resistencia, de articular luchas y estrategias para construir alternativas y transformaciones sociales. La vida indígena no quedó congelada sino que caminó a la par de la modernidad-colonial. Por lo mismo, Rivera (2010) insiste en que «los indígenas fuimos y somos, ante todo, seres contemporáneos, coetáneos y no piezas de museo ancladas en el pasado, como cierta etnología sigue defendiendo» (citada en Cumes, 2013, p. 66).

Las mujeres indígenas y campesinas con quienes trabajamos reivindican su ancestralidad, pero desde el presente. Buscan reconstruir su historia; muchas de ellas se encuentran en el camino del «autorreconocimiento, porque hemos perdido mucho de nuestra lengua, de nuestras costumbres, de nuestras comidas», pero desde el presente, buscando no esencializar, entendiendo que ya no existe esa pureza completa. En Santiago del Estero, una de las propuestas para realizar un programa de radio fue la de entrevistar a una niña que afirmaba «soy de Jujuy y soy colla como mi papá», con la idea de «romper con la idea de una vieja milenaria. Queremos mostrar el futuro y el presente en la voz de una niña campesina e indígena».

En Mendoza nos contaban —a veces con enojo y otras con risa— que son cuestionados por vestir ropas de la occidentalidad, por usar celular o electrodomésticos. Este cuestionamiento al estereotipo de personas que pertenecen al pasado se esgrime cuando plantean que quieren ser representadas trabajando en una oficina, accediendo a la política o a distintos roles sociales y culturales en la sociedad.

El lugar de enunciación

La primera etapa de este diálogo intercultural tenía que ver con pensar y discutir colectivamente cómo se ven representadas las mujeres indígenas y campesinas desde sus propias voces en los medios de comunicación comerciales y hegemónicos. Sin embargo, esto no deja de ser una etapa de denuncia, de posicionarse en el lugar de audiencias críticas y de reconocer cómo los imaginarios coloniales, capitalistas y patriarcales están presentes en las construcciones mediáticas de nuestro país.

Aquí nos permitimos discutir el postulado de Spivak cuando se interroga: ¿puede el subalterno hablar? Y su respuesta es

No. Es decir, no es posible recuperar la voz, la conciencia del subalterno, de aquellas memorias que sólo son los registros de la dominación [...]. El subalterno no puede hablar no porque sea mudo, sino porque carece de espacio de enunciación. [...]. Poder hablar es salir de la posición de la subalternidad, dejar de ser subalterno. Mientras el subalterno sea subalterno, no podrá «hablar» (citado en Bidaseca, 2011, p. 69).

Bidaseca, por el contrario, sostiene la tesis de que «el/la subalterno/a no necesariamente es un sujeto colonizado, excepto cuando es silenciado/a» (Bidaseca 2011, p. 70). Para ello nos parece clave construir etnografías descoloniales/decoloniales que colaboren en la construcción de espacios de enunciación. Con esto, no deseamos caer en la premisa ya superada de «dar voz a los que no tienen voz», sino en creer en la verdadera apuesta política de transformación, de superación de los binarismos a partir de la comprensión de las diversidades.

En ese sentido, la segunda etapa de estos diálogos interculturales —que aún debe profundizarse— es el de ubicarse en el lugar de enunciación, esto es, proponer ideas para realizar comunicaciones propias —«romper estereotipos» según plantearon las mujeres— a partir de la reivindicación de sus prácticas, sus luchas y resistencias.

A modo de ejemplo y como idea preliminar, surgió la posibilidad de realizar entrevistas a mujeres indígenas a partir de cuestionarios elaborados por ellas mismas, que realicen abordajes sobre sus procesos de identidad, de autorreconocimiento. Una de las propuestas que surgía era construir un programa televisivo que se llamara *Mujeres indígenas en el siglo XXI* para tratar la actualidad de sus cosmovisiones. Se buscaba mostrar la especificidad de cada cultura pero también los puntos en común. Manifestaron que el tratamiento estético debería expresar luz, amor y respeto. Las temáticas abordarían la identidad; la medicina ancestral en la comunidad y la persecución por parte de la medicina convencional y los laboratorios; la educación y el trabajo de mujeres indígenas. Esta es una de las ideas que surgieron, entre otras, pero que todas tratan de reivindicar su posición, luchas y resistencias como mujeres indígenas y campesinas.

Todo lo expresado hasta aquí ha intentado recuperar el lugar de enunciación de las mujeres indígenas y campesinas con quienes se realizaron los talleres y las construcciones colectivas. Aquí cobra especial importancia la comunicación popular y comunitaria, desde un paradigma que permita entender la comunicación como un derecho humano, que no sea discriminatoria ni racista. González Casanova decía:

La comunicación interactiva e intercultural se vuelve posible por un respeto al diálogo de las creencias, de las ideologías, y de las filosofías ligado a la descolonización de la vida cotidiana y de los «momentos estelares» de la comunidad creciente, esbozo de una humanidad organizada (González Casanova, 2003, p. 28).

Estas lógicas de pensamientos, estas cosmovisiones distintas a la epistemología occidental, nos permiten preguntarnos por nuestro rol como comunicadores

y comunicadoras comunitarios para llevar adelante procesos de descolonización y que construyen sentidos desde el enfoque de la interculturalidad y la interseccionalidad. La intención es rescatar las historias, saberes, pasiones, aspiraciones y sueños locales, teniendo como estrategia el diálogo y la organización social, con compromiso para la construcción de comunidad con modos de vida sostenibles, teniendo en cuenta la trama de relaciones, significados y prácticas entre todas las formas y modos de vida.

Consideramos que en los procesos que trabajan la comunicación intercultural como regla fundamental de desarrollo, existe una fuerte consciencia de llegar al fin último que, en definitiva, es la comprensión. Qué importante entonces es retomar a Grimson (2001) para afirmar que «reconocer al otro, a la vez, como diferente y como igual, como diverso y como actor de un diálogo, es más un desafío que una constatación» (p. 126). Nos queda como académicos y académicas seguir repensando esos marcos posibles y acompañar esos procesos que —mucho más que deseables— son y tienen una frontera de posibilidad y experiencia concreta.

Bibliografía

- Amin, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. Cdad. de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Arregui, J. (2006). Medios de comunicación y empoderamiento indígena. Enredando con las nuevas tecnologías. En M. Berraondo (ed.) (2006), *Pueblos indígenas y derechos humanos*. Bilbao, Esp.: Universidad de Deusto.
- Bidaseca, K. (2011). Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 8(17), pp. 61-89. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/628/62821337004.pdf>
- Bidaseca, K. (2014). Fuera del tiempo. Stuart Hall. *Papeles de Trabajo*, 8(14), pp. 22-33.
- Bidaseca, K. (2017). Después del último cielo. Mendieta/Neshat/Minh-ha: arte feminista en el exilio. En K. Bidaseca, *Sintaxis poscoloniales*. Cdad. de México: Universidad Sor Juana Inés de la Cruz.
- Bidaseca, K. (2018). Después del último cielo. Mendieta/Neshat/Minh-ha: estéticas feministas descoloniales desde el sur global. Toulouse: *Réseau d'Études Decoloniales*. Recuperado de <http://reseau-decolonial.org/2018/10/15/despues-del-ultimo-cielo-mendieta-neshat-minh-ha-esteticas-feministas-descoloniales-desde-el-sur-global/>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Cdad. de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Castaño, Á. y Hernández, E. (2016). As políticas patrimoniais da UNESCO na geopolítica de colonialidades globais e a emergência de novos sentidos de interculturalidade do património na Andaluzia. *OPIS. Dossiê descolonizar as ciências humanas: campos de pesquisas, desafios analíticos e resistências. Parte 1*, 16(1), pp. 131-152.
- Cumes, A. (2014). Esencialismos estratégicos y discursos de descolonización. En M. Millán (coord.), *Más allá del feminismo. Caminos por andar*. Cdad. de México: Red de Feminismos Descoloniales.
- Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de Ideas.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- García-Mingo, E. (2014). Persiguiendo la utopía: medios de comunicación mapuche y la construcción de la utopía del Wall Mapu. *Anuario Deusto de Derechos Humanos*, pp. 161 -184.
- García-Mingo, E. (2016). Imágenes y sonidos del Wall Mapu. El proyecto de descolonización del universo visual y sonoro del pueblo mapuche. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, s/v(35), pp. 125-151.
- González Casanova, P. (2003). Colonialismo Interno (una redefinición) (Pablo González Casanova, trad.). En A. Borón, J. Amadeo y S. González (comp.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Bs. As.: CLACSO. (Obra original publicada en 1965).
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Bs. As.: Grupo Editorial Norma.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hernández Castillo, R. (2014). Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo. En M. Millán (coord.), *Más allá del feminismo. Caminos por andar*. Cdad. de México: Red de Feminismos Descoloniales.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, s/v (9), pp. 73-101.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial.

- La manzana de la discordia*, 6(2), pp. 105-117.
- Meneses, M. (2011). Epistemologías del sur: diálogos que crean espacios para un encuentro de las historias. En A. Vianello y B. Mañé (org.), *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona, Esp.: CIDOP.
- Meneses, M. (2016). Ampliando las epistemologías del sur a partir de los sabores: diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique. *Revista Andaluza de Antropología*, s/v (10), pp. 10-28.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suárez Navaz y R. Hernández Castillo (coord.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO.
- Sánchez, M. (2005). *La doble mirada: luchas y experiencias de las mujeres indígenas de América Latina*. Cdad. de México: UNIFEM/ILSB.
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad. En K. Bidasca y V. Vázquez Laba (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Bs. As.: Godot.
- Segato, R. (2016). La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. En K. Bidasca (coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Bs. As.: CLACSO-IDAES-UNSAM.
- Sousa Santos, B. de (2006). Capítulo 2. De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos. *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Sousa Santos, B. de (2012). Introducción: las epistemologías del sur. *Una epistemología del sur*. Cdad. de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Sousa Santos, B. de y Meneses, M. (2014). Introducción. *Epistemologías del sur. (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Tornay Márquez, M. (2017). *Comunicación, subalternidad y género: experiencias comunicativas comunitarias de mujeres afrodescendientes e indígenas en América Latina*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/75034/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UPMS-Alice (2012). *Carta de principios y propuesta de metodología de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales*. Recuperado de <http://alice.ces.uc.pt/en/wp-content/uploads/2012/02/Espanhol.pdf>

Marcas de Malvinas en el paisaje. Resistencias populares frente a la desmalvinización oficial

María Sofía Vassallo*

Llaves de la caja negra de la configuración cultural argentina

Se ha estudiado la memoria de Malvinas en la educación, la literatura, el cine, la política; pero aún es escasa y fragmentaria la exploración de las múltiples y variadas formas y significados de la memoria popular expresada en carteles, monumentos, *graffitis*, murales, billetes, tatuajes, remeras, objetos varios, en toda la extensión de la Argentina. Eso es lo que relevamos, analizamos e interpretamos en el proyecto «Gráficas del Pueblo. Memorias de la causa Malvinas en el paisaje»¹. El espacio y los cuerpos que lo habitan son el escenario en el que se produce una disputa por la producción del sentido de Malvinas. El recordar es una operación que se realiza en el presente, en función de las necesidades actuales de quien recuerda. El recuerdo tiene, además, carácter constructivo, consiste en reagrupar y organizar. En torno a Malvinas, analizamos qué se reagrupa y cómo se lo hace y entendemos que las expresiones populares de la memoria de Malvinas, que se multiplican en forma permanente, constituyen llaves² de la caja negra de la configuración cultural argentina³.

1. Dirigido por Julio Cardoso y Mara Espasande en el Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús. Las imágenes fotográficas de los discursos múltiples que constituyen el *corpus* de la investigación se encuentran geolocalizadas en la plataforma virtual abierta e interactiva: <http://memoriamalvinera.unla.edu.ar/>. Integro el equipo junto al geógrafo Ernesto Dufour y al ex soldado combatiente de Malvinas César González Trejo, coordinador del Observatorio.

2. «Consideramos llaves a aquellos objetos, prácticas o categorías que permiten abrir alguna dimensión de una caja negra, de una configuración cultural» (Grimson, 2011, p. 226).

3. A pesar de que la participación popular tiene una relevancia fundamental en la historia argentina desde sus orígenes, este protagonismo ha sido muchas veces negado. Contra esa larga tradición de negación del pueblo como protagonista de la historia y del

Son manifestaciones del trabajo social sobre la nación⁴ y exhiben singulares modos de relación entre los argentinos, con los adversarios, con el suelo y con el cielo (la esfera de lo sagrado), con el pasado, el presente y el futuro de la Argentina.



En este estudio de las marcas de la memoria malvinera como manifestaciones de valores, intuiciones, prácticas, tensiones y tradiciones de la cultura nacional, seguimos los pasos de Roberto Da Matta (1979) y Guillermo O'Donnell (1984). Da Matta ha re-

uso de «pueblo» como categoría teórica, estudiamos acá algunas manifestaciones de la discursividad popular y su relevancia como expresiones de una cultura en sentido amplio o para ser más precisos de una configuración cultural (Grimson, 2011); porque «no son muchos los que se atreven a penetrar la zona del griterío espantoso donde la falta de instrumentos adecuados impide escuchar las voces del pueblo» (Torres Roggero, 2002, p. 130). «Pueblo» no es sólo una expresión ideológica nativa sino un concepto que da cuenta de una relación realmente existente entre agentes sociales, una forma de constituir la unidad del grupo.

4. «La nación estructura formas de hacer políticas, narraciones sobre el pasado, imaginarios sobre el futuro, sentido de lo justo y lo injusto entre muchos otros aspectos. La nación como configuración cultural estructura a la nación como identificación: los modos de sentirse parte de un grupo o de una comunidad y los significados de esa pertenencia» (Grimson, 2007, p. 503).

* Doctora en Ciencias Sociales y magíster en Análisis del Discurso (UBA). Investigadora del Observatorio Malvinas (UNLa), del Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica (UNA) y del Instituto de Investigaciones y Documentación Histórica del Peronismo (UNLaM).

flexionado sobre una frase que constituye una llave distintiva de la configuración cultural brasileña: «*Voce sabe con quem está falando?*» («¿Sabe usted con quién está hablando?»). La tesis de Da Matta es que junto a los ritos integradores en Brasil, como son el carnaval, la Semana Patriótica y las procesiones religiosas católicas, existen otros más bien ocultos como el que se expresa en esta frase que muestra una separación radical y autoritaria de dos posiciones sociales real o teóricamente diferenciadas y el mandato de que «cada cual debe conocer su lugar», «ubicarse». Guillermo O´Donnell (1984) señala que, a diferencia de Brasil, en la Argentina es muy probable que, frente a esa pregunta, se responda: «¿Y a mí qué *carajo* me importa?» o «¿Y a mí qué *mierda* me importa?». El «¿a mí qué *mierda* me importa?» también opera como un ritual de refuerzo de la jerarquía que se impugna. El que esto dice está en una posición inferior en la jerarquía, no la niega, la ratifica, mandándola a la *mierda* (O´Donnell, 1984, p. 3). En el mismo acto también queda cuestionada su vigencia en esa situación, ridiculizada, ensuciada. «¿Qué puede ser más insultante que *enmierdar* una jerarquía tan solemnemente invocada?» (O´Donnell, 1984, p. 3).

Nuestros propios descubrimientos realizados en el análisis de las marcas malvineras nos permiten continuar la línea de la discusión en torno a estos interrogantes que funcionan como llaves de las configuraciones culturales brasileña y argentina⁵. Como señala O´Donnell a principios de los 80, la Argentina no tiene carnaval⁶, tiene desfiles militares y ceremonias del poder estatal que escenifican lo desigual y lo jerárquico (la contrafigura del carnaval). Sí tiene, en cambio, «grandes manifestaciones políticas que con sus consignas, cantos y bombos son parte –popular y plebeya– del país que se junta para hacer colectivamente lo que

5. Tanto Da Matta como O´Donnell comparan las frases analizadas con la estadounidense: «*Who do you think you are?*» que intenta evitar el quiebre de la normativa de la igualdad. Cada una de estas frases es posible en el marco de una configuración cultural que implica una lógica de la heterogeneidad, una articulación de la jerarquía o la diferencia (Grimson, 2011, pp. 224-225).

6. Hay que considerar que el texto de O´Donnell es de principios de los 80. En las últimas décadas, el carnaval ha tenido un nuevo despertar en la Argentina, especialmente, en algunas regiones del país. El desarrollo de las murgas forma parte de esta revitalización.

cada uno en ese *Povão*⁷ hace cada día» (1984, p. 28). La rebeldía, la irreverencia y la desfachatez desatadas el 17 de octubre de 1945⁸ cuando se esparce la noticia de que el coronel Juan Domingo Perón está preso (que permite superar los obstáculos, cruzar a nado el Riachuelo, refrescar los pies en la fuente de la Plaza de Mayo y pedirle a Perón libre que se case con Evita⁹) es

7. Término portugués que no tiene equivalente exacto en castellano. Sería algo así como la «masa popular», «la multitud».

8. Entre 1943 y 1945, la actividad del viejo Departamento Nacional del Trabajo, luego Secretaría de Trabajo y Previsión a cargo del Coronel Juan Domingo Perón, fue incesante. Desde esta repartición pública Perón, junto a dirigentes obreros, comienza a hacer efectivas leyes y decretos que protegen a los trabajadores y, al mismo tiempo, promueven su organización y la construcción de una identidad colectiva. El 9 de octubre de 1945, Perón es destituido de los cargos de vicepresidente, secretario de Trabajo y Previsión y ministro de Guerra. En las primeras horas del 13 de octubre es arrestado en su domicilio y luego trasladado a la prisión de la isla Martín García. El 17 de octubre miles de obreros se vuelcan a las calles para exigir la libertad de Perón.

El antecedente histórico de esta extraordinaria movilización popular son las milicias de los caudillos federales Francisco «Pancho» Ramírez y Estanislao López que avanzan sobre el centro de la ciudad de Buenos Aires y atan los caballos en la Pirámide de Mayo el 23 de febrero de 1820. Se manifiestan en representación de los pueblos del interior contra el centralismo porteño. Su presencia produce temor, desprecio y desconfianza entre los habitantes del centro; pero, como el 17 de octubre, no hay actos de violencia ni desmanes. Así lo expresa Jorge Abelardo Ramos (2006): «La noche había caído sobre la ciudad y seguían llegando grupos exaltados a la Plaza de Mayo. Jamás se había visto cosa igual, excepto cuando los montoneros de López y Ramírez, de bombacha y cuchillo, atacaron sus redomones en la Pirámide de Mayo, aquel día memorable del año 20. Ni en el entierro de Yrigoyen una manifestación cívica había logrado congregarse masas de tal magnitud. ¿Cómo? –se preguntaban los figurones de la oligarquía, azorados y ensombrecidos– ¿pero es que los obreros no eran esos gremialistas juiciosos que Juan B. Justo había adoctrinado sobre las ventajas de comprar porotos en las cooperativas? ¿De qué abismo surgía esa bestia rugiente, sudorosa, bruta, realista y unánime que hacía temblar la ciudad?» (Ramos, 2006, p. 88)

Como expuse en mi tesis doctoral (Vassallo, 2019c), el 17 de octubre la multitud rescata a Perón de su confinamiento y lo pone en su lugar, el de jefe del movimiento naciente y candidato a la presidencia. Este reconocimiento masivo lo consagra como jefe popular. Al mismo tiempo que rescata a Perón y lo confirma como «su» líder, la multitud se constituye a sí misma como sujeto colectivo con identidad, voluntad y voz propia, consciente de su protagonismo y responsabilidad en el camino que se inicia.

9. En mi tesis doctoral (Vassallo, 2019c) analicé, entre otras, la extraordinaria interacción dialógica entre Perón y sus seguidores el 17 de octubre de 1945. Descubrí que minutos después de que Perón anuncia como norte de su acción política, que todos los trabajadores sean «menos desgraciados y puedan disfrutar mejor de la

la misma que se expresa en el «¿a mí que *mierda* me importa?». Esta obstinación, la ruptura de la «deferencia»¹⁰, la rebeldía, el carácter insurrecto de los sujetos que dialogan con los líderes durante el primer peronismo, hacen posible y fundamentan la «insubordinación fundante» (Gullo, 2015)¹¹. Por eso, el golpe de 1955, pri-

vida», que sean «un poquito más felices», el público, retribuyendo su deseo de felicidad, clama «¡que se case con Evita!», clamor que expresa proximidad, empatía, confianza y control de la situación por parte de los interlocutores. Perón queda anonadado, sorprendido, descolocado frente a esa intervención y sólo atina a decir, en voz baja y sonriendo, «ya es mucho», como en un aparte teatral.

El sujeto político emergente se manifiesta alegre, desfachatado, insolente y lo manifiesta de diversas maneras. Por ejemplo, canta: «Piantate de la esquina/ oligarca loco/ el pueblo no te quiere/ y Perón tampoco» que expone la ruptura del temor reverencial respecto de quienes habían representado el poder político y el poder económico durante gran parte de la historia argentina y el carácter indómito, beligerante, pero, al mismo tiempo, gozoso y celebratorio de la movilización popular, la risa y la burla. En esa risa festiva se manifiesta, también, la fuerza de la utopía y la esperanza.

10. El peronismo rompe la estructura de dominación tradicional. Se modifican viejas prácticas y actitudes de subordinación. A partir de la gestión del Coronel Perón al frente de la Secretaría de Trabajo y Previsión se multiplican las acciones de reivindicación, de rebeldía y desobediencia, se produce una ruptura de la «deferencia». Y esto no se da sólo en la provincia de Buenos Aires sino en distintos lugares del país e incluso en provincias muy tradicionales, no sólo en las grandes ciudades sino también en pequeños pueblos del interior. Los trabajadores de todo el país le han «tomado la palabra» a Perón y actúan en consecuencia, se reconocen capaces de defender sus derechos y hacer frente a los patrones que los desconocen (Vassallo, 2019c).

11. En junio de 1943 se inicia el segundo proceso de «insubordinación fundante» de la Argentina bajo el liderazgo de Perón que se sostiene hasta el golpe de estado de 1955. Marcelo Gullo (2015), autor de la «teoría de la insubordinación fundante», define el concepto como una actitud de insubordinación ante el pensamiento dominante que permite un impulso estatal eficaz para lograr un umbral de poder necesario para convertirse en un actor internacional independiente. Es durante el segundo gobierno de Rosas que se inicia el primer proceso de insubordinación fundante que se trunca en la derrota de Caseros en 1852. Aunque Perón es rosista desde muy joven, elige el camino indirecto para reivindicar a Rosas, porque sabe que la mayoría de los argentinos han sido educados en el antirosismo, encara una estrategia a largo plazo. En la década del 40, Bernardino Rivadavia es la figura más importante de la historia argentina, por eso Perón planifica la reivindicación de José de San Martín y declara a 1950 como el Año Sanmartiniano y deja expuesto el hecho de que los enemigos de San Martín son los mismos que los de Rosas. No fue el primer peronismo, sino sus detractores los que asocian a Perón con Rosas. «Ni vencedores ni vencidos», el *slogan* de la autodenominada Revolución Libertadora, había sido pronunciado por Justo José de Urquiza tras derrotar a Rosas en la batalla de Caseros. Los golpistas de 1955, se presentan a sí mismos derrocando a «la segunda tiranía» (la de Rosas

mero y después, como señala, O'Donnell la dictadura cívico-militar argentina a partir del golpe de 1976 vino a combatir, a hacer desaparecer, todo lo que estaba fuera de lugar en tanto rebelde e insolente. Por eso el autoritarismo fue más violento, abarcador y represivo que en Brasil. Había que doblegar el espíritu irreverente del «¿a mí que *mierda* me importa?»:

... había, para ellos, que cortar de cuajo a la verdadera causa de la «subversión», que no estaba en el aparato estatal ni en la sociedad política, ni siquiera en las cúpulas de ese corporativismo sin tutela, sino en los rincones de la sociedad, en su capacidad –antagónica, altanera y plebeya– de retrucar todo el tiempo sin dejar de jugar un juego en el cual, si ninguno arruga, se acaban dando vuelta las cartas y gana el que tiene el as de espadas (27).

Nada podía proponerse seriamente, ni las cruentas victorias valdrían, si no se lograba destruir las bases de tal «desorden». Había que liquidar la «Argentina maldita», destruyendo para siempre las identidades políticas del sector popular, sus sindicatos, sus servicios sociales, sus insolencias en los mano a mano con sus «superiores» y hasta buena parte de las fábricas en las que esa plaga tenía su eje (O'Donnell, 1984, p. 44).

Paradójicamente, en este marco, la Junta Militar encara la recuperación de Malvinas que, contra y a pesar suyo, actualiza la causa de la defensa de la soberanía que atraviesa la historia nacional desde los orígenes de la Argentina y la ruptura de la deferencia con Gran Bretaña y las grandes potencias. Como señala Enrique Oliva (2013), corresponsal en Londres en 1982, «durante las diez semanas del conflicto armado, Argentina conmovió al mundo. Internamente se unió como nación y conquistó la admiración de todos los pueblos de la tierra en una lucha heroica y desigual contra el colonialismo» (2013, p. 8). Esa experiencia colectiva, el estar junto con otros argentinos en la vivencia extrema y límite de una guerra contra los históricos adversarios, produce un reencuentro, la revitalización de un «ser en común», la nación con su carácter rebelde e insurrecto, capaz de decirle «a mí qué *mierda* me

había sido la primera). Serán los peronistas de la Resistencia, con Perón en el exilio, quienes inviertan el sentido del sintagma dotándolo de una valoración positiva, como lo habían hecho antes con el apelativo «descamisados». Peronismo y rosismo resultan dos insubordinaciones fundantes incómodas e inadmisibles.

importa» a los poderes del mundo.



Este potencial emancipador es rápidamente advertido por los británicos que despliegan todo su arsenal en dos tipos de combates simultáneos y complementarios, el conflicto bélico y la disputa por la representación legítima de los hechos. En un trabajo reciente (Vassallo, 2019d) demostramos que, durante la guerra e inmediatamente después de ella, el discurso oficial inglés desarrolla los núcleos en base a los cuales se articula el modelo de interpretación del conflicto bélico y la cuestión Malvinas, construido a partir de la representación de los combatientes argentinos como víctimas de la locura de la dictadura militar, instrumento fundamental de desmalvinización¹². Mostramos los orígenes británicos de lo que Fernando Cangiano (2019), psicólogo y veterano de la guerra de 1982, en la tradición de Arturo Jauretche, llama las zonceras sobre Malvinas, supuestos integrados al sentido común de muchos argentinos, a través de las cuales habitantes del país invadido asumen el punto de vista de la potencia invasora. Encontramos que las zonceras reproducen casi con exactitud las fórmulas producidas por el gobierno británico. En primer lugar, se ubica la caracterización de la guerra como aventura absurda y criminal, desvinculándola de casi dos siglos de luchas emancipatorias, en el marco de lo que Julio Cardoso

12. «El proceso de desactivación de pasiones, sentimientos y pensamientos en torno a la causa Malvinas» (Cardoso, 2013). La desmalvinización fue un factor determinante para el restablecimiento de las relaciones bilaterales con Gran Bretaña. Los Acuerdos de Madrid, firmados en 1990, resultaron favorables a los intereses británicos en el Atlántico Sur y propiciaron el desmantelamiento del sistema de defensa argentino.

llama «el punto de vista del loco», la idea repetida hasta el cansancio de que «el país fue arrastrado por la locura de un general borracho a una guerra absurda y criminal con el solo fin de perpetuarse en el poder». Desde esta perspectiva, no son relevantes los intereses concretos de los actores internacionales ni las estrategias que despliegan, desde los orígenes de la Argentina, por el control del Atlántico Sur y sus recursos ni tampoco las acciones llevadas a cabo por los argentinos para defender los derechos nacionales. La figura privilegiada aquí es la del inocente inmolado por el dictador, los «chicos de la guerra», una generación de «antihéroes» empujada al matadero o al suicidio, degradada, aislada y resentida, víctimas a quienes no les queda más relatar, una y otra vez, sus padecimientos personales (Cardoso, 2013, p. 199). La victimización de los combatientes en la guerra de Malvinas, como señala Rosana Guber, los despoja de protagonismo y los deja en la minoría de edad (2001, p. 166). Aparecen configurados como objetos de la acción de otros, desprovistos de voluntad y decisión propia y se desplaza la identificación del enemigo, del usurpador inglés a los militares argentinos, operación que requiere la simultánea invisibilización de los crímenes británicos¹³. La zoncera que cierra esta matriz interpretativa es que el triunfo anglo-estadounidense hace posible la recuperación de

13. El 30 de mayo de 1993, toman estado público en Londres varios casos de crímenes de guerra cometidos por los británicos en la batalla de Monte Longdon. Scotland Yard abre una investigación. En la Argentina, en 1983 ya habían comenzado las investigaciones del Ejército. La Comisión de Familiares de los Caídos y la Federación de Veteranos de Guerra piden al gobierno la creación de una Comisión Investigadora para continuar las denuncias y accionar al respecto. El 5 de julio de 1993 se crea la Comisión Investigadora de Crímenes de Guerra en el ámbito del Ministerio de Defensa. Se toma testimonio a 34 testigos y se comprueba que las tropas inglesas violaron 5 prohibiciones de la Convención de Ginebra. Los crímenes de guerra siguen impunes: el hundimiento del Crucero General Belgrano, donde murieron 323 argentinos, los fusilamientos de prisioneros de guerra en Monte Longdon los días 11 y 12 de junio de 1982, y la muerte y los heridos causados por la explosión de municiones que los ingleses obligaron a transportar a los soldados argentinos mientras estaban presos en Pradera del Ganso. Todos estos casos resultan violaciones del derecho internacional. Aun así el estado argentino no inicia acciones. Pero en el 2008, el Poder Judicial, a través de fallos del Juzgado Federal de Río Grande y la Cámara Federal Penal de Comodoro Rivadavia, declara válida la denuncia del CECIM La Plata contra militares argentinos por estaqueamientos y malos tratos impartidos a sus soldados como «crímenes de lesa humanidad».

la democracia en la Argentina (Cangiano, 2019).

La perspectiva articulada a partir de estas zonas, promueve restaurar la deferencia, el sometimiento del pueblo argentino, la resignación, la aceptación de la ocupación extranjera de la tercera parte de nuestro territorio¹⁴, a partir del designio fatal de la impotencia nacional frente a las agresiones coloniales, como señala Francisco Pestanha ese «fatalismo ha sido adoptado históricamente como ´remedio preventivo´ ante procesos de insubordinación ideológica, y a la vez como instrumento para aplacar o contrarrestar esas desobediencias» (Pestanha, 2012, pp. 26-27). El actual coordinador del Observatorio Malvinas de la UNLa, ex soldado combatiente durante la guerra de 1982, César Trejo, parafrasea con frecuencia la definición de Sun Tzu de que los mejores generales no son los que ganan todas las batallas sino los que convencen a los rivales de que no tiene sentido pelear. El modelo de las víctimas y el punto de vista del loco no solo opera sobre la interpretación de la guerra, sino que apunta a «deconstruir» el concepto, la tradición y la experiencia de nación. La identidad de los argentinos está estrechamente ligada a la rebeldía y a la lucha colectiva contra el colonialismo que comenzó en 1806 y continúa. Contra y a pesar de la desmalvinización, gran parte de las marcas malvineras en el paisaje mantienen viva la memoria de la causa de la recuperación de la soberanía argentina sobre las islas, de la guerra de 1982 configurada como gesta, de los combatientes reivindicados como héroes y actualizan la rebeldía y la obstinación de muchos argentinos por defender lo propio. Se atreven a decirle, una vez más, al adversario poderoso «¿a mí qué *carajo* me importa?».

Así como el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional intentó materialmente borrar la rebeldía, la beligerancia y la insubordinación de los

14. En el derecho internacional público, se entiende por territorio a todos los espacios (terrestres o marítimos) que están bajo la soberanía o jurisdicción de un estado. Una de las consecuencias de la ocupación ilegítima por parte del Reino Unido que abarca las Islas Malvinas, las Georgias del Sur y las Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes es que de los 10.400.000 kilómetros cuadrados de territorio argentino, cerca de 3.000.000 están bajo el control británico.



sectores populares argentinos como atributos constitutivos de la configuración cultural nacional y restaurar la «deferencia» rota por el peronismo; desde el constructivismo, científicos sociales nacionales intentan negarlas, desmontarlas. Como señala Alejandro Grimson, «las ciencias sociales han pasado de naturalizar la nación a concentrarse en su deconstrucción» (2011, p. 249)¹⁵. Para algunos intelectuales, la nación, la argentinidad es el resultado de la acción unidireccional del poder, por lo tanto, de arriba para abajo. Los sujetos sociales sobre los que opera son dóciles y no oponen

15. Sostiene Grimson que «Cuando frente a la interconexión se decreta que todas las fronteras han desaparecido, que lo único que tenemos delante es porosidad, y se nos propone renunciar a la noción de marco de significación, se nos compele a una rendición incondicional frente a la complejidad. Puesto que el mundo es heterogéneo, complejo y dinámico se postula que toda catalogación, unidad o marco es una ficción del antropólogo. Pero cuando pensamos detenidamente en estas afirmaciones percibimos sus riesgos. (...) El mundo ha cambiado, claro está. Pero seguimos intentando comprender a seres humanos que, con recursos muy distintos, despliegan su vida en regiones distintas del planeta y se comunican de modos diversos. Debemos prestar un poco menos de atención a las modas académicas, y un poco más a los modos en que las personas reales, de carne y hueso, viven estos fenómenos » (Grimson, 2011, pp. 181-182).

resistencia. En ese marco, la argentinidad resulta una estrategia de dominación: «la argentinidad es la cárcel del cuerpo de los argentinos» (García Fanlo, 2009: 3). Entendemos que la pertenencia a colectivos de diferente magnitud y complejidad, incluidas las naciones, es propia de la condición humana. La nación posee la peculiaridad empírica de ser una unidad altamente compleja constituida por la heterogeneidad cultural y la desigualdad social. En contra de los postulados constructivistas, sostenemos que deconstruir y/o negar la argentinidad (con su rebeldía e irreverencia, con su potencial insubordinación fundante) es una estrategia de dominación. Paradójicamente, algunos de quienes defienden la identidad de las minorías son los que más se empeñan en cuestionar y desmontar la identidad de las naciones. Esta investigación reconoce y estudia las voces y las acciones del sujeto popular como protagonista de la historia.

Las organizaciones de veteranos y familiares, las vigili­as y los rituales de la memoria malvinera

Durante la posguerra, distintos gobiernos nacionales promueven el olvido del conflicto bélico de 1982, de los muertos, sus familiares, de los combatientes que regresaron y de la causa por la que lucharon. Contra y a pesar del olvido y el abandono muchos de los que volvieron, junto a familiares de los caídos, marcados profundamente por la experiencia colectiva y extrema de la guerra, se organizan para honrar como héroes nacionales a los muertos en combate, para reclamar por trabajo, salud, educación, condiciones dignas de vida y mantener vigente la defensa de la causa Malvinas. Viven con mucha intensidad cada 2 de abril¹⁶. En distintos pueblos y ciudades del país, comienzan a juntarse ritualmente la noche anterior, la del 1°, para amanecer todos juntos el día siguiente. Así nacen las vigili­as malvineras. Se entiende por vigilia a la víspera de

16. El 2 de abril se recuerda el desembarco argentino en las islas. En el año 2000, la fecha quedó reinstalada como fecha que evoca el «Día del Veterano y de los caídos en la guerra en Malvinas» y, en el 2006, se convirtió en feriado inamovible.

una festividad religiosa. En eso se va convirtiendo para los veteranos de la guerra, los ex soldados combatientes, los familiares de los caídos en Malvinas y miles de compatriotas, el 2 de abril, después de la derrota bélica. Van a las plazas y parques en las que, durante más de treinta y siete años, se construyeron los monumentos a Malvinas, recuerdan juntos, comparten historias, cantan himnos, marchas y canciones, pasan la noche, muchas veces, en torno al fuego. Originalmente, estas vigili­as son rituales organizados por los veteranos sin participación estatal de ningún tipo, a los que se va sumando la población de cada lugar. Recién con el paso de los años son incorporadas por el estado a través de las organizaciones de la comunidad que las impulsan. En la década del 90, se produce un proceso de institucionalización que incluye también la creación de distinto tipo de reparticiones públicas de y para veteranos.



Las organizaciones de familiares de los caídos y de veteranos son claves de socialización intergeneracional de la experiencia de la guerra. Realizan un profundo trabajo sobre la memoria¹⁷ que es el fundamento central de la identidad, tanto individual como colectiva y se articula en un relato sobre el pasado (Ricoeur, 2000). Las múltiples acciones de difusión en el ámbito escolar, universitario, gremial, barrial y su participación en los diferentes actos conmemorativos

17. La memoria se sustancia en recuerdos, que son también «re-acuerdos». Somos las historias que podemos narrarnos a nosotros mismos. «Sólo en la mirada interpretativa hacia el pasado y mediante su conversión en narración, la experiencia (prenarrativa) se convierte en experiencia de vida» (Erlil, 2012, p. 152).

contribuyen a la construcción de la memoria colectiva de la guerra y a la vigencia de la causa Malvinas, como cuestión nacional y latinoamericana. Una memoria colectiva de este tipo se constituye por medio de la interacción social (las acciones comunes y las experiencias compartidas) y de la comunicación (remembranza recurrente y conjunta del pasado). A través de relatos orales que se hacen en las vigilias, en actos escolares y otras conmemoraciones institucionales o fiestas familiares o comunitarias, difundidos por las redes sociales y algunos medios masivos, aquellos que no vivieron directamente lo recordado, se hacen partícipes de la memoria. De esta manera se da un intercambio vital del recuerdo entre los que lo vivieron y los que no lo vivieron¹⁸. Como producto de estas acciones surgen, en los últimos años, con renovada fuerza militante las organizaciones de hijos de veteranos de guerra para continuar esa tarea.

«Las Malvinas son argentinas», «Malvinas, prohibido olvidar» y «Malvinas, volveremos»

En los distintos géneros discursivos¹⁹ de la memo-

18. Si el pasado no fue vivido, su relato no puede sino provenir de lo conocido a través de mediaciones; e, incluso, si fue vivido, las mediaciones forman parte de ese relato. La rememoración se despliega sobre algo que no está presente, para producirlo como presencia discursiva (en este sentido, operan las acciones de las organizaciones de familiares, veteranos y ex soldados combatientes y todas las marcas de la memoria malvinera en el paisaje). Como señala Ricoeur «uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales» (Ricoeur, 1999).

19. «El lenguaje participa de la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados», señala Mijaíl Bajtín (2005, p. 251). Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua, que se lleva a cabo en forma de enunciados. Cada enunciado separado es individual; pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados que son los géneros discursivos. Entendemos, entonces, por géneros discursivos a los moldes de producción de discursos asociadas a prácticas sociales específicas, dispositivos de comunicación sociohistóricamente construidos, caracterizados por tres dimensiones: tema, estilo y estructura (Bajtín, 2005).

ria malvinera expresada en el paisaje y en los cuerpos que lo habitan, aparecen reiteradas una y otra vez tres consignas²⁰: «Las Malvinas son argentinas», «Malvinas, prohibido olvidar» y «Malvinas, volveremos». Estas fórmulas organizan, articulan y fundamentan el modelo interpretativo construido en torno a la representación heroica de los combatientes durante la guerra y evocan polémicamente al de las víctimas²¹.



«Las Malvinas son argentinas» es la fórmula discursiva que atraviesa gran parte de los materiales

20. Frases estandarizadas, fórmulas breves, sintéticas (condensan el enunciado en un núcleo temático), persuasivas, ritmadas, expresadas con juegos de palabras, con fines mnemotécnicos y pragmáticos, dirigidos a movilizar e instar a la acción. En la anti-güedad, eran los gritos de guerra con los que se daba ánimo a los combatientes y se los impulsaba a la batalla en la que probablemente perdieran la vida. Dominique Maingueneau (2014), llama al eslogan «frase sin texto», un enunciado autónomo, descontextualizado, enfático y recordable debido a sus características retóricas. Las consignas, que analizamos acá, constituyen géneros primarios, es decir, formas simples comunicación (principalmente, orales) que aparecen incluidas dentro de géneros secundarios, formas complejas de la discursividad social (en general, asociadas a la escritura, como manifiestos, carteles, *graffitis*, tatuajes) dentro de los cuales son reelaboradas y resignificadas.

21. Encontramos en las marcas de la memoria malvinera, una serie de oposiciones que nos permiten dar cuenta de dos modelos interpretativos antagónicos organizados en torno a dos formas de concebir y representar a los combatientes durante la guerra de 1982, como héroes o como víctimas. Estos dos modelos articulan posiciones diversas sobre Malvinas que se expresan en las marcas de la memoria malvinera en el paisaje y en los cuerpos que lo habitan. El modelo centrado en la figura de las víctimas sitúa el conflicto al interior de la nación a partir de la oposición entre «sociedad civil» y «dictadura/fuerzas armadas». Desde esta perspectiva, se promueve el desarme y la paz. El polo organizado en torno a la figura de los héroes concibe la defensa como dimensión fundamental de la construcción de una nación, no opone sociedad a fuerzas armadas y ubica el adversario en el exterior, la lucha es contra una potencia extranjera. En este marco, la paz sólo es posible con justicia, con re-integración nacional y regional y con la recuperación de los territorios usurpados.

sobre los que trabajamos en esta investigación. Se caracteriza por la concisión y la claridad. Aparece como constatación objetiva de un estado de cosas en la que se borran las marcas de cualquier situación concreta de enunciación. Se trata de una constatación que resulta válida más allá de cualquier acto concreto y personal de enunciación. El tiempo verbal empleado adquiere aquí un carácter omnitemporal porque expresa una verdad considerada de valor general o una norma permanente presentada como una ley en el proceso de enunciación/recepción. Se trata de un reclamo que adquiere la modalidad de una aseveración que, como tal, postula un destinatario que reconozca y comparta la verdad que afirma. Tiene, además, un carácter polifónico y polémico, presupone otros enunciados que niegan, discuten o ponen en duda esta certeza. Condensa conocimiento y busca comprometer a otros en la defensa de esta verdad. No tiene autor identificable, es una producción colectiva que forma parte de un acervo de saberes sociales que articulan redes conceptuales compartidas. Tiene la función retórica de lugar común y de garantía o ley de paso de la conclusión de un discurso, porque su aceptación en la cultura le permite justificar una reivindicación en forma irrefutable. Integra argumentos cuyas premisas elididas son repuestas automáticamente por los miembros de la comunidad. Salvo su carácter de enunciación colectiva, todos los demás rasgos son propios del aforismo (considerado microgénero ya que se incrusta en otros géneros como carteles, afiches, murales, *graffitis*, tatuajes, pancartas, banderas, entre otros, en los que, es muy común que aparezca junto al ícono del mapa de las islas en celeste y blanco, los colores de la bandera nacional, que es la representación visual de consigna). «Las Malvinas

son argentinas» funciona como un principio, es decir, como verdad fundamental, y, en este sentido, se opone al postulado o supuesto. Opera como fundamento que da lugar a discursos múltiples.

Otra consigna recurrente en las gráficas del pueblo es «Malvinas, prohibido olvidar», un eslogan, una fórmula apretada, fácil de recordar y dirigida a interpelar, a instar a la memoria. Se trata de un mandato que no parte de una autoridad institucional y no tiene autor reconocido, destinado a toda la comunidad nacional de los argentinos. El «prohibido» instala la cuestión en el orden del deber, lo prescriptivo, lo necesario, lo que hay que hacer y lo que no. Lo que no está permitido es el olvido. La proliferación de las gráficas del pueblo es una expresión de la realización de ese mandato. Es una negación polémica (Ducrot, 1984), por lo tanto, polifónica, que implica la presencia de dos puntos de vista antagónicos susceptibles de ser atribuidos a distintos sujetos. Prohíbe olvidar algo que otros han promovido olvidar. Frente a los intentos de institucionalizar el olvido, con múltiples instrumentos y estrategias oficiales y de distintos grupos de poder, se posiciona «Malvinas, prohibido olvidar». ¿Qué es lo que está prohibido olvidar? Malvinas. Ese nombre desborda la guerra y remite a la causa de Malvinas, la de la independencia y la soberanía nacional y la emancipación latinoamericana (que antecede y sucede al conflicto bélico de 1982). Malvinas es un signo marcadamente polisémico, que abarca distintas dimensiones de un proyecto de país a realizar al que se alude sólo por el nombre, porque se presupone que los interlocutores a quienes interpela conocen estos sentidos.



Otra consigna que atraviesa el *corpus* es «Malvinas, volveremos». La idea de la vuelta, del retorno, aparece en la Argentina fuertemente asociada al discurso peronista y a la historia del peronismo (y mantiene vínculos intertextuales con «La vuelta de Martín Fierro»²²). Tras el golpe de estado que derrocó a Juan Domingo Perón y durante los años del exilio, la consigna «Perón vuelve» sintetizó una esperanza que motivó acciones que, finalmente, hicieron posible el retorno del líder al país y al gobierno. «Malvinas, volveremos» es una promesa, un compromiso y también una amenaza para los adversarios (nacionales y extranjeros), producida por un enunciador colectivo, «nosotros los argentinos».

Estas consignas, «Las Malvinas son argentinas», «Malvinas, prohibido olvidar» y «Malvinas, volveremos» y sus distintas versiones, condensan tres cuestiones centrales: la legitimidad de la reivindicación (indiscutible e innegociable), el mandato y la necesidad de la memoria y el compromiso, la voluntad y la promesa de recuperar lo que nos pertenece.

Malvinas como cronotopía cultural

La memoria de Malvinas es dinámica. Se trata de una memoria en construcción, en la que se superponen diferentes capas, una memoria aluvional, heterogénea y polifónica. Por eso nos propusimos la entrada al *corpus* como la entrada a un entrevero. Entrevero, según el *Diccionario Etimológico del Lunfardo de Oscar Conde*, tiene dos significados principales. Por un lado, «acción y efecto de entreverarse» y entreverarse, «mezclarse desordenadamente personas, animales o cosas». Por otro, «pelea, combate» (Conde, 2010, p. 143). Malvinas es un entrevero en los dos sentidos. En tanto nombre que alberga núcleos compartidos y sentidos heterogéneos y contradictorios; y, también, como espacio simbólico de lucha, de tensión y de conflicto.

22. Junto con «El gaucho Martín Fierro» de José Hernández son considerados el libro nacional. La película de Fernando «Pino» Solanas «Los hijos de Fierro» de 1980 presenta una trama que establece la analogía entre la vuelta de Martín Fierro y el retorno de Perón a la Argentina

Seguimos los pasos de Jorge Torres Roggero y, para arremeter este entrevero, hacemos converger los aportes del pensador ruso Mijaíl Bajtín y el antropólogo argentino Rodolfo Kusch. La noción kuschiana de geocultura supone la intersección de pensamiento, cultura y suelo, es el espacio de un sujeto cultural colectivo, preexistente y subsistente, que siempre está y se expresa, recuerda, discute, dialoga, habla. Señala Kusch que sin suelo no hay arraigo y, sin arraigo, no hay sentido. Este sujeto colectivo está arraigado en el suelo. El apego al lugar se expresa en su significación a través del lenguaje de la vida cotidiana, a través de la fusión conceptual del contexto geográfico y la experiencia. Las gráficas del pueblo evocan a Malvinas como cronotopía cultural (Arán, 2014):

... emplazamientos públicos que se reconfiguran simbólicamente como lugares sociales por la intervención de grupos que los convierten en espacios identitarios. En tal condición, vehiculizan modos de la *doxa*, pasiones e imaginarios políticos, sociales y éticos que activan y modifican la experiencia de la memoria colectiva. Son lugares simbólicos de enunciación, generadores de relatos incesantes (Arán, 2014, p. 152).

Siguiendo a Mijaíl Bajtín (1989), entendemos por «cronotopo (lo que en traducción literal significa tiempo-espacio) a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura» (p. 237). Este concepto —desarrollado originalmente para el análisis de obras literarias— resulta fecundo también, como Bajtín mismo lo había previsto, en su aplicación a otros campos de la vida social, incluido el discurso político²³. Señala Pampa Arán (2009) que «la noción de cronotopo novelesco debe instalarse en el marco de una teoría del arte, de cuño bajtiniano, que considera el objeto artístico como modo peculiar de conocimiento por vía de la actitud estética y ésta como resultado de la vida en la cultura, atravesada por múltiples fronteras» (p. 122). La noción de cronotopo constituye un modo fecundo de abordaje de las complejas relaciones existentes entre los discursos y el contexto

23. En *El discurso latinoamericanista de Hugo Chavez*, Elvira Narvaja de Arnoux (2008, pp. 61-87), desarrolla la noción de «cronotopo bolivariano» que resulta central en su interpretación de la palabra pública del presidente venezolano y es inspiradora de las búsquedas que orientan el presente trabajo.

social en el que se producen. Bajtín (1989) diferencia cronotopos reales o creadores y cronotopos representados o creados: «de los cronotopos reales de ese mundo creador, surgen los cronotopos reflejados y *creados* del mundo representado en la obra (en el texto)» (p. 404). Entre el mundo creador y el mundo creado, representado, hay una frontera clara y fundamental. Y, al mismo tiempo, se encuentran estrechamente ligados y en interacción. «Puede hablarse también de un cronotopo *creador* en el que tiene lugar ese intercambio entre la obra y la vida, y en el que se desarrolla la vida específica de la obra» (Bajtín, 1989, p. 404). En nuestro caso, el cronotopo real se constituye por el espacio-tiempo de las Islas Malvinas resignificado por la guerra, que actualiza la memoria de otras guerras anteriores por la emancipación argentina y latinoamericana. «Las cronotopías reales son configuraciones discursivas culturales y como tales son reinterpretadas para servir a los proyectos artísticos» (Arán, 2009, p. 127). Las gráficas del pueblo expresan el cronotopo creado y diferentes configuraciones de la relación con el cronotopo real. El concepto de cronotopía cultural, desarrollado por Pampa Arán (2014), nos permite pensar el *corpus* como resultados de la producción de sentido en espacios intervenidos por grupos sociales diversos, como proceso cultural de ocupación y vivencia colectiva del espacio y como modelizaciones espaciales que operan a manera de anclajes de la memoria colectiva y que se activan transformándose a partir de nuevos acontecimientos. La experiencia de la guerra, de la recuperación momentánea del territorio usurpado, de la lucha cuerpo a cuerpo con los usurpadores, de la entrega de la vida por la Patria, de la posibilidad de la victoria y del hecho histórico de la rendición, resignifican a las islas históricamente caras a la cultura popular. Las Malvinas constituyen un espacio-tiempo mítico, un territorio insular del sur del sur del mundo. El Cementerio de Darwin es el punto de referencia central, el nodo fundamental de la red de marcas malvineras. Ahí el cuerpo y la sangre de los muertos argentinos durante la guerra se funden en el suelo malvinero y ejercen soberanía en un acto póstumo que los reafirma como héroes nacionales, se trata de una victoria, una reconquista territorial, a pesar de la derrota bélica. Poco importa cuán lejos o cerca está Malvinas, en términos de medición en kiló-

metros o bien de posición en una red de coordenadas geográficas. Lo que importa es la relación existencial que los autores de las marcas malvineras mantienen con las islas y que esas marcas manifiestan.



En los materiales del *corpus*, Malvinas como cronotopía cultural, aparece vinculada a los motivos del encuentro, el viaje y la vuelta y la cuestión de la identidad. Como señala Pampa Arán (2014), las relaciones del espacio-tiempo son también modos de construir identidades subjetivas. El estar dentro/fuera de esos núcleos condensadores provee modos de identidad/diferenciación al tiempo que particulariza los sujetos en sus modos de reconocimiento de sí y de otros (p. 152). La adhesión a la causa de Malvinas (expresada de formas múltiples, remeras, *graffitis*, tatuajes, entre otros) sitúa a los portadores y autores de esas marcas en un colectivo sociocultural y político (de fronteras lábiles y difusas, con posiciones ambiguas y distintas, pero colectivo al fin). Estas marcas permiten reconocer a los propios, reconocerse y diferenciarse de los ajenos.

Creo estar en presencia de un paisaje cultural intensamente cronotopizado, donde se ha resignificado el espacio público, pero en cuya heterogeneidad, diversidad y abigarramiento, puede leerse también la longevidad de antiguos códigos culturales [...] (Arán, 2014, p. 155).

El dominio extranjero continúa y, contra y a pesar de las políticas del olvido, se multiplican en los distintos pueblos y ciudades del país expresiones materiales de la memoria popular de Malvinas. Se multiplican los espacios de duelo, de reivindicación y de conmemoración, que funcionan indicialmente, mantienen una relación existencial con las islas. Son espacios de encuentro des-

de donde planear la vuelta y la recuperación del dominio territorial o discutir su sentido y viabilidad.

Las memorias de Malvinas y la matriz discursiva latinoamericanista

Muchas expresiones de la memoria de Malvinas analizadas en el Proyecto Gráficas del Pueblo se producen en el marco de lo que Elvira Narvaja de Arnoux ha definido como «matriz discursiva latinoamericanista». El concepto de matriz discursiva: «remite tanto a un espacio de regularidades generador de discursividad como a un molde que permite dar forma discursiva a datos diversos e, incluso, funcionar como grilla interpretativa de lo social» (Narvaja de Arnoux, 2008, p. 42). Parte de la hipótesis general de que esta matriz — que se construye en el siglo XIX— se mantiene hasta el presente. En ella se ancla la memoria discursiva y esto facilita su rápida activación. La matriz discursiva latinoamericanista se constituye a partir de los componentes que veremos a continuación.

El componente que, en general, desencadena la argumentación es la amenaza militar-económica que impone tomar medidas para impedir que se concrete o avance. Este desencadenante va a generar en el plano estilístico, el marcado tono épico de algunos de los tramos de los textos. En la matriz encontramos, además, un componente programático fuerte: se señalan detenidamente las medidas en el campo económico, financiero, jurídico, militar, territorial, educativo, cultural, de las relaciones exteriores, religioso, etc., que debería considerar una instancia colectiva, un congreso de los países convocados. Este componente programático se asienta en una declaración de principios —fundamentalmente, con relación a la convicción democrática y republicana— y se vincula con otros dos: el reconocimiento de la unidad «natural» ya existente, que sólo deberá ser reforzada políticamente, y un componente utópico que expone el cuadro de un futuro venturoso una vez lograda la unidad y que apela al tono profético. Otro componente articula la historización de las tentativas previas donde aparece ineludiblemente la figura emblemática de Bolívar —de lo que deriva el tono conmemorativo— con la explicación de lo que ha llevado al fracaso, en la que domina la crítica a los gobiernos. Esta sostiene la insistente distancia que se adopta respecto de aquellos y la afirmación del pueblo como el que va a poder llevar adelante la unión

(Narvaja de Arnoux, 2008, pp. 42-43).

Estos componentes básicos de la matriz están presentes en el amplio conjunto de textos latinoamericanistas; pero, como señala Arnoux, se articulan de diversas maneras según cada coyuntura histórica específica y los géneros discursivos involucrados. Entendemos que gran parte de los discursos que integran el *corpus* de esta investigación han sido moldeados por esta matriz discursiva latinoamericanista. La ocupación extranjera continúa y se percibe como una amenaza permanente para la Argentina y para toda Latinoamérica y así se expresa en marcas de la memoria malvinera. La guerra de 1982 se inscribe en un relato nacional de carácter épico que sitúa el origen patriótico en las luchas por la independencia contra los imperios español, francés y británico. La causa de Malvinas está asociada a distintas dimensiones de un proyecto nacional que presupone la restauración de la unidad «natural» de los pueblos de Nuestra América y la promesa de un porvenir venturoso para todos que esa unidad hace posible.



Como señala César Trejo, en «Malvinas, viajes del Bicentenario»: «antes de ser argentinos ya estábamos peleando contra los ingleses y eso, de alguna manera, forja nuestra identidad como americanos y como argentinos» (Cardoso, 2010). La Guerra de Malvinas es un hecho más en esa larga lucha histórica que incluye las gestas del ejército sanmartiniano y las montoneras y las milicias federales. Por eso, al conocer la noticia

de la recuperación de las islas, el 2 de abril de 1982, muchos de los soldados de la clase 62 (que ya habían terminado el servicio militar), se presentaron voluntariamente, incluso antes de haber recibido el telegrama. En las cárceles de la dictadura, grupos de presos políticos decidieron ofrecerse para combatir junto a los soldados argentinos. Al no prosperar el ofrecimiento, organizaron bancos de sangre para asistir a los heridos de guerra. La presentación espontánea de voluntarios para combatir, no sólo se dio en el país, también ante las embajadas argentinas de Perú, Panamá, Cuba, Venezuela. En Caracas, los venezolanos realizaron un apagón espontáneo en repudio del hundimiento del Crucero General Belgrano. Los centros de exiliados de América Latina y España organizaron acciones de apoyo a la causa de la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas, sin que eso significara renunciar a la lucha contra la dictadura. La Confederación General del Trabajo, bajo la conducción de Saúl Ubaldini, luego de haberse movilizado contra el gobierno el 30 de marzo de 1982 y de recibir una de las represiones callejeras más violentas de entonces, volvió a manifestarse el 2 de abril, esta vez exigiendo el respeto simultáneo a la soberanía nacional en Malvinas y a la soberanía popular en el continente. De esta manera, las organizaciones gremiales, políticas y sociales conquistan para sí el espacio público disponible, a partir de la percepción de que algo histórico estaba ocurriendo y que el futuro era una posibilidad abierta, a construir (Cardoso, 2013, pp. 209-210).



Las Malvinas, la Amazonia y los Andes son ejes fundamentales de la integración de América del Sur. De los 10.400.000 kilómetros cuadrados de territorio argentino, cerca de 3.000.000 están bajo el control británico, por y a través de la ocupación ilegítima de las Islas Malvinas, las Georgias y las Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes. En las Malvinas

está la base militar británica del Atlántico Sur y esto constituye una ostensible amenaza para toda América Latina. Así es que en torno a la causa de la recuperación de la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas se despliegan emociones fraternas, valores compartidos, expresiones de solidaridad frente a la agresión externa, manifestadas por representantes de los pueblos latinoamericanos (Narvaja de Arnoux y otros, 2012, p. 61). La causa de Malvinas está íntimamente ligada a la de la unidad americana (el destino de América, según Manuel Ugarte) y constituye una posibilidad de *re-unir* a América. Francisco Pestanha sintetiza de esta manera la potencialidad de Malvinas para *re-unificar-nos*:

... sigue preservando una capacidad unitiva para representarnos a todos porque nos coloca ante la presencia amenazante de un «otro» poderoso, demandándonos a unir lazos entre nosotros y con la América indohispánica. Este es, creo, nuestro desafío para el futuro. (Cardoso, 2010, pp. 191, 193).

Es en el marco de esta matriz latinoamericanista que se desarrolla y pervive el relato épico nacional argentino, con su evocación de la tradición, su proyección hacia un futuro de grandeza y su panteón de héroes.

Malvinización popular frente a la desmalvinización oficial

A lo largo de la historia, Malvinas ha venido proporcionando motivos, significados y orientación para esta aventura siempre abierta de hacernos a nosotros mismos un país, una patria, una comunidad, una nación. Por eso consideramos necesario relevar y analizar las gráficas como expresión de los pronunciamientos, los saberes y el pensamiento popular siempre complejo y opaco. Los pueblos despliegan su escritura, como dice Kusch, a medida que van «domiciliándose en el mundo». Marcan el territorio con prácticas simbólicas de naturalezas muy diversas: sus cancioneros, sus pintadas en los muros, sus dichos, sus rituales, sus heterogéneos santorales, a los que la comunidad dedica monumentos, altares y adoratorios²⁴. Los pueblos

24. Explica Rodolfo Kusch, «cuando un pueblo crea sus adoratorios, traza en cierto modo en el ídolo, en la piedra, en el llano o en

se manifiestan diseminando signos lentamente o en forma aluvional, como ruptura. La desmesura es su regla (Cardoso, 2013, pp. 206-207). Esa tradición popular «fue la que le cambió el signo a esa pequeña maniobra de palacio imaginada por la dictadura, convirtiéndola en un verdadero acontecimiento, caja de resonancia regional para una aspiración histórica de todos los pueblos del continente» (Cardoso, 2013, p. 211). Por eso y contra eso se desarrollaron las políticas del olvido. Pero, como señala Francisco Pestanha en «Los viajes del Bicentenario» (Cardoso, 2010), la desmalvinización generada desde arriba hacia abajo produjo el movimiento inverso, la remalvinización de abajo hacia arriba.

La épica ausente en muchas de las ficciones literarias y cinematográficas producidas sobre la guerra de Malvinas emerge de diferentes maneras en las gráficas del pueblo. Estos pequeños y grandes homenajes, son modos diversos de mantener viva la causa de la defensa de la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas, de hacer el duelo colectivo por los caídos y honrar a los héroes. Así es que, con todas sus variaciones, las marcas de la memoria malvinera permiten sostener la fortaleza simbólica necesaria para la recuperación del dominio territorial. Por eso se multiplican también los intentos por interrumpir, desalentar y descalificar las expresiones populares malvineras. Por eso se promueve abandonar la «agitación de la causa Malvinas»²⁵. Tratan de convencernos de la derrota y de la futilidad

de la defensa de la soberanía y del proyecto de nación, de su carácter atávico y anacrónico. Sin embargo, las marcas de la memoria malvinera en el paisaje, llaves que nos permiten interpretar la caja negra de la configuración cultural argentina, exhiben insubordinación frente al pensamiento dominante, son manifestaciones de un colectivo nacional que desafía, con vitalidad y riqueza expresiva, las perspectivas desmalvinizadoras y que, una vez más, se manifiesta capaz de decirle, con identidad, voluntad y voz propia «a mí que *mierda* me importa» a las potencias del mundo.



el cerro su itinerario interior. La fe se explicita como adoratorio y deja en éste una especie de residuo. Es como si fijara exteriormente la eternidad que el pueblo encontró en su propia alma» (2000).

25. El año del treinta aniversario de la guerra, un grupo de intelectuales, periodistas y artistas reconocidos publicaron un documento titulado «Malvinas, una visión alternativa». Allí se refieren a la «trágica aventura militar de 1982», a la cuestión Malvinas como tema menor de la agenda pública nacional, a la necesidad de respetar la autodeterminación de los habitantes de las islas y abandonar la «agitación de la causa Malvinas». Equiparan la conquista española de América Latina con la ocupación británica de las islas. Exigen allí una crítica pública al apoyo social que tuvo la guerra y configura a los conscriptos combatientes como víctimas directas de la sociedad argentina. Firmaron este documento: Emilio de Ipola, Pepe Eliashev, Rafael Filippelli, Roberto Gargarella, Fernando Iglesias, Santiago Kovadloff, Jorge Lanata, Gustavo Noriega, Marcos Novaro, José Miguel Onaindia, Vicente Palermo, Eduardo Antin (Quintín), Luis Alberto Romero, Hilda Sábato, Daniel Sabsay, Beatriz Sarlo, Juan José Sebreli (Página 12, 23/02/2012).

Bibliografía

- Arán, P. (2009). Las cronotopías literarias en la concepción bajtiniana. Su pertinencia en el planteo de una investigación sobre narrativa argentina contemporánea. *Tópicos del Seminario*, s/v (21).
- Arán, P. (2014). Cronotopías culturales. Apuntes para desarrollar una categoría sociosemiótica de investigación. En Héctor Ponce de la Fuente y María Teresa Dalmasso (eds.) (2014), *Trayectos teóricos en semiótica*. Santiago de Chile: Facultad de Artes, Universidad de Chile. Córdoba, Arg.: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Cangiano, F. (2019). *Malvinas. La cultura de la derrota y sus mitos*. Bs. As.: Dunken.
- Cardoso, J. (director) y Cardoso, A. (productor). (2010). *Malvinas, viajes del Bicentenario* [cinta documental]. Argentina: Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús. Disponible en <http://www.unla.edu.ar/observatorios/observatorio-malvinas/producciones-audiovisuales>
- Cardoso, J. (2013). *Primer congreso latinoamericano. Malvinas, una causa de la patria grande*. R. de Escalada, Arg.: De la UNLa. Disponible en http://www.unla.edu.ar/documentos/observatorios/malvinas/1er_congreso.pdf
- Conde, O. (2010). *Diccionario Etimológico del Lunfardo*. Bs. As.: Taurus.
- Da Matta, R. (1979). *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Br.: Zahar.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Erl, A. (2012). *Memorias colectivas y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- García Fanlo, L. (2009). *¿Qué es la argentinidad? Documento de Trabajo. Sociología de la argentinidad. Carrera de Sociología. UBA*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/42.pdf>
- González Trejo, C.; Dufour, E. y Vassallo, M. (2017). La gráfica del pueblo. Memoria de la causa Malvinas en el paisaje urbano [ponencia]. *Primer Encuentro Nacional de Investigadores de la Cuestión Malvinas*. Cámara de Diputados de la Nación. Encuentro llevado a cabo en Bs. As., Argentina.
- González Trejo, C.; Dufour, E. y Vassallo, M. (2018a). La Llama peronista de la Argentinidad, los fuegos eternos de los monumentos malvineros y la Virgen de Malvinas [ponencia]. *VI Congreso de Estudios sobre el Peronismo (1943-2018)*. Congreso llevado a cabo en Bs. As., Argentina.
- González Trejo, C.; Dufour, E. y Vassallo, M. (2018b). Consignas malvineras en el paisaje urbano: «Las Malvinas son argentinas», «Malvinas, prohibido olvidar» y «Malvinas, volveremos» [ponencia]. *VIII Jornadas de la División de Historia de la Universidad Nacional de Luján*. UNLu. Jornadas llevadas a cabo en Luján, Argentina.
- González Trejo, C.; Dufour, E. y Vassallo, M. (2018c). La memoria popular de Malvinas en el paisaje urbano [ponencia]. *X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. UNLP. Jornadas llevadas a cabo en La Plata, Argentina.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa*

- nacional a la guerra absurda. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Guber, R. (2001). (2009). *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas*. La Plata: Ediciones al Margen-IDES/Centro de Antropología Social.
- Guber, R. (2001). (2016). *Experiencia de halcón. Ni héroes ni kamikazes: pilotos de A4B*. Bs. As.: Sudamericana.
- Gullo, M. (2015). *La insubordinación fundante. Breve historia de la construcción del poder de las naciones*. Caracas: El perro y la rana.
- Kusch, R. (2000). *Obra completa*. Tomo III. Rosario: Fundación Ross.
- Maingueneau, D. (2014). *Frases sem texto*. São Paulo, Br.: Parábola.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *El discurso latinoamericano de Hugo Chávez*. Bs. As.: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E.; Bonnín, J.; De Diego, J. y Magnanego, F. (2012). *Unasur y sus discursos. Integración regional. Amenaza externa. Malvinas*. Bs. As.: Biblos.
- O'Donnell, G. (1984). *¿Y a mí qué me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*. Bs. As.: CEDES.
- Oliva, E. (2013). *Malvinas. El pasado es el prólogo*. Bs. As.: Fabro.
- Pestanha, F. (2012). La disputa por Malvinas. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, s/v (80)*.
- Ramos, J. (2006). *Revolución y contrarrevolución en Argentina. Las masas y las lanzas*. Bs. As.: Senado de la Nación.
- Ricoeur, P. (1978). *Historia y narrativa*. Barcelona, Esp.: Paidós.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Torres Roggero, J. (2002). *Elogio del pensamiento plebeyo. Geotextos: el pueblo como sujeto cultural en la literatura argentina*. Córdoba, Arg.: Sílabas.
- Vassallo, M. (2019a). Las rosas de Pallarols y la subordinación fundante. *Revista Allá Ité. Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte*. Disponible en <http://centrougarte.unla.edu.ar/#nota58>
- Vassallo, M. (2019b). Tatuajes malvineros: las Malvinas grabadas en la piel [ponencia]. *XIV Congreso Mundial de Semiótica*. Congreso llevado a cabo en Bs. As., Argentina del 9 al 13 de setiembre.
- Vassallo, M. (2019c). *Diálogos entre los líderes y sus seguidores durante el primer peronismo. La rebelión de las multitudes, la rearticulación de la configuración cultural argentina y la insubordinación fundante*. Tesis doctoral dirigida por Elvira Narvaja de Arnoux. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Vassallo, M. (2019d). Malvinas: el origen británico del modelo de las víctimas y el «punto de vista del loco» [ponencia]. *II Jornadas sobre la cuestión Malvinas*. Equipo de Investigación Cuestión Malvinas-Edicma-UNLP. Jornadas llevadas a cabo en La Plata, Argentina.

Migraciones de hispanohablantes de México y el Caribe a los Estados Unidos de América: configuración de los escenarios lingüísticos, sociales y culturales en las últimas décadas

Ayelén Argerich*

Mónica Beatriz Cuello**

Alejandro Moyano***

Esta propuesta refiere al trabajo de nuestro equipo de investigación cuyo propósito es investigar el fenómeno migratorio de la población hispanohablante de México y el Caribe hacia los Estados Unidos de América en los últimos treinta años. Este fenómeno se pone de manifiesto en la cultura y en la lengua de las comunidades en contacto. Como sabemos este proceso ha traído consigo el crecimiento de la población de origen hispano en los Estados Unidos, está teñido de la persistencia de las culturas de origen, y muy en especial, del idioma español, lo que le ha conferido un creciente carácter hispanoamericano a la composición de la población estadounidense y su cultura.

Abordamos este tema desde tres ejes de estudio: literario, socioeconómico y lingüístico. El eje literario analizará al sujeto migrante, su discurso y su especial construcción de la identidad. También estudiamos el ideal del sueño americano y la manera en que este interpela a los protagonistas de los siguientes textos literarios: *Under the Feet of Jesus* de Helena María Viramontes, *Dreaming in Cuban* de Cristina García y *Almost a Woman* de Esmeralda Santiago. En cuanto

al eje socioeconómico en el que se desempeñan estos sujetos migrantes nos importa destacar el grado de inserción que estos tienen en la sociedad estadounidense y su condición de extranjeros o ciudadanos. Por último abordaremos el eje lingüístico para explorar la incidencia de la lengua migrante, es decir el español y su variante popular, el *espanglish*. Esto surge como consecuencia del crecimiento de la población de origen hispano —lo que da origen al término «hispanounidense» es decir, el español de los Estados Unidos— que ha dado lugar a una hispanización de la cultura y de la lengua del país anfitrión. Nuestras conclusiones parciales reflejan la complejidad del fenómeno que impacta en la construcción de la identidad del migrante, su lengua y la factibilidad de alcanzar el ideal de sueño americano.

Cuando empezamos a pensar esta cuestión nos surgieron los siguientes interrogantes: ¿asistiremos a un cambio lingüístico y cultural en los Estados Unidos? Este cambio, en caso de que suceda, ¿será tangible en todo el país dado la enorme extensión de los Estados Unidos? ¿Cómo influirá este nuevo escenario en la relación con el resto de América Latina y México en

* Traductora pública en Idioma Inglés (UNLa). Becaria del proyecto de investigación «Migraciones en Centroamérica y el Caribe: enfoque transdisciplinar para describir los escenarios de las últimas décadas», presentado en la convocatoria Amílcar Herrera 2018 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Lanús.

** Profesora de Inglés con orientación en Lingüística y Literatura del ISP (Instituto Superior de Profesorado) Pbro. Dr. A. M. Sáenz, licenciada en Inglés de la UNL (Universidad Nacional del Litoral). Magíster en Inglés con orientación en Literatura Angloamericana de la Facultad de Lenguas de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba). Docente investigadora categoría cinco del «Programa nacional de incentivos a docentes investigadores» dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Es profesora de Literatura de los Países de Habla Inglesa en la Universidad Nacional de Lanús. Actualmente investiga el fenómeno migratorio y su impacto en la literatura anglófona de la cultura americana.

*** Licenciado en Sociología (UBA) y docente investigador de la UNLa. Director general de Colectividades de la Municipalidad de Esteban Echeverría. Junto con sus colegas Ayelén Argerich y Mónica Cuello indaga sobre la construcción de la identidad y la reconfiguración del sueño americano, en una selección de obras literarias de escritoras latinoamericanas de habla inglesa.

particular? Desde el punto de vista del estudio de la lengua, ¿se modificará el idioma inglés hablado en ese país a tal punto que deberemos incluir el estudio del *espanglish* como nueva lengua? ¿La literatura norteamericana dará a luz a nuevos escritores con literaturas bilingües y ello nos obligará a apartar a la literatura de ese país de la tradicional literatura inglesa eurocéntrica? ¿Qué significa para los personajes de las obras literarias el ideal del sueño americano? ¿Cómo lo redefinen de acuerdo a su identidad y contexto? ¿Está la frontera real y metafórica manifestada solo en la literatura o también se refleja en otros tipos de textos? ¿Cómo refleja la literatura la cuestión migratoria? Nuestro trabajo intenta encontrar respuestas a algunas de estas cuestiones.

Para desarrollar esta investigación nos abocamos al trabajo en los ejes planteados anteriormente. El eje literario ha trabajado los personajes protagónicos femeninos de las novelas mencionadas, la construcción de su identidad como sujetos migrantes y la manera en que el ideal del sueño americano las interpela como residentes en los Estados Unidos. Estos relatos si bien son narrados desde contextos de producción distintos, se relacionan desde el sujeto protagonista y el recorrido que estos hacen en busca de su identidad. La fuerza del elemento femenino y la ausencia de la figura masculina o paterna son elementos que afloran continuamente en los relatos.

Under the Feet of Jesus (1996) es la primera novela de la mexicano-americana Helena María Viramontes. Esta novela, también llamada de «formación o aprendizaje» y dividida en cinco partes, está narrada desde un narrador en tercera persona y contiene muchos elementos autobiográficos. Nos relata la historia de Estrella, una joven adolescente que junto a su madre Petra, la pareja de su madre, Perfecto Flores, y sus hermanos, migran al valle de San Joaquín en el centro de California para trabajar como «piscadores» es decir, como campesinos. Viramontes dedica este texto a la memoria de César Chávez, líder de la Unión de Trabajadores Campesinos, y a sus padres, quienes también trabajaron en una plantación de algodón en California. Estrella se encuentra en el centro del relato y nos

muestra su paso de la niñez a la vida adulta.

El segundo texto, *Dreaming in Cuban* (1993), es también la primera novela de la escritora cubano-americana Cristina García. La acción se sitúa en Cuba y en los Estados Unidos y cuenta la historia de tres generaciones de la familia Del Pino. La novela se focaliza en los personajes femeninos: Celia del Pino, sus hijas, Lourdes y Felicia, y su nieta Pilar. La novela está narrada desde la tercera persona y está dividida en tres secciones, algunas de las cuales están escritas en primera persona mientras que otras son epistolares. El relato no está contado en orden cronológico ya que se mueve por el tiempo entre personajes y lugares. La Revolución Cubana es el hecho histórico que marca las vidas de las protagonistas del relato. Mientras que Celia es una fervorosa militante de la Revolución y admiradora de la figura de Fidel Castro, su hija Lourdes es víctima de los abusos cometidos por el nuevo régimen y escapa a los Estados Unidos con su esposo Rufino Puente y su pequeña hija Pilar. Felicia, la segunda hija de Celia, comienza a practicar «santería» y sufre una enfermedad mental de la que no puede recuperarse, sus alucinaciones impactan negativamente en la vida de sus hijos y terminan con su propia vida.

Almost a Woman de Esmeralda Santiago es el segundo volumen de la trilogía autobiográfica de Santiago: *When I Was Puerto-Rican* (1994), *Almost a Woman* (1998) y *The Turkish Lover* (2004), relatan su vida desde su infancia en una zona rural de Puerto Rico hasta su juventud en los Estados Unidos. En *Almost a Woman*, el texto que nos ocupa, la protagonista relata su migración junto a su madre y hermanos desde su Macún natal a Brooklyn, Estados Unidos. El contexto urbano de Brooklyn en los años sesenta es clave para que Negi construya su identidad híbrida y delinee su ideal del sueño americano. Como migrante, Negi está atravesada por dos culturas: la suya propia —que viene en sus valijas junto con sus pertenencias— y la del país que la recibe, que con el correr del tiempo se configura en su nueva cotidianeidad. ¿Cómo impactan los aspectos constitutivos de la configuración cultural que ofrece el Brooklyn de los sesenta en una joven migrante de condición humilde?

Los estudios del concepto de identidad han tomado creciente importancia en el contexto actual y son particularmente significativos para abordar estos textos de tres jóvenes migrantes. Nos interesan particularmente los desarrollados por Stuart Hall (1996) y reflejados en su escrito *Who Needs Identity?* El autor define a la identidad como un punto de encuentro, un punto de sutura entre los discursos y las prácticas que nos interpelan como sujetos sociales. Hall sostiene que la identidad es una posición que el sujeto debe adoptar en relación con el otro sabiendo que es una representación, y que como tal es un constructo hecho a partir de una división o carencia. ¿Qué sucede con la identidad del sujeto migrante? Con respecto a esto el estudioso indio Madan Sarup (1996), en su libro *Identity, Culture and the Postmodern World*, coincide con Hall. Define a la identidad como una construcción y sostiene que la identidad se construye a través de estructuras sociales que determinan la conducta del sujeto. Sarup establece una relación entre identidad y migración y sostiene que la identidad puede ser híbrida y estar desplazada cuando los sujetos cruzan fronteras. La identidad, según Sarup, puede estar constituida por la comunidad, familia, región y Estado-nación. Esto es particularmente significativo ya que algunos personajes de los textos del corpus son sujetos migrantes.

Este concepto —y su relación con los estudios de género— también es desarrollado por la pensadora mexicano-americana Gloria Anzaldúa en su obra *Borderlands/La frontera* (1999). Aquí, la autora toma como referente a la mujer chicana para desarrollar su teoría de la conciencia mestiza, teoría que también se puede aplicar a las protagonistas femeninas de los relatos. Este modelo ubica en el centro de la discusión a las mujeres de la clase trabajadora, quienes son desplazadas y marginadas por su género, etnia e identidad sexual. Anzaldúa llama a esta mujer la «nueva mestiza» y explica que es el resultado de un cruce racial, ideológico, cultural y biológico que produce una conciencia distinta. La autora argumenta que aquellas mujeres que cuestionan las restricciones que experimentan en la frontera —las considera tanto desde un punto de vista concreto como metafórico— desarrollan una nueva conciencia opositora. Describe a esta mujer como un

ser tricultural —nacido en una cultura, habitante de dos, frecuentemente transitando territorios de tres culturas y sus sistemas de valores—, monolingüe, bilingüe o multilingüe en un estado de permanente transición, que enfrenta el dilema de la mezcla de razas.

Para completar este marco teórico consideramos la concepción de identidad que hace el antropólogo argentino Alejandro Grimson (2015) en su obra *Los límites de la cultura*. Grimson sostiene que en un contexto histórico específico, una sociedad tiene:

Una «caja de herramientas identitaria», un conjunto de clasificaciones disponible que permite a sus miembros identificarse e identificar a los otros. Algunas de esas categorías son antiguas, otras son recientes, algunas fueron fabricadas localmente, otras han viajado desde lugares remotos (p. 184).

Por ejemplo, en ciertas sociedades latinoamericanas podrán encontrarse términos como negro, afro, indígena, mestizo, obrero, proletario, campesino, cholo, criollo, colono, así como nominaciones provinciales, partidarias, musicales, de género y muchas otras. Todas estas aproximaciones a la identidad, que se complementan unas con otras, tienen un denominador común, su concepción de la identidad como una construcción permanente.

Los protagonistas de los relatos son jóvenes migrantes que salen de su país natal, México, Cuba y Puerto Rico, para dirigirse a los Estados Unidos. Algunas migran motivadas por razones políticas, otras lo hacen motivadas por razones socioeconómicas. Lo que tienen en común es que las tres persiguen el ideal del sueño americano.

¿Qué es el sueño americano? Lo definiremos de acuerdo con lo expresado, principalmente, por dos autores: el franco-americano Michel G. J. de Crèvecoeur (naturalizado en New York como John Hector St. John), quien se refiere al sueño americano en el siglo XVIII, y James Truslow Adams, que acuña la frase en el siglo XX. St. John publica en 1782 una serie de cartas en el volumen *Letters from an American Farmer*, en las que se refiere al surgimiento de una identidad americana. En la tercera de estas cartas, el autor señala el espíritu que

caracteriza a América al referirse a las diferencias que existen con respecto a Europa en cuanto a la ausencia de clases sociales y la igualdad de oportunidades para todos aquellos que decidan emigrar a ese territorio. También se refiere a la libertad de culto que caracteriza al nuevo suelo donde la Iglesia no tiene dominio ni poder sobre esas tierras ni sobre las personas que las habitan. Estos conceptos van a ser tomados por Truslow Adams (1931) quien populariza la frase «el sueño americano» en su texto *The Epic of America* y describe el ideal del sueño Americano como «ese sueño de una tierra en la que la vida debe ser mejor y más rica y plena para todos, con la oportunidad para cada uno de acuerdo a la habilidad o el logro» (Adams, 1931, p. 412). Las nociones de igualdad, esfuerzo personal, orden social y progreso son los rasgos que definen este modelo.

Recientemente Bob Skandalaris y Amber Clark (2011) definen el sueño americano y lo analizan desde el punto de vista del desarrollo y éxito de la nación en *The Evolution of the American Dream: How the Promise of Equal Opportunity Became a Quest for Equal Results*. Este texto resulta esclarecedor al momento de ver cómo el concepto del sueño americano ha ido cambiando a lo largo de los siglos XX y XXI. Los autores plantean interrogantes acerca de la validez del sueño americano para los americanos, si es necesario redefinirlo o si, simplemente, tiende a desaparecer. Sostienen que en el inicio del nuevo milenio la autoindulgencia parece ser la característica saliente de muchos ciudadanos, estos viven un sueño americano de seguridad y riquezas, sin riesgos y sin trabajo duro. También se preguntan cómo se redefine este ideal en una era de capitalismo global en la que el sueño americano puede contrastarse con el sueño de los inmigrantes chinos, indios y latinos, entre otros. En nuestra opinión, las protagonistas de los textos del corpus literario comparten las características de estos migrantes y es por ello que podemos decir que subvierten el concepto del sueño americano tradicional y lo adecuan a sus realidades como jóvenes migrantes en los años setenta.

La más reciente aproximación al ideal del sueño americano la hace Noam Chomsky en el documental *Requiem for the American Dream*, dirigido por Peter

Hutchison y Kelly Nycks (2015). El film muestra una serie de entrevistas a Noam Chomsky en las que el pensador discute cómo la concentración de riqueza y poder por parte de una pequeña élite ha polarizado a la sociedad norteamericana y ha traído aparejado el descenso de la clase media.

La lectura y el análisis de los textos literarios nos muestran una marcada diferencia entre el contexto urbano y el rural. La protagonista de *Under the Feet of Jesus* es una jovencita trabajadora rural que no se siente interpelada por este ideal, ella piensa que está en un país que utiliza sus huesos y los de sus semejantes para seguir funcionando:

She remembered the tar pits. Energy money, the fossilized bones of energy matter. How bones made oil and oil made gasoline. The oil was made from their bones, and it was their bones that kept the nurse's car from not halting on some highway, kept her on her way to Daisyfield to pick up her boys at six. It was their bones that kept the air conditioning in the cars humming, that kept them moving on the long dotted line on the map. Their bones. Why couldn't the nurse see that? Estrella had figured it out: the nurse owed them as much as they owed her (Viramontes, 1996, p. 148).

En cuanto al eje lingüístico, en el trabajo de nuestra autoría: *El español de los EUA como fruto de la hibridación: nuevos dilemas en traducción*, se estudia el intenso fenómeno migratorio de la población hispanohablante de México y el Caribe hacia los Estados Unidos ocurrido en los últimos treinta años. La migración se manifiesta en la cultura y en la lengua de ambas comunidades en contacto, y ha traído consigo el crecimiento de la población de origen hispano en los Estados Unidos. En este marco —en que la hibridación es una realidad cuyo presente parece persistir en fronteras que se diluyen y se preservan a la vez— abordamos los aspectos ligados a la traducción dentro del entorno de hibridismo y el papel del traductor como mediador comprometido entre ambas lenguas, a la luz de las políticas lingüísticas emergentes en las décadas recientes.

Resulta relevante que el español escrito que se usa en los Estados Unidos para informar y comunicar es en vastísima medida un mero producto de la traduc-

ción. Dado el creciente número de hispanohablantes y por ende el aumento exponencial en el uso del español, emerge este singular escenario en que los estudios de traducción carentes de investigación teórica y empírica, solo se centran en la realidad de una lengua que evoluciona dentro de una sociedad bilingüe como es la de Estados Unidos en la actualidad. Entendemos que la traducción —disciplina que opera en la brecha entre estas dos culturas en tensión— debe responder con criterios y estrategias que sean relevantes a las necesidades comunicativas de los sujetos que habitan estos espacios.

Con respecto al trabajo sobre el eje socioeconómico, hicimos un recorrido histórico que comienza con la ley de inmigración firmada por el presidente Calvin Coolidge en 1924. Esa ley permitía la inmigración a personas del norte y el oeste de Europa, pero consideraba inapropiados a los candidatos de países del sur y este de Europa, Asia y África. Luego, analizamos el cambio de la economía en ese país e hicimos una reseña sobre la importancia de la inmigración y el impacto en su economía. El actual momento socioeconómico que vive Estados Unidos —con la presidencia de Donald Trump— ha puesto de manifiesto un enorme problema subyacente en la estructura económica de ese país: ¿cómo continuar siendo una nación anglosajona-europea y a la vez proveer al capitalismo del siglo XXI una mano de obra barata? ¿Se puede expulsar a los hispanos ilegales sin dañar la estructura productiva? Si solo se expulsara el 10 % de los indocumentados el daño colateral al consumo y la producción afectaría a más del 3 % del PBI. Además, se produciría un daño cívico-moral a la tan proclamada *land of the free* ‘tierra de la libertad’.

Hemos recabado datos sobre la cuestión de los inmigrantes provenientes de América Latina y el Caribe. Todas las estadísticas han revelado las habilidades de los actuales inmigrantes comparándolas con las habilidades de los trabajadores preexistentes. Según estos datos los hispanos cuentan con baja categorización laboral, ya que por lo menos el 60 % de ellos no completa sus estudios secundarios. Estos factores influyen negativamente en la elección de un trabajador

de baja calificación. Sin embargo, este impacto resulta más débil en ciudades grandes donde la ocupación de mano de obra para trabajos simples es muy requerida, un ejemplo típico son los mozos en restaurantes, mucamas, etc. El efecto e impacto que la inserción de estos inmigrantes ilegales produce al mercado laboral formal ha sido una preocupación central en las últimas décadas. La pregunta sigue siendo la misma: la incidencia de estas personas como consumidores es sin dudas positiva. Pero, ¿qué ocurre en el mercado laboral? Sin dudas el impacto es altamente negativo al existir un mercado salarial marginal. Prueba de ello es que en los últimos veinte años el salario promedio en los EE. UU. no deja de caer como nunca antes en la historia de este país. Esa tendencia ha llegado hasta los más altos centros de estudio de economía que investigan sobre la baja y la suba de los precios de los bienes y servicios.

Un ejemplo siempre presente es lo que ocurrió el 20 de abril de 1980. En esa ocasión, Fidel Castro autorizó la emigración de cubanos hacia los EE. UU. Más de 130 000 cubanos aceptaron la oferta y emigraron. Este hecho marcó parámetros en el aspecto económico nunca antes tenidos en cuenta. El estado de Florida y sus trabajadores tuvieron que responder a este nuevo e impensado desafío. La reacción del mercado laboral fue una sobreabundancia de trabajadores no calificados, con la consecuente disminución del salario real ofrecido. No ocurrió lo mismo fuera de las grandes ciudades. Nunca antes en la historia del país la economía se vio obligada a considerar estas hipótesis.

Si comparamos el mercado laboral en Miami antes y después del año 1994 queda claramente demostrado que la situación económica (poder adquisitivo) ha empeorado notablemente. Especialmente entre la población afroamericana el desempleo aumentó del 10 % al 14 %, creando un enorme resentimiento en dicha población. Los estudios realizados sobre el mercado laboral en los últimos veinticinco años demuestran que cualquier intento serio para medir el impacto de los inmigrantes debe comparar cuidadosamente las habilidades de los inmigrantes con aquellas de los trabajadores existentes en esa región. También quedó fehacientemente demostrado que existe una correlación

negativa entre las diversas comunidades por diferencias en el nivel de educación y disparidad etaria. Estas estadísticas llevadas a cabo después del año 1980 permiten establecer los cambios que Estados Unidos no ha logrado superar. Asombrosamente, en términos de moneda constante, la baja de salarios entre 1979 y 1985 supera al 30 %.

¿Qué sucede con la inmigración mejicana a Estados Unidos? Después de cuatro décadas de un constante crecimiento, la cifra de inmigrantes mejicanos hacia EE. UU. ha permanecido estable en los últimos tres años según datos del 2015. En el año 1994 más de 11,7 millones de inmigrantes mejicanos residían en los EE. UU. —el 28 % de los extranjeros residentes en ese país— sin duda el grupo de inmigrantes más grande en la historia del país. Entre los años 2006 y 2010 se produce una verdadera avalancha de inmigrantes. En el año 1990 había 4,3 millones, pasando esa cantidad a casi 12 millones a mediados del 2014. La mayoría de estos inmigrantes se han radicado en los estados de California (37 %) y Texas (21 %). A consecuencia de este fenómeno, la ciudad de Los Ángeles se convirtió en la mayor ciudad de habla hispana de los EE. UU. con más de 2 millones de residentes mejicanos. A ellos hay que agregarles otros tantos provenientes de distintos países del Caribe y América Latina.

Es válido señalar que, en su gran mayoría, estos inmigrantes no conocen el idioma inglés y eso dio como resultado la agrupación en las ciudades y en los estados antes mencionados. En su gran mayoría —62 % de los recién llegados— se ocupan en tareas con un ingreso bajo, menos de 30 000 dólares anuales, comparado con el promedio de 55 000 dólares anuales. La falta de conocimiento del idioma los ha obligado a agruparse en comunidades, produciendo un extraordinario avance en la difusión y utilización del *espanglish* que, en el siglo XXI, comienza a superponerse con el *General English* (el cual ha incorporado interminables listas de vocablos tomados del habla de estos nuevos inmigrantes).

Algunas conclusiones

De acuerdo con lo estudiado hasta el momento, confirmamos nuestra hipótesis inicial sobre la estrecha relación existente entre los tres ejes. Hemos desarrollado nuestros objetivos generales abordando el fenómeno migratorio desde el punto de vista económico, social, cultural verificando cómo opera la traducción en este escenario.

Se pudo describir el ideal del *American Dream* según los conceptos de J. Hector St. John, James Truslow Adams, Bob Skandalaris, Amber Clark y, por último, Noam Chomsky. Se comprueba cómo el sueño americano se redefine para los migrantes latinoamericanos y el impacto necesario que provoca su evolución en la cultura de los Estados Unidos reflejada en América Latina.

Estamos estudiando el escenario real de la lengua española en los Estados Unidos en el pasado, en el presente y su proyección al futuro, con especial énfasis en la traducción de diversa documentación del sector público y privado. Esto nos mostró que el contexto es más complejo de lo que inicialmente pensábamos. Por ello, en esta nueva instancia, decidimos abordar el problema investigado desde una perspectiva transdisciplinar, considerando aspectos filosóficos, éticos, sociológicos, político-económicos, lingüísticos y culturales. Por esa razón también y para ahondar en la cultura, seleccionamos antologías de cuentos producidos por escritores del Caribe en lugar de novelas. Estos textos son *Stories from Blue Latitudes: Caribbean Women Writers at Home and Abroad* de Elizabeth Nunez y Jennifer Sparrow (editoras), *Border Crossings: A Trilingual Anthology of Caribbean Women Writers* de Nicole Roberts y Elizabeth Walcott-Hackshaw (editoras) y *Her True-True Name*, de Pamela Mordecai y Betty Wilson (editoras). Creemos que de este modo tendremos un panorama más amplio para indagar sobre estos temas.

Bibliografía

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands/La frontera. The New Mestiza*. San Francisco, USA: Aunt Lute Books.
- Borjas, G. (2014). *Immigration Economics*. Harvard, USA: Harvard University Press.
- García, C. (1992). *Dreaming in Cuban*. New York, USA: Ballantine Books.
- Grimson, A. (2015). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, S. (1996). Chapter 1. Introduction: Who Needs 'Identity'? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity*. Thousand Oaks, USA: Sage Books.
- Molinero, L. (s/f). *La traducción al español en los Estados Unidos: las presiones del mercado*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/molinerol1.htm
- Mordecai, P. & Wilson, B. (Eds.) (1990). *Her True-True Name*. Portsmouth, USA: Heinemann Educational Books.
- Nunez, E. & Sparrow, J. (Eds.) (2005). *Stories from Blue Latitudes: Caribbean Women Writers at Home and Abroad*. New York, USA: Seal Press-Hachette Book Group.
- Roberts, N. & Walcott-Hackshaw, E. (Eds.) (2011). *Border Crossings: A Trilingual Anthology of Caribbean Women Writers*. Kingston, Jamaica: University Press of the West Indies.
- Santiago, E. (1998). *Almost a Woman*. New York, USA: Vintage Books.
- Sarup, M. (1996). *Identity, Culture and the Postmodern World*. Athens, USA: The University of Georgia Press.
- Skandalaris, B. & Clark, A. (2011). *The Evolution of the American Dream: How the Promise of Equal Opportunity Became a Quest for Equal Results*. Auburn Hills, USA: Pembroke Publishing LLC.
- Viramontes, H. (1996). *Under the Feet of Jesus*. New York, USA: Plume Books.



Mural de América en Colores. Evocación:
Chichicastenango, Guatemala. Obra realizada
en Avellaneda (C. Larralde y Luján), provincia
de Buenos Aires, Argentina. Analía Romero,
Nicolás Ramón Boschi. 2019.



CONGRESO
EDUCACIÓN
SUPERIOR +
**NUESTRA
AMÉRICA**

Congreso «Desafíos de la
Educación Superior en
Nuestra América: a cien años
de la Reforma Universitaria»,
UNLa, septiembre de 2018

ISBN 978-987-4937-53-7



Departamento
de Planificación y
Políticas Públicas



Secretaría de
Ciencia y Técnica