



Prácticas y experiencias socio-pedagógicas

Vol. 9 - N° 13
(Año 2019)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 9, Número 13, noviembre de 2019

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

Vicerrector Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Mgter. Zulma Ema Perassi

Vicedecana Mgter. Mónica Beatriz Martín

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora Esp. Viviana Reta

Vicedirectora Mgter. Susana Rezzano

Revista Argonautas

Director: Roberto Araya Briones

Editores: Horacio Del Bueno, Roberto Araya Briones

Comité de redacción: Emiliano Díaz, Maximiliano Gaitan

Corrección en español y maquetación: María Virginia Mariojoulus, María Constanza Valdez

Traducciones y revisión de textos en inglés: Mariana Meoño, Silvia Gioai

Soporte técnico: Juan Alfredo Capello

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Lic. Roberto Iglesias (Universidad Transhumante) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | San Cristóbal de La Laguna, España

Dra. Marcela Pronko (Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Alejandra Ciriza (Universidad Nacional de Cuyo) | Mendoza, Argentina

Lic. Susana Vior (Universidad Nacional de Lujan) | Buenos Aires, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan (CONICET) | Mendoza, Argentina

Dra. Mónica Tarducci (Universidad Gral. San Martín) | Buenos Aires, Argentina

María Del Rosario Badano (Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER) | Entre Ríos, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa - UNLPam) | La Pampa, Argentina

Dr. Guillermo Williamson C. (Universidad de La Frontera) | Temuco, Chile

Mgter. Marcelo Pérez Sánchez (Universidad de la Republica) | Montevideo, Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Rio Cuarto) | Rio Cuarto, Argentina

Dra. Norma Michi (Universidad Nacional de Lujan) | Lujan, Argentina

Dr. Enrique Elorza (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Carlos René Unda Lara – (Universidad Politécnica Salesiana) | Quito, Ecuador

Dr. Humberto Tommasino - (Universidad de la Republica) | Montevideo, Uruguay

Dr. Gustavo Blázquez (Universidad Nacional de Córdoba) | Córdoba, Argentina

Tabla de contenidos

Número 13, Vol. 9

Editorial

Artículos abiertos

01. La alfarería de la investigación educativa en Lengua y Literatura: el proceso creativo de fluir, transformar y transformarse en educación || *The pottery of educational research in Language and Literature: the creative process of flowing, transforming others and yourself through education* | 1 |

Gabriela Luciano, Noelia Barrios y Macarena Monzón

02. El rol del maestro de apoyo en las integraciones educativas: una reflexión a partir del nominalismo dinámico de Hacking || *The support teacher role in educational integrations: a reflection based on Hacking's dynamic nominalism* | 14 |

Pamela Guardia Núñez

03. Identidad y autonomía universitaria en transformación || *Identity and university autonomy in transformation* | 21 |

Alejandra María Juárez

04. Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Políticas Públicas. La EIB en los "Marcos de Planificación para Pueblos Indígenas" de Programas con financiamiento externo || *Bilingual Intercultural Education (BIE) and Public Policies. The BIE in the "Planning Frames for Indigenous Peoples" of Programs with external funding* | 46 |

María Celeste Romá

05. Bien Vivir, trazas de sentido entre Guaman Poma y Evo Morales || *Buen vivir, traces of sense between Guaman Poma and Evo Morales.* | 81 |

José Luis Jofré

06. ¿Es la teoría de Bourdieu un constructo infalsable? Reflexiones en torno al personalismo en las instituciones || *Is Bourdieu's theory a falsifiable construct? Reflections on personalism in institutions* | 110 |

Martin Gonzalo Zapico

Dossier Temático

07. La poética de Julio Domínguez, "El Bardino", desde una perspectiva sociosemiótica y los estudios del pasado local || *The poetry of Julio Domínguez, "El Bardino", from a socio-semiotic perspective and the studies of the local past* | 124 |

María Beatriz Suriani, Pablo Festa y Estela Beatriz De Dios

08. La formación en idioma inglés desde la mirada de los estudiantes || *English language training from the students' perspective* | 153 |

Marcela Rivarola, María Belén Domínguez,, Giuliano Ardissonne y Cecilia Aguirre Céliz

09. Ser y formarse para ser docente... huellas subjetivas que dejaron los docentes formadores de maestros normales en la ciudad de San Luis || *To be and get training to be professor... marks that the trainer professors of normal teachers left in San Luis* | 171 |

Débora Ibaceta

10. Enseñanza Mixta en la lecto-comprensión de textos en Inglés en el Nivel Superior || *B-learning in Reading-comprehension of texts written in English in Higher Level* | 148 |

Marcela Puebla

11. Las maestras normales y la formación específica para trabajar en jardín de infantes en la ciudad de San Luis de los años '60 || *Normal teachers and the specific training to work in kindergartens in the city of San Luis in the 60s* | 158 |

Alejandra Orellano

EDITORIAL

En medio de un complejo escenario por el que atraviesa la Argentina y la educación superior, lanzamos este nuevo número. Lanzamos con él también, el debate y la reflexión sobre nuestras prácticas de investigativas y pedagógicas en los diferentes ámbitos de las ciencias sociales.

Argonautas nació con la intención de ser un espacio distinto a las habituales revistas digitales, ya que desde un comienzo nos planteamos darle tanta importancia a la Sección Académica como a la Sección Experiencias Educativas.

Entendemos a la Praxis no como lo opuesto a lo teórico sino como acción, como ese encuentro con lo teórico a partir del cual los saberes permitan intentar pensar posibles opciones diferentes. Por ello en Argonautas las prácticas son esenciales para revalorizar el trabajo de Educadores y Cientistas Sociales. Son esas las Experiencias que pretendemos reflejar en nuestra revista.

Renovamos entonces, la invitación a compartir vuestras producciones y reflexiones en torno a dichas prácticas y sus múltiples atravesamientos del campo de la educación con las ciencias sociales y humanas. Muchas veces las experiencias socio-pedagógicas no se las da a conocer, sin embargo, ellas dan cuenta de la teoría en acción en los diferentes contextos y actores compelidos por el campo de la educación.

Los invitamos entonces a recorrer este nuevo número y a enviarnos sus comentarios, sugerencias y aportes.

Revista Argonautas

La alfarería de la investigación educativa en Lengua y Literatura: el proceso creativo de fluir, transformar y transformarse en educación.

The pottery of educational research in Language and Literature: the creative process of flowing, transforming others and yourself through education.

Luciano, Gabriela (gabime@gamil.com)
Barrios, Noelia
Monzón, Macarena
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
Argentina.

Resumen:

Este trabajo surge de la intención de iniciar un diálogo con estudiantes y profesores en Letras acerca del para qué de la formación en investigación educativa, y sus posibles articulaciones con aquello que se genera de forma especial en las prácticas educativas en Lengua y Literatura en contextos con distintos grados de formalización.

En este recorrido emergió la metáfora del alfarero como un mediador en el que ponemos a jugar las reflexiones propias del campo, con la posibilidad de materializarlas en un proceso artesanal que, como imagen o sucesión de imágenes, se va transformando en un posibilitador para la comprensión que nos permite generar múltiples preguntas en las que se relacionan los procesos educativos y aquellos vinculados a la construcción de conocimiento.

Asociamos la idea de la Investigación Educativa a lo artesanal, y no a una producción en serie, en la que los moldes nos son dados y nuestra tarea como docentes se reduce a ajustar nuestra realidad a parámetros externos. Queremos invitar e invitamos a mirar las propias prácticas, a atender a los procesos con detenimiento, a enlazar las teorías académicas con las teorías cotidianas, en el marco de concebir al docente como potencial docente investigador.

Palabras Claves: Alfarería- Lengua – Literatura- Práctica Docente - Investigación

Abstract

This work arises from the intention of initiating a dialogue between students and professors in the university career to being a teacher of Letters. This dialogue is to reflect about the reason of training in educational research, and its possible articulations with what is generated in educational practices in Language and Literature in contexts with different degrees of formalization.

On this tour the potter's metaphor emerged as a mediator in which we put to play the reflections of the field. It helps to find the possibility of materializing them in a handmade process that, as an image or a succession of images, is becoming an enabler for understanding which allows us to generate multiple questions in which the educational processes are related, as well as those connected to the construction of knowledge.

We associate the idea of Educational Research with the handmade process, and not with a series production; in which the molds are given to us and our task as teachers is reduced to adjust our reality to external parameters. We want to invite ourselves and you to look at our own practices, to attend to the processes in detail, to link academic theories with everyday theories, within the framework of conceiving the teacher as a potential research teacher.

Key words: Pottery- Language - Literature- Teaching Practice - Research

Metáfora del alfarero:

"Un alfarero se sienta enfrente de un montón de arcilla con una rueda que gira; su mente se encuentra concentrada en la arcilla, pero también está frente a sus experiencias pasadas y los prospectos futuros. Sabe exactamente qué no ha funcionado bien en el pasado y tiene un íntimo conocimiento de su trabajo, sus capacidades y el mercado. Como un artesano, siente en lugar de analizar estas cosas. Su conocimiento es tácito, todas las cosas que trabajan en su mente y en sus manos son expresadas en la arcilla. El producto que emerge de la rueda que gira es como una tradición de su trabajo pasado, pero en cualquier momento puede desviar su esfuerzo hacia otra dirección. De esta manera su pasado no es más que presente proyectándose a sí mismo hacia el futuro." Autor/ra desconocido/a

Un inicio posible... “Barro en piedra”

Comenzamos a escribir estas líneas con la intención de iniciar un diálogo con estudiantes y profesores en Letras acerca del *para qué* de la formación en investigación educativa, y sus posibles articulaciones con aquello que se genera de forma especial en las prácticas educativas formales y no formales en Lengua y Literatura o, como dice Sirvent (2006), prácticas variadas que se desarrollan en distintos contextos y con distintos grados de formalización.

Para ello, y en un ejercicio del pensamiento que va en la búsqueda del “pensamiento poético” como uno de los tantos intersticios para la construcción de conocimientos y narrativas acerca de la realidad, fuimos entramando nuestras ideas con la construcción de una metáfora que posibilita la articulación de lenguajes: académicos, científicos y estético-literarios.

En este recorrido emergió la metáfora del alfarero como un mediador en el que ponemos a jugar las reflexiones propias del campo, con la posibilidad de materializarlas en un proceso artesanal que, como imagen o sucesión de imágenes, se va transformando en un “artefacto” para la comprensión que nos permite generar múltiples preguntas en las que se relacionan los procesos educativos y aquellos vinculados a la construcción de conocimiento.

Tomando como puntapié la metáfora que desarrollamos al iniciar este ensayo, intentaremos aproximarnos a la mina de la que extraemos el barro en piedra para poder limpiar juntxs la materia prima, para poder poner en palabras los sentidos... despejar la tierra de pasto y piedras para poder construir.

Desde nuestra perspectiva, pensar en la educación y en el acto educativo no es tarea sencilla, nos enfrenta al desafío de acercarnos comprensivamente a uno de los fenómenos sociales más complejos de nuestra cultura. Son múltiples los aspectos que se juegan en el hecho educativo. En éste, nos encontramos sujetos diferentes, muchas veces también distintas generaciones, a significar y resignificar un legado social y cultural

particular que “necesitamos aprehender y/o transformar”, y ello se da en el marco de relaciones intersubjetivas que pueden ser potenciadoras o limitadoras de este proceso.

En este sentido, educar es mucho más que transmitir conocimientos o ayudar a que otrxs se apropien de los ellos. Educar trae consigo la oportunidad de construir mediaciones que habiliten el avisoramiento de mundos, distintos mundos, como horizontes posibles a fluir en la vida cotidiana de los sujetos. Educar trae el tiempo de la oportunidad al tiempo del reloj, al tiempo sin tiempo. En términos de Meirieu (2001), educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad. Ello, en los dos sentidos del término y de manera indisociable: la humanidad en cada unx de nosotrxs, como acceso a lo que el hombre ha elaborado en su desarrollo humano, y la humanidad entre todxs nosotrxs, como parte de una misma comunidad.

Asimismo, partimos de la idea de que de cada práctica pedagógica asienta en determinados saberes, canales de acceso y comunicación, transita lugares diferentes y parte de imágenes, contenidos, historias que le son propias. Del mismo modo, cada campo disciplinar tiene sus trayectorias pedagógicas, como también modos propios de enseñar, sentidos y significados puestos a rodar en la tradición de lo escolar, con múltiples intersticios posibles para interrogantes, reflexiones y la construcción de nuevas miradas.

El campo de la educación en lengua y literatura no es ajeno a las demás disciplinas, es, de modo particular, el espacio de reflexión por excelencia, de transmutación a otros mundos posibles, es profundamente portador de la cultura y habilitador, a través de todo lo que el texto genera, de sensaciones subjetivas profundamente subjetivantes.

Es por ello que generar procesos educativos en el campo de la lengua y la literatura es siempre un acto de mediación que se acerca a la biología del conocer y la biología del amar de Humberto Maturana (1990), quien define el aprendizaje como una transformación en la convivencia que se da permanentemente, porque el cuerpo, a través de múltiples lenguajes, sobre todo el emocional, cambia la mayoría de las veces de forma imperceptible.

Así, nos permitimos y lxs invitamos a pensar en el acto educativo como un acto creativo, en el que asumir su desarrollo implica partir de la incertidumbre de cómo será el proceso, y donde equivocarse será vital para poder reconocernos, inventarnos, crearnos en el recorrido.

Acercarnos a un desafío educativo es transformar la piedra, el cascote en polvo, en agua, ideas, sentimientos, experiencias, errores... en masa.

La relación entre educación y las prácticas investigativas. “Con las manos en la arcilla”

Es el momento de agregar agua a la arcilla en polvo, amasarla, tratar de que ésta quede uniforme, en el sentido que se le otorga desde la alfarería, y cuidar esa materia prima que permitirá que aquello que se busca crear no sea frágil, sino que perdure, que permanezca.

En el plano de nuestras prácticas, es el momento de integrar los saberes y vivires capitalizados (experiencias previas), construir en un gesto responsable y preparar el espacio material y simbólico para que el hecho educativo acontezca, para aventurarse a cada “siempre nueva” experiencia de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura.

En este contexto nos van surgiendo inquietudes: *¿Cómo pensarnos desde la educación investigando los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿para qué formarnos en investigación quienes diariamente nos movilizamos con la pregunta de cómo sostener los procesos educativos?*

En búsqueda de respuestas, desandamos caminos, recorreremos huellas que nos van llevando a reflexionar acerca de cómo posicionarnos como sujetos de la educación que habilitan que “lo educativo acontezca” desde un posicionamiento de diálogo de saberes, entre sujetos capaces de subjetivar, subjetivarnos y dejar marcas en el trayecto de formación, en contextos disímiles y habitados por distintos.

Hurgamos la tierra, desyerbamos la masa para transformarla con paciencia. Hablamos entonces de la construcción de una educación capaz de transformarse para transformar, amasamos. Es ese recorrido tolerante el que nos lleva a problematizar la realidad educativa, para llevarla del plano de “aposible”, en términos de *Alicia*, al plano de lo

posible, atravesando las fronteras de lo que encontramos a diario en las aulas y en otros espacios educativos, provocando nuestra imaginación hacia alternativas que den cuerpo a aquello que nos moviliza o que visualizamos como transformable.

Es en la problematización de la realidad donde está la génesis de la investigación científica en ciencias sociales y humanas, aquello que nos preocupa cotidianamente en nuestros contextos de inserción y que puede llevarnos a habitar esa inquietud con conocimientos propios, que nos permitan complejizar la mirada y, por qué no, caminar hacia la transformación de esos espacios.

La investigación es una práctica social fundamental para la producción de conocimientos sobre la realidad, como tal, debe ser analizada teniendo en cuenta las diferentes dimensiones que la atraviesan y constituyen (epistemológicas, ontológicas, teórico-metodológicas y axiológicas), atendiendo a las diversas implicancias que derivan de su devenir. Entendemos que la investigación es una práctica que puede desarrollarse imbricada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como así también al plano de las ideas con las que nos desenvolvemos para resolver problemas complejos y también del orden práctico.

Desde esta perspectiva, los saberes teórico-metodológicos no deben ser considerados sólo como un conjunto de normas y prescripciones, más bien pensamos que la investigación puede ser entendida como un campo de múltiples saberes que le permiten a lxs investigadorxs reflexionar y tomar decisiones en el camino de interpretar la realidad y generar conocimiento acerca de ella. Estos saberes se configuran en guías u orientaciones para quienes desarrollan prácticas investigativas, en las que la lógica de investigación y el procedimiento metodológico están íntimamente ligados a la forma de concebir el objeto de investigación y en las que no existe un modo de abordaje único.

En el caso de la Investigación Educativa, hacemos referencia al proceso por el cual podemos generar conocimiento científico referido a un hecho social específico: “la Educación”. En el sentido en que lo plantea Teresa Sirvent (2015), es necesario pensar la especificidad de la Investigación Educativa en el marco de las ciencias sociales.

Para ello incursionamos en un campo que requiere un posicionamiento teórico y ético propio, que nos orienta a reflexionar sobre diferentes opciones acerca de cómo comprender la realidad, el conocimiento, los valores y el para qué y para quién de la investigación. En definitiva, son opciones ideológico-políticas que se orientan hacia la producción de conocimientos que sustenten prácticas investigativas comprometidas con el análisis contextualizado de problemáticas actuales en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura.

Es aquí donde las experiencias se utilizan, aquí el contacto con la materia se emulsiona con los saberes teóricos, este es el momento en el que la consistencia de la masa se torna esqueleto implícito y explícito de aquello que se anuncia como pieza única. Expulsar las piedras y hierbas que puedan quedar escondidas, sacar las burbujas de aire, amasar hasta que sea una amalgama noble que permita sostener una experiencia nueva.

La investigación es el ejercicio del alfarero, la búsqueda, los aciertos, los errores. La incertidumbre, las inquietudes, las preguntas son el agua y el aire que intervienen para amasar la arcilla, para lograr una masa firme, fuerte, transformable. Buscamos que esa arcilla tenga la capacidad de reinventarse en distintos objetos con las formas más diversas, con distintas texturas y terminaciones en las que se actualizan los saberes más antiguos, donde también hay lugar a lo nuevo, a lo por venir, a la resignificación de esa misma experiencia. Aquí el aire y el agua son elementos que forman parte del proceso, después se retiran, cumplen una función por un tiempo determinado, deben retirarse para que la pieza surja, para que una realidad quede a la vista, como la construcción de una certeza provisoria que será experiencia desde la que se generarán nuevos interrogantes, nuevas piezas.

El docente de lengua y literatura como investigador “Hacer girar la rueda: la proyección hacia el futuro en una creación única y sentida”

Es el momento en el que nos autorizamos a girar la rueda para que la masa comience a adquirir nuevas formas y sentidos. Este es un acto creador, liberador, libertario, que necesita la problematización de ataduras, que dudemos de nuestros corsés, y

resignifiquemos nuestras matrices de aprendizaje, para poder construir “formas otras”, “con otrxs”.

Bombini (2017) postula que la experiencia cotidiana de lxs docentes en cada aula, espacio y/o institución lo invitan a revisar su modo de hacer, a repensar las decisiones que toma. Esto que plantea el autor nos remite a la idea de que el docente puede teorizar acerca de la propia práctica, revisando su hacer diario, creando conocimientos a partir de lo que acontece en un aula y en una institución particulares, con determinado grupo de estudiantes, justificando de manera profunda sus decisiones, sin necesidad de recurrir a una figura de autoridad externa.

Esto no quiere decir que se desconocen los aportes de teorías creadas por otrxs. Lo que se busca es que el docente pueda apropiarse críticamente de ellas, poniéndolas en diálogo con el contexto en el que desenvuelve y con los sujetos con los que convive en ese hacer cotidiano que es la práctica educativa.

Se trata entonces de recrear conocimientos, repensar la práctica a partir de los postulados de otrxs, y, al mismo tiempo, incorporar la propia mirada. Lo que se persigue es enriquecer la práctica y que cada docente tenga mayor libertad para elegir su propuesta de trabajo, justificando las elecciones que hace a partir de lo vivenciado en la práctica misma, para que ésta no se convierta en un acto repetitivo y, por lo tanto, alienante.

Parafraseando a Zeichner (1993), docencia e investigación no se asumen como posiciones separadas que deben cumplir dos personas diferentes o la misma persona en distintos momentos, sino que se postula que ambos roles pueden ser asumidos por el docente. Desde esta perspectiva se considera al docente no sólo como quien está a cargo de la práctica pedagógica, sino que ese hacer cotidiano lo invita a reflexionar para generar conocimientos sobre la enseñanza que le permitan mejorar su práctica. Este autor valoriza tanto las investigaciones de los docentes, porque considera que ellas tienen construcciones que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza, como el conocimiento teórico construido por investigadores profesionales, ya que pueden aportar cierto entendimiento a este campo

de estudio. Según Zeichner, el desprecio del conocimiento de los profesores es un error tan grande como el desprecio del conocimiento de los académicos.

Esto implica, en términos de Enríquez (2007), “teorizar la práctica y re-significar la teoría”, lo que nos lleva a pensar que la práctica está sostenida en construcciones teóricas, y ésta, a su vez, se ve influida por los acontecimientos prácticos. A esta articulación dialéctica entre la teoría y la práctica se la denomina “praxis” en términos freirianos, y posibilita recrear saberes anclados en una práctica, o como lo expresara Sirvent “una praxis participativa”, cuando hablamos de investigación participativa y este complejo proceso se da de manera colectiva.

De acuerdo con Enríquez (2007), la noción de docente- investigador se funda en el derecho inalienable que tienen todos los seres humanos de crear y recrear, como en la alfarería, saberes que les permitan comprender o transformar su realidad. En este sentido, emplear la investigación no es sólo una necesidad teórica sino una exigencia de la práctica.

Dicha recreación lleva al docente investigador a tomar aquellas categorías o conceptualizaciones que le permiten incrementar sus niveles de comprensión de la realidad, y rechazar aquellas que las oscurecen, como el alfarero que escudriña entre la masa en la que cobran volumen aquellos vestigios de la tierra que darán lugar a aciertos y errores. Las teorías construidas tanto por lxs investigadorxs profesionales como por lxs docentes no deberían prescribir las acciones educativas, sino que tendrían que contribuir con la realidad, para que lxs actores, desde su práctica, logren autorregular su experiencia educativa (Imbernón, 2012), en nuestros términos, generar experiencias emancipatorias.

Un apartado especial amerita pensar cómo es la relación epistemológica en la construcción de conocimiento en el marco de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y cómo es la relación entre lxs docentes y el conocimiento.

Sin reflexión epistemológica que la sustente, una investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos. En el sentido en que lo refiere Oviedo de Benosa (2004), cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos involucrados en un proceso educativo, dentro de un espacio simbólico como la escuela, se hace necesario captar el propio proceso de construcción de conocimiento en su totalidad. Se vuelve

fundamental considerar el conjunto de las interacciones entre los sujetos, en la construcción y reconstrucción de los significados que se juegan en las condiciones en las que se da tal proceso.

La reflexión epistemológica no es una acción cerrada, sino que constituye un proceso dinámico y dialéctico, que se renueva a partir de los interrogantes que dan vida a dicho proceso. Lejos de buscar reglas comunes a los distintos procesos de conocimiento, la reflexión epistemológica intenta dar cuenta de las dificultades con las que el sujeto se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o, cuando aun no siéndolo, necesitan en parte ser registradas, observadas, comprendidas con las teorías y conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles (Vasilachis de Gialdino, 2003).

Hablamos de reflexión epistemológica y no de una epistemología única normativa, porque ésta aparece como una disciplina acabada, resultado del pensamiento de un filósofo que piensa desde un ahora y para siempre las reglas que han de regir todo tipo de proceso de conocimiento, condicionando su validez.

Consideramos necesario que al emprender esta reflexión epistemológica nos liberemos de los dogmatismos hegemónicos que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer. Entonces, desprendidos de esta suerte de obstáculos cognitivos, podremos sostener una reflexión epistemológica que nos lleve a nuevas preguntas. emprender ese tipo de procesos representa lo que es para el alfarero sentarse a girar la rueda, vaciando de burbujas la masa, escurriendo el agua sobrante, reflexionando paciente a través del movimiento de su cuerpo y de sus pensamientos.

Estas expresiones son valiosas a la hora de mirar cualquier proceso de investigación, pero adquieren especial relevancia en el caso de las investigaciones sociales y, en particular, en el caso de la Investigación Educativa.

Abordar los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias humanas, o en cualquier otro campo, remite a mirar tanto la realidad misma como la forma de producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ella. En relación a esto último,

señalan Taylor y Bogdan (1992) que lo que define la metodología es tanto la manera como enfocamos los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos.

Entendemos especialmente valioso el enfoque de las metodologías alternativas contrahegemónicas en investigación social, a la hora de ofrecer herramientas epistemológicas y de la estrategia general de investigación a docentes investigadores. En el sentido en que lo concibe Vascilachis de Gialdino (2006), los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas.

Esta autora nos propone pensar que por esta vía emergen las necesidades de ocuparse de diferentes problemas de los hechos educativos, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de los mismos. Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad.

Mientras la rueda gira, se da cuerpo a una pieza única y sentida. Es una práctica en la que lxs artesanxs ponen no sólo sus manos sino también sus espíritus, sus deseos, sus tiempos. Lo mismo sucede con lxs docentes investigadores, quienes a través de su implicación reflexiva materializan dicha práctica, la llenan de significado, la objetivan para que “otrxs” puedan también, en un gesto de inmensa generosidad, visualizarla, comprenderla, resignificarla, con sentidos compartidos o diferentes.

Un cierre provisorio. “El cocido y enfriado de la pieza”

Asociamos la idea de la Investigación Educativa a lo artesanal, y no a una producción en serie, en la que los moldes nos son dados y nuestra tarea como docentes se reduce a ajustar nuestra realidad a parámetros externos. No nos posicionamos en la tesitura de no recibir los aportes de otrxs, pero entendemos que cada una de nuestras prácticas es única, por esto merece nuestra atención, nos invita a detenernos, a apreciarla en su particularidad.

Queremos invitarlxs, al mismo tiempo que nos invitarnxs, a mirar las propias prácticas, a atender a los procesos con detenimiento, a enlazar las teorías académicas con las teorías cotidianas. Lxs animamos a reflexionar, a crear en un tiempo paralelo, en el kairós, que es el tiempo de la oportunidad, de la ocasión. Valgámonxs del tiempo de lxs niñxs, porque también es el nuestro, el tiempo aiónico, el tiempo de la inmersión, del detenimiento. Así como lxs artesanxs entienden que cada pieza es única, nos gustaría reflexionar en torno a las prácticas docentes como objetos singulares, entendiendo, al igual que el alfarero, que hay rasgos distintivos en cada vasija. Quizás él se apoya en modelos que ya ha elaborado o ha visto, pero no pierde de vista lo particular, se concentra en el proceso de creación y, en base a ello, se autoriza a crear.

Cada pieza puede condensar así en *un tiempo*, un lugar, como así también la incertidumbre, los aciertos, errores, temores, amores, fantasías, verdades y falsedades que construyeron sus manos, su cuerpo, pensamientos, sentimientos, pues todo está allí... desde que es un peñasco de tierra hasta el último soplo de aire que arrebató el calor, evitando una rotura o dejándola expuesta.

Bibliografía

- Bombini, G. (2017). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. El hacedor. Buenos Aires.
- Enriquez, P. (2007). El docente Investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo. Editado por LAE. UNSL. San Luis, Argentina.

- Imbernón Muñoz, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 2, 2012, pp. 1-9. México.
- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen. Santiago.
- Oviedo de Benosa, S (2004). La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria. Ed. Miño y Dávila. Bs As.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. Y Rigal, L. (2016) El esquema tridimensional del proceso de investigación. Desarrollo de sus componentes y su traducción en la cocina de la investigación. Cap. IV En Metodología de la investigación social y educativa diferentes caminos de producción de conocimiento.
- Taylor y Bodgan (1992). Introducción a las metodologías cualitativas. Ed. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) Estrategias de Investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Ed. Morata. Madrid.

El rol del maestro de apoyo en las integraciones educativas: una reflexión a partir del nominalismo dinámico de Hacking

The support teacher role in educational integrations: a reflection based on Hacking's dynamic nominalism

Guardia Núñez, Pamela (pamela_guardia@hotmail.com.ar)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis.
Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión sobre el rol del maestro de apoyo en las integraciones educativas a partir de los aportes de Hacking que son retomados por Martínez, con respecto al nominalismo dinámico. En este sentido, se reflexionará sobre las clasificaciones y la interacción de los nombres con las personas en relación al rol cada vez más creciente dentro de las escuelas comunes, del maestro de apoyo.

Palabras claves: maestro de apoyo, integraciones educativas, nominalismo dinámico, clasificaciones, efecto bucle.

Abstract

The aim of this work is to reflect on the role of the support teacher in educational integrations based on the contributions of Hacking, retaken by Martinez, with respect to dynamic nominalism. In this sense, we will reflect on the classifications and interaction of names with people in relation to the increasingly growing role of the support teacher within the common schools.

Key words: support teacher, educational integrations, dynamic nominalism, classifications, loop effect.

Introducción

La idea que generó este escrito fue el trabajo final para el curso de posgrado “Aportes de la epistemología histórica para pensar y hacer de otro modo en educación especial”, organizado desde la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

En el mismo se analizará un aspecto de la realidad actual del ámbito de la educación especial: el maestro de apoyo dentro de las integraciones educativas.

El objetivo de este escrito es reflexionar sobre lo antes mencionado a la luz de los aportes de Hacking analizados a su vez por Martínez (2010) en cuanto al nominalismo dinámico. Tal como lo menciona la autora “Las reflexiones de Hacking sobre las clasificaciones de las personas son, según el mismo dice, una forma de nominalismo”. En este caso, se discurrirá sobre las clasificaciones y sobre la interacción de los nombres con las personas en relación al rol cada vez más creciente dentro de las escuelas comunes del maestro de apoyo.

Desarrollo

El nominalismo dinámico que propone Hacking permite, en el caso del maestro de apoyo, poder hacer una descripción de cómo esta nueva categoría que ha tenido un gran crecimiento y demanda en los últimos años, describe tanto a las personas que se inscriben en ella como a sus comportamientos y su desenvolvimiento en el aula en el marco de integraciones educativas.

Para clarificar un poco más esta idea es necesario hacer una breve descripción del maestro de apoyo: es aquel profesional de la educación especial, en la mayoría de los casos, cuyo rol es la atención del niño con discapacidad y el trabajo con todos los agentes intervinientes en el ámbito educativo, tales como docentes, directivos, profesionales del gabinete (en caso de que la institución cuente con uno) y también aquellos que pueden trabajar fuera de la escuela como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, etc. En

dicha tarea, la comunicación y el trabajo en equipo con los profesionales intervinientes en el proceso educativo, es primordial para que el aprendizaje del alumno sea óptimo.

En el caso de los niños con discapacidad que están inmersos en procesos de integración educativa, en su gran mayoría e incluso aún sin establecer una diferencia clara entre quienes realmente lo necesitan y quienes no, tienen un maestro de apoyo. Esta figura tuvo aún más impulso y reconocimiento a partir de la Ley 24901, del año 2007, que se refiere al Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Esta ley establece:

“ARTICULO 1º — Institúyese por la presente ley un sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos” (...) “ARTICULO 2º — Las obras sociales, comprendiendo por tal concepto las entidades enunciadas en el artículo 1º de la ley 23.660, tendrán a su cargo con carácter obligatorio, la cobertura total de las prestaciones básicas enunciadas en la presente ley, que necesiten las personas con discapacidad afiliadas a las mismas”.

Esta Ley, en sus aspectos generales, pretende asegurar la prestación de servicios por parte del Estado a personas con discapacidad para garantizar la universalidad de la atención mediante políticas de recursos institucionales y económicos afectados a la temática. Se puede considerar que su promulgación significó un cambio importante en la atención de personas con discapacidad ya que promueve la cobertura obligatoria. Por otro lado, esta Ley se desarrolló en el ámbito de salud y no en el de educación, situación que pone al ámbito médico de nuevo a cargo de la asistencia tanto en salud como en educación de las personas con discapacidad. Junto con esta Ley se anexa una resolución (la misma se actualiza una o dos veces al año) que establece los montos que las obras sociales deben pagar por cada prestación. Aquí se contempla también la figura del maestro de apoyo, bajo el nombre de “Módulo de maestro de apoyo”.

Aquí vemos tal como lo explica Martínez (2010) que, según el nominalismo dinámico de Hacking, la figura de maestro de apoyo no fue una clase o categoría que comenzó a tener el reconocimiento adecuado a partir de la sanción de la Ley nombrada, si no que al surgir ésta categoría simultáneamente surge también una determinada clase de personas. Es decir que antes de que se formara o creara la categoría de docentes que son maestros de apoyo, estos quizás no tenían las funciones ni responsabilidades que tienen ahora. Solo luego de que la categoría es creada, es que también se definen o surgen personas que quedan bajo la misma. Este es el planteo de Hacking sobre construir personas.

Es interesante lo explicitado por la autora cuando explica a qué se refiere Hacking sobre *construir*. Ella expresa que “En ‘Making up people’ (1986) Hacking lo ejemplifica mediante cuatro categorías: caballos, planetas, guantes y personalidad múltiple. El nominalismo tradicional es inteligible para categorías como caballo y planetas ¿Cómo podrían ellos obedecer a nuestras mentes? Los guantes son otra cosa; son fabricados (...)”. En este sentido, la figura del maestro de apoyo sería más bien como los guantes, es fabricada por nosotros, quizás a partir de una necesidad específica en el marco de integraciones educativas en donde hay un alumno con discapacidad que necesita de un apoyo específico que el docente del aula no le puede brindar ⁽¹⁾. Muchas discapacidades también puedan ser consideradas como “guantes”, es decir construidas; pero hay otras que no. Por ejemplo: la discapacidad auditiva es una condición que va más allá de la construcción. Una persona es sorda por una lesión que puede estar ubicada en cualquier lugar de la vía auditiva y se puede dar en diferentes momentos de la vida.

El caso de las personas sordas ejemplifica lo que Hacking llama clases reales y superficiales. Al no tener otros rasgos en común más allá de la sordera, estas personas pertenecerían a la clase finita o superficial. Sin embargo, también se podría pensar que, debido a la carencia de experiencias lingüísticas, estos niños o adultos, tienen dificultades que son derivadas de su discapacidad auditiva y que influyen de diferente manera, en la lengua escrita y por ende en los aprendizajes escolares. Sin embargo, esto

que tienen en común no podría considerarse como rasgos para que se inscriban en una clase real. Por otro lado, tal como lo explica Martínez usando el ejemplo de las personas obesas (2) y siguiendo la misma reflexión, podría haber sub-clases dentro de las personas sordas, definidas por las causas, tipo y grado de sordera. Quizás esas sub-clases serían una clase real.

Retomando el concepto sobre construcción de personas, Martínez (2010) expresa: “(...) a partir de la creación de nuevas clases sobrevienen nuevas posibilidades de elegir y de existir”. En este sentido, se podría pensar que, a partir de la creación de la categoría de maestro de apoyo, las personas que en ella se insertan comienzan a actuar de acuerdo a cómo se las considera. De esta manera su rol se basa en ser un apoyo solo para el niño con discapacidad, sin considerar otras formas de apoyo (por ejemplo, al docente o un trabajo conjunto con él y otros miembros de la institución o profesionales fuera de ella). Es aquí donde este aspecto está relacionado con el efecto bucle: “(...) la interacción entre las personas y las formas en las que son clasificadas” (Martínez, 2010). En el caso mencionado, la creación de esta clase de maestro de apoyo, da lugar a que determinados docentes se ajusten a ella y posibilita la construcción de nuevas personas, nuevos docentes.

Un aspecto interesante es la interacción que se da en este efecto bucle. La misma no es solo entre personas y clases, sino que intervienen otros elementos:

- “La clasificación y sus criterios de aplicación (...)”: en el ámbito de educación especial y en las integraciones educativas se puede observar los efectos que ha tenido la clasificación, es decir la creación de esta clase de personas. Actualmente a todo niño –y todo padre- que comienza un proceso de integración se le sugiere –o a veces hasta se le exige u obliga- a asistir a la escuela con su maestro de apoyo. El efecto que ha tenido la creación de esta clase es que indiscriminadamente casi todo alumno con discapacidad está acompañado por su maestro de apoyo en el aula. Otro efecto es que en relación a lo anterior los docentes que realizan esta tarea, generalmente de educación especial, eligen

acompañar la integración de cualquier niño sin antes saber o estar seguro de si realmente es lo que necesita en ese determinado momento.

- “Las personas y los comportamientos clasificados”: al ser clasificados como docentes de apoyo, se comportan como tal, y en muchas ocasiones (sin realizar generalizaciones) solo se limitan a trabajar con el niño con discapacidad sin pensar en otras formas de llevar a cabo ese apoyo.
- “Las instituciones que rodean al tema en cuestión”: al nacer esta clase de personas, las instituciones en este caso educativas, también esperan determinado desenvolvimiento. Antes se hizo referencia a que en ocasiones los mismos directivos les exigen a los tutores que el niño asista acompañado de su maestro de apoyo para poder ingresar a la escuela sin tener en cuenta de que el alumno es alumno regular de la institución y no de su maestra de apoyo.
- “El conocimiento, tanto el especializado como el popular”: en este caso el conocimiento especializado reconoce o debería hacerlo, cuál sería la función de las personas que se inscriben en esta clase, pero por otro lado el conocimiento popular en ocasiones reclama que cumpla otra función. En este sentido hay un imaginario social que considera que debe cumplir un determinado rol, es decir tener un comportamiento determinado; generalmente solo ayudando al niño, siendo metafóricamente hablando, su bastón.

Reflexiones finales

Para concluir, es importante destacar lo que Hacking afirma acerca de construir personas. Martínez (2010) lo explica de esta forma: “Hacking afirmaba no solamente que al surgir nuevas formas de descripción aparecen nuevas posibilidades para la elección y para ser, sino que cambian también las posibilidades del hombre de auto comprenderse. Es en este sentido que prefiere pensar el pasado como indeterminado, ya que puede ser reinterpretado, reorganizado y repoblado a la luz de nuevos significados”. A partir de esto se podría considerar que estas formas de pensarse a partir

de estar inmerso en una clase no es algo inmóvil, sino que hay una posibilidad de interacción constante que puede hacer que en algún momento los comportamientos de las personas insertas en una categoría sigan cambiando. Esto se puede lograr a partir de la interacción de diferentes elementos. En este sentido, el rol del maestro de apoyo podría ir modificándose con el tiempo y comenzar a reorganizarse respetando las necesidades reales de los niños.

Notas

1. Esta es una de las representaciones que se suele tener acerca del rol del maestro de apoyo. Esta forma de considerarlo es compartida en ocasiones, por docentes, padres y otros miembros de la institución. Cuando esto sucede, los mismos docentes de apoyo terminan compartiendo esta afirmación.
2. Martinez (2010) expresa al respecto que “En contraste, la persona obesa, piensa Hacking, sería un ejemplo de clase finita dado que los miembros de dicha clase no tienen mucho más en común excepto la obesidad. Es cierto que podría haber sub-clases dentro de la clase personas obesas, definidas, por ejemplo, por alguna causa biológica por la cual ellas sufren la obesidad y esto podría ser acompañado por otras características. En este caso, esa sub-clase sería una clase real”.

Bibliografía

- Ley 24901 (2007). *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5940.pdf>
- Martinez, M. (2010). *Ontología histórica y nominalismo dinámico: La propuesta de Hacking para las ciencias humanas*. Cinta moebio 39: 130-141. Disponible en www.moebio.uchile.cl/39/martinez.html



Identidad y autonomía universitaria en transformación

Identity and university autonomy in transformation

Juárez¹, Alejandra María Gabriela (alejandramg.juarez@gmail.com)
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de San Luis
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
FCEJyS/ UNSL/CLACSO
Argentina

Resumen

Integrando el campo de estudio de la Educación Superior, las Universidades conforman un área de investigación propia que fue consolidándose ya hace más de dos décadas sobre una idea original del destacado sociólogo y especialista en temáticas universitarias: Pedro Krostch. La autonomía universitaria constituyó, desde la emergencia de las universidades, uno de los rasgos identitarios centrales. En la historia del surgimiento de las universidades se observa la impronta otorgada a este rasgo fundante, su relación con los poderes públicos y las luchas que se libraron para recuperarla. En la actualidad su identidad ha sido alterada, identificándose más con el lenguaje de los mercados que con los de los saberes. Reflexionar en el contexto de los cien años de la Reforma Universitaria este rasgo consustancial a su propia existencia implica volver a pensar la identidad de estas, la cuestión del conocimiento, el derecho a la Universidad, los desafíos a lograr y el sentido que encierra su existencia en la actualidad.

Palabras Claves: Identidad- Autonomía- Reforma Universitaria -Conocimiento mercantilizado - Derecho a la Universidad -

¹ Tesista de la Maestría en Sociedad e Instituciones - Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - FCEJyS/UNSL/CLACSO. El presente trabajo de estudio fue realizado en el contexto de textualización de la tesis de dicha maestría y fue presentado en el I Congreso Nacional en Ciencias Sociales: "Las Ciencias Sociales a 100 años de la Reforma Universitaria" Córdoba, 4, 5 y 6 de abril de 2018 | Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.



Abstract

Integrating the field of study of Higher Education, the Universities form an area of their own research that was consolidated more than two decades ago on an original idea of the outstanding sociologist and specialist in university subjects: Pedro Krostch. University autonomy has constituted, since the emergence of universities, one of the central identity features. In the history of the emergence of universities, the imprint granted to this founding feature, its relationship with the public powers and the struggles that were fought to recover it is evidenced. Currently, its identity has been altered, identifying more with the language of the markets than with the languages of the knowledge. Reflecting on this feature inherent to its own existence, after a hundred years of the University Reform, implies rethinking its identity, the question of knowledge, the right to the University, the challenges to be achieved and the meaning of its existence in the present.

Keywords: Identity- Autonomy- University Reform -Commercialized knowledge - Right to the University

Ideas Introductorias

Integrando el campo de los estudios de la Educación Superior, las Universidades conforman un área de investigación propia que fue consolidándose ya hace más de dos décadas sobre una idea original del destacado sociólogo y especialista en temáticas universitarias Pedro Krostch (1998).

En los últimos veinte años las Instituciones Universitarias Argentinas en el contexto Latinoamericano vienen atravesando profundas transformaciones identitarias determinadas por el contexto socioeconómico cultural de las políticas neoliberales que decididamente se han instalado en el continente. Dichas transformaciones han sido objeto de estudio de numerosos investigadores: Marcela Mollis (2009); Ana María Corti (2012); Hugo Biagini (2012); Henry A. Giroux (2014); Horacio Cerutti-Guldberg (2015); Judith Naidorf (2017); Eduardo Rinesi (2017); otros. Estos pensadores críticos provienen de distintos espacios del saber: de la educación, de la filosofía, de la sociología, de la política. Por otro lado, los cambios identitarios de las universidades tienen profunda



vinculación con las transformaciones de la estructura social y el formato que los Estados poseen. Pensadores de la sociología, entre ellos Zigmunt Bauman y Jürgen Habermas han realizado numerosos estudios referentes a dichas transformaciones sociales.

Una cuestión central vinculada íntimamente a dichas transformaciones identitarias tiene que ver con la autonomía y con la cuestión del conocimiento. Los sentidos de ambas cuestiones se ven hoy amenazados por las políticas neoliberales que caracterizan a las formas de gobierno continental. La autonomía universitaria había constituido, desde la emergencia de las universidades, uno de los rasgos identitarios centrales y fundante. Y el conocimiento constituyó la actividad esencial en torno a la cual se organizaron las Universidades, conformando así otro de los rasgos centrales de dichas instituciones.

En el presente estudio se abordará las transformaciones identitarias por las que atraviesa la Universidad, la cuestión de la autonomía universitaria y los nuevos sentidos otorgado al conocimiento a partir de dichas transformaciones. La presente indagación se realizó a través de la indagación documental.

Autonomía Universitaria en su devenir histórico

***Los dolores que quedan son las libertades que faltan.
Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo
avierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo
una hora americana.***

-Manifiesto de la Juventud Universitaria de Córdoba-

La autonomía universitaria constituyó, desde la emergencia de las universidades, uno de los rasgos identitarios fundante y central de estas instituciones. El surgimiento de las universidades tuvo lugar en el siglo XII con la Universidad de Bolonia cuyo modelo organizacional fue tenido en cuenta por los hombres de la Reforma de 1918. Esta nueva institución de educación de estudios superiores emergente en la Europa Medieval se



organizó con cierta independencia del poder de la Iglesia y de otros poderes locales. Los intelectuales que la integraban se *“identificaron con un fuero que les otorgaba determinados privilegios corporativos y que les permitió, a su vez, actuar con cierta independencia.”* (Mollis; 2009, 112). De esta manera las instituciones universitarias incipientes comienzan a desarrollar una autonomía constitutiva con respecto a algunos poderes.

Las Universidades buscarán el monopolio de la formación escolar y de la colación de grado, lo que será bien visto por los poderes públicos ya que veían una ventaja en el orden profesional. Estas instituciones de estudios superiores se conformarán como centros de formación profesional, instituciones que concentraron un grupo socio-demográfico particular: intelectuales, dadores de prestigio a los poderes públicos y receptores de privilegios que garantizaban su independencia de otros poderosos (Mollis, 2009). En el fondo se dio una forma de dependencia mutua, entre Universidad y poderes públicos, a cuya sombra se fue configurando uno de sus rasgos identitarios esenciales como lo es la autonomía.

La primera ley universitaria en Argentina fue la llamada Ley Avellaneda (ley 1597), a mediados de 1885. Esta ley emerge en respuesta al sostenido crecimiento que experimentaron las universidades argentinas entre 1870 y 1880. Con Julio Argentino Roca como presidente, durante su segunda presidencia (1898-1904) quien concibió un pensamiento liberal, se pensaba al estado argentino como representante político de la sociedad, por tanto, único responsable de la instrucción pública en sus tres niveles educativos: elemental, básico y superior. El Estado tenía responsabilidades y atribuciones diferentes en función de cada una de ellas: la formación profesional será controlada y supervisada por el Estado y, el estado respetará la libertad incondicional y la autonomía necesaria para llevar adelante la formación científica. Lo anteriormente dicho constituye el discurso liberal fundante de las universidades públicas argentinas y al mismo tiempo una notable diferencia respecto de las doctrinas neoliberales actuales,

lo que tiene que ver con la valoración de la “actividad científica y de alta cultura intelectual” y el reconocimiento de su independencia de todo control gubernamental. Mollis señalará al respecto:

La universidad como fuente de producción de cultura y pensamiento científico debe responder a la libertad de la propia disciplina. Fue con este espíritu emancipador que las disciplinas que fomentan el progreso de las ciencias, de las ciencias aplicadas o a mero deleite del espíritu gozaron históricamente de una autonomía real solo interrumpida por los golpes de estado y los gobiernos autoritarios. Junto a la cultura y a la ciencia, las universidades públicas tenían como finalidad, además, formar profesionales custodiados por el Estado. (2009, 116)

Hacia fines del siglo XIX devendrían instituciones públicas nacionales, sujetas al “estado-docente”, estado que era el administrador e inspector del todo el sistema educativo. Se trataban de Universidades de élites destinadas a un grupo reducido de jóvenes. Mollis y Bruner sostienen que una de las características constitutivas de este tipo de universidad es la autonomía académica y administrativa para organizar su oferta institucional. Con la Reforma universitaria se gesta el nuevo modelo de universidad para Latinoamérica. Este movimiento organizó el gobierno pedagógico y académico en torno a los actores universitarios, como lo hiciera la Universidad de Bolonia siete siglos antes.

La autonomía académica pasó a ser un principio fundamental ya que se propuso romper con el círculo vicioso de los mediocres académicos vitalicios del tradicional gobierno a cargo de la enseñanza, y se proyectó en la cultura universitaria a través de la participación de los tres cuerpos colegiados (profesores, estudiantes y graduados) en la toma de decisiones pedagógicas, académicas y científicas. Esto significó que la selección y el nombramiento a través de concursos públicos –antecedentes y clase pública-, la libertad de cátedra, la elaboración de los planes de estudios, las condiciones de admisión y de cursada quedaron en manos del Consejo Directivo de cada Facultad y de los



Consejos Superiores de cada Universidad, representados por los tres estamentos. La autonomía académica se logrará a través de la intervención del Poder Ejecutivo (Decreto del PE 1919) y de las sucesivas reformas estatutarias de las universidades y de la dependencia financiera del estado, señala Mollis (2009, 118). La autonomía, además, presenta tres dimensiones: la académica, la financiera y la administrativa.

En los 70' con el aumento de las matrículas, aumentará la tensión entre las dos lógicas coexistentes en el interior de las universidades: la lógica burocrática-administrativa (la burocrática piramidal, proveniente de la concepción de universidad como organismo estatal, cuya administración se parece más a un ministerio), frente a la lógica académica-corporativa de los académicos (profesores, intelectuales, investigadores), proveniente del formato de las universidades medievales e incluso del modelo humboldtiano de la universidad alemana.

Los primeros cambios sociales impartidos por el neoliberalismo tuvieron su primera expresión como exigencias reclamadas a la educación superior en las reformas que se hicieron en los países avanzados en la década de los '80, y en un buen número de los países latinoamericanos en la década de los '90. Esta generación de reformas estuvo orientada fundamentalmente a responder a las presiones de la globalización económica. Los países con mayor dinamismo en hacer las reformas en América Latina fueron aquellos con mayores exigencias por entrar en procesos de globalización económica, como Chile en los '80, o en procesos de integración –abierta a la globalización– de los '90, como México con el Tratado de Libre Comercio, y los países sudamericanos asociados al Mercosur, entre ellos Argentina.

Hacia los 90' las políticas de Educación Superior tomarán un giro determinado por las políticas neoliberales que comienzan a globalizarse de manera acelerada hacia el sur del continente. Brasil, Argentina y México, dirá Mollis:

... estarán condicionadas por una agenda internacional de modernización de los sistemas educativos superiores que implicarán la disminución del subsidio estatal, la expansión de las instituciones y de la matrícula privada, la promulgación de una Ley de Educación Superior con consecuencias para el sistema de evaluación y acreditación y el tradicional concepto de autonomía institucional, un control selectivo de la distribución de recursos financieros, etc. (2009, 119)

En cuanto a la relación entre estado y universidad, la modernización puesta en marcha por la administración del presidente Menen, dirá Mollis *“se organizó, fundamentalmente en torno a la transformación de un actor político: se tomó al estado liberal del siglo XIX como el gobierno central de fines del siglo XX.”* El centralismo en materia de gobierno universitario se encontraba en manos de un estado omnipresente quien ejerció un control sobre las instituciones impidiendo un desarrollo académico y científico independiente y pluralista. Pero el control académico quedó a cargo de los cuerpos colegiados de cada universidad, con lo cual queda evidenciado el poder de la autonomía institucional. Los estados latinoamericanos reinventados en los 90 orientaron su reestructuración hacia los mercados, se produjo un severo achicamiento del aparato estatal y de sus tradicionales funciones en post del bien público.

El tradicional contrato social entre las universidades públicas y el estado se han quebrado en nombre de un mínimo estado y un máximo mercado, y al mismo tiempo en un contexto de ajuste estructural y encuadre regulatorio, lo que da por resultado un estado débil frente a un gobierno fuerte. (et al. 2009, 124)

Con la promulgación de la Ley de Educación Superior argentina N° 24.521 (el 7 de agosto de 1995) se introducen cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario. Estos cambios afectan tradicionales prácticas universitarias y ponen en marcha *procesos de evaluación* inéditos a través de establecimiento de organismos y actores dedicados exclusivamente a tal fin,



promoviéndose la evaluación institucional interna y externa. En 1995 como parte de la ley 24.521 de Educación Superior (LES) impulsada durante el gobierno de Carlos Menem se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en respuesta a las exigencias del Banco Mundial.

Pero el ingreso al nuevo siglo viene acompañado con nuevas fuerzas de cambio en las instituciones de educación superior (IES), en las cuales está impactando una nueva generación de reformas. Estos nuevos fenómenos están asociados a la emergencia de una vigorosa globalización del conocimiento, un mercado educativo sin fronteras, nuevos proveedores y, con ellos, nuevos modelos de ofertas educativas. Esta nueva situación, muy competitiva internacionalmente, puede ser amenazadora para nuestros países si se descuida el calibre de su alcance.

La nueva estructuración de la sociedad: el Estado y la cuestión del poder

Zygmunt Bauman (2013) señala que los procesos globalizadores incluyen segregación, separación y marginación social progresiva. En el mundo de la posguerra la lucha por el espacio y la movilidad han devenido en factores estratificados más poderoso y codiciados de todos; aquellos a partir de los cuales se construyen y reconstruyen diariamente las nuevas jerarquías sociales, políticas, económicas y culturales de alcance mundial. Según esta nueva arquitectura global en la estructura social se distinguen: los que están en la cima, son los que poseen el capital, el dinero necesario para invertir, y a partir de este capital tienen mayor facilidad de movilidad y los que están abandonados en el margen, atados a la localidad pues al no poseer capital no pueden moverse. Señala, además este autor, que con la implosión del tiempo de las comunicaciones y la reducción del instante a magnitud cero, los indicadores de espacio y tiempo pierden importancia, al menos para aquellos cuyas acciones se desplazan con la velocidad del espacio electrónico.

Un factor técnico de la movilidad lo conforma el transporte de la información: un tipo de comunicación que requiere poco o ningún desplazamiento de cuerpos físico. Con la aparición de la World Wide Web computarizada se pondrá fin -en lo que concierne a la información- al concepto mismo de desplazamiento tanto en la teoría como en la práctica: la información está disponible instantáneamente en todo el globo.

Bauman señala, citando a Michael Benediket, que este hecho impacta en una nueva comprensión de la relación íntima entre la velocidad de desplazamiento y la cohesión social:

La clase de unidad posibilitada en las comunidades pequeñas por la casi simultaneidad y el coste casi nulo de las comunicaciones mediante la voz, el cartel y a gaceta desaparecen al aumentar la escala. La cohesión social en cualquier escala es una función del consenso, los conocimientos comunes, y sin la actualización e interacción constante esa cohesión depende crucialmente de la enseñanza temprana y escrita -así como de la memoria- de la cultura. Por el contrario, la flexibilidad social depende del olvido y las comunicaciones baratas. (Benediket, 1995, 41)

La comunicación barata, señala Bauman, *“significa tanto el veloz desborde, asfixia o desplazamiento de la información adquirida, como el arribo veloz de las noticias..., las comunicaciones baratas inundan y ahogan la memoria, en lugar de alimentarla y estabilizarla.”* (2013, 25)

Timothy W. Luke (1996), citado por Bauman, señala que la especialidad en las sociedades tradicionales se organizaba en torno de las aptitudes generalmente no mediatizadas de los cuerpos humanos corrientes:

Las concepciones tradicionales de la acción suelen recurrir a metáforas orgánicas para expresarse: el enfrentamiento era cara a cara. El combate era cuerpo a cuerpo. La justicia era ojo por ojo y diente por diente. El encuentro era entre

corazones y la solidaridad significaba trabajo hombro con hombro. Los amigos iban brazo con brazo. Y el cambio se producía paso a paso. (2013, 27)

Esta situación cambió radicalmente con el progreso de medios que permiten extender el conflicto, la solidaridad, el combate y la administración de justicia lejos del alcance del ojo y de los brazos humanos.

En este contexto la cuestión del poder se resignifica. El panóptico había constituido el patrón moderno preferido de control social, pero según las consideraciones de Bauman (2013) este modelo es improcedente en la actualidad. Este autor señala que son pocas las imágenes alegóricas en el pensamiento social que igualan el poder de persuasión del Panóptico. El proyecto inicial había sido diseñado por Jeremy Bentham y Michel Foucault lo utilizará “para crear una metáfora eficaz de la transformación, la redistribución y el rediseño moderno de los poderes controladores”, (Bauman; 2013, 66). El Panóptico consistía en un espacio artificial construido sobre la base de la asimetría de la capacidad visual. Se buscaba manipular conscientemente y reordenar a voluntad la transparencia del espacio como relación social, pero en realidad como relación de poder.

Esta imagen del poder conformó una metáfora casi perfecta de la modernización del poder y el control, señalando que:

...las técnicas panópticas cumplieron una función crucial en la transformación desde los mecanismos de integración de base local, auto vigilados y autorregulados y hechos a medida de la capacidad natural del ojo y del oído humano, hasta la integración supralocal, administrada por el Estado. (2013, 67)

Pero frente a la metáfora del Panóptico de Foucault, Thomas Mathiesen² (1997) propone una nueva metáfora, la del *Sinóptico*, donde el poder se encuentra en las bases

² Mathiesen estudió sociología en la Universidad de Wisconsin (B.A. 1955), (asignatura principal: sociología, asignatura secundaria: psicología y antropología social). En la Universidad de Oslo, realizó su doctorado en 1965. En 1972 fue nombrado profesor de sociología del derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oslo (emérito 2004). En The Viewer Society: "Panopticon" de Michel Foucault

de datos electrónicas, en los medios de comunicación de masas, sobre todo la televisión. En ellas *“están sujetas nuestros cuerpos, ... donde el vigilado se convierte en un factor importante y complaciente de la vigilancia”*, según lo expresa Mark Poster, citado por Bauman.

El Sinóptico, las bases de datos, como nuevo mecanismo de poder conforman, según Bauman:

un instrumento de selección, separación y exclusión conserva a los globales dentro del cedazo y separa a los locales. Admite a ciertas personas en el ciberespacio extraterritorial, hace que se sientan en casa donde quiera que vayan y las acogen cordialmente cuando llegan; a otras les priva de pasaporte y visa de tránsito, les impide recorrer los lugares reservados a los residentes del ciberespacio. (op sit. 69-70)

Thomas Mathiesen señala que desde la metáfora del Panóptico unos pocos observan a muchos; la gente es obligada a ocupar un lugar donde se las pueda vigilar; los locales vigilan a otros locales. La función principal del Panóptico era asegurarse que nadie pudiera escapar del espacio rigurosamente vigilado. Pero en la metáfora del Sinóptico los más miran/observan a los menos y esos menos son los famosos, los que pertenecen al mundo de la política, del deporte, de la ciencia, del espectáculo, o son célebres especialistas en información. No necesita aplicar la coerción pues seduce a las personas para que se conviertan en observadores. Desde este mecanismo de poder los locales

revisado (1997), Mathiesen presentó el concepto de Synopticon o "vigilancia de unos pocos por muchos", como el recíproco sociológico del panopticismo, que Foucault describió en *Disciplina y castigo*. Algunos de los libros de Mathiesen en inglés incluyen *The Politics of Abolition* (1974), *Silently Silenced* (2004) y *Towards a Surveillant Society* (2013). Su trabajo de 1965, *The Defenses of the Deak*, fue seleccionado para el Canon de Sociología de Noruega por el periódico noruego *Morgenbladet* en 2011.

vigilan a los globales. La función principal de las bases de datos será que ningún intruso pueda ingresar con información falsa y sin las credenciales adecuadas.

Esta nueva estructura de poder tecnológico, configurador de una nueva estructura social: el ciberespacio, donde los globales son los que están en la cima y los locales en la base. Y en este contexto reconfigura sus funciones. Antes el Estado era entendido como el espacio territorial donde se podía controlar sus propias riquezas. Según el filósofo finlandés Georg Henrik von Wright³, citado por Bauman, el Estado Nacional se encuentran extinguiéndose.

Bauman señala que son los Estados Nacionales *“el único marco existente para los balances contables y las únicas fuentes efectivas de iniciativa política; la transnacionalidad de las fuerzas que los erosionan los excluye del terreno de la acción deliberada, resuelta, potencialmente racional.”* (2013, 77). Y esas fuerzas transnacionales operan tras *“las brumas del misterio, son objetos de conjeturas más que de análisis viables.”*

Wright arroja luz a este análisis referido a la forma de funcionar el poder transnacional:

Las fuerzas forjadoras de carácter transnacional son en gran medida anónimas y, por ello, difíciles de delimitar. No conforman un sistema u orden unificado. Son

³ Georg Henrik von Wright fue un filósofo finlandés (1916-2003) fundador de la lógica deóntica contemporánea. Sus escritos se encuadran en dos grandes categorías: La primera es la filosofía analítica y la lógica filosófica en el sentido angloestadounidense. En 1951 su libro, "An Essay in Modal Logic and Deontic Logic" (un ensayo en la lógica modal y la lógica deóntica), fueron hitos en el aumento de la posguerra de la lógica modal formal y su versión deóntica. Fue la figura principal en la filosofía de Finlandia de su tiempo, que se especializa en la lógica filosófica, el análisis, la filosofía del lenguaje, la filosofía de la mente, y el estudio minucioso de Charles Sanders Peirce. La segunda categoría, trata contenidos acerca de moral con corriente pesimista. Durante los últimos veinte años de su vida, bajo la influencia de Oswald Spengler, Jürgen Habermas y las reflexiones de la Escuela de Frankfurt sobre la racionalidad moderna, escribió prolíficamente. Su artículo más conocido de este período se titula "The Myth of Progress" (El mito del progreso), en donde cuestiona nuestro aparente progreso material y tecnológico, debido a poder ser considerado verdaderamente "progreso".

una aglomeración de sistemas manipulados por actores en su mayoría “invisibles” ... No existen unidad ni coordinación premeditada de estas fuerzas... El “mercado” no es la negociación interactiva de fuerzas en competencia, sino más bien el tira y afloja de exigencias manipuladas, necesidades artificiales y la avidez por las ganancias rápidas. (2013, 77-78)

En adelante la imagen del mundo que se instala es la de un gran desorden global. Y es así como define Bauman la globalización, como el *“nuevo desorden mundial”*, (p. 80) empleando una expresión de Kenneth Jowitt.

El mundo que giraba, antes de la caída del bloque comunista, en torno a la ilusión de totalidad que instalaban las políticas de las grandes potencias, convenciendo a todas las naciones que cada una de ellas ocupaba un lugar en el gran orden global de las cosas, luego del Gran Cisma, dirá Bauman:

... el mundo ya no presenta el aspecto de una totalidad; parece más bien un campo de fuerzas dispersas y desiguales que se cristalizan en lugares difíciles de prever y adquieren un impulso que en verdad nadie sabe detener. En pocas palabras: se diría que nadie controla el mundo. (2013, 79)

Esta nueva categoría, la “globalización”, es un término referido, ante todo, a los “efectos globales”, “a lo que nos sucede a todos”. Más aún, *“la idea se refiere explícitamente a las fuerzas anónimas... que operan en una vasta tierra de nadie -brumosa y cenagosa, intransitable e indomable-, fuera del alcance de la capacidad de planificación y acción de cualquiera.”* (Bauman; 2013, 81). A partir de este contexto de globalización la Universidad adquiere una nueva identidad y la cuestión del conocimiento se vuelve crucial.

En este contexto global el papel del Estado y sus funciones se reconfiguran. El Estado era entendido como una agencia que reclamaba el derecho legítimo -y poseía los recursos para ello- de formular e imponer las reglas y normas a los que estaba sujeta la



administración de los asuntos en un territorio dado; reglas y normas que -se esperaba- transformarían la contingencia en determinación, el azar en regularidad, el caos en orden. Los Estados poseían soberanía para realizar ese cometido.

Max Weber definió al Estado como la agencia que reclama el monopolio de los medios de coerción y su uso dentro de su territorio soberano. Cornelius Castoriadis advierte que no se debe confundir el Estado con el poder social como tal. El Estado entendido como aparato estatal, dice Castoriadis, *“implica una burocracia civil, clerical o militar, aunque sea rudimentaria; dicho de otra manera: una organización jerárquica con un área de competencia delimitada”*. (1990, 83).

La tarea de crear el orden social exige recursos tales que solo el Estado, con la forma de un aparato burocrático jerárquico, puede reunir, concentrar y desplegar. La soberanía legislativa del Estado descansaba sobre el trípode de la soberanía militar, económica y cultural; sobre el dominio estatal de recursos antes desplegados por los focos difusos del poder social, pero ahora requeridos para sustentar la institución y el mantenimiento del orden administrativo por aquél. La capacidad efectiva de crear el orden era inconcebible si no se apoyaba en la aptitud para defender eficazmente el territorio contra los embates de otros modelos de organización. En síntesis, la imagen del orden global se reducía a la suma de órdenes locales, cada uno de ellos sostenidos por el eficaz poder de policía de un solo Estado territorial. (Bauman, 2013)

Pero de manera implacable, señala Bauman, se promovió un principio nuevo -en la práctica política antes que en la teórica- de *integración supraestatal*. La escena global se convertía en el teatro de la coexistencia y la competencia entre grupos de Estados, en lugar de entre todos estos. Esta metamorfosis del Estado en el contexto de la globalización es descrita por este pensador de la siguiente manera:

La globalización es una extensión totalitaria de su lógica a todos los aspectos de la vida. Los Estados carecen de los recursos o el margen de maniobra para

soportar la presión por la mera razón de que unos minutos bastan para que se derrumben empresas e incluso Estados... Los Estados débiles son justamente los que necesita el Nuevo Orden Mundial, que con frecuencia se parecen a un nuevo desorden mundial, para sustentarse y reproducirse. (2013, 89-92)

La nueva función esencial del Estado será de complicidad con los poderes internacionales. La complicidad estructural del Estado con respecto al sistema capitalista es descrita en detalle por Guillermo O'Donnell (1985) en su obra "Apuntes para una teoría del Estado". En ella señala lo siguiente:

El Estado garantiza y organiza la reproducción de la sociedad capitalista porque se halla respecto de ella en una relación de "complicidad estructural. El Estado es parte, como aspecto, de la sociedad – incluso, y primordialmente, de las relaciones capitalistas de Producción -. El Estado ya es capitalista por esto, sin que sean necesarias decisiones y violaciones de sus agentes para que llegue a serlo. La sociedad capitalista es un sesgo sistemático y habitual hacia su reproducción en tanto tal: lo mismo es el Estado, aspecto de aquella.

Identidad y Conocimiento: La delgada línea del saber

Esta nueva estructuración social y del Estado impactará en las formas identitarias que han ido adquiriendo las Universidades.

Abordar la cuestión del conocimiento deviene, entonces, esencial en el marco de la presente reflexión, pues el conocimiento constituyó la actividad esencial en torno a la cual se organizaron las Universidades, conformando así otro de los rasgos centrales de dichas instituciones. Como se señaló en el apartado anterior, el conocimiento impartido en los inicios de las instituciones universitarias, siglo XII, era un conocimiento que buscaba profesionalizar a sus estudiantes y también proveerlos de una cultura



general. Pero en el contexto de las revoluciones científicas, siglos XVI-XVII, en las Universidades se buscará impartir, además de conocimiento profesionalizante, conocimiento científico. A partir de entonces, el conocimiento, los saberes, se han organizado en el interior de las Universidades, como campos de luchas, en busca de hegemonizar los territorios de conocimiento conquistados. La dinámica del conocimiento es la del intento permanente de los saberes de instituirse unos sobre otros, en el contexto de una epistemología del poder, si así puede ser caracterizada, donde se miran los objetos de conocimiento como espacios que deben ser conquistados. Emmanuel Wallerstein señala al respecto:

Fueron más bien los que no eran científicos naturales -los historiadores, anticuarios, estudiosos de literaturas naturales- los que más hicieron por resucitar a las universidades durante el siglo XIX... desde entonces las universidades pasaron a ser la sede principal de la continua tensión entre las artes o humanidades y las ciencias, que ahora se definían como modos de conocimiento muy diferentes y, para algunos, antagónicos. (2013, 10)

Y es a partir de este contexto de revoluciones científicas, tecnológicas, políticas, sociales, y de las luchas emergentes en dicho contexto que el conocimiento pasa a cosificarse, deviene mercancía, el saber es entendido como poder. La identidad universitaria a partir de entender el conocimiento como un producto que se reparte, no que se comparte, irá alterándose de manera decisiva. Los Estados Naciones emergentes en el siglo XIX modelan instituciones Universitarias profesionalizantes; el Estado Benefactor de principios del siglo XX diseñará Universidades con una identidad profundamente científicista; avanzado el siglo XX el Estado Neoliberal impregnará a las Universidades de una identidad mercantilizada y las corporaciones globales del siglo XXI diseñaran Universidades con una identidad profundamente marginadoras.

Por otro lado, a partir de la filosofía husserliana se había instalado la reflexión acerca de la categoría "*mundo de la vida*", entendida como una infraestructura de sentido, como

horizonte y el contexto que posibilita la experiencia humana y, por lo mismo, el prerequisite de toda conciencia del mundo. Habermas, por su parte, buscando desarrollar su *Teoría de la Acción Comunicativa* integrará los paradigmas de *mundo de la vida* y *sistema*. Para ello unirá dos perspectivas de análisis, explicando la intersubjetividad de la comunicación como función del lenguaje y medio a través del cual se reproduce el *mundo de la vida*. Y desde el estudio de la *integración sistémica* explicará la reproducción material de ese mundo de la vida para reconstruir el sentido de su reproducción simbólica.

El paso de la sociedad tradicional a la sociedad moderna implicó la separación del *mundo de vida* y *sistema*. El *mundo de vida* significaba el dominio de dos ámbitos -el material y el simbólico- pero este ámbito queda fracturado en dos con la evolución social moderna, como producto de la racionalización del *mundo de la vida*. La unidad conceptual de la sociedad, según Habermas, estará conformada por estos ámbitos sociales opuestos: el ámbito material, dominio de las operaciones instrumentales y su aplicación tecnológica a los procesos de domesticación de la naturaleza (trabajo); el ámbito simbólico, terreno en el que los sujetos se comunican sus necesidades, ponen en marcha sus interpretaciones del mundo, negocian sus propuestas de acciones y tejen sus vidas en proyectos compartidos a través del uso del lenguaje que facilita la coordinación de las acciones y socializa a los individuos. Trabajo y lenguaje, diferencian dos planos del mundo de la vida: su reproducción material y su reproducción simbólica. Pero la modernidad ha desvinculado estos dos ámbitos, donde *mundo de la vida* y *sistema* serán conceptos que se diferencian uno de otro y se contraponen. En las sociedades modernas, frente al predominio de la *razón instrumental* se ha dado una pérdida del *sentido*, y desde el *sistema de mercado* se imponen perturbaciones al *mundo de la vida*. Según lo expresa Díaz Montiel, “*el mundo de la vida es delimitado -en tanto que horizonte empírico y hermenéutico- por los cambios estructurales de la sociedad, haciendo que se transforme a medida que se producen esos cambios*”. (2008)

Estos mismos autores señalan que con la evolución material de las sociedades modernas se ha hecho manifiesto el estudio social como sistema debido a que los mecanismos de reproducción material atraviesan por un proceso de diferenciación mayor del mundo de la vida. Esto tiene que ver con que el desarrollo tecnológico ha generado mayor diferencia en los procesos productivos, y esto ha contribuido a la diversificación en las tareas de organización y comercialización de la producción de bienes y servicios:

La división del trabajo en su etapa postindustrial ha venido aparejada con el desarrollo del poder organizativo empresarial y de sus relaciones de intercambio, haciendo que se separen los mecanismos que sirven al aumento de la complejidad del sistema, de aquellos mecanismos que aseguran la solidaridad social de los colectivos por vía de un consenso normativo que sirve a efectos del entendimiento mutuo. (Díaz Montiel, 2008, 83)

Habermas señala que las consecuencias de la progresiva diferencia de estos dos planos otorgada por la evolución de las sociedades modernas implican la desintegración social, por un lado y, por otro, una ulterior intromisión de un campo en el otro. En este sentido, señala Díaz Montiel que se trata *una constante dinámica interventora del sistema en el ámbito específico del mundo de la vida, cuestión que Habermas denomina la colonización del mundo de la vida por parte de los imperativos sistémicos (p. 84)*. En este contexto de análisis las categorías desarrolladas por Habermas nos permiten pensar a la educación entre el mercado y el mundo de la vida. Los imperativos sistémicos como mecanismos de diferenciación y la escisión entre *mundo de la vida* y *sistema* impactaron fuertemente en la identidad universitaria. Colonizando el mundo de la vida se ha colonizado, también el mundo del saber, y en la mirada y esquema de la modernidad, el conocimiento deviene mercancía, deviene poder, en el contexto de la dinámica interventora del poder del mercado sobre el mundo simbólico y cultural que genera el conocimiento en las universidades. A partir de este hecho Mollis (2003) señala que la identidad de las Universidades ha sido alterada:

El presente de las universidades argentinas –afectadas por las políticas de corte neoliberal, por las restricciones presupuestarias, por el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil– ha desnaturalizado los “saberes universitarios” para convertirlos en “conocimientos mercantilizados. El saber se mide con el lenguaje de las finanzas, se calcula a través de indicadores de rendimiento y de certificados y diplomas entregados en tiempo y forma con mayor valor de mercado. (p. 204)

Por otro lado, con la lógica neoliberal la cultura institucional de las universidades devendrá cultura corporativa, de empresa, donde se definen, a partir de esta matriz ideológica, la forma de gobierno, los planes de estudio, los asuntos y otras políticas académicas. El intelectual de la clase obrero, Henry A. Giroux (2014), sostiene que *“las universidades corporativas son la expresión última de los valores del neoliberalismo y de relaciones sociales, definidas por un estilo descendente del autoritarismo del poder”*. Desde esta visión corporativa de las instituciones universitarias, los alumnos son vistos, básicamente como consumidores y los profesores y autoridades son vistos como quienes proveen de una materia vendible, el conocimiento. Así las universidades imponen sus modos de gobierno basado en un modelo de negocio, *“donde los estudiantes son tratados como materia prima y datos para ser procesados y luego expulsados como buscadores de trabajos que respondan al modelo de mercado.”* Giroux (2014, 3). Desde aquí las universidades incorporaron lógicas del mercado, modos de vida cotidiana que no les son propias. Se instala una *‘nueva cultura educativa’, de la cual forma parte las llamadas ‘cultura de calidad y evaluación’; ‘cultura del credencialismo’; ‘cultura de apertura internacional’; ‘cultura de rendición social de cuentas’ y ‘cultura de vinculación’.* A. Corti (2012: 27)



En esta línea de análisis Judith Naidorf, investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), en una reciente entrevista realizaba el siguiente señalamiento, referido a lo que venimos diciendo:

Durante los '80 comienza, en los '90 se profundiza y hoy se sostiene la aceptación de las reglas de juego de la comercialización “de la academia” y “en la academia”. La comercialización “de la academia” es justamente cuando ella misma se convierte en un producto comercial y se ajusta a la demanda de los clientes, se ajusta a la demanda de quienes financian las investigaciones. (2017)

Esta afirmación realizada por Naidorf desata preguntas fundamentales acerca del sentido de las Universidades y las funciones que éstas deben desarrollar en la sociedad. Al respecto, esta misma autora señala:

En las últimas tres décadas se ha cambiado a la universidad desde su propio sentido, desde su propia concepción, lo que lleva a preguntarse nuevamente para qué un ámbito público debe producir conocimiento. ¿Orientado a quién? ¿Cuál es el sentido de la universidad y para qué produce conocimiento? Y, también, si estos cambios no están trastrocando la propia función de los intelectuales, al menos en el caso de la Argentina. (et al., 2017)

Y en este sentido, como señalamos más arriba, el protagonista central en el escenario mundial que mueve los hilos del conocimiento, entendido este como mercancía, es el mercado, los intereses del gran capital:

La jerarquización de la ciencia en los últimos años revitalizó el debate porque lo que predomina hoy es una influencia y una determinación en las agendas de investigación por las necesidades del mercado. Hoy predomina cada vez más una visión acerca de cuáles son los temas redituables, los temas que habría que investigar desde el punto de vista de lo que el mercado demanda y, por lo tanto, los otros temas van quedando relegados. (Naidorf, 2017)

Podemos afirmar, además, que en el ámbito de la Educación Superior entre el mercado y los mundos de vida se encuentra la delgada línea del saber, entendido éste como conocimiento a favor de lo humano, de la transformación de la sociedad para la transformación de las condiciones de vida digna de todas las personas. El saber entendido según lo anteriormente expresado no ha sabido mantenerse autónomo de los poderes de los cuales se había independizado desde su momento mismo de la fundación de las Instituciones Universitaria. El conocimiento generado en las instituciones universitarias ha organizado el saber según las leyes e intereses del mercado.

Las consecuencias de estos mecanismos de disgregación social generan profundas desigualdades en el ámbito de las Universidades. Y Hugo Biagini delata este hecho cuando afirma:

... puesto que la verdadera Educación Superior ha pasado a ser la de carácter... posdoctoral, para un núcleo muy reducido... El monto de diplomas acumulados se ha convertido en un factor socialmente discriminatorio, similar a las clases, el género, las etnias o la religión. Es así cómo debe replantearse el rol que juega hoy otro de los indeclinables emblemas reformistas: el libre acceso a todos los niveles de la enseñanza. (2012, 362- 363)

El filósofo Horacio Cerutti-Guldberg (2015) citando a Villavicencio, señalaba las peligrosas tendencias que comienzan a manifestarse en el panorama de cambio del Sistema de Educación Superior debido a los intentos de trasplantar, sin criterios de pertinencia, modelos y esquemas, quizás exitosos en otras circunstancias, pero que en realidad nos están dirigiendo a una suerte de *neocolonialismo académico* lo que termina siendo un *capitalismo académico*. Esto lleva consigo una identidad Universitaria con espacios académicos limitados y jerarquizados. La búsqueda de la calidad según modelos impuestos por los países centrales por más perfecto que parezcan termina relegando a un segundo plano las dimensiones éticas y cívicas. Señala Villavicencio:

... la tendencia del capitalismo académico no se dirige hacia la privatización de las instituciones de Educación Superior, sino que significa la redefinición de un espacio público y la reubicación de las actividades académicas y de la investigación en este nuevo espacio. (Villavicencio, 2015, 190)

Estos cambios en los sentidos que se le da al conocimiento, a la autonomía universitaria, a la universidad misma invitan a una reflexión, a empezar a pensar las categorías, los dispositivos, los intereses de conocimiento y las tensiones emergentes entre la identidad mercantilizada de la universidad que describen Mollis, Corti, Naidorf y la emergencia de una universidad entendida como derecho, que posibilita la apertura hacia otros modos de relación del sujeto consigo mismo y con los demás.

La Universidad hoy: Derechos alcanzados, desafíos a lograr. En la búsqueda de su sentido.

Ciertamente que estamos *“pisando sobre una revolución, viviendo una hora americana”*, como lo declara el Manifiesto de la Reforma del 18. Aún nos falta conquistar libertades que *son los dolores que nos quedan*, aún nos resta recuperar la autonomía que se nos está arrebatando poco a poco con los nuevos gobiernos que imperan en nuestro país, los cuales, a través de los recortes presupuestarios, los despidos de docentes, la anulación de las paritarias y las políticas represoras que están llevando a cabo eliminan el derecho universal a la educación universitaria. Pero lejos de desalentarnos y abatirnos las políticas del nuevo gobierno y sobre todo mirando la poderosa historia que significó la Reforma del 18, nos impulsa a volver a tomar la bandera de la emancipación y autonomía que enarbolaron los jóvenes cordobeses de entonces. Con ellos, con aquellos que dieron su vida y con los jóvenes de hoy podemos volver a retomar el camino de la lucha por la recuperación de una Universidad libre, autónoma, inclusiva, consiente de



su dignidad cuando piensa, genera e imparte conocimientos que estén al alcance de todos.

Filósofos y ensayistas, políticos y docentes de nuestras universidades vienen reflexionando acerca de los derechos alcanzados en el ámbito de la Educación Superior. Pero, además estos pensadores vienen advirtiendo desafíos a emprender en post de recuperar el sentido de las Universidades. El filósofo y politólogo Eduardo Rinesi (2015) señala como logros alcanzados de las Universidades Argentinas en el contexto de un proceso importante de democratización el hecho de comenzar a pensar a la Universidad como un derecho humano. Este pensador afirma que la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias en 2008, significó un hecho trascendental en la historia de las Universidades ya que por primera vez se reflexionó acerca de la Universidad como derecho humano. Rinesi define a la Universidad *como institución que reflexiona acerca de su saber propio y del mundo, sometiendo a la luz de la razón todos los saberes y volvería visible la razón de ser, la justificación y sentido de la Universidad.* (2015, 24). Esta característica es la que la dignifica. Quizás uno de los desafíos al que nos enfrentamos como universitarios consista en recuperar el sentido de las Instituciones Universitarias, como espacio donde se ejerce *“una razón siempre dispuesta a examinar sus propios dispositivos, sus propias categorías, sus propios intereses de conocimientos, ... funciones que constituyen su propia dignidad”.* (Rinesi, 2015, 25). A partir de estas reflexiones se puede comenzar a idear una nueva identidad para nuestras universidades donde haya lugar para todos y todas.



Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2013). La globalización. Consecuencias humanas. Buenos Aires. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- BIAGINI, H. E. (2012). La contracultura juvenil. De la emancipación de los indignados. Buenos Aires. Capital Intelectual.
- CASTORIADIS, C. (1990). Poder, política, autonomía. En: Le monde morcelé. Paris. Seuil.
- CERUTTI-GULDBERG, H. (2015). La filosofía en la Universidad y más allá (¿o más acá?) de ella. En *Universidad en Democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Buenos Aires. MIÑO y DÁVILA EDITORES.
- CORTI, A. (2012). Institucionalidad y Cambio Cultural en la Universidad Neoliberal. *Educación, Gobierno e Instituciones en contextos diversos*. San Luis. LAE.
- DELGADO, J. O. (2005). Reflexiones en torno a la autonomía universitaria. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/05delgado.pdf>. Última Entrada: 13/08/2014.
- DÍAZ-MONTIEL, ZULAY C. y MÁRQUEZ-FERNANDEZ, ALVARO, B. (2008). La Modernidad en Habermas: Del “sistema” (represor) al “mundo de vida” (liberador). En: Revista de Artes y Humanidades UNICA -Vol. 9 – Nº 21 -enero-Abril/2008. Universidad Católica Cecilio Acosta -UNICA-. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118396004>
- GIROUX, H. A. (2014). Neoliberalismo, Democracia y la Universidad como Esfera Pública. En <http://.truth-out.org/opinion/item/23156-henry-a-giroux-neoliberalism-democracy-and-the-university-as-a-public-sphere>. Última entrada: 23/04/2014.
- HABERMAS, J. 1989. “Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos”. Madrid. Cátedra.
- IESALC/UNESCO, “Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior” del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), de la UNESCO, Cartagena de Indias, Colombia, junio de 2008.
- KROTSCH, P. (1998). “La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social”, en Castronovo, R (coord); Integración y Desintegración en el mundo del siglo XXI, 131-150. Buenos Aires, Espacio Editorial.



MATHIESEN, T. (1997). La sociedad del espectador. Revisión del Panóptico de Michel Foucault. Londres. Editorial Sage.

- NAIDORF, J. (2017). La comercialización de la academia. En Página 12. Entrevista con Judith Naidorf, autora de los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Recuperado en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-153309-2010-09-17.html>. Última entrada el: 05/09/2017.

-MOLLIS, M. (Compiladora) (2009). El sutil encanto de las autonomías: Una perspectiva histórica y comparada. *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*. Buenos Aires. Coedición: Ediciones del CCC –CLACSO.

- O'DONNELL, G. (1985) "Apuntes para una teoría del Estado" en Teoría de la Burocracia Estatal Oscar Oszlak Comp. Organizaciones Modernas. Bs. As.

-RINESI, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Buenos Aires. EDICIONES UNGS.

- SCHERZ, L. (1968). El camino de la Revolución Universitaria. Santiago de Chile. Editorial del Pacífico

-VILLAVICENCIO, A (2015). ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana? En *Universidad en Democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Buenos Aires. MIÑO y DÁVILA EDITORES.

-WALLERSTEIN, E. (Compilador). Abrir las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Políticas Públicas.

La EIB en los “Marcos de Planificación para Pueblos Indígenas” de Programas con financiamiento externo

Bilingual Intercultural Education (BIE) and Public Policies.

The BIE in the “Planning Frames for Indigenous Peoples” of Programs with external funding

Romá, María Celeste (mcroma2016@gmail.com)

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de San Luis

Argentina

Resumen

Coincidimos con diversos autores en que el enfoque económico de los problemas educativos de los organismos internacionales implica un gran sesgo, sin embargo, en este trabajo proponemos una lectura del enfoque educativo en proyectos financiados por el Banco Mundial. En lugar de analizar documentos elaborados para las reformas educativas que los organismos internacionales entienden que son necesarias, proponemos la lectura de documentos elaborados para la ejecución de políticas públicas donde la educación es estratégica, en algunos casos, clave para algunos emprendimientos.

En un primer apartado, se abordan normativas internacionales y nacionales que regulan la educación intercultural en la Argentina. En un segundo apartado, se analizan las políticas de organismos internacionales de crédito respecto a Pueblos Indígenas. En un tercer apartado, se caracterizan los llamados “Marcos de Planificación para Pueblos Indígenas” y se ofrecen tres ejemplos: Programa RenovAr del Ministerio de Energía y Minería (2019); el Proyecto de Agua Potable y Saneamiento, Plan Belgrano, de la Secretaría de Obras Públicas del Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda (2017); y el Proyecto Cobertura Universal Efectiva de Salud del Ministerio de Salud de la Nación (2017). Finalmente, se reflexiona en relación a la interacción del Estado argentino, el sector financiero y los pueblos indígenas.

Palabras claves: Educación intercultural bilingüe, políticas públicas, marcos de planificación para pueblos indígenas, banco mundial, seguridad jurídica.

Abstrac

We agree with several authors that the economic approach to the educational problems of international organizations implies a great bias, however, in this work we propose a reading of the educational approach in projects financed by the World Bank. Instead of analyzing documents prepared for educational reforms that international organizations understand are necessary, we propose the reading of documents prepared for the execution of public policies where education is strategic, in some cases, key to some ventures.

In a first section, international and national regulations regulating intercultural education in Argentina are addressed. In a second section, the policies of international credit organizations regarding Indigenous Peoples are analyzed. In a third section, the so-called “Planning Frames for Indigenous Peoples” are characterized and three examples are offered: RenovAr Program of the Ministry of Energy and Mining (2019); the Water and Sanitation Project, Plan Belgrano, of the Ministry of Public Works of the Ministry of Interior, Public Works and Housing (2017); and the Effective Universal Health Coverage Project of the Ministry of Health of the Nation (2017).

Finally, it reflects on the interaction of the Argentine State, the financial sector and the indigenous peoples.

Keywords: Bilingual intercultural education – public policies – fplanning frames for indigenous peoples – world bank – legal security

Introducción

Coincidimos con diversos autores en que el enfoque económico de los problemas educativos de los organismos internacionales implica un gran sesgo, sin embargo, en este trabajo proponemos una lectura del enfoque educativo en proyectos financiados por el Banco Mundial. En lugar de analizar documentos elaborados para las reformas educativas que los organismos internacionales entienden que son necesarias, proponemos la lectura de documentos elaborados para la ejecución de políticas públicas donde la educación es estratégica, en algunos casos, clave para algunos emprendimientos.

En un primer apartado, se abordan normativas internacionales y nacionales que regulan la educación intercultural en la Argentina. En un segundo apartado, se analizan las políticas de organismos internacionales de crédito respecto a Pueblos Indígenas. En un

tercer apartado, se caracterizan los llamados “Marcos de Planificación para Pueblos Indígenas” y se ofrecen tres ejemplos: el “Marco de Planificación para Pueblos Indígenas” (2019) del Programa RenovAr del Ministerio de Energía y Minería; el “Marco de Planificación para Pueblos Indígenas” (2017) del Proyecto de Agua Potable y Saneamiento, Plan Belgrano, de la Secretaría de Obras Públicas del Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda; y el “Marco de planificación para pueblos indígenas” (2017) del Proyecto Cobertura Universal Efectiva de Salud del Ministerio de Salud de la Nación. Finalmente, se reflexiona en relación a la interacción del Estado argentino, el sector financiero y los pueblos indígenas.

1. Normativas que regulan la Educación Intercultural en la Argentina

Como síntesis de las luchas llevadas a cabo por los movimientos indígenas y de las políticas diseñadas desde organismos internacionales e implementadas por los gobiernos de la región, surgen una serie de normativas que le dan un marco jurídico al proyecto de transformación de nuestros Estados en términos de reconocimiento cultural. Aún en su heterogeneidad, todas las propuestas de los movimientos indígenas se dirigen al carácter monocultural y colonial de los Estado-nación y conllevan proyectos políticos, económicos, sociales y culturales que mejorarían las condiciones de vida de todos; en cambio, los segundos sólo buscan garantizar reformas neoliberales controlando a los primeros con estrategias de inclusión y división (Walsh, 2009). Dichas normativas, por lo tanto, reflejan los primeros pasos en este sentido y constituyen un claro ejemplo de las paradojas de los nuevos ordenamientos multiculturales a las que hacen referencia Slavoj Žižek (en Biagini y Roig, 2009), Alejandro Grimson (2011), Claudia Briones (2005) y Catherine Walsh (2009).

Inaugura el espacio de nuevas regulaciones en la temática, el **Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989** (revisión y superación del Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales de 1957) con el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos tribales e indígenas y la definición de las obligaciones de los Estados en relación a dichos derechos. Según Gomiz y Salgado (2010), para comprender su finalidad y alcance es necesario retomar los

tratados de derechos humanos, las críticas al Convenio 107, el contexto histórico en el que surge y la nueva jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (1).

En el reconocimiento de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de los pueblos tribales e indígenas, el Convenio aclara en diferentes artículos la importancia de reconocer y proteger sus identidades, costumbres, tradiciones, instituciones, formas de vida, valores y prácticas (sociales, culturales, religiosas y espirituales). Por lo tanto, los gobiernos deben establecer los medios necesarios para asegurar la consulta, participación en la toma de decisiones y cooperación de estos pueblos en los programas de desarrollo de las regiones donde habitan, así como la resolución de conflictos que puedan presentarse. El Convenio también se expide en diferentes temáticas –tierras; contratación y condiciones de empleo; formación profesional, artesanía e industrias rurales; seguridad social y salud–, entre las que se encuentra “educación y medios de comunicación”. En los siguientes artículos establece:

“Artículo 26. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27. 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28. 1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. 2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país. 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Artículo 30. 1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente

Convenio. 2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

Artículo 31. Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (OIT, 1989).

La **Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en 2001**, define a la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad y como una fuente del desarrollo (artículos 1 y 3) y establece el concepto de Pluralismo Cultural, como “la respuesta política al hecho de la diversidad cultural” (Artículo 2). En su segundo Anexo, establece las orientaciones principales que los Estados miembros deben tener en cuenta para la aplicación de dicha Declaración. Entre ellas, encontramos:

“5. Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas.

6. Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.

7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.

8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber” (UNESCO, 2001).

La **Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007**, reafirma los derechos humanos y las libertades fundamentales –y, entre ellos, destaca el derecho a ser diferentes y el derecho a la libre determinación de todos los pueblos– y avanza en establecer un marco para los derechos colectivos. Con respecto a la educación, establece:

“Artículo 14. 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan

acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (ONU, 2007).

Más allá de la importancia prospectiva de estas declaraciones, es significativo el reconocimiento de los organismos del sistema ONU en relación a la discriminación que han sufrido estos pueblos, afirmando que

“... todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas...” (Preámbulo de la Declaración de la ONU, 2007).

Y sin que quepa ningún tipo de responsabilidad, se manifiestan preocupados

“por el hecho de que los pueblos indígenas hayan sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y enajenación de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses” (Preámbulo de la Declaración de la ONU, 2007).

La segunda oleada de reformas constitucionales del siglo XX adhiere a éstos tratados internacionales, quebrando, de esta manera, el diseño monocultural heredado del siglo XIX. Pero, a diferencia de las constituciones nacionales de Bolivia (2009) y Ecuador (2008), que modificaron las bases fundamentales de sus Estados monoculturales para definirse como Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario en el primer caso y como Estado Plurinacional en el segundo, la **Constitución de la República Argentina** “reconoce” pero no se redefine en relación a lo que incorpora.

“Artículo 75. Corresponde al Congreso... 17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación

en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones...

19. Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales” (Constitución de la Nación Argentina, 1994).

Como podemos ver, en un mismo artículo encontramos una educación bilingüe e intercultural y una educación que consolida “la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales”. Por esta razón es necesario distinguir entre un “pluralismo jurídico como proyecto conservador” –que inviabiliza la organización de las masas, enmascara la verdadera participación y se presenta como integrador, unificador de los individuos, sujetos y grupos organizados alrededor de necesidades comunes (Wolkmer, s/f, 10)– y “pluralismo jurídico como proyecto emancipador” –que propone la legitimidad de los nuevos sujetos sociales, la democratización y descentralización de un espacio público participativo, la defensa pedagógica de una ética de la solidaridad y la consolidación de procesos conducentes a una racionalidad emancipatoria (Wolkmer, s/f: 11).

Como podemos ver, el avance en los derechos colectivos, articulado en los diseños globales de organismos internacionales y en la reforma constitucional de los ‘90, da a luz una nueva forma de reconfigurar (redefinir, organizar, gestionar, controlar) la relación conflictiva entre los Estados y los pueblos indígenas. Inspiradas en este ideario y en el marco de políticas que buscan compensar desigualdades concentrando recursos en “poblaciones objetivo” (Feldfeber y Gluz, 2011: 343), en nuestro país se establece el siguiente marco normativo en materia de educación: ley 23.302, durante el gobierno de

Raúl Alfonsín; ley 24.195 o Ley Federal de Educación y resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE), durante el gobierno de Carlos Menem; ley 26.206 o Ley Nacional de Educación, durante el gobierno de Néstor Kichnner; las resoluciones N° 1119/10 del Ministerio de Educación de la Nación y N° 119/10 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE), durante el gobierno de Cristina Fernández; y, finalmente, el Plan Maestr@ durante el gobierno de Mauricio Macri.

a. La **Ley 23.302 de “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes”**, sancionada en septiembre de 1985 y reglamentada en febrero de 1989, crea el Instituto Nacional de Acción Indígena (INAI) que lleva el Registro Nacional de Comunidades Indígenas y coordina la aplicación de la ley. Con respecto a política educativa, promueve la ejecución de planes educativos y culturales para las comunidades indígenas, acciones de recuperación cultural y establece la enseñanza bilingüe.

“Artículo 14. Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional.

Artículo 15. Acorde con las modalidades de organización social previstas en el artículo cuarto de esta ley, los planes educativos y culturales también deberán:

- a) Enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias;
- b) Promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y
- c) Enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo.

Artículo 16. La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la

enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.

Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo.

Artículo 17. A fin de concretar los planes educativos y culturales para la promoción de las comunidades indígenas se implementarán las siguientes acciones:

- a) Campañas intensivas de alfabetización y posalfabetización;
- b) Programas de compensación educacional;
- c) Creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios; y
- d) Otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente.

La autoridad de aplicación promoverá la ejecución de planes educativos y culturales para las comunidades indígenas para asegurar el cumplimiento de los objetivos de esta ley, asesorará en la materia al ministerio respectivo y a los gobiernos provinciales y los asistirá en la supervisión de los establecimientos oficiales y privados” (Ley 23.302, 1985).

b. La Ley 24.195 o “Ley Federal de Educación”, sancionada y promulgada en 1993, no hace referencia a la diversidad cultural, pero en la **Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE)**, del 29 de septiembre de 1999, establece las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe –define EIB, establece consideraciones para su implementación y aborda la formación docente– e incorpora

los títulos “Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Inicial”, “Profesor Intercultural Bilingüe para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica” y “Profesor Intercultural Bilingüe para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)” (MCyE, 1999).

c. Es en la **“Ley Nacional de Educación”, N° 26.206**, sancionada y promulgada en el 2006, donde aparecen los pueblos indígenas como sujetos de derecho y la sociedad toda caracterizada como diversa culturalmente. En ella encontramos la definición de contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, y la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo.

“Artículo 52. La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Artículo 53. Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Artículo 54. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (Ley N° 26.206, 2006).

d. En la **resolución 1119/10 del Ministerio de Educación de la Nación**, del 12 de agosto de 2010, se reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como una entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación y para la planificación y gestión de la EIB. En un anexo a dicha resolución encontramos la composición de dicho Consejo y el compromiso de incorporar todos los pueblos indígenas de la Argentina para ampliar la representación.

e. En la **resolución N° 119/10 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE)** del 30 de septiembre de 2010, se aprueba un documento de EIB; se establece que “...las autoridades educativas implementarán medidas conducentes para la puesta en vigencia, a partir del año en curso de la instalación, consolidación y fortalecimiento de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas educativos jurisdiccionales” (artículo 2); se establece que es necesaria “...la gradual y progresiva incorporación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la política curricular de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo” (artículo 3); se acuerda que las jurisdicciones promoverán “...investigaciones sobre la realidad sociocultural y lingüística a los fines de diseñar propuestas curriculares y materiales educativos pertinentes a estas realidades” (artículo 4); se garantiza “...en forma gradual

y progresiva la formación docente en y para la Educación Intercultural Bilingüe específica, inicial y continua en los distintos niveles del sistema educativo” (artículo 5); y, finalmente, se promueven “...mecanismos institucionales de gestión participativa de la Educación Intercultural Bilingüe en las instancias jurisdiccionales” (artículo 6).

f. En mayo de 2017 se presenta el **Plan Maestr@**. En el primer capítulo de dicho Plan se asegura “la cobertura de la escolaridad obligatoria de niños y jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas” y se formula en términos de “deuda histórica” la atención educativa a este sector de la sociedad. Entre las metas que se establecen, encontramos “lograr en el año 2021 que las tasas de acceso y escolarización de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a las comunidades indígenas -con especial atención en zonas rurales- cuenten con valores iguales o superiores a los registrados en el resto de la población del sistema educativo y mejorar significativamente la calidad y pertinencia de las propuestas educativas brindadas”; “ampliar la oferta de los servicios de educación inicial, primaria y secundaria, de acuerdo a las necesidades y pautas culturales de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a las comunidades indígenas -con especial atención en zonas rurales”; y “dotar, para el año 2021, de supervisores, directivos y docentes capacitados para el abordaje de una educación intercultural al CIEN PORCIENTO (100%) de las escuelas que atienden a este grupo de población”.

2. Políticas de organismos internacionales de crédito respecto a Pueblos Indígenas

En paralelo a este avance significativo que ubica a los pueblos indígenas en condiciones de igualdad con todos los demás pueblos y establece las obligaciones de los Estados respecto a dicho reconocimiento (se modifican constituciones y se dictan leyes), se diseñan políticas que contemplan estos derechos en el marco del desarrollo de los países y sus objetivos de reducción de la pobreza. En 1991, el Banco Mundial publica la **Directiva Operacional 4.20: Pueblos Indígenas**,

“...una política complaciente que servía como modelo para la creación de políticas regionales y como guía para promover la participación de los pueblos indígenas en planes, proyectos y programas de los Estados miembro, ofreciendo

‘oportunidades concretas para la interacción entre pueblos indígenas y oficiales del Banco Mundial y de los gobiernos’” (Walsh, 2009: 73).

En este documento se define a los pueblos indígenas como “grupos sociales con una identidad social y cultural distinta a la sociedad dominante, que los hace vulnerables y los pone en desventaja en el proceso de desarrollo”. Por lo tanto, el Plan de Desarrollo “deberá evitar crear o agravar la dependencia de los pueblos indígenas en las entidades ejecutoras de proyectos” (GBM, 1991). La diversidad aparece como “singularidad cultural”, “características culturales distintivas”, “diferencias culturales”, por lo tanto, las acciones del Plan de Desarrollo de estos pueblos deberán ser “culturalmente apropiadas” y llevadas a cabo por instituciones (ONGs) “con expertos en asuntos relacionados con los pueblos indígenas” (GBM, 1991).

En 2005, la **Política Operacional OP 4.10: Pueblos Indígenas** reemplaza a la Directriz Operacional (OD) 4.20 y allí la diversidad cultural aparece como “recurso”, objeto de “explotación comercial”, y como “punto de vista” a tener en cuenta en diferentes acciones políticas, sobre todo en relación a la celebración de Consultas Previas, Libres e Informadas (CPLI), derecho establecido tanto en el Convenio N° 169 de la OIT como en la Declaración de la ONU de 2007 y definido por el Banco como “un proceso colectivo y adecuado, desde el punto de vista cultural, de toma de decisiones, subsiguiente a un proceso significativo de consultas de buena fe y participación informada respecto de la preparación y ejecución del proyecto” (GBM, 2005: 1). Según el Banco Mundial,

“esta política contribuye al cumplimiento de la misión del Banco de reducir la pobreza y lograr un desarrollo sostenible asegurando que el proceso de desarrollo se lleve a cabo con absoluto respeto de la dignidad, derechos humanos, economías y culturas de los Pueblos Indígenas. En todos los proyectos propuestos para financiamiento por el Banco que afectan a Pueblos Indígenas, el Banco exige que el prestatario lleve a cabo un proceso de consulta previa, libre e informada. El Banco sólo otorga financiamiento para el proyecto cuando las consultas previas, libres e informadas dan lugar a un amplio apoyo al mismo por parte de la comunidad indígena afectada” (GBM, 2005: 1 - 2).

Además de este requisito, que estaría en el marco de las normativas internacionales que se deben cumplir, el Banco solicita un estudio preliminar para determinar la presencia de Pueblos Indígenas en la zona del proyecto; una evaluación social a cargo del prestatario; y la elaboración y divulgación de un Plan para los Pueblos Indígenas y de un Marco de planificación para los Pueblos Indígenas. Requisitos en los que trabajaremos más adelante.

Por su parte, la Corporación Financiera Internacional (IFC), organización que pertenece al Grupo Banco Mundial, publica su Política sobre Sostenibilidad Social y Ambiental –por primera vez en 2006, revisada en 2010, presentada bajo una nueva nominación en 2012 y, finalmente, en 2014 (IFC, 2006; IFC, 2010; IFC, 2012; Banco Mundial, 2014)– con el objeto de promover el compromiso con la sostenibilidad social y ambiental por parte del sector privado en los países en desarrollo. En sus primeras versiones, encontramos ocho “Normas de Desempeño” que el cliente (el responsable del proyecto que se financia) debe cumplir durante la vigencia de la inversión; y ocho “Notas de Orientación” o pautas útiles para mejorar el proyecto. La **Norma de Desempeño 7: Pueblos Indígenas**, define a éstos últimos y establece los requisitos para evitar, reducir o compensar los impactos sociales y ambientales de los proyectos en las comunidades. Los Pueblos Indígenas son grupos sociales con identidades distintas de las de los grupos dominantes; en muchos casos, forman parte de los segmentos más marginados de la población, por lo tanto, tienen una limitada capacidad para defender sus derechos, participar en el desarrollo y disfrutar sus beneficios. Los tipos de riesgos e impactos a los que se encuentran vulnerables tienen que ver con los medios de subsistencia (la modificación o deterioro de sus tierras y recursos, su ocupación por personas ajenas y la exposición a enfermedades) y con la cultura (amenaza a la lengua, religión, creencias, etc.) (IFC, 2010). Es más, se aclara que son un grupo social y cultural distinto, con una lengua e instituciones propias y con un apego colectivo a hábitats demarcados o territorios ancestrales y los recursos naturales que contienen, haciendo referencia a la identidad y al vínculo que como grupo mantienen con éstos (IFC, 2010).

Como podemos ver, la política del IFC no sólo toma en cuenta la relación desigual de grupos sociales, sino que explicita los riesgos de dicha relación. Frente a un Estado y a

un cliente, financiado por la Corporación Financiera Internacional, se encuentran los pueblos con una cultura diferente, por lo tanto, es necesario realizar consultas y lograr el consentimiento previo, libre e informado de las comunidades (IFC, 2010). Siguiendo con el mismo espíritu de las normativas internacionales citadas, el pueblo indígena debe ser respetado y, frente a una posible afectación, debe ser consultado, beneficiado y compensado.

Es en el marco de dicha consulta que la EBI entra en escena para los organismos internacionales de crédito. Numerosos autores han analizado la relación entre estos organismos y las políticas educativas, mostrando cómo el financiamiento de estos organismos implica reformas educativas en el marco de las reformas de los Estados en términos neoliberales (Pronko, 2019; Romero, 2019; Quiroga, 2019; Canan, 2017; etc.) (2). Sin embargo, en este trabajo proponemos el análisis de la EIB, modalidad educativa fruto de dichas reformas, en diferentes proyectos financiados por el Banco Mundial. En lugar de analizar documentos elaborados para las reformas educativas que estos organismos entienden que son necesarias, leer documentos elaborados para la ejecución de políticas públicas donde la educación es estratégica, en algunos casos, clave para algunos emprendimientos.

3. Marcos de planificación para pueblos indígenas

En un primer apartado vimos cómo los derechos colectivos entran en las agendas de organismos internacionales y de Estados latinoamericanos y cómo se formulan una serie de normativas que van a orientar el diseño de políticas públicas, entre ellas la que tiene que ver con la educación intercultural. Aunque en este trabajo no nos vamos a detener en el análisis de este circuito, es necesario aclarar que en las normativas que regulan la temática subyace una justificación de la intervención estatal, por lo tanto, un Estado orientado a la interculturalidad, ya sea en términos funcionales, relacionales o críticos (Walsh, 2006). En un segundo apartado vimos cómo, en paralelo, los organismos internacionales de crédito adoptan dicho marco normativo y formulan directivas operacionales, políticas operacionales y normas de desempeño que definen

la interacción con pueblos indígenas en la aplicación de las políticas de desarrollo diseñadas para la región.

Ahora bien, en este apartado vamos a abordar documentos que aparecen en los diseños de proyectos y en la formulación de “programas” (políticas públicas) con financiamiento externo, donde se interactúa con pueblos indígenas. Dichos documentos son los llamados “Marcos de Planificación para Pueblos Indígenas”, uno de los requisitos que la política operacional 4.10 establece:

“En algunos proyectos es necesario preparar y ejecutar programas anuales de inversiones o múltiples subproyectos. En estos casos, y cuando el estudio preliminar realizado por el Banco indique la probable presencia de Pueblos Indígenas en la zona del proyecto o de un apego colectivo de esos pueblos a dicha zona, pero no se pueda determinar su presencia o la existencia del apego colectivo hasta establecer los programas o subproyectos, el prestatario elabora un Marco de planificación para los Pueblos Indígenas (MPPI). El MPPI estipula lo necesario para el estudio preliminar y examen de estos programas o subproyectos de manera compatible con esta política (véanse los detalles en el

Anexo C). El prestatario integra el MPPI en el diseño del proyecto” (GBM, 2005: 7).

En estos documentos, encontramos la educación intercultural y la EIB como modalidades educativas necesarias para la ejecución de diversas políticas públicas. Veamos tres ejemplos.

a) En mayo de 2016 comienza el **Programa RenovAr**, que tiene como objetivos diversificar la matriz energética nacional, mediante la incorporación de energías generadas de fuentes renovables (biogás, biomasa, solar fotovoltaica, eólica y pequeños aprovechamientos hidroeléctricos) al Sistema Argentino de Interconexión (SADI); expandir la potencia instalada; reducir el consumo de combustibles fósiles; y contribuir a la mitigación del cambio climático (MEyM, 2019). Tras cuatro rondas de licitación (1, 1,5, 2 y 3), actualmente hay 244 proyectos adjudicados, con garantía de dos fuentes de financiamiento, del Fondo Fiduciario para el Desarrollo de Energías Renovables (FODER) y del Banco Mundial.

En el “Marco de Gestión de Riesgos Ambientales y Sociales (MGRAS) del Programa RenovAr” (2019) que el Ministerio de Energía y Minería ha desarrollado, encontramos un “Marco de Políticas de Reasentamientos (MPR)” y un “Marco de Planificación para Pueblos Indígenas (MPPI)”. Ambos marcos se definen, en un primer momento, porque no se sabe de antemano el emplazamiento de los proyectos en el territorio nacional y es posible que en los mismos se encuentre población indígena (MEyM, 2016). Así es cómo encontramos un “Marco de planificación para Pueblos Originarios” que se basa en la Política Operacional 4.10 y en la Norma de Desempeño N°7 del Banco Mundial. El mismo, establece que estos lineamientos

“... orientan a que los proyectos financiados por el BM incorporen medidas para a) evitar posibles efectos adversos sobre las comunidades indígenas, y/o b) cuando éstos no puedan evitarse, reducirlos lo más posible, mitigarlos o compensarlos. Asimismo, los proyectos deberán diseñarse de manera tal que los pueblos indígenas reciban beneficios sociales y económicos que sean culturalmente apropiados, e inclusivos desde el punto de vista intergeneracional y de género.

Consecuentemente, los adjudicatarios que lleven a cabo proyectos en donde se encuentren presentes pueblos indígenas deberán garantizar la consulta previa, libre e informada de dicha población junto con su amplio apoyo documentado y elaborar, para cada una de ellas, un Plan de Pueblos Indígenas (PPI), así como eventualmente Planes Integrales de Desarrollo Comunitario (PIDC)” (MEyM, 2016: 1 - 2).

Según este documento, en el 2011, el Banco Mundial analizó la concordancia entre sus políticas hacia pueblos indígenas y las normas y prácticas de la Nación Argentina, “...a fin de determinar si la protección que ofrece la legislación argentina a los pueblos indígenas, en el contexto de proyectos de desarrollo, guarda concordancia con los principios de la PO 4.10”. Y concluyó que, “...en términos generales, la legislación y prácticas nacionales son compatibles con los principios de la PO 4.10”, aunque hay “...temas que requieren atención para lograr una equivalencia completa” (MEyM, 2016: 13). Aunque sería sumamente interesante abordar cada uno de estos señalamientos –sobre todo para ver el nivel de sometimiento-consentimiento que

buscan—, vamos, solamente, a subrayar el tercer tema, que está íntimamente ligado a la EIB. El documento dice

“Vinculado con una de las características referidas en el párrafo anterior, es decir que los pueblos indígenas mantengan una lengua indígena, distinta a la lengua oficial del país, es dable hacer referencia a algunas de las circunstancias que limitan o condicionan el mantenimiento de este rasgo característico. Las unidades educativas que tienen el 80% de su matrícula indígena y/o hablante de lengua indígena, se consideran bajo la modalidad intercultural bilingüe. Aun cuando en todas las jurisdicciones se cuenta con al menos una escuela con esta modalidad, ello no alcanza a cubrir las necesidades...

... Cabe señalar que aunque las comunidades indígenas tienen un alto potencial de desarrollo social y productivo, está limitado por: (i) el acceso a la información y financiamiento, (ii) los servicios públicos e infraestructura; dificultades de conexión a la red vial, limitando las capacidades competitivas de la población y al acceso a otros servicios públicos como salud y justicia, (iii) situación educativa, el analfabetismo supera el 5% y carencia de educación bilingüe, y (iv) situación de la tenencia de la tierra” (MEyM, 2016: 13 - 14; MEyM, 2017: 29 - 30; MEyM, 2019: 323 - 324).

Para el Banco Mundial, la EIB no está suficientemente extendida y la misma resulta necesaria para poder cumplir con la política operacional 4.10, específicamente con la consulta previa, libre e informada. Por esta razón, en el Plan Maestr@ se establece como meta “lograr en el año 2021 que las tasas de acceso y escolarización de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a las comunidades indígenas -con especial atención en zonas rurales- cuenten con valores iguales o superiores a los registrados en el resto de la población del sistema educativo y mejorar significativamente la calidad y pertinencia de las propuestas educativas brindadas”. La Educación a los pueblos indígenas y la EIB forman parte del marco jurídico nacional que permite la aplicación de la política operacional 4.10 y la norma de desempeño N° 7, por lo tanto, financiar y brindar garantía a proyectos y programas de políticas públicas. En otras

palabras, la educación intercultural es parte de la seguridad jurídica que nuestro país ofrece a inversionistas.

b) Otro ejemplo es el “Marco de planificación para Pueblos Indígenas” (2017) del “**Proyecto de Agua Potable y Saneamiento, Plan Belgrano**”, de la Secretaría de Obras Públicas del Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda. Este proyecto tiene como objetivos obras de infraestructura en agua potable (acueductos, redes domiciliarias y plantas potabilizadoras de agua potable) y saneamiento (ampliación, construcción de colectores, mallas finas y sistemas de tratamiento de líquidos cloacales) en las regiones del NOA y NEA, (NOA: provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, Santiago del Estero y NEA: provincias de Corrientes, Misiones, Chaco, Formosa). En la evaluación social de estas obras, se aclara las mejoras que éstas implican en diversos aspectos de la vida, en materia de necesidades básicas, aumento de ingresos por ahorro de tiempo, ahorro de energía, salud, etc. Y agregan:

“...resolver el acceso al agua potable de los pueblos indígenas, representa una herramienta estratégica para impulsar el desarrollo económico de los mismos y que puede hacer sinergias con los otros actores gubernamentales y no gubernamentales del territorio en los que se encuentran en materia de políticas de desarrollo rural” (MIOPyV, 2017: 11).

Al igual que el ejemplo anterior, este proyecto es parte de las políticas públicas de nuestro Estado, pero, a diferencia del mismo, en este caso la República Argentina aparece como la única prestataria de los fondos provenientes del Banco Mundial.

Este “Marco de Planificación para Pueblos Indígenas” se define como actualización y extensión del Marco de un préstamo anterior y toma como base experiencias de dicha etapa, como, por ejemplo, tener en cuenta los proyectos en ejecución de la provincia del Chaco y de otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (MIOPyV, 2017: 5). Son bien significativas las diferencias con el Marco anterior, en relación al análisis de situación de los pueblos indígenas en el contexto argentino y en relación a las conclusiones que elabora respecto al marco jurídico. Respecto a este último establece:

“En síntesis, podemos afirmar que existe un número significativo de leyes y programas nacionales y provinciales en materia indígena. Sin embargo, se presentan una serie de problemas en relación con la implementación y garantía de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente en relación con sus tierras y recursos naturales, el acceso a la justicia, la educación, la salud, y otros servicios básicos. En general, se observa la falta de una política adecuada que priorice y atienda la formulación e implementación de políticas públicas para efectivizar los derechos de los pueblos indígenas reconocidos en la legislación nacional e instrumentos internacionales adheridos por Argentina” (MIOPyV, 2017: 5).

Como podemos ver, la educación es uno de los temas que se señalan en dichas conclusiones, aunque en el análisis previo de situación de los pueblos indígenas en el contexto argentino prácticamente no se la aborda. Donde sí aparece es en los principios que garantizan que las comunidades indígenas sean informadas y consultadas de manera previa y libre sobre los impactos negativos y positivos de los proyectos. Dichos principios se plasman, de manera operativa, en una Guía de Divulgación y Consultas a Pueblos Indígenas. Entre estos principios encontramos, facilitar a las comunidades indígenas argentinas (CIA)

“toda la información pertinente sobre el sub-proyecto de una manera apropiada desde el punto de vista cultural en cada etapa de la preparación y ejecución de la obra. Se garantizará que las CIA: (i) reciban la documentación y materiales en formato y lengua apropiados culturalmente y en lengua originaria -; (ii) tengan conocimiento sobre la evaluación social y/o del PPI a través de medios apropiados; (iii) cuenten con mecanismos de consulta y atención de reclamos y conflictos desde el inicio de la planificación de la evaluación social de PI de los sub-proyectos del Proyecto; y (iv) sean abordadas durante el proceso por personal idóneo” (MIOPyV, 2017: 45).

Ahora bien, en el mismo documento se informa de las consultas públicas (de manera virtual y presencial) realizadas en la etapa de preparación del proyecto. Además de los actores gubernamentales, se informa de la consulta virtual a cuatro instituciones

indígenas de referencia nacional y provincial –INAI, Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), Instituto de Comunidades Aborígenes de la provincia de Formosa (ICA) y la Secretaría de Asuntos Indígenas de Jujuy–. Y se aclara:

“...los procesos de consultas no suelen llegar a las comunidades, que suelen ser dispersas y de difícil acceso por lo que se propuso asignar presupuesto para las consultas para poder apoyar económicamente el traslado de los/as interesados/as. Los tiempos previos para la consulta también deben ser considerados como elemento importante a la hora de asegurar una convocatoria, por lo que se ha incorporado el plazo de 15 días de anticipación. El uso de la lengua indígena ha sido propuesto como obligatorio en línea con lo que establece la Ley Nacional de Educación, en todos los materiales escritos y orales de comunicación y consulta. El rol de la mujer indígena ha sido señalado como estratégico en lo que refiere al manejo del agua y a la trasmisión de la cultura por lo que se solicita asignarle un rol protagónico en todo el proceso del Proyecto” (MIOPyV, 2017: 52).

Como podemos ver, la modalidad de EIB establecida en la Ley Nacional de Educación aparece como un requisito necesario para instrumentar las consultas, que a su vez son un instrumento necesario para obtener financiamiento del Banco Mundial y poner en marcha diferentes políticas públicas. En este documento se amplía la información respecto a cómo se realiza la difusión y la consulta en cada etapa: responsables, objetivos, actores a consultar, información y medios que se utilizan.

c) El “Marco de planificación para pueblos indígenas”, del **Proyecto Cobertura Universal Efectiva de Salud** (2017) del Ministerio de Salud Nacional, es un ejemplo de Proyectos que abarcan todas las provincias. En los Convenios Marcos que las provincias firman con nación se comprometen en actualizar la evaluación social de las comunidades de pueblos indígenas existentes en sus respectivas provincias y de preparar los Planes (PPI) para aplicar a los mismos, de acuerdo a la política operacional 4.10. El objetivo del proyecto

“... es incrementar la cobertura efectiva de servicios de salud, para la población con cobertura pública exclusiva, mediante el fortalecimiento de los Seguros

Públicos de Salud Provinciales, del Ministerio de Salud Nacional, de los Ministerios Provinciales y la implementación de mecanismos de coordinación del financiamiento y prestación de los servicios de salud, en el marco de la estrategia nacional de la Cobertura Universal de Salud (CUS)” (MS, 2017: 4).

Lo más interesante de este documento es que muestra la elaboración de un proyecto donde la consulta y la EIB no aparecen únicamente como requisitos que deben cumplirse para obtener financiamiento, sino que logran desplegar algunos de los fundamentos que están en sus bases. En una descripción de las políticas del Ministerio de Salud Nacional respecto a Pueblos Originarios, se ofrece una definición del concepto interculturalidad y una operacionalización del concepto en salud. La interculturalidad en salud implica:

“poner a disposición servicios de salud adecuados culturalmente (idioma, costumbres, tiempos, ritos, etc.); organizados a nivel comunitario y con personal de la comunidad; consulta previa y libre e informada; participación; concepto amplio de salud (Psico-Bio-Social); y práctica de la medicina tradicional” (MS, 2017: 46).

También vemos que en la especificación de los marcos normativos provinciales (constituciones, leyes, decretos, resoluciones, etc.) que regulan en materia de pueblos indígenas, el proyecto incorpora las normas que tienen que ver con EIB. Por ejemplo, la educación bilingüe e intercultural en el artículo 37 de la Constitución provincial (1994) y en la Ley de Educación Nº 6691/2010 de la provincia del Chaco; la educación bilingüe e intercultural en el artículo 34 de la constitución provincial (1994) y en la Ley de Educación XVII Nº 91/2010 de la provincia de Chubut; la EIB en la Ley de Educación Nº 9870/10 de la provincia de Córdoba; la EIB en la Ley de Educación Nº 1470/05 de la provincia de Formosa; la EIB en la Ley de Educación Nº 2511/09 de la provincia de La Pampa, etc.

Y, finalmente, la incorporación al Marco de un resumen de sugerencias de mejoras recogidas en los procesos de consulta de proyectos anteriores, detallando las propuestas relevadas y las acciones realizadas al respecto. Entre ellas figura la sugerencia de que las consultas sean

“realmente previas, libres e informadas. Que contemplen los tiempos de participación. Los representantes no deben decidir por las comunidades, sino que son voceros del sujeto colectivo, que requerirá mayor tiempo para tratar el tema. Las consultas deberán realizarse a organizaciones nacionales, provinciales y comunidades de base” (MS, 2017: 19 - 20).

Ante lo cual, dicho Marco establece:

“A fin de lograr aproximarnos a este ideal, la consulta del presente proyecto será realizada como un proceso. El proyecto será consultado a nivel nacional primeramente utilizando a los CPI como voceros que lleven el proyecto y pueda ser discutido a nivel local. A nivel provincial, a través de los PPI se consulta a los CPI, agentes sanitarios y referentes de comunidades. A nivel local, mediante las actas de consulta de los talleres de participación” (MS, 2017: 19 - 20).

Reflexiones finales

En los ejemplos que hemos reseñado, vemos que, en el diseño e implementación de ciertos proyectos, donde fundamentalmente están involucrados el Estado argentino y el sector financiero, aparece un actor clave, los pueblos indígenas. La interacción con estos actores implica una serie de acciones que están previamente estipuladas. La más conocida y de mayor continuidad en el tiempo es la política de descalificación, violencia, represión, despojo y criminalización que nuestros pueblos sufre sin interrupción (Aranda, 2010; Svampa, 2016; 2017; 2019). Pero también aparece otra, en el marco de la llamada ampliación de derechos para estos pueblos, que tiene que ver con clasificar a estos actores, definir el conflicto, diseñar políticas públicas focalizadas para este sector de la sociedad y reasignar recursos estatales para su resolución. De esta manera, se coordinan políticas escritas con una misma lógica, articulando mandatos en nombres del desarrollo con reestructuraciones de las acciones estatales, estableciendo las mediaciones institucionales necesarias para la acumulación capitalista, o “acumulación por desposesión” (Harvey, 2005; 2010).

Este procedimiento implica dos ausencias (Sousa Santos, 2006). En primer lugar, la no participación de los pueblos indígenas o la concepción de la misma sólo en términos

representativos. Como hemos visto, la consulta aparece en las etapas de ejecución de los proyectos, como destino inquebrantable, y nunca en la definición de los mismos. Aunque son bien interesantes algunas experiencias, donde la consulta es instrumentada logrando aportar en los términos en los que fue pensada, la ampliación en la participación o en la cogestión de los proyectos está muy lejos de cumplirse.

Un informe de la Cepal, citado por Maristella Svampa (2016), entiende que el incumplimiento del deber estatal de consulta con los pueblos indígenas y de adopción de los resguardos y medidas para proteger sus derechos antes de otorgar concesiones o autorizar la ejecución de proyectos extractivos, es una de las causas de los conflictos en la región. Además, identifica 226 conflictos socioambientales en territorios indígenas de América Latina durante el periodo 2010 – 2013, asociados todos a proyectos extractivos de minería e hidrocarburos.

Por ejemplo, en el caso “Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador” (reseñado anteriormente en la nota 1), la Corte Interamericana de Derechos Humanos declaró a la República del Ecuador internacionalmente responsable por la violación de los derechos a la consulta, a la propiedad comunal indígena y a la identidad cultural. Respecto a la consulta, el Estado ecuatoriano concedió el permiso de exploración en el territorio del Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku a una empresa petrolera privada sin consulta previa y sin adoptar “las medidas necesarias para garantizar la participación a través de sus propias instituciones y mecanismos, de acuerdo con sus valores, usos, costumbres y formas de organización, en la toma de decisiones sobre asuntos y políticas que incidían en su territorio, vida e identidad cultural y social” (CIDH, 2019).

El debate acerca de la interpretación del derecho de consulta previa, libre e informada parece plantearse en relación al consentimiento o no, a su carácter vinculante y a la posibilidad de veto por parte de las comunidades (Svampa, 2016) y no en relación a la educación. También dicha ausencia puede pensarse en relación a un requisito previo, la EIB, que podría redefinir los términos del debate, disputar los términos en los que se escriben los planes, los marcos de planificación, etc. Entre la política operacional (Banco Mundial), el marco de planificación (Estado), la consulta (Estado, ONG’s, pueblos indígenas) y la EIB (Estado, pueblos indígenas), hay varias instancias de decisión y varios

actores. El bilingüismo no debería entenderse solamente en términos instrumentales, como aquella herramienta que tiende puentes para informar sobre los impactos positivos y negativos de proyectos que ya están definidos, sino también en todos aquellos términos que permitan redefinir los términos del circuito en el que se definen y aplican políticas públicas. En otras palabras, la EIB es entendida como traducción necesaria y no como lengua y pensamiento estratégico.

La otra ausencia es la del sector educativo, que recibe una nueva modalidad educativa, la EIB, a la que debe atender con los mismos recursos. Esto implica generar conocimiento, programas, NAP, manuales, capacitación, profesionales especializados, reuniones científicas, etc. Y, por supuesto, la primera “ausencia”, porque aquí tampoco participan los pueblos indígenas. Todo esto para fetichizar la inclusión de los mismos, pero también para crear las condiciones necesarias para el consentimiento y la seguridad jurídica que las inversiones y políticas públicas necesitan.

Más que un error en el diseño de las normativas y del circuito de su aplicación, las ausencias a las que hemos hecho referencia señalan claramente la persistencia de las mismas relaciones coloniales que se pretenden revertir. Una vez más, el centro muestra que detenta los medios de producción ideológica, los mecanismos para generar consentimiento y reproducir la periferia.

De esta manera, la institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito educativo puede ampliar las bases del consentimiento, en lugar de deconstruir los nuevos mecanismos biopolíticos que incluyen y excluyen en términos culturales.

Por supuesto, no podemos dejar de señalar que hay múltiples propuestas de educación intercultural que se alejan completamente de los mecanismos regulatorios a los que hemos hecho referencia y que luchan todos los días en construir un mundo diferente para todos. Mientras que una gestión de la educación refuerza la adaptación, el sentimiento de inevitabilidad, la representación, la deferencia y la resignación (Therborn en Thwaites Rey, 1994), hay otra contrahegemónica que resiste todos los días.

En un comienzo del trabajo formulamos en términos de síntesis (fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas) el resultado normativo en relación al reconocimiento de los pueblos indígenas, sin embargo, en el avance del trabajo aparecieron otros intereses,

no menores, respecto a los recursos naturales. En otro trabajo, ya señalamos la íntima relación de la temática con los mismos y cómo estas normativas reflejan el ordenamiento político y las estrategias desplegadas para el control de la conflictiva social que implica la existencia de comunidades sobre los recursos naturales apreciados por el capital (Romá y Figueroa Garro, 2017). Esta evidente vinculación me ha llevado a buscar otros ejemplos, como el de energías renovables, la extensión de los servicios de agua y cloacas y la ampliación de la cobertura de salud. ¿Quién podría estar en desacuerdo con dichas políticas? Sin embargo, aún la diversidad de dichos ejemplos –y muchos más que podríamos trabajar, hasta de otras latitudes (3)–, muestran que los términos y las relaciones son las mismas.

Marcela Pronko (2016) resalta que la actuación de los organismos internacionales hay que entenderla en una compleja trama de intereses, porque si no se corre el riesgo de pensar la actuación del Banco como una intervención de afuera hacia adentro y como una imposición unilateral. Según la autora, aunque esas interpretaciones pueden resultar verdaderas en algunos casos particulares, tienden a opacar la complejidad de relaciones y la capilarizada red de agentes involucrados en la construcción y difusión de una visión del mundo que atraviesa todos los ámbitos de nuestra vida, tornándose hegemónica (Pronko, 2016).

Silvia Canan (2017) también se refiere a dicha visión del mundo:

“hoy día, al analizar el papel que los organismos multilaterales vienen desempeñando en las políticas mundiales, percibimos la manera como la adecuación ceremonial se impone en nuestro cotidiano, haciéndonos actuar, pensar, estar de acuerdo, y en desacuerdo con aquello que es discurso cotidiano, lo que implica asimismo en ese casi desconocimiento del conocimiento proveniente del sentido común, o en una adecuación ingenua a él como si trajera una verdad definitiva. De esa forma, contribuimos activamente con la diseminación del sentido común hegemónico, sin darnos cuenta de que estamos fortaleciendo los espacios de poder de las agencias internacionales. Y así lo hacemos porque las ideas y las cosas se naturalizan y vamos adecuándonos a ellas” (2017: 25).

Notas

1. Gomiz y Salgado (2010) citan los casos “Yatama vs. Nicaragua” (2005, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013, 2015), “Yakye Axa vs. Paraguay” (2005, 2006, 2007, 2008, 2019), “Sawhoyamaxa vs. Paraguay” (2006, 2007, 2008, 2019) y “Saramaka vs. Surinam” (2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2018) (que hemos actualizado con CIDH, 2019).

Ruiz Chiriboga y Donoso (2014) agregan los casos “Aloeboetoe y otros vs. Surinam” (1991, 1993), “Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni vs. Nicaragua” (2000, 2001, 2002, 2007, 2008, 2009), “Bámaca Velásquez vs. Guatemala” (2000, 2002), “Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala” (2004), “Comunidad Moiwana vs. Surinam” (2005, 2006, 2007, 2010, 2018), “López Álvarez vs. Honduras” (2006), “Caso Escué Zapata vs. Colombia” (2006, 2007, 2010, 2011, 2012), “Tiu Tojín vs. Guatemala (2008, 2011, 2015), “Chitay Nech y otros vs. Guatemala” (2009, 2010, 2011, 2013, 2015), “Comunidad Indígena Xákmok Kásek. vs. Paraguay” (2009, 2010, 2019), “Fernández Ortega y otros vs. México” (2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2017, 2019), “Rosendo Cantú y otra vs. México” (2010, 2011, 2014, 2015, 2016) (actualizados con CIDH, 2019).

En el sitio de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2019) encontramos, además, los casos “Pueblos Indígenas Kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus miembros vs. Panamá” (2014, 2015, 2016, 2017), “Escué Zapata vs. Colombia” (2008, 2016), “Comunidades Indígenas Yakye Axa, Sawhoyamaxa y Xákmok Kásek vs. Paraguay” (2009, 2015, 2016, 2017), “Acosta y otros vs. Nicaragua” (2016, 2017), “Miembros de la Aldea Chichupac y comunidades vecinas del Municipio de Rabinal vs. Guatemala” (2016, 2018), “Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador” (2004, 2005, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2016), “Masacres de Río Negro Vs. Guatemala” (2010, 2012, 2014, 2017, 2018), “Norín Catriman y otros (Lonkos, dirigentes y activistas del pueblo indígena Mapuche) vs. Chile (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2018), “Pueblo Indígena Xucuru y sus miembros vs. Brasil” (2018), “Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat vs. Argentina” (2019).

2. A través de las Políticas Operacionales, el Banco Mundial establece una agenda, en el marco de una política de desarrollo más amplia para los países beneficiados por su financiamiento. En el sistema capitalista actual, el Banco Mundial es un actor

fundamental, debido a su condición de prestamista, formulador y articulador de políticas, actor de la sociedad civil y difusor de ideas sobre qué hacer en materia de desarrollo (Mendes Pereira, 2016). Por lo tanto, en un primer momento, al Banco Mundial le interesa la cultura en la medida en que puedan constituir o no un obstáculo para el desarrollo económico (Domenech, 2004) y para la transformación del Estado en un Estado Neoliberal; es por eso que las estrategias de control de la conflictiva indígena y las reformas constitucionales de los '90 deben ser comprendidas dentro de este interés (Walsh, 2009). Y, en un segundo momento, se suma a estos intereses el establecer un marco regulatorio a la explotación comercial de los recursos culturales y los conocimientos (por ejemplo, farmacológicos o artísticos) (GBM, 2005).

3. Nos han quedado afuera varios ejemplos. Entre ellos, el “Marco de Planificación para Pueblos Indígenas” del Proyecto de Inversión en Formación Profesional Continua y Empleo (2007), del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación; el “Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas” (2014) del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural – PROMER II, del Ministerio de Educación; y el “Marco de Planificación para Pueblos Indígenas” (2019) del Programa de Gestión Integral de los Riesgos en el Sistema Agroindustrial Rural, del Ministerio de Producción y Trabajo de la República Argentina. Para dar un ejemplo de otros países: “Marco de Planificación para Pueblos Indígenas” del Proyecto Territorios Productivos Sostenibles (TPS) de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) y de la Secretaría de Agricultura Ganadería Desarrollo Rural Pesca y Alimentación (SAGARPA) de México.

Referencias bibliográficas

Aranda, D. (2010) Argentina originaria. Genocidios, saqueos y resistencias. Bs. As.: La Vaca.

Biagini, H. E. y Roig, A. A. (2009) Diccionario del pensamiento alternativo. Bs. As.: Biblos.

Briones, C. (comp.) (2005) Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad. Buenos Aires: Antropofagia.

Canan, S. R. (2017) Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento? Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Domenech, E. (2004) El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En A. Grimson. Cultura y Neoliberalismo. Bs. As.: CLACSO.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Educ. Soc.*, V. 32, Nº 115, p. 339 – 356.

Gomiz, M. M. y Salgado, J. M. (2010) Convenio 169 de la O.I.T. sobre Pueblos Indígenas. Su aplicación en el derecho interno argentino. Neuquén: Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas. Grupo Internacional de trabajo sobre Asuntos Indígenas.

Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo XXI.

Harvey, D. (2005) El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. Bs. As.:

Harvey, D. (2010) El enigma del capital y la crisis del capitalismo. Madrid: Akal.

Mendes Pereira, J. (2016) Poder, política y dinero: la trayectoria del Banco Mundial entre 1980 y 2013. En J. M. Mendes Pereira y M. A. Pronko (org.) La demolición de derechos: un examen de las políticas del Banco Mundial para la Educación y la Salud (1980 – 2013). Luján: EdUNLu.

Pronko, M. A. (2016) El Banco Mundial en el campo internacional de la educación. En J. M. Mendes Pereira y M. Pronko (org.) La demolición de los derechos: un examen de las políticas del Banco Mundial para la educación y la salud 1980 – 2013. Luján: EdUNLu.

Pronko, M. (2019) Modelar el comportamiento y fomentar los aprendizajes: nuevas estrategias del Banco Mundial para la educación en la periferia del capitalismo. En S. Romero (comp.) Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Quiroga, M. V. (2019) Los Organismos Internacionales y su estrategia imperialista. Notas en torno al Informe “Argentina, los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo”. En S. Romero (comp.) Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Romá, M. C. y Figueroa Garro, B. (2017) La diversidad cultural y los recursos naturales en normativas de organismos internacionales. XII Jornadas de Sociología: “Recorridos de una (in)disciplina. La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera”. UBA. 22 al 25 de agosto de 2017.

Romá, M. C. (2019) Continuidades y rupturas en las estrategias “Educación para todos” y “Aprendizaje para todos” del Banco Mundial. En S. Romero (comp.) Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Romero, S. (2019) Los organismos internacionales y la construcción del consenso: las políticas de educación superior como estrategias de dominación. En S. Romero (comp.) Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Ruiz Chiriboga, O. R. y Donoso, D. (2014) Pueblos indígenas y la corte interamericana de Derechos humanos: fondo y reparaciones. En C. Steiner y P. Uribe (editores) Convención Americana sobre Derechos humanos: comentario (pp. 947-1026). La Paz, Bolivia: KAS.

Salgado, J. M. y Aylwin, J. (s/f) Presentación. En *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales y Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Observatorio de derechos humanos de pueblos indígenas. Observatorio ciudadano de Temuco.

Sousa Santos, B. (2006) Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias. En *Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.

Svampa, M. (2016) Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo. Bs. As.: Edhasa.

Svampa, M. (2017) Del cambio de época al fin de ciclo. Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina. Bs. As.: Edhasa.

Svampa, M. (2019) Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias. Alemania: Calas

Thwaites Rey, M. (1994): La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo. En Gramsci mirando al Sur. Bs. As.: K&ai.

Walsh, C. (2006) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh (comp.) Interculturalidad, Descolonización del Estado y del Conocimiento. Buenos Aires: Signo.

Walsh, C (2009) El Estado y la problemática desafiante de la interculturalidad. En *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Yala.

Wolkmer, A. C. (s/f) Pluralismo jurídico: nuevo marco emancipatorio en América Latina. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/wolk.rtf>

Documentos

Constitución Nacional de la República Argentina (1994). Disponible en <http://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>

GBM (1991). Directriz Operativa OD 4.20 Concerniente a los Pueblos Indígenas. Disponible en http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/b60a30004885573ebbc4fb6a6515bb18/OD420_Spanish.pdf?MOD=AJPERES

GBM (2005). Políticas Operacionales OP 4.10 Pueblos Indígenas. Disponible <http://siteresources.worldbank.org/OPSMANUAL/Resources/210384-1170795590012/OP4.10.July1.2005.Spanish.pdf>

GBM (2014) Marco ambiental y social. Establecimiento de estándares para el desarrollo sustentable. Primer borrador para consulta. Disponible en [https://consultations.worldbank.org/Data/hub/files/consultation-template/review-and-update-world-bank-safeguard-](https://consultations.worldbank.org/Data/hub/files/consultation-template/review-and-update-world-bank-safeguard-policies/es/phases/proposed_es_framework_first_draft_for_consultation_final_spanish_0.pdf)

[_final_spanish_0.pdf](https://consultations.worldbank.org/Data/hub/files/consultation-template/review-and-update-world-bank-safeguard-policies/es/phases/proposed_es_framework_first_draft_for_consultation_final_spanish_0.pdf)

IFC (2006) Política sobre sostenibilidad social y ambiental. Disponible en

http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/aad62b804942f9baab8dff4f5ddda76e/SustainabilityPolicy_Spanish.pdf?MOD=AJPERES

IFC (2010) Política sobre sostenibilidad social y ambiental Rev-0.1. Disponible en

https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/0645860049800adbac72fe336b93d75f/SustainabilityPolicy_Spanish.pdf?MOD=AJPERES

IFC (2012) Política sobre sostenibilidad ambiental y social. Disponible en

http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/d6f1e00049a79ce5b9c2fba8c6a8312a/SP_Spanish_2012.pdf?MOD=AJPERES

IFC (s/f) Revisión y actualización del Marco de Sostenibilidad del IFC: descripción general de las cuestiones fundamentales. Disponible en

http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/26d5da8049800939a5cdf7336b93d75f/CODE_Progress_Report_AnnexA_Spanish.pdf?MOD=AJPERES

Ley 23.302. Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes (1985). Disponible en

http://www.inapl.gov.ar/renycoa/LEY_%2023302.pdf

Ley 24.195. Ley Federal de Educación (1993).

Disponible en [file:///C:/Users/usuario/Downloads/leg_leyFederal%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/leg_leyFederal%20(2).pdf)

Ley 26.206. Ley Nacional de Educación (2006). Disponible en

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

MEyM (2016) Marco de planificación para Pueblos Indígenas del Programa RenovAr.

Disponible en

<https://www.minem.gob.ar/archivos/aportes-renovar/marco-de-planificacion-para-poblaciones-indigenas.pdf>



MEyM (2017) Marco de planificación para Pueblos Indígenas del Programa RenovAr.

Disponible en

<https://scripts.minem.gob.ar/octopus/archivos.php?file=7508>

MEyM (2019) Marco de Gestión de Riesgos Ambientales y Sociales (MGRAS) del Programa RenovAr. Disponible en

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_de_planificacion_de_pueblos_indigenas_anexo_j_26_02_2019_v10.pdf

MIOPyV (2017) Marco de planificación para pueblos originarios del Proyecto de Agua Potable y Saneamiento, Plan Belgrano. Disponible en

[https://ucpyufe.mininterior.gob.ar/BIRF%20SN/Marco%20de%20Planificaci%C3%B3n%20de%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20\(MPPI\).pdf](https://ucpyufe.mininterior.gob.ar/BIRF%20SN/Marco%20de%20Planificaci%C3%B3n%20de%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20(MPPI).pdf)

MS (2017) Marco de planificación para pueblos indígenas del Proyecto Cobertura Universal Efectiva de Salud. Disponible en

<http://www.ufisalud.gov.ar/attachments/article/360/MPPI%20CUS-Sumar%20con%20consulta.pdf>

OIT (1989) Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Disponible en

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf

ONU (2007) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Disponible en

http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Plan Maestr@ del Honorable Congreso de la Nación (2017) Disponible en

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf>

Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE) (1999).

Disponible en

<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res99/107-99.pdf>

UNESCO (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.
Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Páginas web

Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2019) Buscador de Jurisprudencia
http://www.corteidh.or.cr/CF/Jurisprudencia2/index.cfm?lang=es&nId_Estado=24

Bien Vivir, trazas de sentido entre Guaman Poma y Evo Morales

Buen vivir, traces of sense between Guaman Poma and Evo Morales.

Jofré, José Luis (*) (joseluisjofreyubel@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
Argentina

Resumen

El Buen Vivir/Vivir bien es una categoría política que se remonta a *El Primer Nueva Crónica y buen Gobierno*. Esta Crónica fue escrita por Guaman Poma en 1615. En esta obra, el buen gobierno y el bien vivir operan como sinónimos. Para que el bien vivir sea posible, el autor requiere que el Rey repare las injusticias cometidas por los españoles y restaure la justicia en la Colonia. Desde este primer registro, analizamos el Vivir bien en los discursos de Evo Morales Ayma.

Palabras Claves: Bien vivir – Buen gobierno – Guaman Poma – Evo Morales

Abstract

Buen vivir (good living) is a political category that goes back to *The First New Chronicle and Good Government: On the History of the World and the Incas up to 1615*. This chronicle was written by Guaman Poma in 1615. In this book, “good government” and “*buen vivir*” are used as synonyms. For the *buen vivir* to be possible, Guaman Poma requires the King to repair the injustices committed by the Spaniards and restore justice to the Colony. After describing this category in Guaman Poma, we proceed to analyze *Buen vivir* in the speeches of Evo Morales Ayma.

Keywords: *Buen vivir* - good government – Guaman Poma – Evo Morales

Introducción

El “Vivir bien” es una categoría fecunda en torno a la que se ha escrito de manera fecunda y profusa desde que emerge en el campo académico en el gozne entre los siglos XX y XXI. Esta noción se incorpora a la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia como *Suma qamaña*, y su correlato en otros idiomas como *Ñande reko* (vida armoniosa), *Teko kavi* (Vida buena), *Ivi maraei* (Tierra sin mal) y *Qhapaj ñan* (camino o vida noble). Así mismo se incluye también en la Constitución Política del Ecuador, aprobada en Montecristi en el año 2008, como *Sumak Kausay* (Buen Vivir). Conceptos ligados a su

vez, a la noción ancestral de Madre Tierra, Pacha Mama (escrita también como Pachamama). De todas las traducciones, la referencia más divulgada posiblemente sea la frase aymara *Suma qamaña*, en el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia. En este trabajo partiremos de las consideraciones académicas acerca del Suma qamaña. Recogemos, en tal sentido, las distintas posiciones, desde las extremas que consideran que se trata de una categoría generada por intelectuales afines a un “bizarro *new age*”; hasta aquellos que entienden que se trata de una categoría emergente. Desde esta última consideración rastreamos a los primeros referentes que introducen la categoría en el campo académico a principio del nuevo siglo. Planteada esta primera aproximación, procedemos a rastrear los antecedentes de bien vivir en la obra de Felipe Guaman Poma de Ayala. Al respecto, retomaremos la investigación realizada por Carolina Ortiz Fernández, quien localiza la categoría bajo la fórmula “Bien vivir”. Desde la invitación de la autora, incursionamos en la lectura de *El primer nueva corónica i buen gobierno (1615)* para recuperar una caracterización del Bien vivir, especialmente en el Capítulo de las preguntas escrito en forma de Diálogo filosófico. En este punto nos detenemos en la insistencia de la necesidad de la restitución de la Justicia que el “Autor” formula al “Monarca”, protagonistas de este relato. Desde este abordaje continuamos con dos aproximaciones del Vivir bien en los discursos de Evo Morales: por un lado, abordaremos los primeros registros del Vivir bien en Morales; y por el otro, consideraremos el Vivir bien como interpelación en los relatos sobre la vida campesina. Estas dos primeras aproximaciones se complementan con otras que esperamos compartir en próximas publicaciones, en las que abordaremos el vínculo entre vivir bien y las formas de la soberanía: el saber beber como derecho al agua y el saber alimentarse como el derecho a la soberanía alimentaria, entre otros acercamientos.

El Vivir bien, una categoría emergente

Entre los académicos existen distintas apreciaciones sobre el vivir bien. Pablo Stefanoni (2012) sugiere que es una categoría en construcción y que no tiene un abordaje serio ni sistemático. Puntualiza el periodista afirmando que “la ambigüedad intrínseca a un ‘concepto en construcción’ es rellenada con ideas diversas y a menudo excesivas dosis de wishful thinking” (Stefanoni, 2012: 3). Visto de la perspectiva de la retórica, esto significa que sus enunciadores al usar esa categoría confunden los deseos con la realidad o, si se prefiere, lo que es meramente posible con lo que es probable o seguro García Damborenea (García Damborenea, 2000).

Otras posiciones son aún más extremas en sus juicios. Así, la antropóloga británica Alison Louise Spedding, niega la existencia de la expresión aymara *suma qamaña* en el uso cotidiano de las comunidades del ‘*Tiwanaku*’ (Spedding-Pallet, 2010). De manera tajante, la autora afirma que sólo se trata de “inventos” de intelectuales impregnados por el “bizarro *new age*” (Uzeda, 2009: 34). En una entrevista realizada por Carlos Crespo (2013) la autora sostiene que “el Suma Qamaña no existe en la realidad etnográfica ni popular. No existe, fuera de las cabezas de algunos intelectuales ilusos”.

En una mirada alternativa a la de Spedding, Andrés Uzeda propone abrir un horizonte para considerar esta noción como una acción creadora. Resalta el autor que, al tratarse de una categoría en construcción, con el “Vivir bien” los intelectuales hunden sus raíces en el pasado para pensar en un futuro distinto al propuesto por el desarrollismo (Uzeda, 2009). En continuidad con Uzeda, Eduardo Gudynas es contundente al afirmar que “Precisamente ésta es una de las particularidades positivas de la idea de Buen Vivir, ya que vertientes como el *suma qamaña* no serían un regreso al pasado sino la construcción de un futuro que es distinto al que determina el desarrollismo convencional. Sus distintas expresiones, sean antiguas o recientes, originales o producto de distintas hibridaciones [sic], abren las puertas a transitar otro camino” (Gudynas, 2010. 5).

Si consideramos que se trata de una construcción conceptual contemporánea que recurre al lenguaje ancestral, surgen otros interrogantes. Por un lado, emerge la

cuestión del contexto en que germina esta categoría; por otro lado, surge la pregunta por los autores que proponen este concepto. Desde esta perspectiva resulta relevante señalar que, en la búsqueda de pistas del surgimiento de esta categoría, la primera localización la proponen Xavier Albó y Franz Barrios Suvelza (2006: 166). Ellos señalan a Simón Yampara como su promotor, y localizan las primeras referencias en 1999.

Desde nuestro rastreo bibliográfico consideramos que, aunque es difícil precisarlo, una posibilidad es que la categoría emergiera bajo la Influencia de la *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ), la Agencia de Cooperación Técnica Alemana en Bolivia. De hecho, la categoría encontró el apoyo de la Agencia para su difusión. Tal como lo afirma Javier Medina, en el año 2000 la Agencia de Cooperación Técnica Alemana en Bolivia (GTZ) elabora un proyecto propio denominado “Componente Qamaña” (Medina, 2011). Al año siguiente se publica *Suma Qamaña: La comprensión indígena de la Buena Vida*, bajo la coordinación de Javier Medina (2002). Ese mismo año, el número 6 de la Revista *Pacha*, se destina a esta problemática bajo el título “*Aymar Ayillunakasan qamawipa*, Los Aymaras: Búsqueda del Qamaña del Ayllu Andino”. En esta ocasión los escritores son Simón Yampara Huarachi, Roberto Choque y Mario Torres (2001).

Uzeda señala que, en esta instancia gestacional, la Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) organiza un seminario en Panamá. Con ocasión de este evento el *Suma Qamaña* se traduce al *kichwa* (de Perú) como *Sumak kausay*, al mismo tiempo, se busca su correlato en el guaraní bajo la fórmula *Ñande Reco*. Con un título homónimo, y con el subtítulo *La comprensión guaraní de la Vida Buena*, la Agencia publicará en 2002 la primera edición, bajo la responsabilidad de Javier Medina. Es dable recordar que en esta obra se recoge el trabajo de Bartomeu Melià que permite poner en relación el Vivir bien con la expresión guaraní que da nombre tanto al capítulo como a la obra compilada por Medina. Entonces ese contexto, junto al nombre de Yampara, encontramos a Javier Medina, Roberto Choque, Mario Torres y Bartomeu Melià como impulsores de la

emergencia en el ámbito académico y político de estas categorías (Medina, 2002; Melià, 2002; Uzeda, 2009).

En la genealogía de este principio que entrelaza la búsqueda de intelectuales con nociones ancestrales, además de las nociones en aymara, kichwa y guaraní, se encuentran otras como *Lekil kuxlejal* (*Syantesel jkuxlejaltik*), “nuestra forma de vida *tzeltal*”, en la filosofía del pueblo Tzeltal y en el Movimiento Zapatista. La noción de “*Anaa Akua’ipa*” o “buena vida junto a la naturaleza y otras naciones”, de la Nación Wayuu, en territorio del Estado de Colombia (Paoli, 2003; Schlittler Álvarez, 2012; Mesa Técnica Departamental Etnoeducación Wayuu, 2010; Sarmiento Mercado, 2015).

Cierto es que estas categorías surgen en un contexto específica y operan como una alternativa teórico-práctica a las nociones “desarrollismo” y “progreso”, tras la crisis humanitaria instalada a nivel global por las políticas neoliberales. Por lo que se trata de categorías prospectivas, organizadoras y pretenden ser proairéticas de la política y la economía para los llamados países subdesarrollados (Rodríguez-Carmona, 2010). Ahora bien, resulta pertinente señalar que la noción del “Vivir bien” tiene antecedentes que preceden por cuatro siglos a *El Componente Qamaña*. Escrito como “Bien vivir”, se encuentra en la *Corónica* de Felipe Ayala elaborada entre fines del siglo XVI y principios del XVII. La noción, en ambos espacios históricos, está vinculada por un *continuum* articulado por dos ejes: el primero, hace referencia a la necesidad de transformar las injusticias contemporáneas de las que son víctimas los pueblos originarios; el segundo eje, hace referencia a la necesidad de mediar esa transformación por medio de un “buen gobierno”.

Guaman Poma: un “buen gobierno” para el “bien vivir”

La relación entre “buen gobierno” y “bien vivir” encuentra su registro más antiguo en la obra del coronista Phelipe Gvaman Poma de Aiala. La obra fruto de treinta años de investigación según emerge de la misma, lleva por título *Primer nueva corónica i buen gobierno deste rreyno* [sic]. Escribe el Autor a su Majestad: “Agradéscame este servicio

de treynta años y de andar tan pobre, dejando mi casa y hijos y haciendas para seruir a vuestra Magestad” [sic] (Poma de Aiala, 1615: 960 [974]).

Carolina Ortiz Fernández (Ortiz Fernández, 2009) es la autora que localiza la categoría “bien vivir” en la obra de este locutor indio. Esta información es publicada en artículo académico intitulado. Ortiz Fernández afirma que el “Autor”, como el mismo Ayala se nombra, es quien escribe, en la zona de Los Andes (1), la primera de las críticas sistemática y documentada de los abusos cometidos en la colonia, desde un enunciador configurado como un “indio ladino”. Esta referencia permite sostener que, más allá de las posiciones sostenidas en la academia, el registro final fechado en 1615 da cuenta de un profundo y profuso interés por el “bien vivir” desde entonces. En el caso de Felipe Ayala la preocupación por esta noción surge como consecuencia de las injusticias a las que eran sometidos, en el territorio ocupado por el Virreinato del Perú, los indios, indias, junto a las personas secuestradas en África y reducidas a esclavitud.

A los estudios existentes sobre el bien vivir en la obra de Ayala, consideramos oportuno aportar algunas referencias que delimitan la especificidad temática del Bien vivir como proyecto de restitución de la justicia e igualdad. Entre esos aportes se encuentra la noción *sapci* que será crucial en la mirada prospectiva del Autor. La primera vez que aparece esta referencia es en la carta atribuida a don Martín Guaman Mallque de Ayala, padre de Guamán Poma y que está dirigida al monarca. En esa misiva, don Martín, describe la genealogía de Felipe y lo identifica como “administrador de todas las dichas comunidades y *sapci*”. Informa don Guaman Mallque al Monarca: “Me a parecido hazer estima del ingenio y curiucidad por la gran auilidad del dicho mi hijo lexítimo, don Felipe Guaman Poma de Ayala, *capac*, ques príncipe, y gouernador mayor de los yndios y demás caciques y prencipales y señor de ellos y administrador de todas las dichas comonidades y *sapci* y tiniente general del corregidor de la dicha buestra prouincia de los Lucanas, rreynos del Pirú” [sic] (Poma de Aiala, 1615: 5-6).

Según los editores de la versión de obra que citamos en estas líneas, se trata de la primera mención de la categoría *sapci* en la literatura de la época. La misma resulta relevante ya que remite a la economía de Los Andes “que afecta el cultivo de la tierra tanto como el pastoreo”. Al mismo tiempo, escritores posteriores dirán que debe entenderse por *sapci* la “cosa común de todos”, “para el provecho y sustento de los pobres” (Poma de Aiala, 1615: 6 Nota 1). A nuestro entender, la relevancia de la noción *sapci* radica en que constituye una de las notas peculiares de la obra. Efectivamente, Guamán Poma la emplea en reiteradas oportunidades. En la letra del autor esta noción se entiende como la “hazienda de comunidad que ellos les llama *sapci*, de sementeras de maíz y trigo, papas, agí, magno [verdura seca], algodón, uña, obrage, teñiría, coca, frutales. Y que las donzellas y biudas hilen y texan dies mugeres una piesa de rropa en un tercio de la comunidad, *sapci*” (Poma de Aiala, 1615: 963 [977]).

La categoría *sapci* otorga, tanto a la obra como a la figura del enunciador, un tono específico y distintivo. El autor pronuncia, en sentido freiriano, esta categoría en un contexto que interpreta como devastador, por lo que la misma será la huella que inscribe en el discurso la exigencia de garantizar el acceso a la tierra y los medios de subsistencia para todos los habitantes “del rreyno de las Yndias”.

En este contexto, la noción de buen gobierno designa uno de los posibles sentidos de la obra contenido en el título final, que figura en la portada: “*EL PRIMER NVEVA CORÓNICA I BVEN GOBIERNO*”. Este título, recibe múltiples aclaraciones e interpretaciones a lo largo de sus páginas. Una de esas precisiones la establece el Autor en el “Prologo al lector cristiano”. Es en este proemio donde Ayala establece el vínculo entre buen gobierno y bien vivir. La relación la constituye al operacionalizar ambas nociones como sinónimo. Escribe, entonces Guaman, “Gasté mucho tiempo y muchos años, acordándome que a de ser prouechoso a los fieles cristianos para emienda de sus pecados y malas uidas y herronías y para confesarse los dichos yndios, y para que aprenda los dichos sazerdotes para confezarlos a los dichos yndios y saluación de las

dichas ánimas y la dicha ynpreción y gozo deste dicho libro, *Primer y nueva corónica y de uien uiuir*” [sic] (Poma de Aiala, 1615: 11. Las versalitas nos pertenecen).

La obra es presentada por el Autor como fruto de una extensa recolección de vivencia y testimonios de las comunidades, de registros en diversos idiomas, de revisión de otras crónicas. En ella el autor denuncia, en primer lugar, que el buen gobierno, y el bien vivir se interrumpió con la llegada de las autoridades españolas que no guardaron la ley de Dios ni del rey. Y, en segundo lugar, pretende señalar un camino para restituir la justicia sin que ello signifique necesariamente volver al pasado.

La escritura de El *Primer Corónica* se realiza bajo los cánones y la tecnología de occidente, pero sus fuentes proceden de los relatos orales y de la escritura de telar propia de las comunidades que configuran la posibilidad del *bien vivir*. En la Carta al Rey, Guaman Poma le informa respecta a sus fuentes: “Muchas uestes dudé, S[acra] C[atólica] R[eal] M[agestad], azeptar está dicha ynpresa y muchas más después de auerla comensado me quise bolber atrás, jugando por temeraria mi entención, no hallando supgeto en mi facultad para acauarla conforme a la que se deuía a unas historias cin escriptura nenguna, no más de por los *quipos* [cordeles con nudos] y memorias y rrelaciones de los yndios antiguos de muy biejos y biejas sabios testigos de uista, para que dé fe de ellos, y que ualga por ello qualquier sentencia jugada” [sic] (Poma de Aiala, 1615: 8). Con los relatos recogidos de tan diversas fuentes, pretende el Autor lograr “la enmienda” de los daños causados de forma tal que se pueda “mudar de uida” (Poma de Aiala, 1615: 1).

Carolina Ortiz Fernández entiende que Ayala reclama la mudanza de vida desde el lugar de quienes han sido despojados de todo, incluidas su comunidad y su familia, por lo que nada tienen que perder. Por ese motivo el autor de la *Corónica* “apuesta por un cambio radical” (Ortiz Fernández, 2010: 2). Así mismo remarca Carolina Ortiz que “La estrategia de cambio estaría en manos de los «indios ladinos», esto sería posible de lograr si la administración recaía en ellos; en primer lugar porque sabían escuchar los

requerimientos, clamores y peticiones; segundo, porque sabían leer y escribir, tercero porque conocían el territorio, la diversidad de lenguas, las prácticas culturales y sistemas de comunicación como los tocapus, quilcas y quipus, que como sabemos constituyen códigos para registrar la memoria en cada región; cuarto, en tanto los indios ladinos habían recorrido el territorio, conocían de cerca los mecanismos de explotación y sujeción y por tanto las necesidades y carencias de la mayor parte de la población: los “indios”, los negros, las mujeres. La administración también podía recaer en los letrados que no buscaran la riqueza sino el servicio y la caridad cristiana” (Ortiz Fernández, 2009: 271).

Acordamos con Ortiz Fernández en señalar que la propuesta de transformación, mudanza de vida según Guamán Poma, no implica un retroceso al pasado, sino que se funda en la posibilidad de restituir el bien vivir mediante el buen gobierno. Éste, a su vez, implica el restablecimiento de la justicia. La posibilidad de esta restitución se asienta en este principio social y económico de Los Andes denominado *sapci*. Y uno de los fragmentos que permite comprender con nitidez tanto el punto de vista, como el proyecto de Guamán Poma, se encuentra en el “Diálogo filosófico” que tiene por interlocutores al Autor y al Monarca.

Debemos recordar, como es sabido, que el “Diálogo” constituye un género propio de la filosofía clásica, que remite indefectiblemente a Platón. Veinte siglos después, en el convulsionado siglo XVI éste fue el género de preferencia elegido por Juan Ginés de Sepúlveda, como hemos comentado oportunamente. Podemos decir que este género discursivo le permite a Felipe Ayala mostrar con claridad su proyecto. Como dijimos este apartado se encuentra en la obra de Guaman Poma y lleva un título tan extenso como descriptivo: “COMIENZA DEL CAPÍ[TV]LO DE LA PRE[GVN]TA: Pregunta S[acra] C[atólica] R[eal] M[agestad] al autor Ayala para sauer todo lo que ay en el rreyno de las Yndias del Pirú para el buen gobierno y justicia y rremediallo de los trauajos y mala uentura y que multiprique [sic] los pobres yndios del dicho rreyno y emiende y buen egenplo de los

españoles y corregidores y justicias, padres dotrinantes, comenderos, caciques prencipales y mandoncillos” (Poma de Aiala, 1615: 960 [974]).

Este Capítulo está planteado a través de una serie de inquietudes que el Autor pone en boca del monarca. Estas preguntas abordan tres momentos. El primero, apunta a dejar en claro cómo era la situación antes de la llegada de los europeos; la segunda, indaga sobre la situación generada por los enviados del rey; finalmente, el tercer grupo de preguntas son de carácter propositivo, qué hacer para “mudar la vida” de manera tal que se pueda restituir la justicia y la igualdad. Este último punto permite comprender el extenso título del apartado que, a su vez, constituye una síntesis de la forma en que el autor entiende “el mudar la vida”. Dos cuestiones fundamentales, aunque no excluyentes, atraviesan este diálogo. La primera surge de la preocupación por la disminución de la población india; la otra emerge del empobrecimiento de dicha población. Como dijimos, ambas problemáticas son expuestas en preguntas que abordan tres temporalidades: (1) antes de la colonia, (2) durante la misma y (3) lo que se espera que acontezca después de realizada la denuncia. Enumeramos a continuación las principales interrogantes puestas en boca del monarca:

Su Magestad pregunta [sic]:

Don Felipe, autor Ayala, dime cómo antes que fuese Ynga auían multiplicado los yndios de este rreyno.

Dime, don Felipe Ayala, en aquel tiempo, ¿cómo ubo tantos yndios en tiempo de los Yngas?

Dime, autor, ¿cómo agora no multiplica los yndios y se hazen pobres?

Dime, autor, ¿cómo multiplicará la gente?

Dime, autor, ¿cómo se hará rrico los yndios?

- Dime, autor, que ¿cómo se podrá rrecogerse los yndios ausentes de ese rreyno en cada prouincia?

- Dime, autor, ¿cómo queréys que no se dé salario al dicho cura?

- Dime, autor, ¿cómo no se a de murir ni estar enfermo azogado ni pasar trauajo en otras minas los yndios de ese rreyno?

- Dime, autor, ¿cómo se descubrirá las minas encubiertas de ese rreyno?
- Pues dime, autor, ¿cómo a de descansar los yndios y las minas a de trauajar?
- Dime, autor, para el rremedio desto...
- Pues dime, autor, no enbíó a cada ciudad obispo para que lo defienda y haga justicia y enbíá a sus becitadores a que castigue y eche de la dotrina. Pues, ¿por qué no uays allá o enbiáys o lo escriuís, dándole rrecaudo al bicario y al corregidor de vuestra prouincia?
- Dime, autor, que ¿cómo cirue a Dios y a mi corona? (Poma de Aiala, 1615: 962 [976]; 962 [976]; 962 [976]; 963 [977]; 963 [977]; 963 [977]; 962b [978]; 964 [982]; 964 [982]; 970 [988]; 971 [989]; 972 [990])

En la primera temporalidad, la mayoría de las preguntas remiten al acceso al *sapci*. Señala el autor que cuando vivían en familia, en comunidad con su propia forma de producción, antes de la llegada de los castellanos, esto permitía que los pueblos crecieran en número y no hubiera pobres entre ellos.

En la segunda temporalidad, señala Ayala que la razón de la pobreza y la extinción de los pueblos y su empobrecimiento fue consecuencia de las acciones de los recién llegados, quienes les quitaban sus tierras, sus producciones y su ganado; arrancaban de las comunidades a las mujeres, a las niñas y niños, dejando varones y mujeres ancianas que ya no podían tener hijos. Las mujeres y las niñas eran prendas sexuales de las autoridades españolas. Los niños enviados a las minas, por lo que no llegaban a ser adultos a consecuencia de los rigores del trabajo y la violencia de los castigos. Recuerda el Autor que muchos indios huyeron de las minas convirtiéndose en prófugos, otros decidían quitarse la vida.

Por este motivo, en la tercera temporalidad, el discurso de Ayala asume un carácter prospectivo. De allí que su propuesta de un buen gobierno, que haga justicia y remedie lo actuado por los españoles. Hemos citado el fragmento más arriba, pero consideramos

que su relevancia amerita la repetición. El sentido profundo de la propuesta de Ayala comienza a tomar forma al responder la siguiente pregunta:

Dime, autor, ¿cómo se hará rico los yndios? (sic)

A de sauer vuestra Magestad que an de tener hazienda de comunidad que ellos les llama *sapci*, de sementeras de maýs y trigo, papas, agí, magno [verdura seca], algodón, uiña, obrage, teñiría, coca, frutales. Y que las donzellas y biudas hilen y texan dies mugeres una piesa de rropa en un tercio de la comunidad, *sapci*. Y tengan ganados de Castilla y de la tierra de su comunidad y *sapci*. Y de cada yndio o yndia tengan hazienda [sic] (Poma de Aiala, 1615: 963 [977]).

Ahora bien, como anunciamos más arriba, junto con la restitución del *sapci*, Ayala recoge otros derechos que se deben respetar para restaurar la justicia. Se preocupa el autor por el restablecimiento de la salud a los mineros exigiendo, como primer paso, que cesen los castigos. Segundo, propone que se libere a los indios, negros y españoles que sepan curar y se les pague salario por ese menester. Tercero, que ya no se sometan a los niños y niñas a las mitas. Cuarto, que los adultos puedan volver a sus comunidades para que crezcan y no desaparezcan los Indios. Quinto, que se permita que las mujeres regresen a sus comunidades y constituyan familias con los varones que allí viven para que vuelvan a “multiplicarse”. Sexto, propone poner un límite mínimo en la edad de los mitayos que deben ir a las minas. Esa edad es de 20 años. Séptimo, propone que el trabajo en las minas sea por poco tiempo, seis meses, luego solicita que se les permita descansar y participar en las formas de vida comunitaria. Este es un proyecto concreto, con acciones posibles y necesarias que permitirían, según entiende Ayala, “mudar de vida”.

También señala la cuestión de los recursos provenientes de las minas. Esta es una tónica que forma parte de la lucha histórica de las comunidades y está presente en los discursos de Evo Morales. Al referirse a las minas de “oro o de plata o de azogue [mercurio], plomo, estaño, cobre, colores”, propone Felipe Ayala que: “Todo será para

que goze todo el rreyno del mundo y estén en el servicio de Dios y de vuestra corona rreal” [sic] (Poma de Aiala, 1615: 964 [982]).

Este entramado que resalta en el diálogo con el Monarca se complementa con otro matiz que recupera Ortiz Fernández. La autora señala que la marca de la novedad está en el proyecto educativo del autor (Poma de Aiala, 1615: 979 [997]), atento a que contiene en el mismo a niños y *niñas* en un aprendizaje multicultural que incluye el aprendizaje del “idioma de castilla”, los sistemas de notación, los códigos culturales y comunicacionales propios de la zona. Señala además Ortiz Fernández que el proyecto educativo del autor de esta Crónica es la base del bien vivir y el buen gobierno.

Nosotros consideramos que es necesario remarcar y profundizar los aspectos señalados por Ortiz, pues la novedad radica no en educar al estilo español sino en reconocer que los indios: mujeres y varones, conocían y empleaban distintos sistemas de escritura, tenían vínculos interculturales y esa base educativa debía volver a ser el cimiento para “el buen gobierno, justicia y rremedio” (Poma de Aiala, 1615: 960 [974]).

Como sucederá 165 años más tarde, en la insurrección de los Tupac y las Gualpas, o tres siglos después con los Zapatistas y Neozapatista, el “bien vivir” es operado como denuncia del “mal gobierno”. Por lo que, como señala Guaman Poma el buen o mal gobierno no es una condición natural o imposición divina sino una opción de los gobernantes. Entonces, al no tratarse de situaciones naturales, ni de voluntad divina, la posibilidad de “mudar la vida” es una decisión política y una posibilidad concreta. Entonces, para Poma de Ayala, “Mudar de vida” implica, primero, comprender que la condición en la que se encuentran los pueblos en el Virreinato no es un deseo divino, sino una decisión de los gobernantes. Segundo, que para cambiar la vida se requiere reconstituir el *sapci*, defender el derecho a la salud, al salario, al descanso, a la educación, a vivir en familia, en comunidad. Requiere, además, establecer un límite de edad mínima para trabajar en la mita minera. Así mismo, se debe garantizar que los recursos provenientes de la naturaleza estén puestos al servicio de todos y no de una

minoría. Consideramos que estos derechos, que anudan los sentidos del buen gobierno y bien vivir en Felipe Ayala, constituyen marcas discursivas que circulan en los enunciados de Evo Morales.

Primeros registros del Vivir bien en los discursos de Evo Morales

Desde los planteos formulados por Guamán Poma, a continuación, nos proponemos mostrar una red de relaciones que se van constituyendo en los discursos de Evo Morales y que conducen a la noción de vivir bien. Una de las primeras referencias que incluimos en este recorrido, la tomamos de registros anteriores a su elección como presidente de Bolivia. En la Tercera Cumbre Internacional contra el Racismo, en 2001, el entonces Diputado Morales elabora una descripción de “aymaras y quechuas de Los Andes” en cuya referencia puede rastrearse la noción “vivir bien”. Sostiene Morales que “Los aymaras y quechuas de Los Andes, y las naciones indígenas del planeta entero, conservamos formas de vida y de conducta social e individual, que son un verdadero tesoro cultural, cuyo valor sólo apreciaremos [en] el momento aquel en que no quede nada de ello. La personalidad del hombre andino, surgido del macizo andino, así como surge de la tierra la planta de la coca, se caracteriza hasta el día de hoy por su generosidad en bien de la colectividad, irradia tranquilidad tan sólo con su presencia, rigurosos con nosotros mismos, somos benevolentes con la familia, con propios y extraños y con todo lo que nos rodea” (Morales Ayma, 2001: 02).

Resulta relevante resaltar que la descripción, además de constituir un alago, es elaborada desde la comparación de ambos pueblos con la hoja de coca. La referencia es doble ya que indica la pertenencia de Morales a los sindicatos cocaleros, un lugar indiscutible en su constitución como dirigente social y político. Y, al mismo tiempo, señala a la coca como un cultivo que integra las prácticas culturales de dichos pueblos. En el apartado en el que hicimos referencia a la emergencia de los pueblos originarios, nos referimos a la importancia de la producción y comercialización de la coca durante la colonia. Resaltamos que dicha relevancia afectó al mantenimiento de los vínculos de pueblos separados por los límites territoriales impuestos hacia fines del siglo XVIII. Como

lo hemos leído en *Cuando solo reinasen los indios*, tal como lo recuerda Sinclair Thomson, la producción de la hoja de coca generaba un aporte económico significativo tanto a los vínculos entre los pueblos, como a las estructuras de supervivencia de estos. También señalamos en dicho apartado que el cultivo y comercialización de la hoja de coca constituyó un aporte económico fundamental a la finanza de la estructura colonial (Thomson, 2006).

Los aportes de este cultivo se han mantenido hasta nuestros días. Sin embargo, la transferencia del cultivo a la producción ilegal en su forma sintética de alcaloide, como “cocaína”, transformó el cultivo cultural de origen ancestral en un blanco de la política exterior de los Estados Unidos de América del Norte. Según Morales tanto por el desplazamiento a la producción de cocaína, como por la intervención de los Estados Unidos de América se ha cometido una “injusticia histórica”. Atento a que la destrucción y erradicación de las plantaciones de hoja de coca ataca, por un lado, a su sentido cultural ancestral; y por el otro, a la posibilidad de supervivencia de quienes la cultiva. Recordemos que ya en la mirada de Guamán Poma la coca no es sólo una referencia cultural, sino que además es parte del entramado económico ya que forma parte del *sapci*. Es decir, de la producción comunitaria.

En la misma descripción Evo Morales señala, además, una serie de notas que atribuye a los pueblos aymaras y quechuas. Dos de esas características se relacionan con la dimensión del Vivir bien. Como señalamos más arriba, una de estas notas está delimitada por “su benevolencia en bien de la comunidad [...] con la familia, con propios y extraños y con todo lo que nos rodea”; la otra marca distintiva es autorreferencial: somos “rigurosos con nosotros mismos”. Estas dos características, junto con las otras, son huellas semióticas de la constitución moral de estos pueblos que, además, el entonces diputado Morales asocia con las condiciones anteriores a la llegada de los europeos. Propone Morales que “Antes de llegar el hombre blanco, éramos una nación con leyes propias, nos autogobernábamos, teníamos un modelo social comunitario de ayllus, donde no había pobreza, no había hambre, no había racismo. Desarrollamos no

sólo técnicas agrícolas altamente productivas, sino que comprendimos también la necesidad de convivir con todas las formas de vida, la dependencia del bienestar del hombre del bienestar de la tierra y todos sus habitantes” (Morales Ayma, 2001: 02).

Una perspectiva de análisis de lo expuesto por Morales supone elaborar un análisis histórico con la finalidad de corroborar que esta descripción se ajusta a los hechos. Otro camino de interpretación es el que asumimos en este punto supone que en esta descripción hay, además de una referencia al pasado, un proyecto. Es decir, que se recurre al pasado para plantear la posibilidad de enunciar y encauzar a la sociedad e, incluso, al Estado desde esta interpretación. Lo que constituye un gesto contra-genealógico (Albano, 2003). Este gesto implica, entonces, delimitar un punto en la historia para instaurar una interpretación del paso que permita postular un futuro en el que sea posible desplegar las condiciones sociales, políticas, económicas, distintas a las impuestas por el neoliberalismo vigente a principios del nuevo milenio.

En estas referencias sintéticas pueden identificarse al menos cuatro componentes que se vinculan con la concepción del Vivir bien en la discursividad de Morales. El primer componente, delimita las condiciones que dan lugar a la autonomía de los pueblos, es decir la posibilidad de otorgarse su propio sistema de leyes. El segundo componente, parece señalar el modelo político y económico que describe como “social comunitario de ayllus”. El carácter social comunitario, identificado por Evo Morales, está sostenido desde la no carencia. En ese lugar y tiempo “no había pobreza, no había hambre, no había racismo” (Morales Ayma, 2001: 02). El tercer componente se desprende del segundo y hace referencia a la capacidad productiva de los pueblos antes de la llegada de los europeos. Nuestro enunciador hace referencia a las “técnicas agrícolas altamente productivas” (Herrera Wassilowsky, 2011). En sus enunciados Morales da un salto temporal para afirmar que esta capacidad se irá perdiendo hasta clausurarse en el siglo XX, con la importación de productos agrícolas a bajos costos que destruye la capacidad de producción local. En el cuarto componente, emerge un criterio hermenéutico, que

opera como la base articuladora de los tres anteriores, esto es la convivencia con todas las formas de vida, la interdependencia del ser humano de las condiciones de la tierra.

Autonomía, modelo político y económico, tecnologías agrícolas, convivencia con los seres vivos y con la Madre tierra, constituyen bloques temáticos del Vivir bien que serán retomados una y otra vez en la composición de los mensajes del actual presidente del Estado Plurinacional de Bolivia.

Vivir bien como interpelación en los relatos de la vida campesina

Junto con estos componentes, Evo Morales emplea modalidades discursivas para dar a conocer su comprensión del Vivir bien. Una de esas estrategias consiste en incorporar a sus alocuciones relatos en forma de anécdotas. El empleo de este género discursivo nos permite comprender como Evo Morales ordena discursivamente los diversos sentidos y aspectos del Vivir bien a partir de escenas centradas en relatos de la vida cotidiana.

El día 28 de marzo de 2014, en el Auditorio del Banco Central de Bolivia, se realiza la presentación del libro *Mi vida de Orinoca al Palacio Quemado* (Morales Ayma, 2014), la autobiografía de Evo Morales, editada por Iván Canelas Alurralde (2).

En esa oportunidad y con la intención de presentar su libro, Morales se dirige a la audiencia relatando algunas anécdotas de su vida. Al mismo tiempo, comenta las circunstancias en las que algunas de las fotografías, incluidas en la obra, fueron tomadas.

Del conjunto de los relatos nos interesa rescatar dos escenas para recuperar la relación entre la vida cotidiana y los sentidos del Vivir bien en los decires de Morales. Una de estas historias la tomamos del libro, la otra de la alocución de Morales en el día de la presentación. El relato tomado del libro versa sobre las condiciones del nacimiento de Morales; el otro, remite a algunos datos contextuales de su infancia. Consideramos que ambas descripciones permiten comprender el horizonte histórico desde cual

plantea el Vivir bien Evo Morales. Ambos relatos resaltan que Evo Morales y dos de sus hermanos sobrevivieron a condiciones adversas durante su infancia.

Algunos autores suelen relacionar estas situaciones de la vida de Evo Morales para resaltar en él algo así como la condición de elegido. Desde otra lógica, Martín Sivak hace referencia al traumático nacimiento de Evo Morales. Diagnostica Sivak: “Evo quedó con la marca del sobreviviente” (Sivak, 2008: 52). Esa huella, se relaciona tanto con el nacimiento, como con el hecho de haber sobrevivido a enfermedades que apagaron la vida de cuatro de sus hermanos. Al respecto el mismo Morales Ayma comenta en una entrevista realizada por Alberto Lapola: “Somos siete hermanos, de los cuales vivimos sólo tres. Mis otros hermanos perdieron la vida de uno o dos años, este es el término de vida que tienen las familias o los niños en las comunidades campesinas. Más de la mitad se muere y nosotros, qué suerte, nos salvamos tres de los siete” (Sivak, 2008: 52).

También en *Mi vida de Orinoca al Palacio Quemado* (3), se recoge su testimonio en el que recuerda que sólo tres, de los siete hermanos, sobrevivieron a enfermedades padecidas en su infancia. Así lo rememora Morales: “Hemos sobrevivido los tres, Esther, yo y Hugo. Mis hermanos también salvaron la vida, Esther y Hugo se enfermaron cuando eran grandecitos, pero se sanaron. Yo casi muero al nacer” (Morales Ayma, 2014: 22).

Como puede escucharse en la voz de Morales, estas narraciones no están constituidas en clave traumática, sino que el locutor pretende señalar que, sobrevivir o perecer, designa una dimensión vinculada a las políticas de Estado. Es decir, que más allá de la dimensión afectiva y subjetiva, el recuerdo se instituye como marcador demográfico. Efectivamente, el mismo Sivak recupera la dimensión política de la información contenida en este relato: “Cuatro de sus siete hermanos murieron: uno al nacer y los otros tres –Luis, Eduvé y Reina– de enfermedades curables” (Sivak, 2008: 52).

El énfasis del periodista argentino es fundamental, murieron de “enfermedades curables”. Sin embargo, para que esto no sucediera, y otros de sus hermanos pudieran

haber sobrevivido, hubiera sido necesaria la intervención del Estado para garantizar las “condiciones de vida” y, especialmente, el acceso a la salud y a la asistencia médica. En el contexto rural, ni siquiera durante la Revolución de 1952, el Estado logro llegar a las zonas rurales. Así lo atestigua Martín Sivak: “La salud del Estado hijo de la Revolución del 1952, el del sufragio universal, la nacionalización de las minas y la reforma agraria no llegaba hasta esos confines. Tampoco la Luz eléctrica, el gas ni el agua potable” (Sivak, 2008: 52).

Como sucedió desde la Colonia hasta casi la actualidad, el Estado no llegaba a las zonas rurales alejadas de los centros urbanos. Esta situación, como sostiene Inés Lagrava, constituye una disparidad o asimetría territorial en el cumplimiento de las obligaciones del Estado. Entonces, como señalamos, el relato de la infancia de Evo, ofrece información demográfica fundamental ya que, en las zonas rurales del territorio boliviano, la mortalidad infantil y neonatal es sensiblemente superior a las zonas urbanas (Lagrava León, 2017). Incluso hasta el año 2008, segundo año del mandato de Morales, “el país mantuvo una de las tasas de mortalidad infantil más elevadas de América Latina y el Caribe”, según sostiene Inés Valeria Lagrava León (2017: 62).

Junto con esta evaluación, Lagrava León ofrece un dato fundamental para nuestras consideraciones: “Los hallazgos [sostiene] revelan que, en el Estado Plurinacional de Bolivia [en 2008], el riesgo de muerte neonatal está condicionado por el acceso a los servicios de salud, debido a las disparidades territoriales a nivel urbano y rural. Estas disparidades se traducen en barreras de acceso económicas, geográficas y de exclusión que disminuyen la equidad en el acceso y la utilización de los servicios de salud, refuerzan los determinantes sociales que inciden en la muerte del recién nacido y limitan el acceso a intervenciones oportunas y adecuadas en la atención materno-neonatal” (Lagrava León, 2017: 59).

Debe observarse que el vínculo entre población rural y pueblos indígenas es objetivado por el Informe de la CEPAL del año 2000 (Oyarce et al., 2010). En el

documento que evalúa la situación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes en América latina y el Caribe, las investigadoras señalan que la mortalidad infantil en el pueblo Quechua era en el año 2000 del 80,6‰; en el pueblo Aymara del 69,1‰; en el Guaraní del 67,1‰; en el Mojeño del 57,8‰; en el Chiquitano del 55,1‰; en otros pueblos indígenas y afrobolivianos del 63,9‰. Estas cifras se deben considerar sobre un promedio en el territorio boliviano de 54 casos cada mil (Oyarce et al., 2010: 26, gráfico 5) (4).

Según el Instituto Nacional de Estadística de la República Plurinacional de Bolivia, este índice muestra un cambio drástico entre los años 2008 y 2016, reduciendo la mortalidad infantil de 50 a 32 casos por cada mil (INE, 2016). Esta referencia, que da cuenta de la calidad de vida de la población, se complementa con la reducción de la desnutrición infantil entre 2007 y 2015. En ese período, el índice de desnutrición infantil en Bolivia bajó de 23,0% a 12,0%. Por este motivo, “Bolivia se encuentra entre los cuatro países ejemplo que aceleraron la reducción de la desnutrición infantil” (INE, 2017) –junto con la India, Brasil (5) y Perú– según el reconocimiento de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (INE, 2017).

De los informes señalan que en el último decenio (2008-2017) se ha reducido de manera sensible los casos de mortalidad y desnutrición infantil. Tal resultado sólo puede explicarse por medio de la disminución de las asimetrías territoriales. Es decir, mejorando las condiciones en las zonas rurales.

Estos límites en el acceso a la salud son unos de los datos que emergen de los relatos de Evo Morales sobre su infancia. Estas carencias se complementan con la ausencia de servicios básicos como son: la luz eléctrica, el gas y el agua potable. Señalamos, citando a Martín Sivak, que “Tampoco la Luz eléctrica, el gas ni el agua potable” (Sivak, 2008: 52), llegaban hasta esos confines. Estas carencias son señaladas por Morales en *Mi vida de Orinoca al Palacio Quemado* con las siguientes palabras: “Mi mamá preparaba la comida a leña y nosotros con mechero teníamos que estar porque no había energía

eléctrica. En el altiplano la noche es bien oscura, sobre todo si no sale la luna. El frío también es muy fuerte, congela los huesos, seca las hiervas y te quema la piel” (Morales Ayma, 2014: 19).

En el mismo relato Evo Morales (2014: 19) comenta cual era la situación vinculada con la educación en su familia. Al respecto recuerda que “Mi papá Dionisio apenas leía... en cambio mi mamá era analfabeta”. Agrega entonces otros de los derechos que el Estado debe garantizar en las zonas indígenas rurales: la educación.

En el contexto del actual gobierno, resulta inevitable señalar que el Estado Plurinacional de Bolivia, ingresó en el año 2008 al pequeño grupo de países libres de analfabetismo. El estatus de país libre de analfabetismo es reconocido cuando la tasa es menor al 4%. En 2008, con un porcentaje del 3,8%, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO por su sigla en inglés) reconoció el ingreso de Bolivia al pequeño grupo conformado por tres países latinoamericanos: Cuba desde 1961, Venezuela, desde el año 2005 y Bolivia desde 2008 (6). Venezuela y Bolivia lograron este reconocimiento gracias al asesoramiento pedagógico que recibieron desde la pequeña isla caribeña y con la implementación en Bolivia del programa "Yo Sí Puedo". Desde 2009 Bolivia implemento otro plan denominado “Programa Nacional de Post Alfabetización”, con que llevó las cifras al 3,14%. Así lo atestigua el reporte elevado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, en el *Tercer Informe global sobre educación y aprendizaje de adultos del año 2016*.

El informe señala que “Se crea el Programa Nacional de Alfabetización [2006] y el Programa Nacional de Post Alfabetización [2009] cuyo objetivo fundamental fue erradicar el analfabetismo y [lograr] una educación primaria para todos. El analfabetismo en Bolivia muestra los siguientes indicadores: Censo de 2001- 13,28%; censo 2012 - 5,09%. Actualmente [2015] la tasa de analfabetismo en Bolivia es de 3.14% declarándose Bolivia "libre de analfabetismo” (Institute for Lifelong Learning, 2016).

Por otro lado, en sus relatos Evo Morales describe que, para acceder al derecho a la educación, los niños debían trasladarse de sus comunidades hacia otras localidades. Y, muchas veces, como recuerda nuestro locutor, ese traslado debía hacerse a pie, pues no estaba al alcance de todos, la posibilidad de movilizarse en transporte automotor. Como lo recuerda en la presentación de su biografía, el acceso a la escuela estuvo regido por largos recorridos que implicaba, además, diferentes limitaciones a los estudiantes. Recuerda Morales que “después de tanto caminar, todo el año caminando ida y vuelta de Orinoca, hasta Independencia, de Orinoca hasta Oruro como una semana de caminata, y me quedaba a veces semanas o hasta meses en las serranías de Negro Pabellón, donde están los centros mineros de Mainojata, Morcokala, Santa Fe. Solito pasteando llama, me dejaba mi padre que se iba a Orinoca a ver a la mamá. Volvía con la llama de Negro Pabellón hasta Independencia, como una semana y media de caminata, y ahí lo que cuenta el compañero Álvaro, que verdad pasando ese camino carretero Oruro – Cochabamba, la zona de Confital, por ahí, evidentemente, los buses Danubio, Nobleza viajaban, el camino no estaba pavimentado y las cáscaras de naranja botaban; mi deseo era, no sé si está en el libro, mi deseo era un día viajar yo en los buses botando la cáscara de naranja, era mi gran deseo ese momento; y ahora casi cada día pasó por ahí en avión, en helicóptero. Cómo ha cambiado la situación” (Morales, 2014: 4).

De estas descripciones se puede ir tomando nota para señalar que los bienes considerados básicos, llamados también servicios básicos, aparecen como una ausencia en las comunidades que habitan territorios rurales: el acceso a la salud, al agua, a la luz, a las vías y medios de comunicación terrestre. A los que se suman la problemática del acceso a los derechos culturales y económicos como son la educación y la vivienda, entre otros. Todas estas ausencias se constituyen en componentes en las descripciones de escenas de la vida cotidiana evocadas por Morales.

Así mismo, en esos relatos hace referencia a algunos bienes culturales que son cotidianos para quienes vivimos en las zonas urbanas, pero que eran (y son)

desconocidos por los campesinos. Así conmemora que: “Yo no conocí sábanas, almohadas, ni cubrecamas, por primera vez vi en el cuartel en 1978, cuando nos dotaron a cada uno de los soldados, al principio me sorprendí y no sabía cómo usar” (Morales Ayma, 2014: 23).

Volviendo a la referencia de los colectivos, recordemos que al comentar sus deseos de viajar en esos buses agrega: “y ahora casi cada día pasó por ahí en avión, en helicóptero. Cómo ha cambiado la situación” (Morales, 2014: 4).

La pregunta es si simplemente mudó su situación particular, individualísima, o si esta transformación es integral. Especialmente, si esta modificación alcanza a la población rural, más allá del caso particular del actual presidente de la República Plurinacional de Bolivia. Las respuestas dependen de la intención del interlocutor o del mero receptor. En nuestro caso procuramos mostrar en estas líneas que la intención de Morales excede su caso particular y que, como ya hemos señalado, estos relatos permiten localizar el *locus enuntiationis* del Vivir bien en la voz de Morales.

Conclusiones que invitan a nuevas lecturas

En este recorrido hemos procurado mostrar de manera sucinta algunas valoraciones en torno al vivir bien. Desde esas aproximaciones buscamos un punto de referencia que nos permitiera pensar esta noción en clave histórica. En ese desplazamiento recuperamos las investigaciones de Carolina Ortiz Fernández quien nos conduce de su pluma hasta el Águila, Waman o Guaman Poma. El enunciador indio ladino que en su [El] primer nueva crónica i buen gobierno, en 1615 ya plantea una caracterización del Bien vivir. De nuestro recorrido retomamos el Capítulo de las preguntas escrito en forma de Diálogo filosófico entre el “Autor” y el “Monarca”. En ese Diálogo recuperamos distintas dimensiones que configuran el bien vivir / buen gobierno en Guaman Poma cuya enunciación articula tres temporalidades que le permiten al autor señalar el sentido de la restitución de las condiciones de justicia que, a su vez, no significa una vuelta al pasado, sino que se trata, como él mismo lo señala, de “remedio” a través de

mudar las condiciones de vida de los Indios, de las Indias, adultos, adultas, ancianos, ancianas, niñas y niños. El autor hace responsable de esta restitución y “rremedio” al gobierno que ha de pasar de un “mal gobierno” a un “buen gobierno”. Este paso implica la restitución del *Sapci*; el reconocimiento y protección de aquellos que saben curar; la protección de las niñas y niños ante los curas de la doctrina; la protección de los niños de su prematura muerte en las minas; la imposición de un límite temporal del servicio en las minas de los adultos y la garantía del regreso a sus comunidades.

Desde este abordaje continuamos con dos aproximaciones del Vivir bien en los discursos de Evo Morales: por un lado, abordamos los primeros registros del Vivir bien en Morales; y por el otro, consideramos el Vivir bien como interpelación en los relatos sobre la vida campesina.

La intención de la primera aproximación tuvo por finalidad mostrar cómo se va construyendo tanto la noción del vivir bien, a través del tiempo, en los discursos de Evo Morales. Con un componente central, la defensa del cultivo tradicional de la hoja de coca. Producción que, casi cuatro siglos antes, Guaman Poma pone como componente del *Sapci*. También, en estas primeras instancias, Evo Morales evoca una lectura del pasado que, con cierto aire Guamanezco, proyecta como posibilidad de futuro.

En la segunda aproximación, a través del relato de anécdotas se puede recuperar las asimetrías territoriales rurales y urbanas que son a la vez asimetrías que afectan a las comunidades originarias. Ciertamente, la selección de los relatos que ofrece Morales se corresponde a aspectos de su gestión que pretende que sean leídos de manera positiva por sus destinatarios. Es decir, como efectivo “mudar de vida”, como forma de la reparación de la justicia perdida durante la colonia y la república.

Como señalamos en la introducción, estas aproximaciones se complementan con otras que esperamos compartir en próximas publicaciones, en las que abordaremos el vínculo entre vivir bien y las formas de la soberanía. Finalmente, resta señalar que, más

allá de las discusiones y luchas por la centralidad del discurso en la academia, la cuestión del bien vivir como ejercicio político de buen gobierno, puede rastrearse hasta las primeras décadas de la colonia. Localización que en Los Andes comienza con Guaman Poma. Esta exigencia de buen gobierno reaparecerá en los pasquines pegados en los muros de ciudades como México, Madrid o Lima a principio alrededor de 1730; en las proclamas de los Tupac y las Gualpas en la Insurrección de la década de 1780; hasta llegar a Emiliano Zapata y los Zapatistas en los dos extremos del siglo XX. Notas sobre las que también esperamos pronto estar publicando.

Notas

(*) El autor es Licenciado en Comunicación Social, Especialista en Formación Docente y postulante al Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo. La tesis doctoral versa sobre “La emergencia de los pueblos originarios en la voz de Evo Morales”. El presente artículo forma parte de la investigación de esta tesis.

(1) Los documentos, anteriores a *El Primer Corónica*, que dan cuenta de estas denuncias son cuantiosos, sin embargo, la mayoría son fragmentarios bien por su temática, bien por su localización. Algunos de estos fragmentos los retoma Martin Lienhard (1992) en *Testimonios, cartas y manifiestos indígenas. Desde la conquista hasta comienzos del siglo XX*. Aunque, claro, también pueden mencionarse códices y libros desde los primeros años de la Colonia.

(2) En varias oportunidades, Morales se refiere al libro con cierto desconocimiento de su contenido: “no sé si está en el libro, mi deseo era un día viajar yo en los buses botando la cáscara de naranja, era mi gran deseo ese momento [...] había naranja en el chaco que compramos, es otra larga historia como hemos comprado el chaco, no sé si está en el libro”. (Morales, 2014).

(3) El título evoca la obra de León Trotsky intitulada *Mi vida. Intento autobiográfico*, escrita durante su exilio.

(4) Obsérvese que el criterio no es poblacional sino territorial (pueblo en su territorio).

(5) Las referencias pueden haber variados tras la destitución Dilma Vana Rousseff.

(6) “Con este anuncio -que aún debe ser verificado por organismos internacionales- el país se suma a Cuba y Venezuela, las únicas otras naciones latinoamericanas declaradas libres de “iletrados” en 1961 y 2005, respectivamente” escribe Verónica Smink (2008).

Referencias Bibliográficas

ALBANO, S. (2003). *Michel Foucault, Glosario epistemológico*. Buenos Aires, Argentina: Quadrata.

ALBÓ, X., & Barrios Suvelza, F. (2006). *Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías. Documento de Trabajo: Informe Nacional sobre el Desarrollo Humano*. La Paz, Bolivia: IDH-Bolivia - PNUD.

CRESPO, C. (2013, octubre 21). ¿Suma Qamaña? No, gracias. *Bolpress*. Recuperado de <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2013102104>

GARCÍA DAMBORENEA, R. (2000). *Uso de la razón: Diccionario de falacias*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

GUDYNAS, E. (2010). La Pachamama: ética ambiental y desarrollo. *Le Monde Diplomatique*: 4-6.

HERRERA WASSILOWSKY, A. (2011). *La recuperación de tecnologías indígenas. Arqueología, tecnología y desarrollo en los Andes*. Lima, Perú: IEP, Universidad de los Andes - Facultad de Ciencias Humanas; CLACSO; Centro de Investigación Andina, PUNKU.

INE, E. (2016, noviembre 7). La Tasa Global de Fecundidad en Bolivia llega a 2.9 [Oficial]. Recuperado 7 de junio de 2017, de Instituto Nacional de Estadística: Estado Plurinacional de Bolivia

INE, E. (2017, agosto 8). Para tomar en cuenta [Oficial]. Recuperado 7 de junio de 2017, de Instituto Nacional de Estadística: Estado Plurinacional de Bolivia.

Institute for Lifelong Learning, U. (2016). Monitoring survey results for Plurinational State of Bolivia. En *Third Global Report of Adult Learning and Education: Monitoring survey results for Plurinational State of Bolivia. The Impact of Adult Learning and*

Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life (p. 158).

Lagrava León, I. V. (2017). Mortalidad neonatal en el Estado Plurinacional de Bolivia: desigualdades territoriales en el acceso a los servicios de salud. *Notas de Población*, (104), 59-84.

LIENHARD, M. (Ed.). (1992). *Testimonios, cartas y manifiestos indígenas. Desde la conquista hasta comienzos del siglo XX*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

MEDINA, J. (Ed.). (2002). *Ñande Reko. La comprensión guaraní de la Vida Buena*. La Paz, Bolivia: GTZ. PADEP, Componente Qamaña; FAM Bolivia.

MEDINA, J. (2011). Suma Qamaña, Vivir Bien y de Vita Beata. Una cartografía. Boliviana. *Periodismo Ciudadano*. Recuperado de <http://lareciprocidad.blogspot.com.ar/>

MELIÀ, B. (2002). Ñande Reko. En J. Medina (Ed.), *Ñande Reko. La comprensión guaraní de la Vida Buena* (pp. 99-130). La Paz, Bolivia: GTZ. PADEP, Componente Qamaña; FAM Bolivia.

MESA TÉCNICA Departamental Etnoeducación Wayuu. (2010). *Anaa Akua'ipa: Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu*. Nación Wayuu, Estado de Colombia: Revolución Educativa Colombia Aprende.

MORALES AYMA, E. (2001, febrero). [01.09.02] *Hermanados contra el racismo*. Presentado en Tercera Cumbre Internacional contra el Racismo, Durban, Sudáfrica. Recuperado de <http://www.llacta.org/notic/010901a.htm>

MORALES AYMA, E. (2014). *Mi vida de Orinoca al Palacio Quemado* (I. Canelas Alurralde, Ed.). Buenos Aires, Argentina: Colihue.

MORALES AYMA, E. (2014, marzo). [14.03.28] *Presentación del libro «Mi vida de Orinoca al Palacio Quemado»*. Mensaje presentado en Auditorio del Banco Central de Bolivia, La Paz, Bolivia.

ORTIZ FERNÁNDEZ, C. (2009). Guaman Poma de Ayala, Clorinda Matto de Turner, Trinidad Henríquez y la teoría crítica –sus legados a la teoría social contemporánea–. *Yuyaykusun, Revista del Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma*, (2), 263-284.

- ORTIZ FERNÁNDEZ, C. (2010). El bien vivir y el buen convivir en la Nueva Crónica y Buen Gobierno. Un pensamiento otro: Su legado a la teoría crítica y de descolonización. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 2(3), 1-13.
- OYARCE, A. M., Ribotta, B., Pedrero, M., Del Popolo, F., Torres, C., & Giusti, A. (2010). *Mortalidad infantil y en la niñez de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina: inequidades estructurales patrones diversos y evidencia de derechos no cumplidos* (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Ed.). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- PAOLI, A. (Ed.). (2003). *Educación, Autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- POMA DE AIALA: F.G. (1615). *El primer nveva corónica i bven gobierno (1615/1616)*. *Facsímil del manuscrito autógrafo, transcripción anotada, documentos y otros recursos digitales*. Recuperado de <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>
- RODRÍGUEZ-CARMONA, A. (2010). *Rompiendo con el "Proyectorado". El Gobierno del MAS en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Red Solidaria Itaca - Plural Editores.
- SARMIENTO MERCADO, R. (2015). *El Anaa Akua'ipa como instrumento para la constitución de sujeto político en la institución indígena (I.E.I.) Número 5 del Municipio de Maicao, la Guajira*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- SCHLITTLER ÁLVAREZ, J. (2012). *¿Lekil Kuxlejal como horizonte de lucha? Una reflexión colectiva sobre la autonomía en Chiapas* (Maestría en Antropología Social Occidente-Sureste, Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social).
- SIVAK, M. (2008). *Jefazo: Retrato íntimo de Evo Morales*. Buenos Aires, Argentina: Debate.
- SMINK, V. (2008, diciembre 20). Bolivia, libre de analfabetismo. *BBC MUNDO*. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/business/newsid_7793000/7793177.stm

SPEDDING-Pallet, A. (2010). 'Suma qamaña' ¿kamsañ muni? (¿Qué quiere decir 'vivir bien'?). *Fe y Pueblo, Revista teológica y pastoral del Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología*, (17), 4-40.

STEFANONI: (2012). ¿Y quién no querría" vivir bien"? Encrucijadas del proceso de cambio boliviano. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano, CLACSO*, (53). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20120530115053/53-Stefanoni-Encrucijada.pdf>

THOMSON, S. (2006). *Cuando sólo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia* (S. Rivera-Cusicanqui, Trad.). La Paz, Bolivia: La Mirada Salvaje.

UZEDA, A. (2009). Suma Qamaña, visiones indígenas y desarrollo. *Traspatios*, (1), 33-51.

YAMPARA HUARACHI, S., Choque, R., & Torres, M. (2001). Aymar Ayillunakasan qamawipa, Los Aymaras: Búsqueda del Qamaña del Ayllu Andino. *Revista Pacha*, (6).

¿Es la teoría de Bourdieu un constructo infalsable? Reflexiones en torno al personalismo en las instituciones

Is Bourdieu's theory a falsifiable construct? Reflections on personalism in institutions

Zapico, Martin Gonzalo (athenspierre@gmail.com)
Universidad Nacional de San Luis
Instituto de Formación Docente Continua San Luis
(Argentina)

Resumen

En el siguiente ensayo se propone la discusión en torno a la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y su carácter o no de falsabilidad. Puntualmente analizaremos algunos de los conceptos constitutivos y fundamentales de esta teoría: *habitus*, *campo*, *illusio* e *inconsciente* a la luz del concepto de falsabilidad para determinar su potencial explicativo en el análisis social institucional.

Palabras Clave: Teoría de la Reproducción, Falsabilidad, Instituciones

Abstract

In the present essay the discussion is proposed about Bourdieu's Theory of Reproduction and its possibility of being falsifiable or not. We will analyze in particular some of the fundamental and constitutive concepts of this theory: *habitus*, *field*, *illusio* and *unconscious* in relation to the concept of falsifiability to determine its explanatory potential in the institutional social analysis.

Keywords: Reproduction Theory, Falsifiability, Institutions

Introducción

En el siguiente ensayo me propongo abordar un problema epistemológico que parece emerger de la teoría de Pierre Bourdieu: su falsabilidad. Muchos autores críticos con sus enunciados (Di Maggio, 1979; Eickelman, 1979; Jenkins, 1989; Jenkins, 1992; Jenkins, 1994; Tratjenberg, 2010; Cendalés, 2011; entre muchos otros) han puesto de manifiesto un inconveniente en cuanto a la capacidad explicativa de sus conceptos fundamentales como *habitus*, *campo*, *illusio* e *inconsciente*: es una teoría sin salida, específicamente en términos de Karl Popper, infalsable (1934). Esta revisión será necesaria para poder

destacar el carácter dinámico de la teoría de la reproducción, y no caer en las discusiones pantanosas que muchas veces resultan infructíferas. La tesis que esperamos sostener es que la teoría de Bourdieu, si bien es de carácter determinista, no es infalsable puesto que hay numerosos ejemplos de la vida real que la contradicen.

Una vez definida la discusión planteada, tomaré sus conclusiones para abordar la dicotomía Personalismo/Republicanismo en el marco de las instituciones públicas. En específico, realizaré un repaso histórico de los conceptos clave de cada una de las formas de gobierno institucional y sus transformaciones, asentándome en los conceptos del francés. A su vez este análisis ayudará a poner en evidencia la tesis que se defiende en este texto: la teoría de Bourdieu es una teoría determinista, y el mismo autor en más de una ocasión lo ha puesto de manifiesto de forma explícita al contestar críticas de otros teóricos con argumentos falaces o de carácter absolutista (Bourdieu, 1990; Bourdieu, 1992, Bourdieu, 1999). No obstante, ese aspecto epistemológico particular no resta poder explicativo a su teoría, sino que se condice con la misma visión sofocante a la que se ven sometidos los sujetos día a día en el marco del entramado complejo social. Es decir, Bourdieu se acerca a una teoría de la reproducción fuertemente determinista porque construye su teoría a partir de observar una dinámica social que efectivamente funciona de esa forma. Esto nos llevará finalmente a la misma pregunta que motiva el ensayo.

Los conceptos clave

Uno de los aspectos más llamativos de la teoría del francés es su carácter fuertemente relacional en torno a sus conceptos. Si bien cada uno de ellos tiene una definición más o menos propia, es difícil hablar de uno de ellos sin recurrir a otro. Por eso empezaré refiriendo al siempre nombrado concepto de *habitus*, que muchos autores critican por su falta de especificidad en cuanto a su definición. Esto es irrefutable, ya que si hacemos un rastreo minucioso, Bourdieu ha realizado más de diez definiciones de lo que es (Bourdieu, 1971; Bourdieu 1990b; Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1991) en cada uno de estos textos hay al menos dos definiciones de *habitus*), sin dar una en particular. Aún así, su definición nunca pierde su esencia, que podría ser todas aquellas prácticas subjetivas inconscientes que se constituyen como objetivas en los sujetos a partir de su

inserción en el campo dadas las relaciones objetivantes propias del campo mismo. Esto conlleva a definir qué es exactamente el *campo*, que puede ser entendido como una red de relaciones objetivas entre posiciones que están objetivadas a partir de la distribución de los distintos tipos de capital que otorgan beneficios de acuerdo a la posición que se tenga en dicha red. Estos dos conceptos son la base de la *teoría de la reproducción*, que sostiene que los sujetos ocupantes de las posiciones de privilegio, tenderán a emplear sus recursos para replicar las condiciones de existencia de su propia posición de privilegio.

Ahora, para que esto sea siquiera una posibilidad, se requiere de la noción de *inconsciente* manejada por Bourdieu. Una posible crítica que se puede realizar es a la lectura psicoanalítica o freudiana que tanto discípulos como detractores han realizado del uso que tiene ese concepto en la teoría. Si bien es cierto que Bourdieu no desconoce que se inspira en el inconsciente freudiano, si es necesario precisar que el uso final que el da a ese concepto se corresponde más con el de *inconsciente cognitivo* (Torres, 1997; Froufe, Sierra y Ruiz, 2009; Marina, 2012; Damasio, 2018) que es toda aquella información que el cerebro es capaz de procesar por fuera del alcance de la conciencia del sujeto. Basta observar que más allá del uso del término, la teoría no incurre en ningún otro concepto del psicoanálisis (salvando el término denegación, pero como parte misma del concepto anterior), lo cual nos permite descartar algún otro tipo de extrapolación del psicoanálisis a la teoría de la reproducción.

Sí es cierto que en este punto se plantea una confrontación directa con Anthony Giddens en su "La estructuración de la sociedad" (1995) donde el Británico plantea que los agentes sociales son plenamente conscientes de su propio accionar y que incluso son capaces de expresar discursivamente sus motivaciones y estrategias en torno al comportamiento social. El problema reside en que si bien ambos sociólogos reconocen como límite de agentividad aquello que escapa de la conciencia de los sujetos, Giddens lo hace desde una perspectiva simple sin necesidad de incurrir al psicoanálisis y añadiendo incluso las limitaciones inherentes a la impredecibilidad que todo acto tiene por su propia naturaleza. En tanto Bourdieu utiliza el término en una acepción específica (Fania-Castillo, 2015), refiriéndose constantemente a lo reprimido por la sociedad, aquello que todos sabemos pero no reconocemos en las relaciones sociales porque es

necesario que permanezca encubierto para poder mantener el funcionamiento social. Aquí se ve también el concepto de denegación o negación de lo reprimido como defensa propia de la psíquis.

Por este empleo del término la teoría de la reproducción puede llegar a caer en el riesgo de no ser falsable. Si se lleva al extremo, se cae en el totalitarismo o la tiranía del inconsciente, y por ende todo acto que el sujeto haga en consonancia con las reglas del campo, o en disonancia con las mismas, puede reducirse a la explicación de que lo hace sin saber o sin conciencia alguna presa de la *illusio* impuesta por los mismos sujetos que ostentan poder en el campo, pero a la vez determinada por las mismas relaciones objetivas del campo. Peor aún una acepción de este tipo pondría en riesgo la misma validez explicativa de la teoría de la reproducción, dado que se podría aducir que fue concebida no por la voluntad del teórico de poner en evidencia los procesos de dominación simbólica de unos grupos sobre otros, sino por una fuerza incontrolable aprendida a través de la dinámica del campo. Lo cual tendría sentido de no ser porque el otro concepto clave, el de negación, marca que esto no sería posible por la presencia misma del inconsciente. Dicho de manera lógica, el hecho de que Bourdieu haya escrito y desarrollado su teoría es un indicio de que la teoría es falsable, y no puede explicar todos los fenómenos. Esto la pondría a resguardo inicialmente de las críticas que la tildan de totalmente pesimista o determinista.

También resulta complejo aceptar la noción de inconsciente y denegación. Si aceptamos por sentido común que estos actos inconscientes y denegativos surgen a medida que se interioriza el hábitus, tenemos que situar dentro de la misma estructura del campo a dichos mecanismos, no dentro de los propios sujetos. Esto parecería ser una salida razonable, pero si convenimos como lo hace el autor que ambos conceptos están más vinculados al hábitus y a través de él se interiorizan en el sujeto, resulta que se constituyen a partir de la presencia del sujeto en el campo, sería imposible nuevamente el gesto consciente puesto que según Bourdieu estos principios no conscientes son necesarios para el funcionamiento de la sociedad. No obstante podemos citar cientos de casos, no solo académicos, de denuncia sobre muchos de estos procesos de dominación simbólica. Y aún así no hemos visto a la sociedad desmoronarse ni mucho menos. La teoría de la reproducción acá tiene dos formas de encarar el problema: O se pone a la

defensiva, como ha hecho Bourdieu aduciendo que en realidad son formas esperables de rebeldía ya que no atentan contra el campo en si sino contra determinados sujetos de poder (Bourdieu, 1996); o se opta por una posición donde estos casos favorecen a la teoría dado que la dotan de falsabilidad y posibilidad de contrastamiento empírico real. El problema con la primera posición reside en que la rebeldía esperable no debería ser un proceso posible puesto que se basa en la concientización de estos condicionantes reproductivos. Esto sin mencionar que se estaría recurriendo a la creación de un enunciado *ad-hoc* (Popper, 1945) a posteriori para sostener la teoría inmanente en vez de reconocer sus fallas o enunciar que hay casos de acciones que escapan a las posibilidades explicativas de la teoría. Aquí entra en juego la problemática del concepto de *illusio* dado que si los sujetos son reproductores inconscientes de un juego competitivo por el capital en el cual se mueven a partir de la intuición, no deberían encontrarse casos de toma de conciencia alguno, estarían inhabilitados por la teoría misma.

Una vez descartada la posibilidad del empleo del inconsciente psicoanalítico y la denegación, deberíamos ver como se enfrenta a las problemáticas planteadas el concepto de inconsciente cognitivo. Hay todo una serie de habitus propios de un campo que el sujeto internaliza a medida que se desenvuelve en el campo. No reconocer que el sujeto ha tenido una instancia previa y consciente con estos movimientos y estrategias sería recurrir a una especie de acto de magia en el cual se transfiere una estructura de comportamiento de un concepto abstracto a un sujeto concreto. Lo más probable y siguiendo el marco de la misma teoría es que el sujeto llegue a un punto en el cual se da cuenta de que si quiere operar de manera eficiente en el campo, debe interiorizar comportamientos que observa en otros participantes. Y claro, llega un punto en el cual esos comportamientos se naturalizan y pasan a integrar la estructura mental o psíquica, a través del refuerzo neuronal (Díaz y Laurian, 2013). Entonces el habitus pasa a estar por fuera del alcance del sujeto, al punto tal en que no es capaz de cuestionar la arbitrariedad de dichos comportamientos. Pero no cabe duda que el aprendizaje de esto no puede ser algo repentino e inconsciente. Esta forma de aprender se denomina aprendizaje vicario o por imitación, y es la forma de aprendizaje del ser humano por excelencia, se realiza copiando a otros seres humanos, y hay numerosos casos de sujetos que por a o b no son

capaces de, por ejemplo, adquirir las normas básicas de socialización. O gente que le cuesta entender la dinámica de determinados campos por su mismo grado de arbitrariedad. O gente que simplemente reniega de estos y opta por no entrar al campo o en su defecto se resigna a una posición menor donde no ve amenazada su autonomía de acción. Incluso puede darse el caso de que alguien conozca todos estos actos inconcientes y dinámica arbitraria propia del campo y opte por explotarlos en su favor. Lo que no es aceptable es afirmar de manera decidida y determinista que se está en un círculo vicioso sin salida. Esto no implica que no haya sujetos (son su mayoría) que simplemente internalizan el habitus y viven de forma inercial, solo indica que no es teórica ni prácticamente viable un modelo tan cerrado en torno a la dinámica social.

Ahora bien, si descartamos la posibilidad de un determinismo de corte más psicoanalítico, no podemos dejar de ver que en la teoría de la reproducción se produce un determinismo sobre el sujeto. Esto se evidencia en algo que se observa mucho cuando se estudian los grandes cambios sociales, y puede ser enunciado como una ley que marca que las cosas tienden a permanecer iguales a si mismas, y para que haya un cambio se requiere mucho más esfuerzo que para que no lo haya. Esto resulta en que los sujetos en el campo, con determinados habitus, tenderán a reproducirlo pero no necesariamente por asuntos de indole internalizado, sino porque aun siendo concientes de ellos, pueden optar por no hacer nada por comodidad.

En este momento es preciso hacer la distinción *dominante/dominado* dentro del campo. Si partimos del hecho de que en un campo determinado estos dos grupos compiten por la tenencia de un capital, y a su vez hablamos de que el habitus es un fenómeno que objetiviza en el sujeto de manera no consciente (ya no importa si es inconsciencia psicoanalítica o cognitiva) habría un problema en torno a la illusio y la reproducción de las condiciones del campo. Si el campo tiene una dinámica y dicha dinámica es manejada por los grupos hegemónicos, estos son plenamente conscientes de que emplean capital para garantizar su posición en el campo. Ahora estas estrategias, que son reproductivas, no podrían ser inconscientes como sí lo son en el caso de los grupos dominados que aspiran a mejorar en el campo siguiendo sus reglas, reglas que a su vez replican la dicotomía inicial. Ahora, si el habitus es algo que afecta a todos los jugadores, ¿la tendencia a la reproducción es del campo mismo o de los sujetos que poseen capital en

dicho campo? Esta pregunta representa un problema, dado que Bourdieu defiende que la reproducción por parte de grupos de poder no se realiza de manera consciente del todo. Pero si no es así, la reproducción estaría en el mismo campo. Ambas situaciones son incompatibles con la realidad. Por poner un ejemplo, en el Lobby Económico Internacional, tenemos a Rotschild, Rockefeller y Zoros, que podríamos afirmar son sujetos de máximo poder en el campo. Decir que han llegado al lugar que están mediante actos de reproducción de las relaciones del campo es contrafáctico si se revisan sus historias genealógicas y personales. En la otra salida, la reproducción no puede ser del campo en si sino no habría un análisis diacrónico del mismo.

¿Cómo conciliar entonces, estas aparentes complicaciones? Si en vez de partir de axiomáticas nos colocamos en la posibilidad de falsación y admitimos también el nivel de conciencia antes mencionado, la respuesta es sencilla. El campo se estructura a partir de sus actores, en este proceso de estructuración los jugadores adquieren habitus. Este habitus condiciona las formas de pensar y actuar, lo cual tenderá a repetir lo ya existente en dicho campo. En este marco la reproducción está en los jugadores con más poder puesto que ellos tienen la capacidad consciente (y muchas veces lo hacen) de cambiar las reglas del campo a su favor. No darles toda la responsabilidad que ostentan es un peligro casi ético puesto que es necesario que aquellos que ostentan el poder hegemónico en un campo carguen con responsabilidades fuertes que condicionen su libertad de acción.

Bourdieu, la opinión pública y lo público. El camino hacia el personalismo

Ahora bien. Teniendo en cuenta las aclaraciones conceptuales realizadas anteriormente, ¿cómo es que se puede pensar el fenómeno del personalismo en las instituciones? Hay una tesis central que se puede sostener a partir del pensamiento del francés, que consiste en afirmar que el personalismo es la consecuencia última de la organización misma del campo político en las instituciones. No obstante, antes de llegar a la defensa de esta tesis, es lícito empezar por una conceptualización clara de qué es el personalismo, y cómo esto tiene presencia en la vida institucional.

Quizá hablar de personalismo, entendido como la preponderancia del individuo por sobre la voluntad del colectivo en relación a una decisión de carácter político, y por ende

concerniente a las mayorías, es de alguna forma oponerse a la idea clásica Habermasiana de diálogo democrático como vía para el acuerdo y la convivencia. A su vez esta idea se construyó sobre la idea Kantiana de República como forma ideal de llevar a cabo la política, definiendo como principio fundamental un uso mediador de las instituciones cuyo deber es procurar que los intereses individuales se neutralicen en beneficio de las mayorías. En este marco, es bastante evidente el manejo totalmente colectivo y abstracto que se hace de conceptos como gobierno, estado, institución, etc. Se trata de entidades que, si bien son dirigidas por personas concretas, solo adquieren sentido al entrar en una dinámica social que implica la mediación entre dos grandes imperativos: la libertad y autonomía del sujeto por un lado, y el orden social y respeto de lo colectivo por el otro. Es decir, las instituciones tienen como deber mediar entre la libertad del individuo y su inserción en el tejido social que necesariamente requerirá la concesión de ciertos aspectos de la libertad en pos de un orden social que, de no existir, imposibilitaría el desarrollo de la vida en comunidad.

En un marco teórico de esta naturaleza, es claro el motivo de por qué no puede hablarse de personalismo o individualismo a la hora del ejercicio del poder. Dado que los cargos e instancias de poder disponibles en las distintas instituciones tienen asociados roles determinados y formas de actuar que se establecen por consenso y diálogo, poco importa realmente quien sea la persona que se coloque en dichos sitios, puesto que, si siempre se regirá por la voluntad de la mayoría, ese individuo no tiene la capacidad de torcer dicha voluntad. La máxima latina *vox populi, vox dei* es representativa de esta posición. Es decir, la idea misma de institución excluye la posibilidad de personalismo.

Ahora bien, es necesario también realizar una última aclaración. Esta forma de entender la organización política y la vida pública tiene como requisito un ciudadano que se haga cargo de su deber cívico y sea entusiasta participe de la vida pública y el diálogo político. En esta misma línea, al analizar las condiciones de posibilidad necesarias para la aparición de totalitarismo, Harendt supo observar como un descreimiento de la vida política y una negativa a la participación en la vida pública, son caldo de cultivo para la aparición de gobiernos totalitarios. El mismo Habermás denuncia la impasibilidad del burgués que opta por desentenderse de lo público y en ese gesto resta fuerza al resto de sus conciudadanos.

Finalmente, al poner en conjunto todo lo trabajado anteriormente, se evidencia que el personalismo es una consecuencia de la falta de interés por lo público, que opta por dar a un sujeto el poder de tomar decisiones que, los ciudadanos desinteresados, no tienen voluntad siquiera de ponerse a pensar. Si hubiera que dar una definición concreta de qué es un acto personalista en el marco institucional, se podría hablar de todo ejercicio de poder derivado de un rol institucional, donde la acción se ejecuta sin tener en cuenta o sin aplicar la totalidad de los canales ya establecidos para la toma de dicha acción. En resumen, la falta no solo de diálogo a la hora de tomar una decisión sino también la falta de participación de otros en el ejercicio del poder, siendo que dicha participación y dicho diálogo ya están establecidos como obligatorios en la estructura misma de la institución. Sucede también que uno podría preguntarse, ¿es necesariamente malo el personalismo institucional? En sus manifestaciones más extremas, tanto una forma de gobierno institucional personalista como más participativa, pueden ser buenas y eficaces siempre y cuando los sujetos que estén a cargo se conduzcan de acuerdo al beneficio común y de las mayorías. La problemática se hace evidente cuando nos encontramos con seres humanos de carne y hueso que no necesariamente emplearan su capital político para dicho bienestar colectivo. Sobran ejemplos de comportamientos viciosos en torno al uso del poder que no redundan en beneficio de lo público. Incurriendo en una perspectiva algo más lógica, y asumiendo que los sujetos siempre se manejan con las mejores intenciones, sucede que una persona sola siempre tiene mayor posibilidad de equivocarse que al menos dos personas. En esta argumentación no es válido cuestionar la idoneidad de dichos participantes dado que se asume que siempre las personas que toman decisiones institucionales están capacitadas para hacerlo, por lo que siempre hay más posibilidades de tomar la decisión correcta para la mayoría cuando más personas representativas de dicha mayoría dan su punto de vista respecto a una situación.

Weyland (2011) al analizar las formas de gobierno recientes en América Latina, pone de manifiesto una tendencia ya casi histórica hacia el personalismo como forma de encarar la política a nivel macro. Afirma además que este cambio en la gran política ha tenido consecuencias también en los ámbitos más particulares, lo cual ha dado como resultado formas de ejercicio de poder vinculadas al personalismo, que se cimentan, en el mejor de los casos, sobre las nobles virtudes de un sujeto bien intencionado y competente que

aboga siempre por el bien común.

En Argentina podemos observar un fenómeno concreto vinculado con la desaparición de los partidos políticos como espacio colectivo en pos de partidos políticos que se hallan representados por un individuo particular. Es lo que en la vida política argentina se denomina oposición estructura política/candidato político. Sobre el funcionamiento de esta dinámica hay numerosas explicaciones. Por ejemplo Benton (2003) afirma que las figuras presidenciales sólidas, que construyen sus propios partidos, están relacionadas directamente con la forma federal de gobierno argentino. Es decir como los gobernadores de provincia se constituyen como sujetos fuertes que se arman sus propias estructuras, es lógico que esto se vea replicado en el plano nacional. En la misma época Auyero (2002) señalaba que las formas que adquiere en clientelismo político en el país son de una naturaleza individuo-individuo en sus diferentes jerarquías. Ya no es la estructura política x que compra votos o voluntades, sino un sujeto particular que compra la voluntad de otro sujeto particular, enfocándose siempre en la figura de la persona con poder más que en el partido. También Sáez en el año 2004 mostraba la desconfianza que el público general tenía para con las estructuras partidarias, desconfianza que se vería confirmada por Delfino y Zubieta (2011) que siete años después, en una encuesta axiológica a un grupo de universitarios, confirmaría esta idea de que los partidos políticos ya no son una institución respetada o deseable. También hace pocos años Camelo (2013) analizaría el papel que tienen los sujetos en relación a los partidos políticos y pondría de manifiesto que en nuestro país la posición de, por ejemplo, el diputado o el senador, se halla fragmentada en tanto puede responder a: una estructura partidaria base que le dio la legitimidad, un gobierno de coalición que no necesariamente acuerda con su estructura partidaria base, una comunidad o pueblo que reclama ciertos derechos o deberes a los cuales ni su partido base ni la coalición gobernante dan respuesta, sus propios principios morales y éticos, entre otros. Esta diversidad de entidades a las cuales debe responder, lo coloca necesariamente en una posición personalista donde optará privilegiar una por sobre las demás. Podrían nombrarse decenas de otros estudios, y en todos desde una u otra perspectiva se encontraría posibles causas para el triunfo del personalismo en nuestro país, al menos en el plan estrictamente político electoral.

Una vez reconocida la existencia de estas prácticas en nuestro país, la pregunta apropiada quizá sería ¿por qué? O ¿cómo? Es momento de retomar la tesis postulada al comienzo de este apartado y empezar a desglosarla más minuciosamente. Si vamos al análisis de Bourdieu sobre la opinión pública, él siempre se ha colocado como un crítico de los difundido por los medios de comunicación. Dado que el espacio público es un lugar donde se disputa el capital político, no sería raro especular o inferir que los actores que poseen mayor capital político harán todo lo posible por tener un lugar favorable en dicho espacio público. La desconfianza intuitiva de Bourdieu hacia todo aquello que los medios difunden en relación a lo público está bien fundamentada y se evidencia a través de un análisis pequeño pero incisivo sobre lo que son los medios de comunicación. Si sobre un mismo acontecimiento, llamémoslo X, hay dos medios que informan, a y b; y sobre X a informa Y y b informa -Y, es evidente que hay al menos un medio de los dos que está equivocado puesto que ambas realidades no son contrastables empíricamente. También podría ser que ambos estén equivocados pero nunca ambos pueden estar en lo correcto. Esto parece una verdad de perogrullo, y cualquier lector crítico de los medios de comunicación vería instantáneamente la manipulación que media en la constitución de los discursos sociales. Pero se vuelve algo relevante cuando hay un poder hegemónico que monopoliza el acceso a la información. Ahora la manipulación no es tan evidente, y parece incluso invisibilizarse, al no haber otro discurso que la confronte.

En este punto es donde se produce un enfrentamiento directo entre instituciones de carácter republicano y el ejercicio personalista que individuos realizan en dichas instituciones. Y hay que aclarar, al hablar de personalismo en este caso, también se puede referir a un grupo de poder actuando como un individuo. Cuando se monopoliza el acceso a la información, cuando se realiza un uso arbitrario de la justicia para tratar de amedrentar a la competencia política, cuando se emplea el poder ejecutivo para gobernar exclusivamente de acuerdo a los ideales de un grupo político, se está haciendo personalismo. Acá tenemos la primera respuesta, el cómo. A través de la concentración de capital en el campo. Si en un campo determinado, digamos el político o institucional, hay una enorme concentración de capital, la única forma de garantizar la tenencia de dicho capital es ignorar directamente las reglas del campo o manipularlas a voluntad. En este punto la teoría de la reproducción exhibe una vez más su carácter falsable. El campo

no es una estructura necesariamente determinante sobre los sujetos, sino, por ejemplo, no debería haber casos de personalismo institucional puesto que la misma dinámica del campo conlleva a la distribución y competencia constante por el capital.

Un detalle en la teoría de Bourdieu, un aspecto que nunca puso de manifiesto debido quizá a su reticencia al estudio profundo de los clásicos de la teoría capitalista o quizá porque no consideró necesario aclararlo, es que si en lo que él denomina campo se lleva a cabo una competencia por el capital, es esperable y hasta lógico que se produzca un proceso de monopolización del capital de dicho campo. Y surge inmediatamente una pregunta. En el caso de la teoría capitalista clásica, el papel de los estados era precisamente evitar el monopolio para mantener la competencia y garantizar el equilibrio natural entre oferta y demanda. Pero en el campo, ¿quién actúa de árbitro para evitar este fenómeno? Evidentemente el campo mismo no es capaz de evitar esto, y finalmente las personas con mayor concentración de capital tenderán necesariamente hacia el personalismo como ejercicio de poder en dicho campo.

Y si la pregunta es ¿por qué? Es muy simple, porque si no lo hicieran así no estarían actuando contra sus propios intereses. Si no se reproduce lo establecido, siendo que lo establecido es que un sujeto concentre capital, ¿cómo hará ese sujeto para garantizarse el acceso al poder que ya tiene? La única forma es reproduciendo un estado de situación ya existente, el actual.

Aquí entra en juego la teoría de la reproducción en su versión consciente que hemos propuesto. Los jugadores con mayor capital y mayores recursos, de manera consciente, modificarán y manipularán el campo a su favor. En el caso de las instituciones, realizarán el ejercicio de un uso personalista del poder, dándose a sí mismos las legitimaciones necesarias.

Es muy interesante observar como la teoría de Bourdieu, cuando se admite su falsabilidad, permite la explicación de fenómenos sociales que a simple vista son de muy complejo análisis. En concreto la mera aceptación de la agentividad de los sujetos a la hora de actuar, y el reconocimiento de que la teoría puede no explicar todos los casos, da una solidez mayor a la hora de explicar, en este caso, el accionar personalista que muchos sujetos desarrollan en el ejercicio de poder.

Bibliografía

- Auyero, J. (2002). Clientelismo político en Argentina: doble vida y negación colectiva. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 10(20), 33-52.
- Benton, A. L. (2003). Presidentes fuertes, provincias poderosas: la economía política de la construcción de partidos en el sistema federal argentino. *Política y gobierno*, 10(1), 103-137.
- Bourdieu, P. (1971): "*Intellectual Field and Creative Project*", pp 161 – 188 in *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, edited by M.K. Young. London: Collier Macmillan
- Bourdieu, P. (1990). "*A lecture on the lecture. In In other words: Essays toward a reflexive sociology*" (M.Adamson, Trans., pp. 177-198). Stanford, CA: Stanford University Press
- Bourdieu, P. (1990b): "*The logic of practice*", Standford, CA; Stanford University Press
- Bourdieu, P. (1992). "*Commentary on the Commentaries*", *Contemporary Sociology*, Vol. 21, Nº 2, Mar, pp. 158 – 161.
- Bourdieu, P. (1996): "*Razones Prácticas. Sobre la teoría de la Acción*", Editorial Anagrama, Barcelona
- Bourdieu, P. (1999). "*El mito de la 'mundialización' y el Estado Social europeo*", en *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona, Anagrama, pp. 43 – 63.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): "*Reproduction: In Education, Society and Culture*", Richard Nice, Transl. SAGE Studies in Social and Educational Change, 5. London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Camerlo, M. (2013). Gabinetes de partido único y democracias presidenciales. Indagaciones a partir del caso argentino/single party cabinets and presidential democracies: insights from the argentinean case. *América Latina, Hoy*, 64, 119.
- Cendales, A. (2011). Pensando con Bourdieu contra Bourdieu: una crítica metodológica del mercado lingüístico. *Cuadernos de Economía*, 30(54), 193-225.
- Damasio, A. (2018). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*. Ediciones Destino
- Di Maggio, P. (1979): "*On Pierre Bourdieu*", *The American Journal of Sociology*, Vol. 84, may, pp. 1460 –1474.
- Díaz, J. L. R., & Laurian, J. (2013). Humanización del aprendizaje en la era de la información: Una arista andragógica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-18.
- Eickelman, D.F. (1979): "*The Political Economy of Meaning*", *American Ethnologist*, Vol. 6, Nº 2, May, pp.386 – 393.
- Fania-Castillo, F. (2015). El develamiento de lo "inconsciente", en torno a Pierre Bourdieu y el psicoanálisis. *Fermentum*, 74(25), pp.134-143
- Froufe, M., Sierra, B., & Ruiz, M. (2009). El inconsciente cognitivo en la psicología científica del s XXI. *Extensión Digital*, 1, 101-120.
- Giddens, A. (1995). *La estructuración de la sociedad*. Amorrortu: Buenos Aires

- Jenkins, R. (1989): "*Language, Symbolic Power and Communication: Bourdieu's Homo Academicus*", *Sociology*, Vol. 23, Nº 4: 639 – 645.
- Jenkins, R. (1992): "*Pierre Bourdieu*", London: Routledge.
- Jenkins, R. (1994): Review of Calhoun, Craig et al "*Bourdieu: Critical Perspectives*", *Man, New Series*, Vol.29, Nº 3, sep, pp. 733 – 734.
- Marina, J. A. (2012). La educación del inconsciente. *Pediatría integral*, 16(7), 574-577
- Popper, K. (1934). *Lógica de la investigación científica*. Técnos: Madrid
- Popper, K. (1945). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Routledge: Londres
- Sáez, M. A. (2004). Partidos políticos en América Latina: precisiones conceptuales, estado actual y retos futuros. *Revista de estudios políticos*, (124), 55-94.
- Torres, M. F. (1997). *El inconsciente cognitivo: La cara oculta de la mente*. Biblioteca Nueva
- Trajtenberg, N. (2010). ¿Qué hay de malo con la Sociología de Pierre Bourdieu? *El Uruguay desde la Sociología VIII*, FCS, Montevideo.
- Weyland, K. (2011). Cambio institucional en América Latina: Modelos externos y consecuencias no previstas. *América Latina Hoy*, 57

La poética de Julio Domínguez, "El Bardino", desde una perspectiva sociosemiótica y los estudios del pasado local¹

The poetry of Julio Domínguez, "El Bardino", from a socio-semiotic perspective and the studies of the local past

Suriani, María (beatrizsuriani@yahoo.com.ar)
Festa, Pablo (polofesta@hotmail.com)
De Dios, Estela Beatriz (betidedios@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis.
(Argentina)

Resumen

El presente trabajo versa sobre el análisis discursivo de un corpus de poemas de Julio Domínguez, "El Bardino", publicado en el *Cancionero de los Ríos* (2006), cuyo motivo constante alude a la temática de la sequía en el oeste pampeano y los correspondientes reclamos y efectos que esto suscita.

El abordaje se realiza desde una perspectiva sociosemiótica, en el marco de las Ciencias del Lenguaje, es decir, a partir del estudio de la lengua en uso, en situaciones concretas, reales, de interacción y circulación social, a lo que se suma el aporte de los estudios históricos locales para contextualizar la problemática planteada. Al respecto, se incluye una breve reseña del conflicto hídrico entre La Pampa y Mendoza y surgimiento del llamado "Movimiento Cultural Pampeano" por su influencia en la gestación del *Cancionero de los Ríos*, destacando además el aporte de Domínguez a la identidad cultural pampeana. Por último, se explicita el encuadre teórico y se analiza el corpus propuesto. En lo concerniente a las conclusiones, los resultados obtenidos dan cuenta de que los poemas analizados representan una construcción simbólica de lucha que abarca a todo un imaginario colectivo en la historia de la provincia de La Pampa.

Palabras claves: análisis discursivo; sociosemiótica; poemas; estudios históricos; cancionero.

Abstract

This research presents the discursive analysis of a corpus of Julio Domínguez's, "El Bardino", poems published in *Cancionero de los Ríos* (2006), whose constant motive refers to the theme of drought in the pampa's west and the subsequent claims and effects. It presents a Socio-semiotics perspective from the Language Sciences frame, which means the study of the language

in use, in concrete, real situations of interaction and social circulation, together with the contributions of the local historical studies to contextualize the problematic presented. A short review of the hydric conflict between La Pampa and Mendoza and the development of the so called "Pampean cultural movement" is included because of its influence on the writing of the *Cancionero de los Ríos*, highlighting Domínguez's contribution to the pampean cultural identity. Finally, the theoretical frame is developed and the proposed corpus is analyzed. The results show that the analyzed poems represent a symbolic construction of struggle, which embraces all the social imaginary in the history of La Pampa.

Keywords: discursive analysis; sociosemiotics; poems; historical studies; songbook.

Introducción

En la provincia de La Pampa el tema del agua resulta central y prioritario, especialmente en la zona oeste, ya que en la actualidad está prácticamente deshabitada debido a la problemática referida al río Atuel, que limita con el sur de la provincia de Mendoza. La disminución del caudal del Río y la salinización generan efectos negativos sobre los aspectos productivos de la Región.

La problemática del río Atuel data de fines del siglo XIX y principios del XX. La primera gran quita de agua ocurre en 1917 cuando se llevan a cabo obras clandestinas de desvíos del caudal del brazo mayor del Atuel. La existencia de acuerdos incumplidos profundiza la situación, dando lugar a un derrotero histórico materializado en la forma en que diferentes gobiernos y algunas instituciones, como la "Fundación Chadileuvú", fueron acrecentando su nivel de protesta y reclamos. Tal enfrentamiento se agudiza con el gobierno de Mendoza, que, junto al gobierno nacional, dio curso irresponsable a la construcción de los diques que llevaron al escurrimiento del río Atuel en La Pampa.

Este conflicto se extiende al contexto de la cultura popular de la Región a través de la queja pagana o la protesta social, que en el plano artístico –especialmente de la música y la literatura– se refleja en una serie de letras incluidas en el llamado *Cancionero de los Ríos* (2006), publicación que hace más de treinta años se reedita y actualiza con la intención de concientizar sobre la problemática.

Esta propuesta de abordaje apela a explicitar el conflicto que se evidencia en el plano discursivo, a través del análisis de una selección de poemas de Julio Domínguez, "El Bardino", extraída del Cancionero arriba citado. La selección de los poemas radica en que se constituyen en un exponente privilegiado del conflicto pampeano, desde un punto de vista social, histórico, geográfico y antropológico.

Particularmente, el análisis se enfoca en una perspectiva sociosemiótica, es decir, en el estudio del lenguaje en uso, en situaciones concretas, reales, de interacción y circulación social, a lo que se suma el aporte de los estudios históricos locales. Cabe aquí destacar la valoración de lo que Verón (1993), y otros autores de la llamada segunda semiología, denomina la "materialidad de los signos", es decir, los efectos sobre la realidad social que tienen los discursos constituidos por signos de diferente naturaleza, no solo lingüísticos. Siguiendo este planteo, el objeto de estudio abarca la naturaleza social del ser humano, desde el plano de la comunicación en consonancia con los procesos históricos locales, su comportamiento, su ocupación, su organización espacial, las actividades que realiza y las manifestaciones artísticas socioculturales dentro de los campos sociales y sus organizaciones (Bourdieu, 1984). En este caso, se resignifica la historia local desde la voz de un poeta que centra su producción en un conflicto histórico geográfico que atraviesa profundamente la vida del oeste pampeano.

Siguiendo este contexto, la problemática abordada intenta comprender la producción de sentido de los poemas del cantor popular pampeano Julio Domínguez, "El Bardino", acerca de los sostenidos reclamos por la suelta del río Atuel. Este objetivo general se desagrega en dos objetivos menores que apelan, por un lado, a identificar los efectos de la dimensión sociodiscursiva en la construcción de la poética del autor y, por otro, a analizar los sentidos de la protesta en relación con el conflicto geohistórico por el río Atuel en el marco de los discursos de la poética seleccionada.

A partir de lo arriba expuesto, esta investigación se inscribe en un esfuerzo por resistir procesos hegemónicos de manipulación y dilución de la memoria local. En tal sentido, el trabajo pretende ser un aporte a los estudios regionales con valor de conexión: "una

versión del pasado con el objeto de ratificar el presente y de indicar las direcciones del futuro" (Williams, 1997: 139).

1. Encuadre histórico de la investigación

1.1. Reseña histórica de la problemática del agua y los reclamos pampeanos sobre el uso del Río Atuel

El río Salado Chadileuvú comienza su cauce en las montañas catamarqueñas, atraviesa el territorio en dirección noroeste-sudeste por 1500 kilómetros y fluye a través de 5 provincias: La Rioja, San Juan, Mendoza, San Luis y La Pampa. Se trata de una enorme red hidrográfica que hace 100 años fue canal de comunicación entre la Región de Cuyo y el mar.

Este curso de agua se integra al denominado río Colorado y posee dos grandes sistemas lagunares que son Guanacache y Puelches, pero también tiene varios palustres en las desembocaduras de sus afluentes, que son Tunuyán, Diamante y Atuel.

El aprovechamiento de estos afluentes para riego comenzó tempranamente en la época indígena y luego colonial cuando los pueblos originarios –Pehuenches, Huarpes y Ranculches– vincularon sus actividades al cauce del Río. Luego del primer desplazamiento forzado durante la denominada Campaña al Desierto en 1882 surgen los tres primeros poblados en cercanías del Río: Santa Isabel, Algarrobo del Águila y Colonia Butaló.

Por decreto del Poder Ejecutivo Nacional se funda en 1908 la Colonia Butaló, que pocos años después entró en el ocaso a causa del desvío y captación de aguas por obras clandestinas ejecutadas al sur de la Colonia Alvear. El entonces Territorio Nacional de La Pampa, según fuentes orales, comenzó sus reclamos por el aprovechamiento del agua.

La primera gran quita de agua ocurre en 1917 cuando se llevan a cabo obras no autorizadas de desvíos del caudal del brazo mayor del Atuel, privando a la localidad de Santa Isabel del recurso hídrico.

En 1940 se sanciona la ley 12650 que dispone la ejecución del dique El Nihuil, en un convenio realizado entre la Nación y la provincia de Mendoza, lo que interrumpe

definitivamente el cauce del Río en 1948, por lo que comienzan los reclamos a lo largo de los años en gran de las diferentes gestiones gubernamentales, sin resultados favorables

En 1992 se crea la Comisión Interprovincial del Atuel Inferior, a través de la cual se firmó un convenio en el que Mendoza se comprometía a entregar el caudal de agua necesaria para las localidades afectadas, Santa Isabel y Algarrobo del Águila. Para que este convenio se concrete las provincias en conflicto debían ratificarlo por Ley: solo lo hizo La Pampa mediante la Ley N° 1376, promulgada el 13 de marzo de 1992.

En 2008 se vuelve a firmar sin éxito otro convenio entre el Ministerio del Interior, el Ministerio de Planificación Federal Inversión Pública y Servicios y las Provincias de Mendoza y La Pampa.

En 2011 la Universidad Nacional de La Pampa lleva a cabo un estudio donde analiza los daños ocasionados por la falta de agua en esa Región y observa que se producen corrimientos y relocalizaciones de los puestos rurales, hay restricciones en el consumo de agua de sus habitantes y mortalidad del ganado por falta de agua, además de inundaciones e interrupción de los caminos en época de sueltas de agua, lo que indefectiblemente ocasiona el éxodo de la mayor parte de la población.

En 2012 se conoce el fallo del Tribunal Latinoamericano del Agua que reconoce el derecho universal del agua como un derecho fundamental del hombre contemplado en la jurisprudencia internacional, y en esta sentencia se alerta sobre la necesidad de no perpetuar este conflicto entre las provincias en litigio.

En este contexto, recién a fines de 2017 La Pampa logra que la justicia obligue a Mendoza a soltar el agua del Atuel. No obstante, los problemas continúan porque Mendoza no cumple lo pautado y, por ende, la suelta resulta insuficiente.

1.2. El Surgimiento del Movimiento Cultural Pampeano y la aparición del Cancionero de los Ríos

Todo movimiento cultural es también un movimiento popular en tanto que reivindique necesidades o inquietudes del pueblo que dan origen a diferentes movilizaciones

independientes del discurso oficial (Bourdieu, 1984), tales como movimientos ecologistas, tercer mundistas, feministas, entre otros.

En este caso en particular, se aborda una movida cultural que surgió en La Pampa a mediados de la década del '50. Luego de su provincialización se observan manifestaciones populares en torno a lo sociocultural y económico en aras de la búsqueda de la identidad cultural pampeana, o la "pampeanidad". Así, surgen asociaciones, peñas, diarios y revistas locales destinados a visibilizar los reclamos ante los daños y perjuicios ocasionados por la falta de agua en los ríos pampeanos. En todas estas instituciones y asociaciones están a la vanguardia los escritores, poetas y músicos pampeanos, entre los que se destaca Julio Domínguez, "El Bardino", cuya poética ha sido plasmada en el *Cancionero de los Ríos* (2006).

La producción del Cancionero se concretó en 1985. El 17 de agosto de ese año, en el acto de presentación el Presidente de la Comisión Especial de Ríos Interprovinciales, Diputado Emir Di Nápoli, destacaba dos grandes motivos para este emprendimiento: por un lado, la necesidad de oficializar y legalizar la música regional propia y difundirla tanto entre los pampeanos como en otras provincias; por otro, la importancia de sentar un precedente que confirme la posición internacional de que los cursos de aguas interjurisdiccionales deban ser compartidos equitativamente.

Cuando se cumplió el 50 aniversario de la provincialización de La Pampa, en 2001, se concretó la segunda reedición corregida y aumentada, similar a la primera, con dos tomos, biografías, glosario y textos del profesor Julio Colombat.

Según explica Evangelista (2009), el Cancionero fue impulsado por dos aspectos fundamentales: la oficialización de la existencia de un repertorio local-regional vigente en la memoria y el canto popular; la unidad de accionar entre el Estado y los artistas frente a un hecho de naturaleza política signado por el reclamo del agua perteneciente a los pampeanos. Se reafirma de esta manera la decisión de políticos y gobernantes de proseguir con la reedición del Cancionero, apelando a que la población en general y los jóvenes en particular tomen conciencia de la lucha por los ríos para el mantenimiento y crecimiento de una región y sus habitantes. Esta acción se complementa con la inclusión

de la problemática del agua en La Pampa en el currículum escolar y la distribución del Cancionero en todas las escuelas.

La cuarta edición consta de dos tomos con 50 partituras de las 60 obras nuevas, biografías de autores y compositores de la reciente edición, con una publicación digital de todo el libro, acompañado de dos discos compactos con 40 interpretaciones musicales seleccionadas de las anteriores ediciones de los cancioneros.

En este contexto de producción colectiva participó activamente Julio Domínguez como gestor y protagonista, en tanto artista creador comprometido con su pueblo, su cultura y su gente.

1.3. La figura de Julio Domínguez, "El Bardino", y su aporte a la identidad cultural pampeana

A partir de la idea de que la identidad es una construcción permanente, cabe destacar que la identidad de los pampeanos y La Pampa surgió como territorio después de 1880 con la denominada "Campaña al Desierto". Por lo tanto, no resulta fácil determinar la identidad propiamente dicha según la región o provincia. Se sigue a Roig (1981) cuando explica la problemática de la historia del "nosotros y de lo "nuestro". Estos pronombres –personal y posesivo respectivamente– son, por su naturaleza lingüística, déicticos, es decir que no se pueden entender sin información contextual, dependiendo del tiempo y lugar en el cual se utilizan, esto es, su situación comunicativa. Se trata de pronombres referentes a sujetos que, si bien poseen una continuidad histórica, no siempre se han identificado de igual manera.

A los fines de entender el proceso de identidad pampeana resulta pertinente aludir a Roig (1981), quien en sus estudios advierte que el sujeto americano no siempre ha intentado identificarse mediante una misma unidad referencial. Así, siguiendo a este autor, la denominación de "América Latina" es un ente histórico-cultural tensionado al interior de un proceso cambiante de diversificación-unificación en relación con una cierta realidad existente.

Desde el posicionamiento arriba expuesto se advierte que la conformación histórica de La Pampa está atravesada por una composición poblacional que tensiona el concepto de identidad pampeana: pueblos originarios, españoles, criollos e inmigrantes europeos

y de países vecinos se encuentran presentes en esa diversidad. En tal sentido, siguiendo a Roig, todo nombre adquiere entidad en relación con el proyecto de un sujeto histórico, que no será este o aquel individuo. De ahí que los nombres no valgan por sí mismos sino por la legitimidad que le otorgue el sujeto.

Definir los alcances del "nosotros" supone a la vez la definición de "lo nuestro", no en el sentido de posesión de las cosas, sino en el de "nuestro modo de ser", es decir, "nuestra identidad", que incluye "nuestra" relación con aquellas cosas. Al respecto Roig (1981) afirma que la "mentalidad aldeana" supone la ignorancia del "otro". En este espacio aldeano surge el "hombre natural" y es por eso mismo un factor de irrupción en el proceso histórico, es el que denuncia con su simple vivir, con su cotidianidad, los falsos principios de unidad, impuestos a partir de un desconocimiento de la diversidad.

Esto pone en evidencia la complejidad que supone toda aproximación al estudio de la identidad pampeana. De tal modo que conceptualizar pampeanidad a partir de la propia identidad cultural pampeana es fuente de gran discusión. Hay quienes sostienen que esta discusión surgió después de la provincialización, durante la década del '50, en la que se dieron los primeros debates entre intelectuales, artistas y periodistas, quienes en diversas producciones, diarios y revistas expresaron sus opiniones, en aras de caracterizar a la identidad cultural de la Región mediante la creación de un elemento unificador que aunara a una población heterogénea, elemento que fue hallado en la cultura. Así, en términos generales se sostenía que la cultura pampeana ya estaba perfilada con características particulares que la distinguían dentro del contexto nacional, y la imagen del "ser pampeano" era la de una identidad vinculada al trabajo, a la vida del hombre de campo.

En este contexto también surgieron las voces de los poetas más destacados de la época, tales como Ricardo Nervi, José Prado y Edgar Morisoli, siendo este último a quien se le adjudica el concepto de "pampeanidad". José Prado ponía énfasis en la cultura del trabajo, es decir, en las tareas agrícolas fundamentalmente: el hombre de campo, trillando, sembrando, dialogando consigo mismo en absoluta soledad. En tanto que Nervi, en uno de sus poemas más conocidos –destacado internacionalmente por Alberto Cortez, cantautor que lo llevó a la fama– dice: "La Pampa es un viejo mar donde navega

el silencio/ y un llanto de sangre y sal se llora su río muerto"; es decir el silencio, la soledad, la inmensidad, el páramo, el desierto, casi la nada, y la denuncia del río muerto. La figura de Julio Domínguez surge como la contracara de los escritores pampeanos mencionados, considerados "poetas cultos". "El Bardino" es considerado un poeta "popular", que muestra en su gran producción literaria profundidad, autenticidad y pampeanidad. Se advierte que es en "El Bardino" justamente donde reside el "hombre natural" que expresa Roig: ese hombre que con su simpleza y espíritu elevado logra conmover cuando habla de "yo", de "nosotros", de "ellos", y puede develar la verdad amarga del oeste pampeano.

Julio Domínguez nace en Algarrobo del Águila, Departamento de Chical Co, de la zona oeste de La Pampa, en 1933. En 1948, al finalizar el dique El Nihuil en Mendoza, se produce el quite de agua en el oeste pampeano y sus habitantes se ven obligados a emigrar, un hecho conocido como "la diáspora pampeana". Domínguez emigra con su familia a Santa Rosa, la capital de La Pampa. Después de su adolescencia, y sin ningún tipo de instrucción formal, se desempeña en distintas tareas, desde lustra botas hasta mozo. En el Club Santa Rosa se relaciona con poetas pampeanos y ahí comienza su pasión por las letras.

El poeta Julio Domínguez, de las bardas del Atuel –en alusión al desnivel natural que provoca el borde oriental de la meseta basáltica en el oeste– tomó su nombre artístico y fue conocido como "El Bardino". Dedicó su producción literaria a escribir sobre la problemática del agua y la situación angustiosa del oeste pampeano. Defendió incansablemente el derecho de los pampeanos a obtener agua del río Atuel. Luego de recorrer varios escenarios de La Pampa, su temática causó admiración por lo novedoso del vocabulario, que lo hace acreedor del apelativo de "El Bardino" por su lealtad con la zona del Oeste de La Pampa. Le cantó a su lugar, indagó en su historia; escribió en forma de zambas, canciones, cuecas, coplas y cifras. Tal fue su reconocimiento y trascendencia que llegó a exponer su obra en un Congreso en Cuba.

"El Bardino" además fue socio fundador de la Asociación Pampeana de Escritores (APE) y de la Cooperativa Pampeana de Trabajo Artístico (COARTE). Muchos músicos grabaron

sus canciones, destacándose "Milonga Baja", la más emblemática de todas, ya que es cantada en las escuelas de La Pampa y es uno de los himnos más populares de la región. Julio Domínguez falleció en Santa Rosa en 2007. Un mes después, Mendoza hizo una suelta de agua del Atuel, ingresando el preciado elemento al oeste pampeano. Habría pasto en el lugar de nacimiento de Julio Domínguez.

2. El análisis de un corpus de poemas de Julio Domínguez, "El Bardino", desde una perspectiva sociosemiótica y los estudios del pasado local

2.1. El análisis del discurso: presupuestos teóricos

Dado que este trabajo versa sobre el análisis de la poesía de Julio Domínguez, "El Bardino", desde un enfoque sociosemiótico, resulta pertinente diferenciar ciencia de ideología. Esta distinción suscita dos grandes posturas en el campo de la semiótica: quienes sostienen que la ciencia tiene ideología, lo que se traduce en la idea de que todo discurso es ideológico (corriente del ACD: Análisis Crítico del Discurso); frente a aquellos que suponen que la ciencia carece de ideología (corriente Sociosemiótica). Esta última perspectiva, que tiene como principal representante a Verón (1993: 15), es la que enmarca este estudio: "hace falta darse los medios para concebir el 'conocimiento' y su historia como un sistema productivo".

Desde este planteamiento se debe indagar en torno al modo en que el autor, en este caso "El Bardino", se apropia del conocimiento para luego elaborar la producción de sentido de su poemario. Se impone entonces considerar su condición de "bardino", vocablo que enfatiza sistemáticamente en sus poemas junto a su identidad u origen, ser pampeano. Esto tiene que ver con su forma de concebir la cultura de La Pampa, relacionada con el trabajo agrícola ganadero y con las sueltas del río Atuel.

Para el análisis discursivo Verón propone tres instancias: la de producción, circulación y consumo. En lo que atañe a la primera, se parte del supuesto de que solo se define el nivel de pertinencia de una lectura cuando se relaciona con sus condiciones de producción. Así, se entiende que las "huellas" que aparecen en el proceso de producción discursiva están situadas en un contexto espaciotemporal delimitado por lo histórico y lo social. En palabras de Verón (1993:19): "Cuando tratamos de tomar en serio la idea

de constituir una teoría del sentido como dependiente de un sistema productivo, no debemos olvidar que un sistema productivo está constituido por una articulación entre producción, circulación y consumo". Respecto de la instancia de circulación, tiene que ver con la posibilidad de legitimación y consiguiente divulgación de una obra para que alcance cierto nivel de recepción, esto es, de consumo (última instancia).

Siguiendo este marco, en toda la obra de Julio Domínguez para que se produzca sentido tienen que articularse necesariamente las tres instancias arriba mencionadas. La producción alude a la visibilización de las huellas del autor: su origen, rol social, conocimientos, vivencias, su decir y su elección de cómo decirlo. En tanto que la circulación se refiere a quienes editan su obra y se encargan de su difusión publicitaria comercial para que tenga lugar la instancia de consumo: cantantes, poetas, actos públicos, medios de comunicación, entre otros.

Ahora bien, a partir de lo expuesto, específicamente los discursos enunciados en una sociedad están atravesados por un sentido, y de allí que todo fenómeno social es susceptible de ser leído con una determinada significación en función de la situación comunicativa y su propósito (van Dijk, 1987). A la vez, en esta esfera de significaciones dadas "afirmar que lo ideológico y que los poderes están en todas partes es radicalmente diferente a decir que todo es ideológico o que todo se reduce a la dinámica del poder" (Verón, 1993: 136). Se trata entonces de abordar simultáneamente el fenómeno de representación de las palabras y el de su fuerza de transmisión, es decir, la vinculación entre aquello a lo que remiten los discursos y los efectos que son susceptibles de producir.

Por otra parte, y en consonancia con lo expuesto, no se debe perder de vista que el "hecho de asumir el lenguaje para dirigirse a otro conlleva la instauración de un lugar desde el cual se habla, de un centro de referencia alrededor del cual se organiza el discurso. Tal lugar está ocupado por el sujeto discursivo, por el yo al cual remite todo enunciado." (Filinich, 1998: 15). Este "yo" al que alude Filinich puede equipararse en términos retóricos con el "yo lírico" de la teoría literaria (Adorno, 1962): un "yo" capaz

de constituirse en portador de una voz sustancial sin la cual el género poema pierde entidad.

Otra categoría de la enunciación de Filinich, también relacionada con la temporalidad, es la de la deixis, referida a la señalización a través de adjetivos y adverbios que organizan las relaciones espaciotemporales en torno al sujeto, tomando como punto de referencia el "aquí" y "ahora" y sus numerosas correlaciones gramaticales.

En el enunciado aparecen todas las acciones atribuibles a un sujeto, incluida la propia acción de decir. Siguiendo a esta autora, hay dos niveles de enunciación: el nivel de lo expresado, la información transmitida o la historia contada, esto es, el nivel enuncivo; frente al nivel enunciativo o de la enunciación, es decir, el proceso subyacente por el cual lo expresado es atribuible a un yo que apela a un tú. Así, en un nivel explícito está el enunciado, la información leída, en tanto que lo implícito es el cómo se dice y sus implicancias.

Por otra parte, y también en relación con la perspectiva de análisis adoptada, la idea de campo semántico (Coseriu, 2016) se utiliza en el terreno de la lingüística para nombrar a la serie de unidades léxicas relacionadas porque presentan diversas características afines en cuanto a sus significados, ya que disponen de algún rasgo semántico en común: se trata de una red conceptual que se desarrolla a partir de palabras que comparten algún sema.

En este contexto, vale además considerar las contribuciones de Bajtín (1985) al campo de la semiótica. En palabras de este autor, la realidad concreta del habla se concibe como un intercambio comunicativo cuya unidad es el enunciado. Ahora bien, ¿cómo se constituyen los enunciados? Al interactuar en alguna esfera de la praxis humana la lengua se usa "en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares" (Bajtín, 1985: 248). De tal modo que el contenido, el estilo y la composición de un enunciado dependen de la particularidad de un ámbito de la comunicación que posee una serie de enunciados relativamente estables, a los que este autor denomina "géneros discursivos". Dado que existe una multiplicidad de géneros –en tanto múltiples son

también las posibilidades de la actividad humana—, Bajtín propone una división muy vasta pero fundamental para el estudio de la lengua:

- Géneros primarios: son los del trato cotidiano, los que se forman en la comunicación inmediata, cuyo ejemplo más típico sería la conversación en sus diversas variantes.
- Géneros secundarios: tienen lugar en condiciones de comunicación más compleja y fundamentalmente escrita. Hacen ingresar a los géneros primarios en estructuras institucionalizadas y formalizadas, por lo que los géneros simples se transforman dentro de los complejos.

Si bien la riqueza, diversidad y heterogeneidad de los géneros dificulta la posibilidad de establecer una clasificación exhaustiva, los textos literarios líricos, tales como los poemas y canciones, pueden concebirse como prácticas discursivas correspondientes a los géneros secundarios.

También Bajtín aborda el concepto de "dialogismo" que resulta una categoría pertinente para este estudio porque refiere que la expresividad de cualquier enunciado no puede ser escindida de otros enunciados que ya emitieron sus puntos de vista —anteriores— en tanto forman parte del acervo cultural. A su vez, puede decirse que todo enunciado, como cadena en la comunicación discursiva, también se relaciona con enunciados posteriores, esto es, presume activas "posturas de respuesta".

En suma, lo interesante de esta propuesta de análisis radica en la posibilidad de desentrañar los significados enunciados que se concatenan a través de la verbalización del tema del agua como una constante de las composiciones musicales, mediante los modos de estructuración enunciativa, la gnoseología subyacente en una forma significativa, una fusión de fondo y forma que lleva la marca de maneras de conocer y representar lo conocido para el sujeto enunciadador:

Cuando la palabra se encuentra con la música se produce un salto cualitativo en múltiples aspectos. El más simple el de la difusión. En alas de la música la poesía tiene una difusión infinitamente mayor que

a través del libro. Por otro lado, se da un enriquecimiento del contenido del poema, un adensamiento del contenido. Muchas veces una melodía expresa de tal manera la esencia de un poema que permite una relectura del poema gracias a esa melodía que ha pescado la médula espiritual del poema (Romaniuk, 2007: 165).

2.2. Los estudios sobre el pasado local: breves consideraciones

Resulta relevante relacionar ese "lugar desde el cual se habla", según Filinich (1998), y los discursos "atravesados de sentido", según van Dijk (1987), con el pensamiento de Williams (1997) al asumir un pasado con sentido desde el presente y proyección en un futuro con posibilidades concretas para esos sujetos que viven el hoy. Así, el discurso del "Bardino" asume un lugar determinado para expresarse que es portador de un sentido histórico político particular, porque los sujetos que vivieron, viven y vivirán en el oeste pampeano son producto y productores de una cruenta realidad social atravesada por el elemento vital: el agua.

Según el historiador Le Goff (1991:178) la Memoria Colectiva es "lo que queda del pasado en lo vivido por los grupos, o bien lo que estos grupos hacen del pasado". En tal sentido, la Memoria Colectiva está conformada por las experiencias de los grupos que quedan a partir de rescatar ese pasado, persistiendo no en forma idéntica, sino recreadas, resignificadas y actualizadas.

Ahora bien, ni el pasado vivido, ni las resignificaciones de ese pasado son únicas ni homogéneas. La Memoria Colectiva está atravesada por la pertenencia a una clase social, por la identificación de un género, por el nacimiento en una etnia, por la elección de grupos, generacionales, regionales, entre otros. Los Estados, además, tienden a construir e imponer Memorias e Historias oficiales. Se habla entonces de memorias en plural.

Benjamin (1992) analiza las formas colectivas de recuperar tradiciones olvidadas, no en forma de pasado real, tal cual fue, sino una imagen de él, aquella en la cual el presente

se reconoce. Es decir que se opera en forma de metamorfosis un nuevo sentido: "La identificación con una imagen del pasado supone un alto contenido político porque esa imagen de nuestro pasado direcciona nuestros intereses, opiniones, voluntades, nuestras prácticas sociales en el presente y el futuro". (Rinaldi y otros, 2010: 11)

La propuesta poética-musical del "Bardino" permite adentrarse en las relaciones necesarias entre Memoria Colectiva y Pasado Local. La referencia pasado local de una región de la Provincia de La Pampa remite a la situación particular de las memorias locales. En relación con ello Gartner (2015: 33) plantea que "existen diferentes memorias que conjugan lo subjetivo y lo colectivo; y memorias plurales, entendiendo que en la sociedad se disputan memorias que representan a distintos grupos con diferentes perspectivas". En tal sentido, el discurso de los sujetos, como "El Bardino", que conjuga los saberes, sentires, deseos, posicionamientos de otros sujetos, asume una perspectiva definida, en este caso, en relación con el pasado-presente-futuro de los grupos sociales del oeste pampeano.

2.3. El abordaje del corpus seleccionado: análisis propuesto

"La Chilquita" (cueca)

A lo de Santa Isabel
 chilca y arena me fui,
 y me chorreaba el apodo
 los médanos solos, arena y hollín.

Ese Chadileuvú
 que no quiere crecer;
 todos los años pandito
 los chalileritos se mueren de sed.

Volveré, volveré,
 al oeste a cantar,
 y sobre los caminos
 mi acento bardino tal vez quedará;
 Como una cruz al poniente
 mi pampa caliente lo recordará.

Cuando quema ladrillos
Don Cabrera Martín,
pisa las vetas del vino
con otro Bardino que quiso venir.

Chaquiras del desierto
mi canto puede ser,
pero que abuelos dolidos
me dan los sonidos por Santa Isabel.

En primer lugar, respecto de lo espacial, se evidencia que esta cueca se refiere al oeste pampeano, y en lo temporal retrotrae a un pasado no tan lejano: se trata del pasado de los "abuelos".

En cuanto a la frase "mi acento bardino" o "mi pampa caliente", el yo lírico, que, en términos de Filinich (1998) sería el centro de referencia del discurso, se asume como hombre del oeste y desde lo identitario refuerza su pampeanidad, su origen posicionado por un determinado dialecto.

Otra categoría de la enunciación de Filinich también relacionada con la temporalidad es la de la deixis: "volveré", "quedará" y "recordará" son verbos marcados por el tiempo futuro y en este caso ponen énfasis en la continuidad del conflicto o bien en la necesidad de que formen parte de la historia del ser pampeano, cuestión que es posible gracias a la fijación de lo escrito, a su perdurabilidad en el tiempo.

En cuanto a lo espacial, el campo semántico, a través de palabras claves como "oeste", "desierto", "caminos", "pampa", "arena", "médanos", contextualiza el lugar de pertenencia del autor y sus características espaciales.

Dado que la poesía del "Bardino" constituye una expresión autónoma e independiente, que busca profundizar la raíz del hombre de las bardas y del oeste de la Pampa, se mantiene constante el reclamo y la demanda que se remonta a los antepasados: "Pero que abuelos dolidos".

El autor desarrolla su creatividad a través de sus décimas, estilos, cuecas y milongas con una proyección estética que naturaliza la musicalización, de modo tal que la producción

de sentido de su poesía pasa a ser objeto de apropiación de la gente a la manera de una práctica social discursiva de denuncia por la falta de agua en el río Atuel. Es decir que además de enraizar su pertenencia a un determinado lugar de origen, esto es, su condición de hombre de las bardas que reafirma su pampeanidad, exalta el conflicto por las aguas con la provincia vecina: entre las instancias de producción y recepción, en términos de Verón, circula la demanda, a modo de reclamo respecto del conflicto con Mendoza por el río Atuel.

"Corralera del Atuel" (milonga)

La Pampa tenía un Río
yo no sé si lo tendrá,
lo habrá tapado la arena
Santa Isabel más allá.

La Pampa tenía ovejas
yo no sé si las tendrá,
que lo digan los puesteros
por el lado de Limay.

Lo conocí a Don Juan Córdoba
¡Vaya! con la novedad;
Los potreros daban gusto.
Las comparsas a esquilar.

Le crece solo al pampeano
su sed por el arenal,
y en los charquitos que deja
moja la copla al pasar.

La Pampa tenía Ríos
yo no sé si los tendrá;
La cosa está conversada
y yo la quiero cantar.

En este poema lo explícito sería la información que se lee, lo denotativo, y lo implícito es el cómo se dice, lo connotativo, es decir, el nivel de enunciación –fondo y forma–, con

recursos que oscilan entre la ironía y el humor para enfatizar el tono de denuncia que confluye en la protesta social: "vaya con la novedad" / "moja la copla al pasar". En términos de análisis desde los supuestos de la Memoria Colectiva, este poema expresa el recuerdo y el olvido, lo que está y lo que no está presente, lo que se ve y lo que no se ve, como una síntesis que muestra dos caras de un presente y un pasado local que se entrecruzan permanentemente.

En los versos de esta milonga interesa destacar la acción de decir, esto es, la enunciación que aparece enunciada en el plano de la temporalidad, antes-ahora, y de lo espacial, evidenciando las consecuencias nefastas para el pampeano de la pérdida, la carencia, lo que ya no está: "La Pampa tenía un Río (...) ovejas/ Yo no sé si lo tendrá/lo habrá tapado la arena/ Santa Isabel más allá".

"Por la costa de la Barda" (zamba)

Déjame apeaar esta noche
 Junto a tu palenque de greda y de sal.
 Que soy un pobre bardino
 que vuelve dolido de tanto esperar.
 Préstame para mis ojos
 el color florido que tiene el bardal;
 Con una rama de jume
 tal vez se perfume mi pecho al cantar.

Tramojito de mi pecho
 por lo de Cuyola yo quiero pasar;
 Cruzando la primavera
 está la puestera que quiero cantar.
 Tras una estrella celeste
 galopa mi flete con rumbo a Limay.

Tengo un pañuelo bordado
 que lo saco a veces si voy a cantar,
 por él se endulza mi copla
 y en la primera nota crece el sulupal.

Cuando florezca en el tiempo

la copla bardina de mi guitarrear,
tras un poniente de ausencia
tal vez mi querencia lo recordará.

Esta zamba se constituye en otro caso de la significancia que emite el yo lírico en un contexto espacial y temporal que atañe a la conformación del ser pampeano, la pampeanidad, y las problemáticas que conlleva esta identidad reflejadas en la mayor parte de sus canciones: "pobre bardino", "el color florido que tiene el bardal", "la copla bardina de mi guitarrear". Es interesante destacar cómo el reclamo y la demanda por el conflicto de algo tan necesario y vital, el agua, se materializa en una producción de sentido artística y popular con un efecto de sentido desgarrador: sequía, dolor, desesperanza para este hombre de la Pampa habitante de un lugar que, paradójicamente, ama, por su sentido de pertenencia en el que se arraiga su identidad, pero que a la vez le es hostil, esto es, lo rechaza y expulsa.

"Jagüelerito bardino" (milonga)

Jagüelerito bardino
que llora con los inviernos
te marchitan las heladas
lo mismo que pasto tierno.

Tu padre en una rodada
tu madre quedó sin chivas
vos te quedaste peonando
de Los Molles a La Puntilla.

Ya te ganaste un potrillo
principio de un sufrimiento.
Decíle ahora a la vida
no te quedes en silencio.
Jagüelerito bardino
no te quedes en silencio.

Jagüelerito bardino
por esas tiradas largas
creces marrón de esperanzas

te crucifican las almas.

Cuando llegues a los veinte
junto con la papeleta
andarás por nuestra patria
fíjate bien en qué sendas.

Nótese aquí cómo la poesía del Bardino genera un discurso que representa una construcción simbólica de lucha y, especialmente, desde un punto de vista sociosemiótico, emerge todo un imaginario colectivo de historia de la provincia de La Pampa, de protagonistas que padecieron la sequía y, por qué no, de mitos y leyendas que forman parte del relato sociocultural del ser pampeano, a la vez que marca una profunda consolidación de su propia identidad o de su pampeanidad: el lenguaje aquí se constituye en una visión del mundo sustentada por un determinado lugar de pertenencia, que encuentra su equivalente en el lugar de la producción de sentido en estrecha relación con el lugar de la recepción o los efectos posibles: contexto de situación dado por la merma en el caudal del río Atuel y el exilio como una de sus principales consecuencias.

"Doña lagartija fina" (milonga)

Doña lagartija fina
al llegar la primavera
baja hasta las praderas
desde la costa bardina.

Se baña en el río Atuel,
se perfuma con tomillo,
se peina con un rastrillo
y en el cabello un clavel.

Ahora sí, que el camino
la lleve por donde quiera,
que la espere el que la espera
su hijo nacerá bardino.

Doña lagartija fina

al llegar la primavera
se baña en el río Atuel.

En esta canción interesa destacar el determinismo –“su hijo nacerá bardino”– dado por un contexto espacio temporal que circunscribe al sujeto a una determinada forma de vida. Aquí se pone de relieve además el concepto de dialogismo en el sentido bajtiniano respecto de la idea de que la expresividad de cualquier enunciado no puede ser escindida de otros enunciados anteriores que ya emitieron sus puntos de vista y conforman una cadena histórica en el eslabón de toda comunicación discursiva: de allí que en este cantar la “costa bardina” suscita una serie de imágenes y acciones relacionadas con todo lo que esta evoca en otros cantares a lo largo de la tradición cultural pampeana.

“Entre Bardinós” (cueca)

Si escuchan desafinar,
por lo de Amhir Sol,
no pregunten ¿quién es?
ese bardino soy yo.

Me gusta cantar la cueca,
a la manera cuyana,
y acordarme de mi negra
de la noche a la mañana.

¡Abran cancha! ¡abran quinchos!
con ramas de las jarillas,
y canten una tonada
a Don Efigenio Frías.
Vive en el algarrobal
con una punta de chivas.

Si escuchan desafinar,
de noche en Santa Isabel,
tiré mis penas al Río
que se las lleve el Atuel.

Me gusta cantar tonadas,
a dúo con Juan Pagano,
y echarme el sombrero atrás
con el revés de la mano.

En este texto se superponen distintos personajes que transitan, desde diferentes roles, con el yo lírico por la historia pampeana y la conforman: ya no es un "yo", sino que intervienen otras formas pronominales para dar vida, dialógicamente y desde la plurivocidad, al sentir pampeano y dejar su testimonio: él ("Amhir Sol"- "Don Efigenio Frías"), ella ("mi negra"), nosotros ("con Juan Pagano"). Acá cobra pleno relieve el sentir como sentir colectivo de toda una región.

"El Covarrubiano" (gato)

Yo tuve un pañuelo blanco
bordado en las cuatro esquinas;
Dijeron las malas lenguas
que lo bordó una bardina.

De mi casa a lo Villegas
me he pasado galopando;
Del caballo hasta el recado
todo se ha ido gastando.

Con aguas del río Atuel
me lavaste el pañuelo;
Y ahora querís lejía
para lavarte el recuerdo.

Cuando hubo polka de damas
allá en lo de Toledano.
Bañado en agua florida
me dejaste esperando.

Aquí ingresa el tema del amor no correspondido, del fracaso amoroso, pero en conjunción con ciertos recursos de estilo de los que se vale el yo lírico para aludir al Río y al agua. Es decir que aún el plano afectivo más íntimo e individual está atravesado por

el contexto y cosmovisión del hombre de La Pampa, desde marcos colectivos de percepción, esto es, representaciones sociales.

"Golondrinas del Atuel" (milonga)

¿Dónde están las golondrinas?
que festejaron mi infancia,
y dejaron su fragancia
como flor de cina-cina.
Mi guitarra aquí se inclina
con su vegetal estampa
y cual un ramo de zampa
que perfumó el pago aquel,
en barrancas del Atuel
al oeste de La Pampa.

Dónde las aves viajeras,
que en el puesto de Badal
dejaron en mi cantar
una guitarra puestera,
hoy que una dura encimera
de tiempo pesa en mi lomo
quiero cantar yo sé cómo
para el cauce de aquel Río
que mojó los sueños míos
con golondrinas y aromos.

¿Dónde están pregunto yo?
lasavecillas cantoras,
y también aquellas flores
yo quiero volver a ver,
lejos de Santa Isabel
anda tu cantor Bardino.
Vuelco en la cruz del camino
el pedernal de mi canto
con estas flores del campo
se adorna este peregrino.

Igual que las golondrinas,

yo emigré a otros pagos,
y a cada legua de a tragos
bebí entre sexta y prima.
Entre décimas que riman
trenzo mi suerte campera,
y al encontrar la manera
de sostener mi olvido
yo también formé mi nido
sin diques y sin tranqueras.

En esta canción la temática del agua es nuevamente una constante que, en este caso, recorre el tono melancólico del poema, a través de un campo semántico geográfico que refleja las vivencias y recuerdos del yo lírico: Atuel, Santa Isabel, campo, barranca, oeste, campera, pampa, Río, cauce, diques. Además, en su producción discursiva denuncia el cambio en la flora, la emigración de las aves como consecuencia de la ausencia de las aguas del Atuel. Nótese cómo se enfatiza la imposibilidad de habitar un suelo inhóspito, no apto para la supervivencia, al que, sin embargo, el poeta añora porque conforma su ser más íntimo, su identidad. Asimismo, incluye la denuncia hacia el accionar de Mendoza cuando alude a los diques.

Hay aquí en el discurso de "El Bardino" una identificación con una imagen del pasado alusivo al proceso de migración de grupos humanos del oeste pampeano por la ausencia del agua. Subyace un reclamo político en el presente proyectado hacia un futuro deseado para el oeste pampeano que recupere situaciones de un pasado en el cual el agua favorecía un contexto y formaciones sociales absolutamente opuestas a lo actual: el oeste pampeano estaba poblado, el ecosistema evidenciaba vida.

"Don Pedro Zuñiga" (milonga)

Lo vi por Santa Isabel,
varias veces de pasada
en la fonda de Nadín
Don Pedro tomaba caña,
Y el aire del Chalileo
le endulzaba la mirada.

Me parece estarlo viendo
de bombachas y alpargatas
la mirada despidiendo
los piales que echó en La Pampa;
Y el gato con relaciones
que ya no bailan sus tabas.

¿Usted se acuerda Don Pedro?
¿O ya no se acuerda nada?
En los tiempos que el Atuel
hizo aumentar las majadas:
de Bairoletto, de Aynó,
de puesteros y boleadas.
¿Usted se acuerda Don Pedro?
¿O ya no se acuerda nada?

Usted que fue capataz
de vacas que siempre arreaba,
no pudo comprar ninguna
para formar su manada.
No tiene más que su recia
y hermosa estampa paisana.

Por usted Don Pedro Zúñiga
que mis padres conocieran,
por todo lo que nombró
cuando se nombra la tierra;
donde la sangre paisana
hacia la raíz regresa.

Muy parecido a sus hijos
yo le dejo de pasada
un verso cuando la vida
nos lleva rumbo a la nada.
Por Santa Isabel le dejo
estas flores de pichana.

En este caso el yo lírico enuncia, produce su manera de conocer y representar el oeste pampeano, Santa Isabel, su gente más reconocida y su oficio. Estos versos son un

homenaje al hombre del desierto de la Pampa, a través de la exaltación de una figura descrita como ejemplar, Don Pedro Zuñiga, paisano por excelencia. También en su producción discursiva denuncia la extinción de la fauna típica y necesaria para la supervivencia: demanda y reclamo por las sueltas del Atuel y las trágicas consecuencias para los habitantes sin esperanza ni posibilidades. Se repiten aquí los reclamos en relación con el pasado-presente-futuro, desde la reivindicación y la añoranza.

“La luna de Chical-Có” (tango)

En el agua de Puelén
la luna se está mirando,
mientras dos chicos jugando
que ya la quieren romper.
Del lado de Chos-Malall,
viene la luna bajando,
tropezó, siguió rodando,
atájate jarillal.

La luna de Chical-Có,
tiene sed de varios días,
a calmarla en las bebidas
baja hasta el cerro Colón.

De nuevo en esta letra, que cierra el corpus de análisis, se evidencia el problema del agua en el oeste pampeano, puntualmente retratado a través de la figura de una luna que “tiene ser de varios días” y que cobra pleno protagonismo mediante el recurso de la personificación. Nuevamente puede advertirse que la sequía no es casual o se remite a un tiempo, a una circunstancia particular, sino que es parte de la vida del hombre del oeste de La Pampa: de allí que la representación de la luna sedienta puede leerse también como una hipérbole cuya finalidad es exaltar una situación extrema que efectivamente afecta y perjudica notablemente a toda una región.

Consideraciones finales

A partir de la problemática planteada, el análisis sociosemiótico de la producción de sentido plasmada en la poesía del "Bardino" posibilita visualizar una constante en sus temáticas y su visión del mundo: la denuncia y el reclamo por las sueltas del río Atuel, que confluyen en una defensa de un ser y sentir pampeano injustamente anulado por la pérdida de un recurso natural tan básico para la subsistencia como lo es el agua.

En el marco de este planteo, tal producción de sentido es producto de los efectos de la dimensión sociodicursiva, de lo que resulta del decir de un yo lírico que atraviesa, como portavoz del sentir de su gente, el dolor de una región devastada. Por lo tanto, los poemas de este autor representan una construcción simbólica de lucha, que no se reduce al análisis enunciativo, sino que abarca todo un imaginario colectivo en la historia de la provincia de La Pampa, especialmente en la gente del oeste, de la barda pampeana, que padeció la sequía y protagonizó mitos y leyendas que rodean al relato conformado en esta parte del cancionero pampeano, a la vez que evidencia una profunda consolidación identitaria que resume la "pampeanidad".

Con respecto a la idea de "pampeanidad versus "cuyanidad", mientras que los pampeanos persisten con la demanda y reclamos y su lucha se propaga desde todos los ámbitos institucionales y privados de la provincia, los mendocinos –a nivel político, social e institucional– acuerdan con la retención de las aguas del Atuel, restando legitimidad al reclamo.

En este contexto, el discurso de la quita del agua, que en el caso del "Bardino" se popularizó a través del *Cancionero de los Ríos* (2006), se constituye en una denuncia y demanda por excelencia en el ámbito político, comunicacional y educativo, a punto tal de que forma parte de los discursos conmemorativos y del currículum escolar de la Pampa.

El conflicto con Mendoza por los ríos y el efecto social que produce la producción de sentido de la poesía del "Bardino" no deja dudas acerca de que la construcción de su discurso resulta significativa tanto desde lo ideológico, por advertir una crisis de

identidad, como desde lo sociológico, por el señalamiento de la situación límite en la que vive la población del oeste como consecuencia de la falta de agua: exilio, pobreza, dolor, pérdida, aislamiento, entre otros.

El "Bardino" retrata y enfatiza en todos sus poemas, con variados recursos estilísticos, la sequía material, que se convierte también en una "sequía espiritual". En este caso, la intertextualidad en el sentido bajtiniano está dada por el tópico del agua como motivo común y transversal en las diferentes historias de vida pampeana. De allí que la importancia de llevar a cabo un análisis de este tipo radica en que el corpus seleccionado se constituye –tanto por su popularidad como por su repercusión sociocultural– en un insumo fundamental para la visibilización de un conflicto nodal en la región pampeana.

Por último, la teoría de la enunciación privilegia las condiciones de producción del texto, determinadas por el uso concreto que el enunciador hace de su lengua, y la situación de comunicación o de enunciación, por la que se incorpora al sentido literal –denotación– una segunda significación –connotación–, dada por el contexto de producción y recepción de la obra. Así planteada, en esta propuesta de trabajo se evidencia que la dimensión enunciada está compuesta por el total de la obra de Julio Domínguez y la dimensión enunciante, cuyas características no son directamente observables, está conformada por los emergentes que llevaron al autor a producir su enunciado –contexto social y político– sumado al ámbito de circulación y su consiguiente recepción.

En suma, se trata de un estudio que apela a una reivindicación del arte con sus sentires y evocaciones e invita a seguir reflexionando y profundizando sobre un conflicto que trasciende el quehacer de un pueblo y atraviesa su profundo sentir. A la vez, este trabajo se constituye en un aporte, desde lo lingüístico, comunicacional y sociodiscursivo, para conocer, comprender, interpretar y tomar posición en relación con una realidad geográfica, social e histórica particular –la del oeste pampeano– que reclama un futuro mejor, asentado en la reivindicación de un pasado que emerge como superador de un presente crudo e inhóspito.

Bibliografía

- Adorno, T. 1962. Notas de literatura. Barcelona: Ariel.
- Bajtín, M. 1985. Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Benjamin, W. 1992. Cuadros de un pensamiento. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Bourdieu, P. 1984. Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- Coseriu, E. 2016. La semántica en la lingüística del siglo XX: tendencias y escuelas. Madrid: Arco.
- Dijk, T. van 1987. Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI.
- Evangelista R. 2009. Historia del cancionero folklórico contemporáneo de La Pampa. La Pampa: Pitangua.
- Filinich, M. 1998. Enunciación. Buenos Aires: Eudeba.
- Gartner, A. 2015. Historia oral, memoria y patrimonio. Aportes para un abordaje pedagógico. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Le Goff, J. 1991. El orden de la memoria. España: Paidós.
- Pumilla, J. 2006. Cancionero de los Ríos. La Pampa: Talleres gráficos HCD.
- Rinaldi y otros. 2010. Memorias de San Luis. Tomo I. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Roig, A. 1981. Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romaniuk A. M. 2007. "Comarca de guitarras y poetas nochernícolas", en Revista argentina de musicología. 8. 157-169
- Verón E. 1993. La Semiosis social. Buenos Aires: Gedisa.
- Williams, R. 1997. Marxismo y literatura. Buenos Aires: Península.

¹ Este estudio compendia parte de un trabajo final para acceder al Grado de Licenciado en Comunicación Social, que ha sido defendido y aprobado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

La formación en idioma inglés desde la mirada de los estudiantes

English language training from the students' perspective

Rivarola, Marcela (rivarola.marcela@gmail.com)
Domínguez, María Belén (mbdomin@gmail.com)
Ardissone, Giuliano (giuard91@gmail.com)
Aguirre Céliz, Cecilia (ceciliaaguirreceliz@gmail.com)
Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias.
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Estudio de las prácticas de enseñanza de Inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y su relación con las demandas del medio laboral". Entre las diversas tareas que se llevaron a cabo en el marco del proyecto, se encuentra la encuesta realizada a estudiantes avanzados de las carreras de ingeniería de la FICA. En esta se indagó acerca de sus percepciones sobre la importancia de su formación en inglés. Esta investigación es de carácter mixta, con "preponderancia cualitativa" (Johnson et al., 2006, en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 546), ya que los datos numéricos con los que trabajamos se sometieron a interpretaciones subjetivas. Los resultados obtenidos de los 99 encuestados revelaron que la mayoría de ellos consideran que la formación brindada por nuestra institución no es la más adecuada para insertarse y mantenerse en empresas multinacionales de la región o para ampliar sus posibilidades académicas.

Palabras claves: ingenierías; inglés; competencia comunicacional; estudiantes avanzados; opiniones

Abstract

This work is part of the research project "Study of teaching practices of English in the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences (FICA) of the National University of San Luis (UNSL) and its relationship with the demands of the working environment". Among the various tasks that were carried out within the framework of the project, a survey was conducted to enquire on advanced engineering students' formation. This survey also inquired about their perceptions on the importance of their training in English. This research is of a mixed nature, with "qualitative preponderance" (Johnson et al., 2006, in Hernández Sampieri, Fernández Collado and Baptista Lucio, 2010, p. 546), since the numerical data with which we worked were subjected to subjective interpretations. The results obtained from the 99 respondents revealed that most of them consider that the training provided by our institution is not sufficient since they would not be able to enter and continue working in multinational companies of the region or to expand their academic possibilities.

Keywords: engineering; English; communicative competence; advanced students; opinions

Introducción

El dominio del idioma inglés es una necesidad fundamental que deben cubrir los profesionales para enfrentar los desafíos del siglo XXI, en un panorama donde predomina la globalización, la competitividad entre los sistemas educativos, la internacionalización de las profesiones y el avance científico y tecnológico. Cualquier profesional que conozca este idioma verá cómo se amplían sus oportunidades y se abren muchas puertas en el mundo laboral. Es en este sentido que las universidades tienen un rol central en la formación de profesionales capacitados en las áreas específicas de su profesión, que además posean conocimientos sólidos de un idioma extranjero, especialmente el inglés, al ser considerado el idioma universal.

Un grupo de docentes nos interesamos en analizar las prácticas de enseñanza de dicho idioma y considerar si a través de las mismas se preparaba efectivamente a los estudiantes de las carreras de ingeniería para poder acceder a posibilidades equitativas de subvención para estudios y/o intercambio en el exterior y a diversas posibilidades de empleo. De este modo se gestó el Proyecto de investigación “Estudio de las prácticas de enseñanza de Inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y su relación con las demandas del medio laboral”. Durante el desarrollo de este proyecto nos planteamos conocer cuáles son los requerimientos de inglés que las empresas del medio local solicitan a los ingenieros como condición para insertarse en un puesto laboral. También estudiamos los modos en los que esta asignatura se dicta en diferentes universidades a lo largo del país (cantidad de horas, obligatoriedad, programas de estudio, años en los que se dicta, cantidad de asignaturas para su dictado). Para culminar la primera etapa del mencionado proyecto, nos propusimos conocer la mirada de los estudiantes respecto a sus necesidades de formación en inglés. Para esto realizamos encuestas a un grupo de estudiantes avanzados, es decir de cuarto y quinto año, de las carreras de ingeniería de la FICA; estas encuestas se entregaron en formato papel y luego fueron procesadas por

medio de una plataforma digital. En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en dichas encuestas y su análisis.

Marco teórico

Diversos estudios a nivel nacional e internacional han investigado acerca de las competencias que los jóvenes profesionales de cualquier disciplina deben haber adquirido al salir de la universidad, destacándose el Proyecto Tuning, integrado por cientos de países de todo el mundo. Este proyecto se inició en Europa en 2001 y luego en América Latina en 2004 a partir de políticas educativas que buscaban la convergencia de sus sistemas de Educación Superior. Según el mismo, los resultados de aprendizajes se expresan en niveles de competencias que el estudiante debe conseguir. En el marco de dicho Proyecto, se ha establecido un listado de competencias genéricas (o transversales) y específicas comunes para diferentes áreas temáticas. Entre las genéricas, se lista la “capacidad de comunicación en un segundo idioma”.

A su vez, en muchos países se está llevando a cabo un proceso de transformación de la formación profesional, mediante la implementación de un modelo formativo que tiene como eje central el desarrollo de competencias técnicas y transversales entre las que se encuentra el dominio de inglés, de modo de hacer frente a las demandas del medio laboral (Astigarraga Echeverría, Agirre Andonegi y Carrera Farran, 2017; Becerra Marsano y La Serna Studzinski, 2010). En dicho proceso se ha detectado que hay “falta de ajuste entre las competencias demandadas en el puesto de trabajo y las obtenidas en la formación universitaria” (García Espejo y Pascual Ibáñez, 2006, p. 140). Estos estudios tienen en común el hecho de que consideran que el estudiante debe haber obtenido estas capacidades al salir del sistema educativo, es decir que le cabe a la universidad la responsabilidad de la formación en este aspecto.

En el área disciplinar de la ingeniería, la formación del ingeniero se está viendo en un importante proceso de transformación cuyo principal fin es la búsqueda de convergencia entre la formación real que ofrece el sistema educativo universitario y las competencias que demanda el medio laboral en el mundo globalizado actual. El Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) es uno de los entes encargados de debatir

y proponer lineamientos en relación con la formación de los estudiantes de ingeniería en Argentina. Uno de los propósitos de este consejo consiste en equiparar los planes de estudio con los estándares a nivel iberoamericano e internacional. Otro de los propósitos se relaciona con la articulación de normativas de las unidades académicas para “propender a facilitar el intercambio de estudiantes, docentes, investigadores y personal no docente” (2014, p. 7). El objetivo detrás de este propósito es garantizar que los integrantes de las facultades y, en particular los estudiantes, puedan realizar estudios de intercambio ya sea como una actividad acreditable como estudio de grado o como estudios de formación de posgrado. También se busca promover la formación profesional con prácticas laborales en diversos países los cuales requieren que los aspirantes a esta formación sepan como mínimo comunicarse en inglés.

Las docentes que integramos el Proyecto de investigación antes mencionado sostenemos que, en lo que hace a la enseñanza, no hay una única manera de entenderla. Existen diversas corrientes epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas que pueden atravesar estas prácticas. Es así que primeramente, definiremos las “prácticas de enseñanza” como la actividad intencional a través de la cual se implementa “un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula” y que, dada su naturaleza social, responde a necesidades específicas de los actores involucrados que solo pueden entenderse dentro del marco social e institucional en el que transcurren (Edelstein, 2002, p. 468). Esta acción, que se realiza de manera voluntaria y a conciencia, se orienta a “promover resultados de aprendizaje y transmitir conocimientos, habilidades, capacidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles” (Davini, 2008, pp. 17-18). Se lleva a cabo mediante la construcción de una relación pedagógica e implica una secuencia metódica de acciones.

En coincidencia con las ideas de Stone Wiske (2006), se trabaja en pos de una enseñanza que apunte a cultivar las capacidades de los estudiantes a fin de que éstas les permitan desarrollarse y expresar su comprensión del mundo. Creemos, como señala esta autora, que los docentes deben ser “aprendices de sus materias específicas y de su propia actitud y mantener relaciones de colaboración que conecten sus aulas con el resto del

mundo” (p. 249). Se entiende que la indagación e innovación constantes son la única manera de mejorar las prácticas educativas.

Por medio de las prácticas de enseñanza, que como docentes llevamos a cabo, buscamos propiciar un aprendizaje estratégico, es decir un aprendizaje basado en la adquisición y uso efectivo de estrategias. Más específicamente, García Jurado Velarde (2009) define al aprendizaje estratégico como “la asociación entre la adquisición de un conocimiento específico y el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permiten el fomento de los procesos de pensamiento y autorregulación” (p. 64). Asimismo, las prácticas de enseñanza propenden a que el estudiante logre un aprendizaje significativo. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones (Ausubel, Novak y Hanesian, citado en Davini, 2008).

La enseñanza entendida como mediación social y pedagógica entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende pone al docente en el rol de mediador, quitándolo del centro del proceso de enseñanza. Esta reacomodación de los participantes a su vez permite y propende a que el estudiante se transforme en protagonista de este proceso. En consonancia con la teoría de Pichón Riviére, se concibe al sujeto de aprendizaje como una unidad bio-psico-social de lo cual se desprende que no solo aprende con su intelecto sino también con su genética, sus emociones, sus ideas, pensamientos, sensaciones, experiencias; un sujeto único, producto de las experiencias históricas, sociales y culturales por las que ha sido y es atravesado (Balmaceda, 2013).

Asimismo, sostenemos que toda práctica de enseñanza se encuentra atravesada por diferentes ámbitos (político-histórico-social, institucional, áulico) y dimensiones (entendiendo por éstas a los contenidos, a la relación pedagógica y a la relación pedagógico-didáctica) de la cultura que la constriñe y define (Davini, 2008). En el caso de la enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería, vale señalar que los ámbitos institucional y político-histórico-social han impactado en cómo se ofrece este saber ya

que en la FICA, como en la mayoría de las facultades de ingeniería, inglés ha perdido su carácter de asignatura pasando a ser una Acreditación de un cuatrimestre de duración. Además, los estudiantes deben aprobar esta asignatura para poder cursar las asignaturas de cuarto año. Este cambio en el carácter de la asignatura dificulta las posibilidades de organizarse de los estudiantes para tomar clases presenciales y es un factor que debe considerarse al momento de diseñar y elaborar propuestas a través de las cuales se promueva el desarrollo de la competencia comunicativa.

Considerando lo mencionado anteriormente y en pos de propiciar prácticas de enseñanza y aprendizaje que puedan adaptarse a la realidad de nuestros estudiantes, con disponibilidad horaria reducida y escasas posibilidades de asistir físicamente al aula, creemos que las tecnologías podrían ayudarnos a tender los puentes necesarios para desarrollar una experiencia beneficiosa. En este contexto, las prácticas de enseñanza se han visto fuertemente influenciadas por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al punto de que ya en la actualidad se hace referencia a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Sabido es que éstas juegan un rol muy importante en el proceso educativo de la actualidad, aportando su potencial para generar aprendizajes más significativos. Como lo explica Roser Lozano (2011), “las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor” (p. 46). Las TAC apuestan por explorar las herramientas tecnológicas al servicio de la adquisición de conocimiento y por lo tanto ponen el énfasis en la metodología de enseñanza más que en el manejo de la informática.

Para tender esos puentes, decidimos integrar el enfoque del Aula Invertida (del inglés *Flipped Classroom*) en la propuesta que estamos diseñando, debido a los beneficios que implica y a que este modelo de enseñanza aprovecha las potencialidades de las tecnologías en el campo educativo, puntualmente en nuestro caso en la enseñanza de la lengua inglesa. Se ha definido al Aula Invertida como técnica, enfoque o modelo pedagógico en el que los eventos que tradicionalmente han tomado lugar dentro del

aula ahora suceden fuera de la misma a través de herramientas tecnológicas (Bergmann y Sams, 2012; Bishop y Verleger, 2013; Evseeva y Solozhenko, 2015; Neshyba, 2013; Lage, Platt y Treglia, 2000; Martínez Olvera, Esquivel Gámez y Martínez Castillo, 2015; Talbert, 2012-2014). El concepto de inversión implica básicamente que el contenido teórico (los contenidos léxico-gramaticales en el caso de la enseñanza de la lengua) es trabajado por el alumno de manera autónoma, previo a la clase y fuera del aula mediante herramientas multimedia como videos, mientras que las actividades prácticas de asimilación e internalización de contenidos se realizan en el aula, en interacción y con la ayuda de los pares y del profesor. Se prevé que, como señalan Domínguez, Laurenti, Lucero (2018) el estudiante, a partir de una redistribución y creación de recursos y actividades desarrolle todos los procesos cognitivos tanto de nivel superior como inferior postulados en la Taxonomía de Bloom (citado en López García, 2014). Por lo tanto, fuera del aula se desarrollan las actividades que implican poner en marcha los procesos cognitivos de nivel inferior, tales como comprender, recordar y también aplicar, mientras que se saca el máximo provecho del tiempo de la clase para trabajar con los procesos cognitivos de nivel superior, es decir aquellos que son más difíciles de desarrollar de manera autónoma por el alumno, como por ejemplo analizar, evaluar y crear. En otras palabras, y en el caso específico de la propuesta didáctica en la que estamos trabajando se explotarán las clases presenciales para trabajar con estos procesos más complejos y en particular para la práctica oral.

Asimismo deseamos señalar que adherimos a la conceptualización de Canale y Swain (1980) sobre “competencia comunicativa”; estos autores identifican cuatro dimensiones de esta competencia: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La adquisición de esta competencia implica adquirir un conocimiento pragmático de modo que el estudiante pueda utilizar el registro apropiado a las diversas situaciones comunicativas.

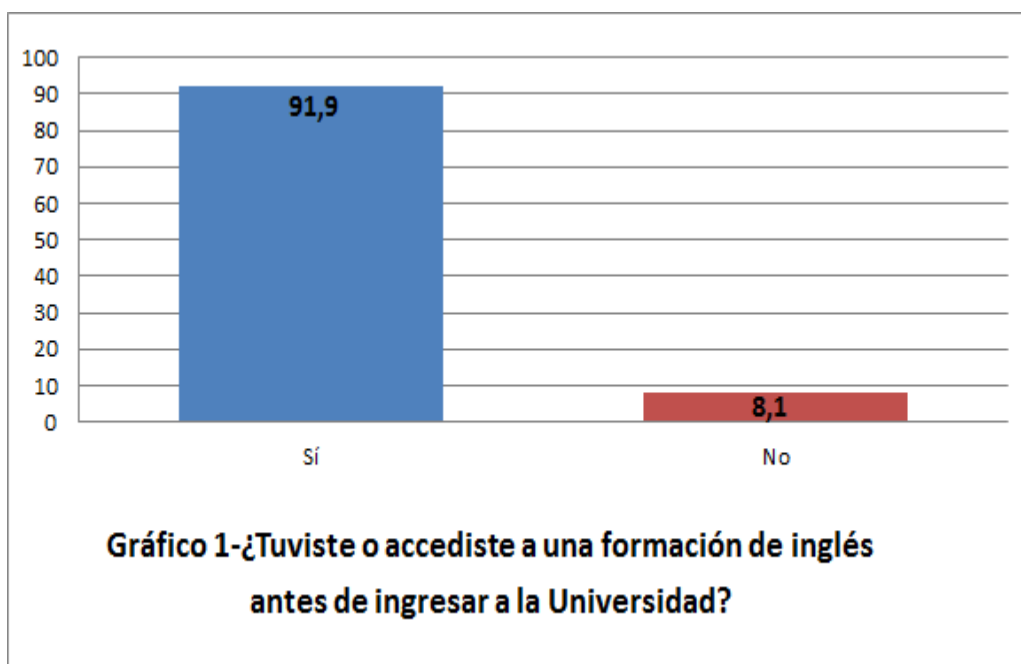
Metodología

La presente investigación es mixta con “preponderancia cualitativa” (Johnson et al., 2006, en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 546), debido a que, si bien se presentan datos numéricos, en el proceso de análisis de estos datos priman las interpretaciones de tipo subjetivas. Tiene alcance exploratorio ya que el objetivo es examinar una cuestión o problema poco estudiado desde la perspectiva que los investigadores desean ahondar (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

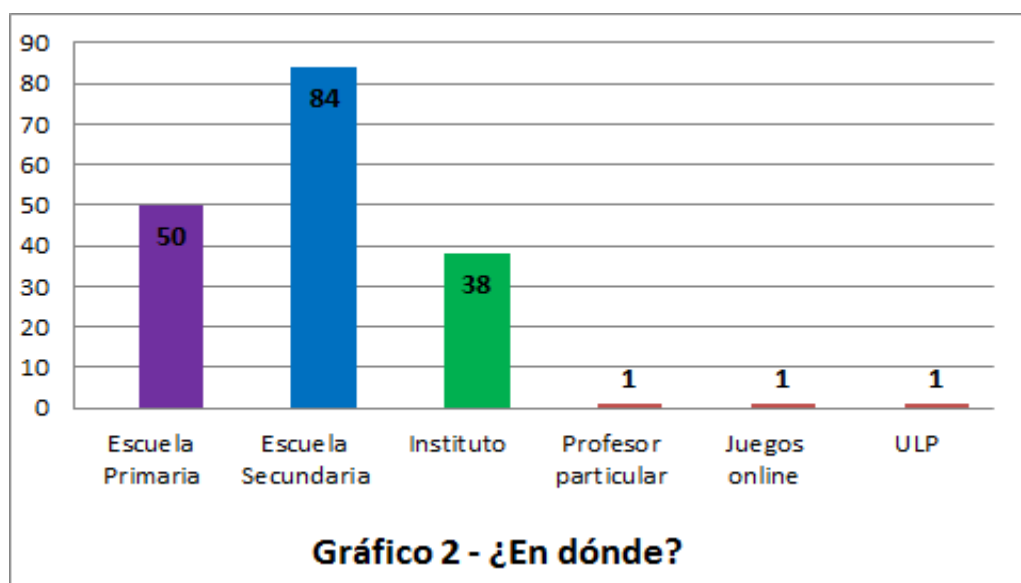
Para obtener los datos que se analizan en esta investigación se elaboró una encuesta semi-estructurada con preguntas cerradas y abiertas; esta encuesta se entregó en formato papel a los diferentes grupos de estudiantes de cuarto y quinto año explicándoles el motivo y propósito de la misma y la importancia de que respondiesen a conciencia. Luego, esos datos fueron procesados a través de un formulario de Google y Microsoft Excel y se generaron gráficos que facilitaron la comprensión e interpretación. Cabe señalar que para poder trabajar con estos grupos de estudiantes, se contactó previamente vía correo electrónico o teléfono a los docentes responsables de diversas asignaturas, solicitándoles permiso para efectuar el procedimiento de la encuesta durante los minutos iniciales o finales de una de sus clases.

Análisis de resultados

A continuación, se muestran y analizan los resultados obtenidos de la encuesta realizada a estudiantes de las carreras de ingeniería de la FICA, UNSL. La encuesta se estructuró en tres ejes. El primero tuvo como propósito conocer sobre su experiencia de formación en inglés previa al ingreso a la universidad, es decir, el conocimiento con el cual ingresaron a la universidad. De los 99 encuestados, 91, es decir el 91,9%, expresaron haber recibido formación en el idioma (ver Gráfico 1).



A los que contestaron afirmativamente luego se les consultó en donde se habían formado, pudiendo marcar más de una respuesta a la vez. Las respuestas nos muestran que solo el 42% de ellos (42 estudiantes) tuvo un adiestramiento en institutos. El porcentaje restante no recibió más educación en el idioma que la impartida en la escuela secundaria o primaria y un porcentaje ínfimo en otros ámbitos como puede observarse en el Gráfico 2.



Estos datos ayudan a conformar el panorama de un grupo importante de los estudiantes que cursan las carreras de ingeniería:

- Si bien 50 % estudiaron inglés en la primaria, las nociones adquiridas en este nivel son muy básicas y se espera que luego sean reforzadas en niveles subsiguientes.
- Se observa que el grupo mayoritario (84 estudiantes) se formó en la secundaria; vale señalar que los conocimientos impartidos en este nivel son pobres, situación que comprobamos diariamente con muchos de los estudiantes que toman clases de Acreditación de Inglés en nuestra institución.

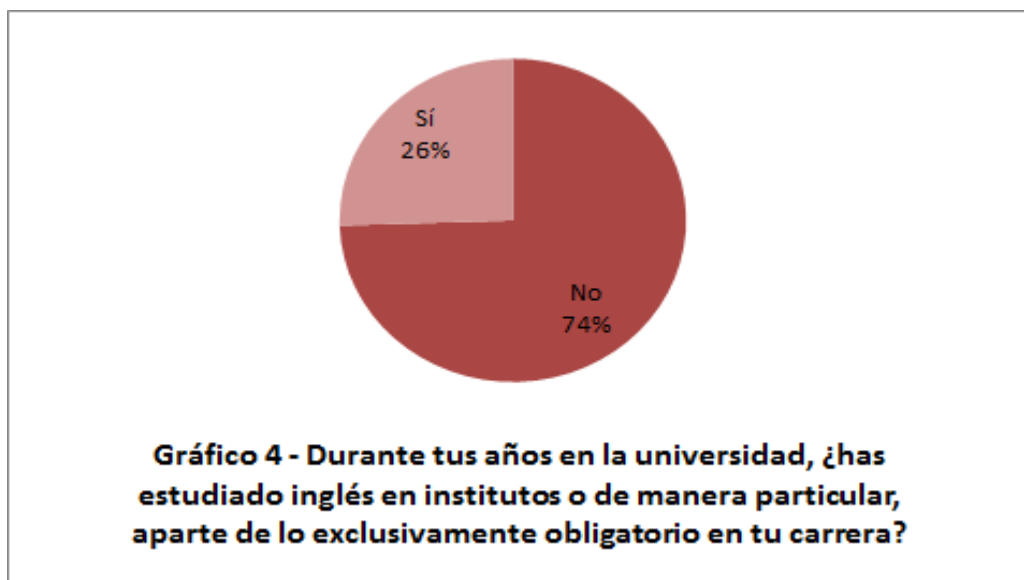
Por otra parte, los estudiantes que concurren a un instituto, lo hicieron generalmente en una instancia previa a la universitaria y luego discontinuaron los estudios. La pregunta abierta indagó el rango de edad en el que habían estudiado. Se agruparon las respuestas según se muestra en el Gráfico 3.



Como puede observarse, la mayoría de los estudiantes ingresan a la universidad con una formación básica del nivel secundario, la cual dista de ser suficiente para satisfacer las demandas del medio laboral. Ante esta situación cabe a la universidad una mayor responsabilidad en suplir esta falencia.

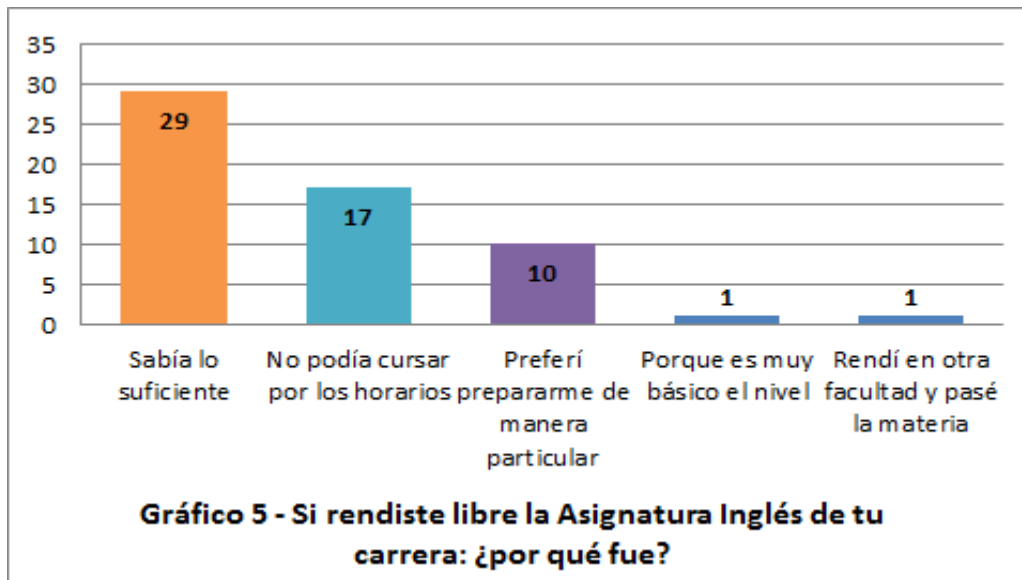
El segundo eje de la encuesta giró en torno a la experiencia formativa durante su carrera en la universidad.

La primera pregunta indagó sobre si los estudiantes habían tomado clases de inglés en institutos o con particulares durante sus estudios universitarios; las respuestas obtenidas se muestran en el Gráfico 4:



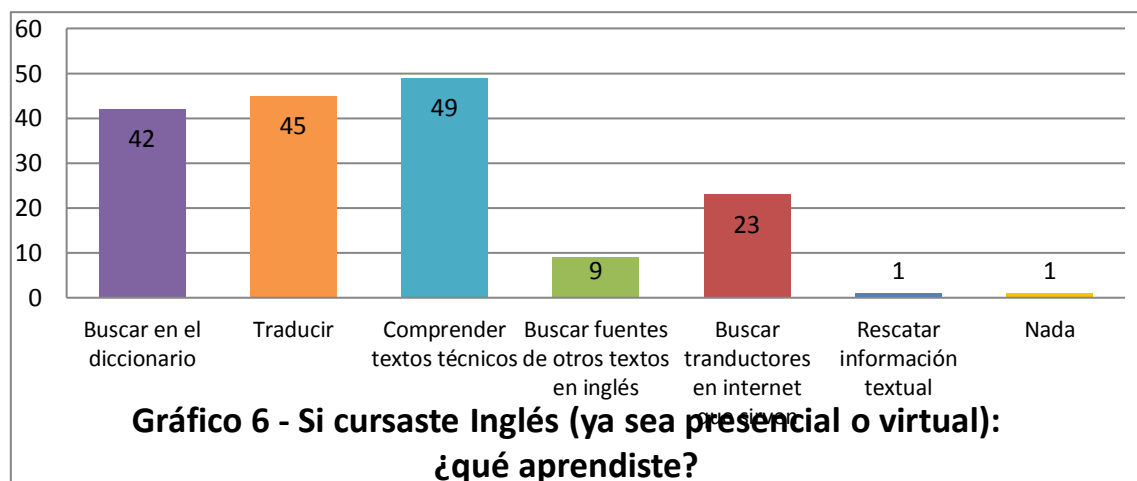
Si bien se puede observar que la cantidad de estudiantes que han tomado clases del idioma fuera de la universidad no es tan elevada, muestra que hay una inquietud, por al menos un grupo de estudiantes, por adquirir esos conocimientos que no pueden obtenerse cursando solamente la Acreditación de inglés de la carrera.

Como ya indicamos antes en este trabajo, la asignatura se ha transformado en una acreditación, es decir, el estudiante debe rendir un examen en un determinado momento durante los primeros 3 años de sus estudios para demostrar que posee los conocimientos del idioma y la aprobación de ese examen le permite continuar con el cursado del resto de las materias. Debido a eso, muchos eligen rendir en condición de libre; en este caso, más de la mitad de los encuestados rindió de esta manera, por distintos motivos que se muestran en el Gráfico 5:



El 56% (ó 29 estudiantes) optó por rendir libre porque consideraban que tenían los conocimientos suficientes para hacerlo. Siguiendo con el estudio del gráfico, vemos que 17 estudiantes (33%) escogieron rendir libre porque los horarios de cursado de las materias de sus carreras se superponen con los de Acreditación de Inglés; este no es un porcentaje despreciable, ya que indica que 1 de cada 3 alumnos tiene imposibilitado acceder al cursado de esta materia y, esto no le permitiría tomar otras asignaturas obligatorias de su carrera de los años superiores.

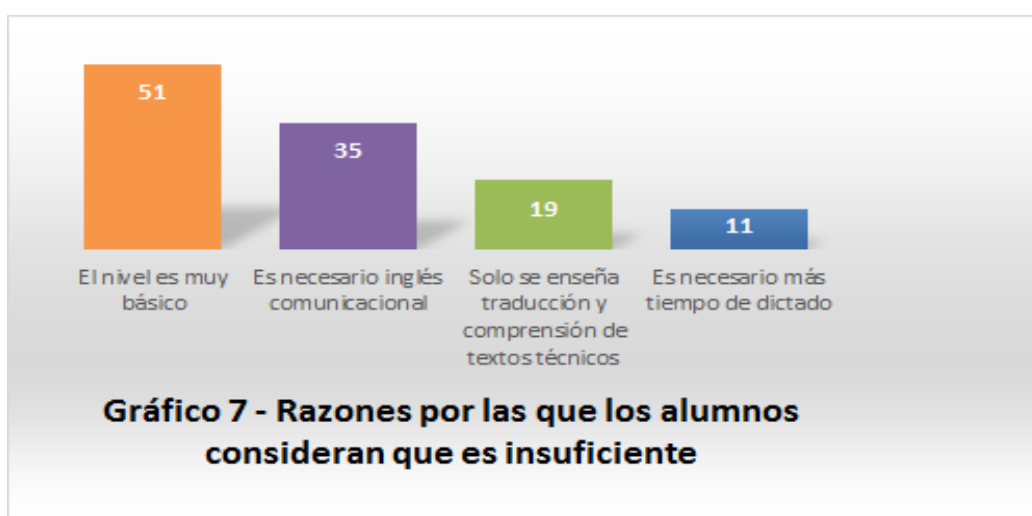
Otra de las preguntas consultó a los estudiantes que cursaron Acreditación de Inglés sobre los aprendizajes logrados en la asignatura. Los resultados se observan en el Gráfico 6:



Para interpretar este gráfico debemos aclarar que varios de los encuestados señalaron varias de estas categorías en una misma respuesta, por lo que los porcentajes suman más de 100%. Como podemos apreciar, los mayores porcentajes señalaron aprendizajes relacionados con la interpretación y lectura comprensiva que son las competencias que se busca lograr en la asignatura Acreditación de inglés: buscar en el diccionario, traducir, comprender textos técnicos, trabajar con traductores en línea.

De este análisis se deduce que los conocimientos impartidos en la Fac. de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias son insuficientes para insertarse, mantenerse o ascender en un puesto laboral. Esto coincide con lo encontrado en investigaciones anteriores sobre los requerimientos de las empresas multinacionales del medio local. Al parecer los estudiantes avanzados también son conscientes de esta situación, según lo expresado en el tercer eje de la encuesta. En este se indagó acerca de sus percepciones sobre la importancia del inglés en el mundo laboral. 88 de 99 encuestados opinaron que no aprenden lo suficiente en la universidad. Cuando les preguntamos el por qué piensan de esa manera, obtuvimos muchas respuestas semejantes entre sí, por lo que las agrupamos según el siguiente criterio (ver Gráfico 7):

- El nivel es muy básico
- Es necesario inglés comunicacional
- Solo se enseña traducción y comprensión de textos técnicos
- Es necesario más tiempo de dictado



Nuevamente debemos señalar que varios de los encuestados señalaron varias de estas categorías en una misma respuesta, por lo que los siguientes porcentajes suman más de 100%. El 51% consideró que el nivel es muy básico, 35% de ellos que no se enseña a comunicarse oralmente, 19% señaló que sólo se enseña traducción y comprensión de textos técnicos y 11% que el tiempo de cursada es insuficiente.

La última pregunta les solicitó que indicaran los aspectos que deberían mejorarse en la asignatura (en este caso nuevamente recurrieron a varias categorías en una misma respuesta). Los resultados que más se repitieron fueron agrupados en categorías similares a las de la pregunta anterior y son los siguientes: 30 estudiantes indicaron que debería subirse el nivel de la exigencia, avanzar más con los contenidos. 42 estudiantes mencionaron que se debería priorizar la conversación, la habilidad activa *speaking*. 39 estudiantes consideraron que es necesario darle más tiempo a la materia, pero de diferentes maneras: volviendo la materia anual (10 respuestas), o dictando más cursos a lo largo de la carrera (29 respuestas). El Gráfico 8 muestra estos resultados.



Como puede apreciarse, la mayor cantidad de sugerencias de mejora coincide con lo que sabemos que las empresas solicitan en cuanto a competencias del idioma: poder comunicarse oralmente de forma eficiente. Es sabido que en la actualidad es común realizar videoconferencias con distintas sedes de la empresa a lo largo del globo, donde

participan personas de diferentes nacionalidades, utilizando el inglés para interactuar. Puede darse el caso igualmente de un viaje al exterior para lo cual no deja de ser imprescindible un cierto manejo del idioma. También suelen producirse visitas de personas de otros países con las cuales es necesario entablar el diálogo y con frecuencia se recurre a los profesionales graduados, como podría ser el caso de los ingenieros, para que hagan de intermediarios.

Ante estas opiniones es necesario señalar que se está trabajando en conjunto con las comisiones de carrera y la secretaría académica de la FICA para la implementación de una propuesta que amplíe las posibilidades de formación en las competencias comunicativas. Se está diseñando de forma flexible en cuanto a la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar parte importante de su estudio de forma autónoma y a través de herramientas tecnológicas, lo cual facilitaría una práctica personalizada y su permanencia y finalización.

Conclusiones

Las características de los nuevos y constantes cambios culturales que la globalización y la innovación tecnológica imponen a las sociedades de hoy, las exigencias de competitividad y productividad en el medio laboral y las particularidades de los sujetos que enseñan y aprenden conducen a repensar las prácticas de enseñanza de modo que puedan enfrentar y adaptarse a las demandas del mercado laboral y de un perfil profesional modernizado en las ingenierías.

En este contexto, cabe a la universidad la responsabilidad de encontrar las maneras de formar profesionales que puedan desempeñarse competentemente en el mundo académico y laboral a lo largo de su vida. En el caso particular de la FICA y en el marco del proyecto de investigación antes mencionado se estudian estas prácticas bajo una mirada crítica con la intención de implementar mejoras. Es por todo lo anterior que se consideró relevante consultar la opinión de los estudiantes avanzados de las carreras de ingeniería en relación a la formación recibida en inglés durante sus estudios en esta facultad.

Como se pudo apreciar en el análisis de los datos, un número mayoritario de los estudiantes avanzados estimaron que la formación impartida en esta institución es insuficiente para permitir su acceso a y su permanencia en un puesto en empresas multinacionales de la zona de Villa Mercedes o su participación en instancias de subvenciones académicas. Si bien el grado de conocimiento de inglés no siempre es excluyente para acceder a los puestos de trabajo, los resultados muestran que el hecho de que los estudiantes puedan dominar la competencia comunicacional en este idioma, será un plus a la hora de una selección de personal o de postularse para becas de estudio e intercambio con otros países.

A través del análisis interpretativo de las opiniones de los estudiantes pudimos conformar un panorama integral de las habilidades que ellos consideraron que es necesario incorporar en su formación y que fueron las mismas que las solicitadas por los empleadores potenciales ya documentadas en investigaciones previas. Tales macrohabilidades comunicacionales son el foco de la propuesta didáctica que nuestro equipo de investigación está diseñando y que además se está concertando con otros actores de nuestro escenario educativo. Esta propuesta didáctica es el corolario del Proyecto de investigación mencionado anteriormente y se espera que constituya un aporte significativo en la formación en inglés del estudiante de ingeniería.

Bibliografía

- Astigarraga Echeverría, E., Agirre Andonegi, A. y Carrera Farran, X. (2017). Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco. El modelo ETHAZI. En *Revista Ibero-americana de Educação*, vol. 74, p. 55-82.
- Balmaceda, L. (6 de julio de 2013). Propuesta teórica del Dr. Pichón Riviére [artículo de blog]. Disponible en <http://procesogrupal.overblog.com/la-propuesta-te%C3%B3rica-de-pichon-riviere>
- Becerra Marsano, A. M. y La Serna Studzinski, K. (2010). Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad. *Documento de Discusión del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico*. Disponible en <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/358>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington: IST.
- Bishop, J. y Verleger, M. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. American Society for Engineering Education.

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI). (2014): Competencias en Ingeniería, Disponible en: http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/409/Comp_Confedi_978%E2%80%90987%E2%80%901312%E2%80%9062%E2%80%907_red.pdf?sequence=1
- Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Domínguez, M.B, Laurenti, L. y Lucero, V. (2018). Innovar para Aprender: el Aula Invertida. En Scagnoli, N. (Ed), *Abriendo Caminos hacia Prácticas Educativas Innovadoras* (págs. 45-62). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 467-482.
- Evseeva, A. y Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 206. 205 – 209.
- García Espejo, I. e Ibáñez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. En *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. LXIV, No 43, p. 139-168.
- García Jurado Velarde, R. (2009). Una propuesta para la Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. En *Perfiles Educativos*, XXXI (123), p. 60-78. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n123/v31n123a5.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Los métodos mixtos. *Metodología de la investigación*, 5^{ta} edición (pp. 544-601). Méjico: McGraw Hill Interamericana.
- Lage, M., Platt, G., y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- López García, J. C. (2014). La Taxonomía de Bloom y sus Actualizaciones. Eduteka. Disponible en <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Anuario ThinkEPI, v. 5, pp. 45-47.
- Martínez Olvera, W., Esquivel Gámez, I. y Martínez Castillo, J. (2015). Acercamiento Teórico-Práctico al modelo de Aprendizaje Invertido. Research Gate. Septiembre 2015. Doi: 10.13140/RG.2.1.2653.6087
- Neshyba, S. (2013). It's a Flipping Revolution. *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en <http://www.chronicle.com/article/Its-a-Flipping-Revolution/138259/>
- Prieto, A., Díaz, D. y Santiago, R. (2014). Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos. Editorial Océano S.L.U. Barcelona, España.
- Stone Wiske, M. (2006). Enseñanza para la comprensión con tecnologías. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*: 9 (1) Artículo 7. Disponible en <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>

Talbert, R. (2014). Inverting the Linear Algebra Classroom, PRIMUS, 24:5, 361-374.
doi:10.1080/10511970.2014.883457

Ser y formarse para ser docente... huellas subjetivas que dejaron los docentes formadores de maestros normales en la ciudad de San Luis ¹

To be and get training to be professor... marks that the trainer professors of normal teachers left in San Luis

Ibaceta, Débora Lorena (dlibaceta@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis.
(Argentina)

Resumen

El presente trabajo forma parte de un avance de investigación del PROICO 4-1118 “La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo” de CyT de la Universidad Nacional de San Luis, cuyo objetivo es analizar y comprender la formación de maestros normales en la provincia de San Luis. En este trabajo en particular pretendemos comunicar algunas de las valoraciones realizadas por los maestros formados en las dos Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante las décadas del 50 y 60, avanzando en el análisis de los sentidos y significados que les otorgan hoy, desde su presente, con una mirada retrospectiva a lo vivido durante la formación para ser maestros. Para alcanzar nuestro objetivo hemos utilizado como instrumento de recolección de información entrevistas en profundidad a maestros formados en las dos escuelas de la ciudad de San Luis durante las décadas del 50 y 60. El análisis puesto en lo que los maestros, a partir de su propia voz, recuerdan acerca de sus formadores, junto al modo en cómo dialogan con su pasado y recuperan algunas huellas subjetivas, hace inevitable no desconocer las condiciones impuestas desde el orden de la historia efectiva como así también los diversos atravesamientos que tuvieron a lo largo de toda su vida y que hacen de estos sujetos únicos e irrepetibles.

Palabras claves: formación docente – magisterio – subjetividad – valoraciones – historia de la educación

Abstract

This work is part of a progress report of the research project PROICO 4-1118 “Teacher training in San Luis. Between the educational expansion and the normalism agony” (CyT, Universidad Nacional de San Luis), whose aim is to analyze and understand normal teacher training in San Luis. This report intends to inform some of the appreciations of the teachers trained in the two normal schools of the city of San Luis during the 50s and 60s. We analyze the meanings they give to their training, from their present, with a retrospective view their experiences during their teacher training period. Interviews were used as data collection tools. The analysis, focused on the teachers’ memories of their training teachers, the way in which they dialogue with their past and the recovery of some subjective traces, shows the conditions imposed from the order of the effective history and the several factors they went through, which make these subjects unique.

Keywords: teacher training – subjectivity – appreciations – history of education

Introducción

El presente trabajo forma parte de un avance de investigación del PROICO 4-1118 de CyT de la Universidad Nacional de San Luis cuyo objetivo es analizar y comprender la formación de maestros normales en la provincia de San Luis, en el período abarcado entre la expansión educativa y la agonía del normalismo.

En este trabajo en particular pretendemos comunicar algunas de las valoraciones realizadas por los maestros formados en las dos Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante las décadas del 50 y 60, avanzando en el análisis de los sentidos y significados que les otorgan hoy, desde su presente, con una mirada retrospectiva a lo vivido durante la formación para ser maestros.

Cabe aclarar que la dimensión subjetiva y personal a la que nos remite este trabajo, se enlaza con las condiciones de las propias familias de los sujetos entrevistados, las posiciones de clase y los capitales en juego durante su período de formación y su posterior socialización laboral. Si bien, el mayor esfuerzo de análisis está puesto en lo

que los maestros, a partir de su propia voz recuerdan acerca de sus formadores durante su período de preparación para ser docentes, en el modo en cómo dialogan con su pasado y recuperan algunos significados y sentidos de las experiencias vividas con ellos durante esos años, no desconocemos las condiciones impuestas desde el orden de la historia efectiva como así también el lugar de la memoria en esa rememoración.

De este modo, decidimos recuperar, a partir de entrevistas en profundidad, los relatos ofrecidos por los maestros formados en las dos escuelas de la ciudad de San Luis (Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán y Escuela Normal Juan Pascual Pringles), formados durante las décadas del 50 y 60, puesto que consideramos nos permiten reconstruir las situaciones vividas y tramas vinculares que vivenciaron con sus formadores y a partir de las cuales fueron quedando huellas que los configuraron como sujetos de enseñanza.

Ser docente y formarse en el magisterio

En la conformación de la Nación, se implementó un nuevo modelo de dominación social y política que necesitaba de instituciones que permitieran el ingreso de la "civilización" al territorio argentino. Así, el magisterio se convirtió en uno de los mecanismos necesarios para poder lograr la formación de los ciudadanos en un territorio poblado de heterogeneidad cultural y sobre todo moral. Por lo tanto, los maestros normales fueron ocupando un lugar privilegiado en diversas esferas de la vida social en este nuevo proyecto de gobierno. Los docentes se convirtieron en "personajes legítimos para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones" (Antello, 2014: 41) haciéndose poseedores no sólo de saberes legitimados sino también de un capital cultural y social.

No podemos desconocer que la doctrina positivista fue uno de los fundamentos en los que se basó el normalismo, sin embargo, el espiritualismo pedagógico tuvo una impronta reconfiguradora del proyecto inicial y "reforzó los rasgos centrales de la tradición normalizadora, por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente" (Davini, 1995: 23).

A partir de lo indagado y publicado hasta el momento en nuestro proyecto de investigación (Domeniconi & Auderut (comp.) 2017), es posible decir que en San Luis el magisterio adquirió tintes particulares ligados a los rasgos que configuraban a la capital puntana de ese entonces. Desde la década del '30 venimos advirtiendo una sociedad altamente conservadora con características que perdurarán por lo menos hasta finales de los sesenta. Sociedad pobre, con escasas ofertas culturales, con un modelo político y económico sujeto a ciertas familias tradicionales. Por ello, gran parte de los estudiantes maestros pertenecían a clases desfavorecidas y veían en la docencia no solo la posibilidad de obtener un título y/o un trabajo a corto plazo sino también una forma de vida que los posicionaría en otro lugar en la sociedad, convirtiéndose en poseedor de cierto prestigio social.

Tal como plantea Alliaud (2007) "El magisterio, como cualquier otro grupo social, tiene una existencia material pero también existe como representación simbólica" (38) por lo que ser docente implicaba poseer ciertas virtudes morales y conductuales ligadas a la paciencia, la vocación, el entusiasmo, el desinterés y sobre todo, educar a partir del ejemplo.

En este sentido el docente formador, a partir de su buen comportamiento y ejemplo, regido por el desinterés y sacrificio le transmitía a los futuros formadores, los valores y principios requeridos para la conformación del incipiente estado Nación. Su tarea se convirtió en una misión cuyo objetivo era ayudar a los discípulos a encontrar el camino hacia la verdad a través del ejemplo, es decir a que trataba de una educación basada no solo en el encauzamiento sino también en la necesidad de poder educar a través de aquellas acciones dignas de ser imitadas.

Durante el gobierno peronista, el sistema educativo sufrió múltiples reformas ya que era necesario nutrirlo de la doctrina peronista y llevar a cabo aquellos cambios que posibilitaran no sólo la expansión de la oferta educativa sino también la inclusión efectiva de los sectores populares.

En la década del '50 la educación es atravesada por un corte fuertemente desarrollista y tecnocrática en la cual se pone en relación la economía con la educación. Así, al sistema

escolar “se le asigna” la función “de atender a los requerimientos del desarrollo económico” (Southwell, 1997:106). De este modo, la formación docente es una de las áreas en las que se puso énfasis para llevar adelante este proyecto lo que implicó: “una serie de nuevas concepciones acerca del alcance de los Estados Nacional y Provincial y el rol del maestro” (ibídem: 106).

En este marco podemos que decir que el proceso de formación docente implica un proceso de significación e interiorización de cuerpos teóricos de conocimientos, actitudes, creencias, pautas de acción, estrategias y modelos de actividad docente que se van incorporando durante la formación inicial del magisterio y que se desarrollan durante el proceso de socialización laboral, (Davini 1995; Anzaldúa Arce; Bentolila y colab. 2001; Terhart, 1987) que, lejos de abandonar la biografía escolar del sujeto en formación, se amalgama a ella de manera no siempre homogénea.

Anzaldúa Arce (1996) nos brinda herramientas para abordar la formación docente desde dos campos, por una parte, el campo educativo desde el cual la formación es entendida como una preparación de la persona para luego ser un profesional; para ello resulta indispensable la adquisición de conocimientos y saberes teóricos y técnicos que le permitieran luego, desenvolverse en el ejercicio de su profesión. Otro de los campos posibles de ser pensados para el abordaje de la formación docente, lo constituyen el psicoanálisis y la psicología. Los mismos plantean que este proceso va más allá de la simple adquisición de conocimientos y apunta a la “movilización de procesos psíquicos subjetivos (...) a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social.”

En este sentido, es posible pensar la formación docente como un proceso que implica la apropiación de instrumentos teóricos mediante el cual el futuro maestro se va construyendo como sujeto de la enseñanza, adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender y utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

En torno a las valoraciones y apreciaciones... Las valoraciones en primera persona

Trabajar con docentes formados en la década del 50 y 60 implica un desafío ligado a la memoria, no solo por el tiempo transcurrido sino también porque las valoraciones que realizan sobre sus formadores lo hacen a partir de lo que pueden recordar en el momento de la entrevista, por fuera de ella y desde los procesos de configuración actual.

Recordar implica “un esfuerzo en busca de sentido, una reconstrucción de significado, una evaluación interna de hipótesis, de procesos mentales portadores de sentido, pero encierra también el peligro de una desviación de sentido, lo que desafortunadamente sucede muy a menudo” (Changeux, 2007: 19). De este modo, cuando los maestros emiten valoraciones sobre sus formadores lo hacen desde sus esquemas de percepción, de apreciación y de acción que fueron adquiridos en sus prácticas escolares y que “funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que las producen tienden a reproducirse en las prácticas” (Bourdieu y San Martín). Al mismo tiempo, resulta necesario reconocer que estas valoraciones son “revividas” desde el presente subjetivo lo que, podríamos interpretar, también impregna los recuerdos.

Resulta relevante y enriquecedor para la tarea investigativa, recuperar las narraciones de los maestros normales, para recuperar aquello que no fue escrito, aquello que aconteció en un espacio colectivo y que cobra relevancia a partir de las particularidades de las que sólo ellos/as (las y los entrevistados) pueden dar cuenta. Así, escuchar las palabras de los maestros nos permite reconstruir el valor otorgado a los formadores de formadores y la formación a través de algunas prácticas llevadas a cabo en la escuela, diversas estrategias para la enseñanza de los saberes y contenidos escolares, que recuerdan, como así también las relaciones construidas y el trato con sus formadores.

Creemos que lo significativo de trabajar con entrevistas es como expresa Benadiba (2007) que

... no sólo contemplan, profundizan e ilustran acontecimientos poco conocidos o estudiados. El gran valor que poseen radica en que, al relatar, los informantes nos brindan el significado que tuvo para ellos un hecho determinado. (...) La

memoria es selectiva, por lo tanto, la gente “elige” qué recordar, no recupera cualquier información, sino aquella que por alguna razón considera relevante y significativa. (Pág. 70-71)

A partir de lo recabado y analizado hasta el momento, podemos decir que los maestros entrevistados adjudican a sus formadores algunas valoraciones, apreciaciones y calificativos que nos permiten aproximarnos a comprender algunas imágenes ideales y reales construidas en la época en torno a la figura social del maestro en la sociedad puntana.

Antes de adentrarnos en la temática que nos convoca, es menester mencionar que entendemos a las valoraciones como la capacidad de estimar o reconocer cualidades, destrezas, habilidades, en torno a una persona. Muchos juicios de valor se realizan de manera inconsciente y responden a discursos y prácticas sociales inscriptas subjetivamente en las relaciones con otros en la vida cotidiana.

Siguiendo a Bourdieu (1998) es posible decir que las valoraciones se producen y reproducen en la misma práctica, así se constituye un conocimiento práctico que “es una operación práctica de construcción que pone en juego, por referencia a funciones prácticas, sistemas de clasificación (taxonomías) que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica” (p. 4). Por ello, podemos decir que los maestros recuperan lo que ha tenido sentido, lo que ha dejado una huella, algo lo que es apreciado y percibido como importante de ser recuperado.

En el período analizado anteriormente (década del 30 y 40) pudimos advertir que el formador de formadores era respetado y valorado socialmente, algunos testimonios dan cuenta de que el docente era visto como una segunda madre a la mujer y como un segundo padre al maestro varón. Esta admiración y respeto hacia ellos llevaba a que todo lo que transmitiera y dijera fuera aceptado sin discusión ni contradicción. A partir de lo indagado hasta el momento podemos decir que, en este nuevo período de estudio (década 50 y 60) las valoraciones giran en torno a las exigencias y al trato hacia ellos.

Cabe aclarar que los maestros normales atravesaban la adolescencia formándose para ser docentes, doble complejidad que se juega en los procesos re-configurativos de la

subjetividad, lo cual es reconocida por los entrevistados en el presente. Algunos de ellos, a partir del relato manifiestan la importancia de que los profesores advirtieran su tránsito por la adolescencia expresándolo de la siguiente manera:

“No había una cuestión cálida de los profesores, así en un sentido -ustedes están pasando la adolescencia tienen que, teníamos dudas viste... [Nos retaban] porque son picudas, porque son insolentes, porque se revelan, porque se revelan. No hacíamos nada...no tenían un cinco de psicología para los niños, nada, era según el cargo, el rol y lo asumían como tenía que ser...” (M.S., egresada de la Escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1955).

“Eran duros entonces a mí no, no tengo buenos recuerdos de mi educación primaria ni secundaria, no tengo buenos recuerdos...por la dureza de los profesores” (S.S, egresada de la Escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1961).

“A mí eso regímenes así, duros, secos, de relaciones cortantes ¡me bloqueaban la mente! viste, entonces por ahí yo había estudiado como loca y me preguntaban algo y a mí (cloc) se me nublaba todo, tenía un manto (...) (M., egresada de la Escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1961)

“Disciplina rígida, exigencias concretas y sistemáticas por parte del profesorado que especialmente en los tres o cuatro primeros años mantenían un trato distante con el alumnado... Era una escuela adusta pero confiable y sobre todo, respetable, tanto ella como sus docentes. No venía ella a adaptarse a nosotros, sino que éramos nosotros los que debíamos adaptarnos a ella...No hacía esfuerzos por “contenernos” sino que los esfuerzos debíamos hacerlos nosotros para resultar contenidos” (M., egresado de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles en el año 1958)

Los testimonios dan cuenta, por un lado, de la distancia que mantenían los docentes hacia los estudiantes, de la dureza en el trato y por el otro, de la necesidad de ser reconocidos como adolescentes, jóvenes que si bien se formaban para ser maestros,

estaban atravesando un período de su vida que implica un pasaje hacia cierta “madurez biológica y social”. Esta etapa tan característica por las trasgresiones es enunciada por los formadores como “picudas e insolentes” y por los estudiantes como una época dura, de relaciones cortantes y lejanas, con poco trato afectivo que en algunos casos los llevaron a no poder construir buenos recuerdos. Si bien los maestros alumnos estaban atravesando una etapa de formación profesional al mismo tiempo eran jóvenes. El joven nos dice Cano (2009) vivencian un pasaje entre un dejar de ser que, en su duración, en su tránsito mismo, va construyendo un convertirse en. Un pasaje que se vivencia en el cruce de algunos umbrales (salir de y entrar en suponen siempre cruzar un umbral). Un pasaje que suele estar acompañado de iniciaciones, de transgresiones. Un pasaje que supone algún primer conocimiento, unas elecciones y algunas apropiaciones de las primeras piezas para un rompecabezas identitario. (P. 3)

En este marco podemos decir que, desde sus inicios, la formación de los maestros normales, demandaba que el docente formador educara con el ejemplo, sea un modelo a seguir, mostrándose a partir de acciones, palabras, buenos modales, buena voz, buen estado de salud, aseo y vestimenta despertando el deseo de ser imitado. En este sentido M.S. rememora:

“qué importancia tiene la personalidad del profesor delante de uno, ¿no? y como detalle como la prolijidad y la limpieza era muy vista por nosotras, éramos todas adolescentes, como no lo vamos a ver...”

En los recuerdos de M.S. se deja entrever por un lado la importancia de la figura docente no solo en cuanto a su presencia física sino también en su accionar y actuar y el valor de la construcción identitaria que se pone en juego durante la adolescencia. Hoy, en la distancia ella reflexiona acerca de una de sus profesoras que “salió” del patrón típico de sus formadores expresando:

“yo que hago con esta materia la dejo que se comporte como un macho o me identifico con otras profesoras que eran tipo muñequitas, viste tipo la bonita viste la arregladita, la profesora con un lindo cutis viste, todas esas cosas que uno mira

a esa edad, el tema de la identidad de uno, los profesores no se dan cuenta que están movilizando esto”

En esta transición y en el marco de una formación docente podríamos interpretar que quizás, la distancia impuesta por los docentes formadores era una forma de imponer respeto. Al mismo tiempo pensamos que esta forma de dirigirse hacia los estudiantes y la distancia mantenida es una de las huellas que han anclado en ellos ya que la reconocen en el presente y es recuperado por varios de los entrevistados. En el caso de S.S. podemos señalar que le asigna un valor significativo a este trato de los formadores hacia ellas cuando expresa que no tiene buenos recuerdos de su paso por el secundario. En otro momento de la entrevista rememora:

“yo me acuerdo que esta profesora de física que fue lo más malo de todos, entraba al curso y nos decía ‘Aquí hay olor a mujeres sucias, a caballo’ (imita el tono de voz de la profesora) a cosas así, ofensivas y en pleno julio tenían que abrir las ventanas porque ella sentía ese olor. Era desagradable. Por eso es que yo te digo que nunca...no, no, no yo no recuerdo con alegría ningún momento de, de mi...”

En sus palabras se advierte la dureza, y en cierto modo la desestima a la que hacen referencia varias de las entrevistadas cuando utilizan palabras tales como “mujeres sucias” o “insolentes” “picudas”.

Algunos, a pesar del paso del tiempo, logran recuperar textualmente algunas de las palabras utilizadas por sus formadores, reconocen que han dejado huellas en ellos, que ha resonado de alguna manera y se torna valiosa su rememoración. S.S., hija menor, la cual tuvo una hermana mayor de muy buenas calificaciones y a la cual ella recuerda como “brillante” en su escuela secundaria recuerda:

“oh mirá una que era terriblemente mala, una farmacéutica...que daba matemática y física. Si hay cosa que yo nunca pude manejar fue la matemática y la física...una frase que se me ha quedado grabada en la mente es esta “usted... es la manzana podrida de su familia” te imaginás que te digan eso, es horrible,

entonces más te achicas, más te inhibe. Esa profesora te juro que la recuerdo hasta como se vestía porque iba siempre con lo mismo”

En oposición a esto M., compañera de S.S., encuentra en una de sus formadoras el aliciente para cambiar de actitud, recuerda cómo una maestra le ayudó a ganar seguridad expresando:

“ella me habló y me dice ¡mire Marta usted es capaz! usted tiene esto qué sé yo cuánto, bueno... me habló me dijo de todo ¡cosas hermosas! ¡tiene que tener seguridad en sí misma! Usted lo va a lograr este... y bueno... ¡para mí fue el día o la noche y el día! viste ¡yo vi la luz! ¡y me transformé a partir de las palabras de esa docente! ¡Qué impresión! ¡y eso me marcó a su vez a mí!, en mi futuro como docente. ¡Qué bárbaro el valor que puede tener un docente! realmente sobre sus alumnos”.

Las palabras resuenan en nosotros, qué nos dicen y cómo nos lo dicen puede cambiar el rumbo de nuestras vidas como lo vivenció M.

Algunos de los entrevistados asocian la dureza a la exigencia:

“Algunas eran temibles de exigentes... y no era exigencia de tenerle miedo...ni siquiera eran exigentes buenos... eran exigentes... eran duros, eran duros, no permitían errores, no enseñaban con cierta, no te digo que dulzura, pero sí con buena onda como dicen los chicos ahora, no, ya no tuve esa suerte” (S. S.)

M.S. expresa:

“otro de los profesores que... era la típica profesora mala, que era la profesora de Química que mala me acuerdo dios mío...pero no mala de carácter, no, yo digo mala, pero era una mujer que sabía muchísimo de la materia, pero viste tenía una forma muy rígida”

En la década del 30 y 40, a través de nuestra labor investigativa respecto de las apreciaciones, pudimos advertir que, en muchos de los docentes formadores de maestros, el vínculo con el conocimiento era escaso, poco sólido y que, en muchos de

ellos primaba la necesidad del disciplinamiento. Interpretamos que esto podría tener relación con el objetivo con el que fueron creadas las Escuelas Normales ligada a una formación de preparación planificada, que implicó por, sobre todo, la aprehensión de saberes prácticos e instrumentales que respondieran a los lineamientos del Estado.

En este nuevo período en estudio, los entrevistados si bien reconocen que había docentes que no poseían conocimientos suficientes respecto de la asignatura a su cargo, se perfeccionaban dando la materia lo que consideran los preparaba y “habilitaba” para su dictado. Cabe destacar que durante la década del '40 e inicios del '50

“La formación normalista sanluiseña sufrió diversas transformaciones como en el resto del país, por un lado, los cambios de los planes de estudio modificaron el tiempo de duración, asignaturas y la estructura de la formación, a nivel nacional. Por otro, la incorporación de docentes de las Universidades de La Plata, Córdoba y Mendoza y de los primeros egresados del Instituto Pedagógico de la Universidad Nacional de Cuyo, aportaron un mayor nivel de especificidad y rigor en las instituciones normalistas” (Domeniconi & Auderut, 2017: 353-354).

N., egresada de la escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1959, tiene muy buenos recuerdo de sus profesores, ella considera que estaban muy bien preparados y que su educación fue de calidad. Al respecto expresa:

“Zavala Jurado de Barbeito era riquísima pero qué estudiosa y qué inteligente, la tenía en instrucción cívica. De las que recuerdo la señora Mollo de Guillén y Adaro era de apellido, de historia nos daba Aída Ponticelli de Olivera también muy buena el plantel de verdad...Era un plantel de profesores que eran excelentes y eso que no hacían carreras universitarias algunos habían empezado a hacer esos profesorado acá ya se habían recibido otros eran autodidactas, pero eran excelentes Dios mío qué formación”

M. diferencia aquellos que poseían título de aquellos que no, pero las exigencias eran las mismas:

“había si profesores con título por supuesto porque era de la universidad! ¡pedagogos o físicos, químicos o abogados!, bueno... este... pero eran otros que no. Eran maestros que bueno... que se perfeccionaban en la materia que... para

la cual se habían registrado y cumplían su función, pero si eran muy exigentes...Eran exigentes y este... había que cumplir, había que responder o bueno sino ya sabías que tenías que rendir un examen como cualquier otro, este..." (M.)

"La variedad de profesores que hemos tenido era... algunos muy buenos, que enseñaban realmente y otros que servían para dictar nada más..." (M.S.)

Algunas no logran poner 'objetividad' cuando se interroga acerca de algunos docentes porque el enamoramiento ha cegado su mirada y los recuerdan como buenos profesores:

"y bueno dentro de los profesores tenían profesores que eran muy queridos, viste que se yo... esos enamoramientos adolescentes por algunos porque los veíamos este...más buenos" (M.)

"Hay un profesor que lo recuerdo muchísimo porque era todo un personaje él, era el profesor de Historia... un hombre alto así muy, con una voz muy impostada viste y nos hacía unos relatos de la historia apasionante... era muy conocido aquí en San Luis, escribía poesías, leía poesías, capaz estábamos todas encantadas... nos gusta historia porque el profesor nos gustaba" (M.S.)

Así, como recuperan los enamoramientos típicos de los adolescentes también nos encontramos con aquellas situaciones que fueron motivo de ridiculización por parte de ellos. Las rememoran a modo de anécdotas y picardías. M. (Egresado de la escuela Normal Juan P. Príngles) recuerda:

"Ya en los dos últimos años la relación con las autoridades se distendía un poco, y esa comprobación, más la certeza de que estábamos a corta distancia de la liberación, nos hacía sentir un poco dueños de la escuela y a pisar con familiaridad y confianza sus patios y sus aulas"

"No sabían, cometían errores tan gruesos en la materia que tenían que dar, me acuerdo de una que la teníamos en geografía, éramos nulos que te podés dar una idea, ella nos mandaba a estudiar, los ferrocarriles del país... entonces de donde

a donde eran los ferrocarriles. Todo siempre como de costumbre, de distintos lados de mi país, pero nosotros ahí le inventábamos y le decíamos -No, el del norte viene a Córdoba y de Córdoba a Buenos Aires y le hacíamos hacer cualquier cosa. No porque no sabía. También una de Historia era descuidada media mugrienta tampoco sabía historia, entonces nosotros habíamos cualquier cosa, porque se ve que algo leíamos, no nos burlábamos, pero era el comentario” (M.S.)

Los rasgos físicos de sus formadores los llevaron a ponerles sobre nombres tales como la gallineta, la jirafa, el padre pingüino.

“...el mote que le colgamos a Calatayud al que entre nosotros llamábamos “padre pingüino” tanto por su sotana blanca y negra como por su andar balanceándose de forma muy semejante al plumífero en cuestión.” (M.)

“Teníamos unas directoras tan ridículas como no te podés dar una idea (...) Había una Vice-directora que era una gallineta, la gallineta, gordita viste y patitas cortas, igrítona! (...) y a la Directora, de la escuela que era una mujer alta, rígida le decíamos "La jirafa" ella nos miraba y quedábamos petrificadas alrededor de ella, porque era... había viste la cosa que la conducta del Director clásico, en donde jamás te podías permitir ablandarte ni nada por el estilo, el clásico, esos eran los directivos que yo tuve en el secundario” (M.S.)

Algunas reflexiones finales

Recuperar los testimonios de los maestros entrevistados nos permitió reconstruir el valor otorgado a sus formadores y la formación. Palabras, relaciones intersubjetivas, prácticas llevadas a cabo en la escuela, diversas estrategias para la enseñanza de los saberes y contenidos escolares fueron rememorados desde el presente.

Tal como lo manifiestan algunos de los entrevistados la camada de profesores que operaron en sus procesos de formación estaba compuesta por maestros normales y por profesionales que tenían títulos habilitantes para ejercer lo que llevó a que convivieran con médicos, farmacéuticos, abogados, entre otros.

El trato, la distancia, la postura y las palabras de sus formadores anclaron en ellos de diferentes maneras, cambiando el rumbo de sus vidas o rememorando la formación como recuerdos no tan gratos.

En los diferentes testimonios podemos advertir la diversidad de valoraciones en torno a los formadores, pero la mayoría concluye en haber tenido una buena formación, rigurosa, un poco memorística, pero de igual modo los ayudó para su futuro laboral.

La voz, la disposición y la alegría de estos maestros nos han permitido conocer sus procesos formativos como docentes que van más allá de los papeles y lo formal. De este modo, casi contradictorio, se revelan muchas nuevas preguntas que nos permiten retornar a ellos otra vez para continuar el rastreo sobre la formación que cada uno forjó más allá de los programas, los libros y las clases que recibieron.

Bibliografía:

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Anzaldúa Arce, R. (1996). Los imaginarios de la formación docente. Universidad Pedagógica Nacional. Colección disponible. Vol. 11. PEDAGOGÍA ISSN 0185 -5697. Hemeroteca Virtual ANUIES www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES. México.
- Benadiba, L (2007) *Historia oral, relatos y memorias*. Bs. As. Argentina. Editorial Maipue.
- Boudieu, P. & San Martín, M. "Las categorías del juicio profesoral" En Revista Propuesta Educativa N° 19, Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Cano, F. (2010) "Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog" Clase 5 de la Especialización en Lectura, escritura y educación. FLACSO.
- Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Domeniconi, A. & Auderut, C. (2017) *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955*. San Luis: NEU (Nueva Editorial Universitaria) UNSL.
- Southwell, M. (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo" en Puiggrós, A. (1997) (Dirección) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Wiesel, E. & Barret-Ducrocq, F. (2007) *¿Por qué recordar?*, Argentina: Granica.

¹ Quisiéramos destacar que el presente artículo fue construido a partir de un pappers que constituyó el punto de partida de esta problemática: "Apreciaciones sobre los formadores de las escuelas normales de la ciudad de San Luis, desde la voz de los formados durante la década del '30". En co-autoría con Ramona Domeniconi. Publicado en E-book digital *La ciudad de San Luis durante los siglos XVIII, XIX Y XX*. Nueva Editorial Universitaria. UNSL. ISBN 978-950-609-071-5. Pp 144-155.

Enseñanza Mixta en la lecto-comprensión de textos en Inglés en el Nivel Superior¹

B-learning in Reading-comprehension of texts written in English in Higher Level

Puebla, Marcela (mmpuebla@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
Della Vedova, Silvia Cristina
Bonetto, Ileana Betsabé,
Iotti, Anabella,
Godoy, María Laura
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Villa Mercedes
Argentina

Resumen

La integración de las TIC en educación es evidente; en educación superior constituye una oportunidad para reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de una actualización y mejora en la calidad educativa. Los sistemas de gestión de aprendizajes en la educación universitaria proveen significativas ventajas para el estudiante (Santamaría, Sánchez y Pardo, 2012). En este contexto, se llevó a cabo un estudio cualitativo sobre el uso de la plataforma virtual *Moodle* y el rendimiento de los alumnos de la asignatura Inglés en las carreras de Analista en Sistemas de Información (ASI), Programador Universitario de Sistemas (PUS) y Tecnicatura Universitaria en Logística (TUL) que cursaron el segundo año en la Universidad Nacional de Villa Mercedes en San Luis, en el 2017. El objetivo de este estudio fue comprobar si el rendimiento de estos alumnos en inglés mejoraba a través de la modalidad semipresencial. Los resultados revelan que no existen diferencias significativas entre la modalidad semipresencial y presencial en cuanto al rendimiento académico. Se sugiere entonces la réplica de este estudio en otras cohortes y carreras de esta Universidad para reafirmar o refutar estos resultados.

Palabras clave: Moodle, Aprendizaje Mixto, Lecto-comprensión, Nivel Superior, Inglés para Propósitos Específicos (ESP)

Abstract

Technology integration in educational settings around the world has been evident. Hence, the inclusion of ICT in higher education is an opportunity to reflect on teaching-learning processes, to improve and update educational quality. Learning management systems at higher education offer students multiple benefits (Santamaría, Sánchez y Pardo, 2012). In this context, a qualitative study about the use of the VC (Virtual Campus) Moodle and the performance of students in the subject Technical English was conducted at the National University of Villa Mercedes in 2017. The fields of studies chosen were: Information Systems Analyst and Systems Programmer (ISA and SP) and University Technical Degree in Logistics (TUL, its Spanish acronym), all of them in the second year of their course of studies. The aim of this study was to assess the possible influence of blended-learning on the students' performance in the subject Technical English. Results revealed that the influence of mixed modality learning had a low impact on students' performance. Thus, further research in other cohorts of this subject and other degree programs of this university is suggested in order to confirm or refute these results.

Key words: Moodle, Blended Learning, Reading comprehension, Higher Education, ESP (English for Specific Purposes)

Introducción

Los estudiantes universitarios, como futuros profesionales, necesitan leer textos en inglés de su propia disciplina. La necesidad de cubrir esta demanda actual, nos lleva a tomar las nociones básicas del inglés para Propósitos Específicos (ESP según sus siglas en inglés) con miras a brindar una contextualización de la modalidad de trabajo en la materia inglés. La línea de trabajo de la materia se enmarca en la enseñanza del inglés a través del desarrollo de la competencia parcial de lecto-comprensión.

Según Cassany (2008) el concepto lingüístico más operativo para plantear la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos propios de una comunidad de práctica es el de género discursivo. Para Swales (1990), un género abarca una clase de actos comunicativos (*events*) que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos que constituyen la base (*rationale*) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influencia y restringe la elección del contenido y del estilo [...]. El género académico científico de los artículos de investigación y manuales de cátedra constituyen el corpus sobre el cual se trabaja en la cátedra. La actividad pedagógica incluye la deconstrucción

del texto y posterior análisis de sus elementos lingüísticos constitutivos a través de actividades de lecto-comprensión. En estas actividades se prioriza la didáctica contextual propuesta por Dorronzoro (2005) ya que en sus palabras este enfoque facilita al alumno el “aprendizaje de diferentes aspectos del contexto a partir de los cuales adquieren sentido los elementos lingüísticos” y las “estrategias de lectura, entendidas como herramientas conscientes que permiten resolver problemas concretos y llevar a cabo tareas precisas”.

Por su parte, la enseñanza mixta (*b- learning*) es la modalidad utilizada por la mayor parte de las universidades con un Campus Virtual (CV) y es la que actualmente muestra mejores resultados (Cesteros, 2009). Los CV surgieron a finales de los noventa con el objetivo de impartir una enseñanza a distancia; sin embargo, los resultados académicos y económicos de este nuevo tipo de entorno no fueron satisfactorios por sí solos (Dondi, Sangra, Guardia, 2005). Esto motivó un cambio de estrategia hacia el actual proceso de enseñanza y de aprendizaje mixto, con metodologías que integran el trabajo en las aulas presenciales con el trabajo en los entornos virtuales. El éxito de esta nueva aproximación ha impulsado el uso de CV en las universidades en estos últimos años (PLS Ramboll, 2004; Epper y Garn, 2004; Jenkins, Browne, Walker, 2005). En este sentido, se han enfatizado las relaciones establecidas entre los usuarios, tanto en tiempo real como en tiempo diferido. En el ámbito educativo y específicamente de enseñanza y de aprendizaje de idiomas, esta nueva forma de comunicación mediante entornos virtuales ofrece un número de posibilidades, entre otros, la disponibilidad universal de materiales auténticos, las posibilidades comunicativas y de interacción en tiempo real además de las ventajas ofrecidas por la unión de formatos multimedia y la estructura no lineal (hipermedia) de la información (Chun y Plass, 2000).

La creciente tendencia en el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, en este caso específico el Inglés, ha dado lugar al desarrollo de diferentes investigaciones que aportan nuevas perspectivas en la metodología pedagógica del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Un entorno virtual permite la comunicación entre los protagonistas y ofrece mayores posibilidades tanto para la enseñanza tradicional presencial como en el sistema combinado de

enseñanza bimodal (*b-learning*). Autores tales como Gomez Rey y García (2009) afirman que las plataformas educativas contienen un conjunto de utilidades de las que se beneficia tanto el profesor como el alumno, permitiendo la realización de actividades y pruebas de evaluación, la publicación de noticias y novedades, el depósito de archivos, la interacción con herramientas de comunicación, el acceso al material, al perfil de usuarios y a todos los registros de control generados (gráficos estadísticos, usuarios, día y hora, concepto de asistencia y participación, etc.). Por lo tanto, podría decirse que *Moodle* puede llegar a convertirse en una herramienta esencial en asignaturas tales como inglés cursadas en modalidad semipresencial y en un apoyo significativo para aquellos alumnos que cursen asignaturas presenciales.

Así lo demuestran también José Sánchez Santamaría, Sánchez-Antolín y Ramos-Pardo, (2012) quienes destacan la importancia de *Moodle* en la docencia universitaria tanto para visualizar la organización de las asignaturas, como para intercambiar información. Por ejemplo, el seguimiento de las clases; el acceso y disponibilidad del material; la comunicación con el profesor, lo que facilita el trabajo del alumno en relación con los envíos; la organización de las materias que favorece la comunicación y el debate entre los compañeros, etc. Según estos autores los estudiantes muestran un elevado grado de satisfacción, aunque identifican ciertas limitaciones tal como el dominio medio y avanzado de *Moodle*, lo cual pone de manifiesto la relación directa entre las competencias digitales de los alumnos y su predisposición al uso de la plataforma.

Con la popularización del uso de la computadora y el mayor acceso a los recursos tecnológicos diversos (Por ej. celulares conectados a internet) en nuestro medio, es probable que el porcentaje del uso de las herramientas virtuales se haya modificado. Es por eso que se propuso realizar un estudio correlacional sobre el uso del CV y rendimiento de los alumnos de la asignatura Inglés en las carreras de Analista en Sistemas de Información (ASI), Programador Universitario de Sistemas (PUS) y Tecnicatura Universitaria en Logística (TUL) que cursaron el segundo año en la Universidad Nacional de Villa Mercedes en San Luis, en el año 2017, basándonos en la siguiente hipótesis: El aprendizaje combinado (semipresencial) de la lecto-comprensión de textos publicados en inglés a través de la plataforma virtual es más efectivo que de manera presencial exclusivamente.

Metodología

Instrumentos de análisis

Para ambas modalidades se utilizó el mismo material de estudio pero en diferentes entornos. El material de estudio incluyó guías teórico-prácticas para la comprensión lectora en inglés de textos afines a cada carrera. Todos ellos actualizados (publicados en los últimos cinco años), de divulgación científica y extraídos de sitios de internet de alto impacto tales como “ScienceDaily”, “IT World”, “InfoWorld”, e “Inbound Logistics”.

Para la modalidad semipresencial se utilizó la plataforma Moodle. En esta plataforma los alumnos accedieron al material teórico y práctico digitalizado. Para la parte teórica se compartieron en la plataforma los videos y presentaciones en powerpoint. En el caso de las presentaciones de powerpoint, se agregó una explicación grabada por los docentes. Para la parte práctica se le proporcionó al alumno una grilla de autocorrección y en algunas ocasiones el alumno debía subir a la plataforma una guía realizada en formato digital en la cual los docentes ofrecían una retroalimentación más personalizada del trabajo. Por otra parte, se utilizaron otras herramientas de la plataforma tales como: el foro de discusión, correo electrónico, cuestionarios, tareas, y mini tests. La modalidad semipresencial constó además de cuatro encuentros presenciales: dos evaluaciones parciales y dos clases integradoras antes de cada parcial. Para observar el rendimiento académico de los alumnos se tomó como referencia las notas obtenidas en las dos evaluaciones parciales según lo establecido en el régimen académico vigente. Por otra parte, para medir el grado de satisfacción del alumno con la modalidad semi-presencial y el uso del campus virtual, se administraron tres encuestas en tres momentos diferentes: antes, durante y después del curso.

Muestra

La muestra fue seleccionada en base a una encuesta completada por los alumnos en la cual se tuvo en cuenta la edad, sexo, conocimientos previos de inglés, situación laboral, hijos y horas dedicadas al estudio. Posteriormente, se seleccionó el grupo control

(modalidad presencial) y el grupo experimental (modalidad semipresencial) de manera tal que ambos grupos tuvieran las mismas características y que la muestra fuera representativa.

Resultados y discusión

Conforme a los resultados de los exámenes, se pudo observar que los alumnos presenciales de las carreras de Analista en Sistemas de la Información y Programador Universitario en Sistemas (ASlyPUS) obtuvieron un promedio 5.52 en los exámenes, mientras que los alumnos semi-presenciales obtuvieron un promedio de 4.25 con una diferencia de 1.27 puntos. Por otro lado, los alumnos presenciales de la carrera Tecnicatura Universitaria en Logística (TUL) obtuvieron un promedio de 4.41 en sus exámenes, mientras que los alumnos semi-presenciales alcanzaron un promedio de 4.17 puntos denotando una diferencia de 0.23 puntos. Estos resultados revelan que no existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos entre ambas modalidades.

Por otro lado, luego de un análisis exhaustivo de las respuestas de los alumnos en las encuestas realizadas en los tres momentos de la cursada, se observó que los alumnos semi-presenciales de la carrera ASI y PUS no se encontraban muy seguros de su actuación en la plataforma, y su participación en el foro fue casi nula. De todos modos, en algunos casos los alumnos expresaron sentimientos positivos hacia el uso de Moodle con frases como “Me siento cómodo estudiando desde mi casa, me resulta más fácil y rápido poder resolver los ejercicios” o “En mi caso que soy un trabajador de tiempo completo esta modalidad es importante”. Aquellos alumnos que tenían menos manejo de la plataforma, ante la misma pregunta respondieron “Bien, aunque a veces algo perdido con hacerlo por internet”. A su vez se indagó sobre las dificultades para realizar las guías prácticas, en algunos casos expresaron “de vez en cuando si, ya que a mi parecer inglés es una linda materia para aprender entre muchas personas”. Esto reveló un claro interés por el trabajo grupal cara a cara, y revela una necesidad de plantear actividades que incluyan trabajo grupal en la plataforma, si bien no de manera presencial, pero sí de manera virtual a través de la elaboración de un glosario colaborativo, la realización de una guía, entre otras opciones. Con respecto al uso de las

grillas de autoevaluación, no se detectaron dificultades de consideración por parte de los alumnos, de todos modos sí hubo casos en los que se necesitaba asistencia para abrir el archivo que se encontraba en formato word en la plataforma. En relación a las actividades que se corrigieron desde la plataforma, no se detectaron grandes dificultades en cuanto a la comprensión de las devoluciones. De todos modos, en algunos casos resultó difícil el manejo de la modalidad de entrega de los trabajos como tareas en la plataforma.

En el caso de los alumnos semipresenciales de la carrera TUL tuvieron una mayor aceptación de la modalidad virtual, aunque, al igual que los alumnos de ASI y PUS la participación en los foros fue escasa. Ante la consulta a cerca de sus sentimientos con respecto a la modalidad respondieron “Tiene sus ventajas y desventajas, ventaja: está el material vídeos explicaciones, desventaja: no hay trato cara a cara con el profesor” en otros casos esbozaron un sentimiento positivo como “Cómodo, ya que puedo dedicar más tiempo en hacerlo”. Con respecto a sus sentimientos respecto a las dificultades del uso de la plataforma se obtuvieron respuestas directas algunas positivas y otras negativas como “no me ha costado nada” o “si me ha costado” en cuanto al trabajo en equipo, en algunos casos contestaron que trabajan solos y en otros casos que es interesante el “Intercambio de información”. Con respecto a las grillas de autoevaluación, al igual que en la carrera de ASI y PUS, no se detectaron mayores dificultades para la utilización de la misma. A su vez, con respecto a la corrección de las guías prácticas a través de la plataforma, al igual que ASI y PUS no se detectaron mayores inconvenientes en cuanto al feedback, pero sí a la comprensión de la modalidad de corrección y se reveló una necesidad de diálogo cara a cara con el profesor en algunos casos.

Conclusión

La incorporación del entorno virtual al aprendizaje pretende un acercamiento al nuevo paradigma educativo centrado en el alumno y en el cual las TIC juegan un rol fundamental para dar respuestas más apropiadas a las necesidades de estos alumnos nacidos en la era digital y a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Luego de un análisis de los resultados obtenidos en el presente estudio se puede concluir que no existen diferencias significativas entre el aprendizaje mixto y presencial respecto al rendimiento académico. Muchos de los alumnos trabajan, son jefes de hogar y asisten a clases desde otras localidades de la provincia. A pesar de tener accesibilidad a los materiales las 24hs y mayor flexibilidad horaria para estudiar, el rendimiento académico no varió significativamente. Esto podría deberse a la dificultad reportada en las encuestas de algunos alumnos, por lo que para un próximo estudio se sugeriría una capacitación en el manejo de la plataforma previo al comienzo del curso.

Por último, en este estudio la utilización de la plataforma Moodle como herramienta pedagógica para la enseñanza del inglés plantea como objetivo principal realizar aportes al conocimiento sobre la efectividad de la enseñanza semipresencial de la lecto-comprensión en inglés. Por lo tanto, se sugiere la réplica del presente estudio a otras cohortes de estudiantes y a otras carreras que se dictan en la universidad con el fin de contribuir a la enseñanza superior con propuestas didácticas innovadoras acordes a las necesidades de nuestros estudiantes.

Bibliografía

- Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. *Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología; Leioa, Biscaia, 1 febrer de 2008.*
- Cesteros, A. F. P. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. *de Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad., Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 45-73.*
- Chun, D. M., & Plass, J. L. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition. *Network-based language teaching: Concepts and practice, 151-170.*
- Dondi C., Sangra, A., & Guardia, L. (2005). Proyecto BENVIC, una metodología y criterios de calidad para evaluar entornos y plataformas virtuales de aprendizaje.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. *Didáctica de las lenguas extranjeras: Una agenda actual, 13-30.*
- Epper, R. M., & Garn, M. (2004). Virtual universities: Real possibilities. *Educause Review, 39, 28-39.*
- Jenkins, M., Browne, T., & Walker, R. (2005). VLE Surveys: A longitudinal perspective between March 2001, March 2003 and March 2005 for higher education in the United Kingdom. *UCISA. Retrieved March, 3, 2006.*
- Ramboll, P. L. S. (2004). Studies in the context of the e-learning initiative: virtual models of European universities.

Rey, I. G., García, E. H., & García, M. R. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(1), 169-193.

-Sánchez-Santamaría, J., Sánchez-Antolín, P., & Ramos-Pardo, F. J. (2012). Usos Pedagógicos De Moodle En La Docencia Universitaria Desde La Perspectiva De Los Estudiantes (Educational Uses of Moodle in University Teaching from the Student's Perspective). *Revista Iberoameciana de educación*, 60, 15-38.

-Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

¹ Proyecto de investigación de la UnViMe: Enseñanza Mixta del inglés Técnico (*Blended Learning*)

Las maestras normales y la formación específica para trabajar en jardín de infantes en la ciudad de San Luis de los años '60.

Normal teachers and the specific training to work in kindergartens in the city of San Luis in the 60s.

Orellano, Alejandra* (aliorell@yahoo.com.ar)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
Argentina

Resumen

Desde 1884 se creó el primer Kindergarten en la Escuela Normal de Paraná y se puso en marcha una formación específica para maestras de jardín de infantes. Así, durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX quienes educaron a la primera infancia en Argentina fueron maestras normales que optaron por este nivel del sistema educativo.

En el presente trabajo, que constituye un avance en la producción del proyecto PROICO 4-1118 "La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo", nos proponemos indagar los trayectos de formación que realizaron dos maestras normales de la ciudad de San Luis, que optaron por educar a la primera infancia, durante los años '60.

Cabe destacar que para algunas jóvenes maestras puntanas dedicarse a la educación de los niños pequeños fue una oportunidad para obtener un puesto de trabajo en las instituciones que contaban con este nivel educativo, así como desarrollar la enseñanza desde el regazo, condición natural e intuitiva atribuida a la mujer desde legado Sarmientino.

Para llevar a cabo este análisis recuperamos las entrevistas de dos maestras normales de la ciudad de San Luis, egresadas entre 1960 y 1961 en la Escuela Normal "Paula Domínguez de Bazán".

Maestras Normales- Jardín de infantes- formación específica- educación de la primera infancia

Palabras claves: Maestras Normales- Jardín de infantes- formación específica- educación de la primera infancia

Abstract

The first kindergarten in the Normal School in Paraná was created in 1884 and a specific training for kindergarten teachers was implemented. Thus, during the second half of the XIX century and beginnings of the XX century, early childhood education in Argentina was conducted by normal teachers who chose to work in this level of the educational system. This work, which is part of a progress report of the research project PROICO 4-1118 “Teacher training in San Luis. Between the educational expansion and the normalism agony”, intends to explore the teacher training programs of two normal teachers of the city of San Luis who chose early childhood education in the 60s. We emphasize that for some young *puntanas* teachers, early childhood education was an opportunity to get a job in some institutions and to develop education from the maternal affection, a natural and intuitive condition attributed to women from the *Sarmientino* legacy. Interviews of the two normal teachers graduated in 1960 and 1961 from the Normal School “Paula Domínguez de Bazán” were recovered for this analysis.

Keywords: Normal teachers – kindergarten – specific training – early childhood education

Introducción

(...) para dedicarse a esta especificidad es necesario, como base tener título de Maestra Normal, y que haya demostrado aptitudes para la enseñanza infantil. Las maestras dedicadas a esta especificidad, deben realizar y adquirir estudios especiales de la materia y práctica suficiente en un buen Kindergarten (...)

Rosario Vera Peñaloza (1894)

En el presente trabajo, que constituye un avance en la producción del proyecto PROICO 4-1118 “La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo”, nos proponemos indagar los trayectos de formación que realizaron dos maestras normales de la ciudad de San Luis, que optaron por educar a la primera infancia, durante los años ‘60.

Cabe señalar que la formación de maestras de jardín de infantes emerge como parte del sistema educativo de la segunda mitad del siglo XIX. Así, junto a la Escuela Normal de Paraná se creó el primer Kindergarten y se puso en marcha una formación específica para maestras de jardín de infantes. En este sentido, la educación de la infancia fue parte de la maquina escolar obligatoria. Sin embargo, por razones estrictamente política hasta los años ‘30 no se retomó la formación de maestras especializadas.

En este contexto, en la ciudad de San Luis se crea una primera escuela infantil que se convierte en una oportunidad de obtener un puesto docente para muchas jóvenes maestras, quienes hasta los años '60 no contaron con el título específico. De este modo, la educación de la primera infancia quedó bajo la responsabilidad y los saberes de maestras normales que optaron por este nivel educativo.

Para llevar a cabo este análisis recuperamos las entrevistas de dos maestras normales de la ciudad de San Luis, egresadas entre 1960 y 1961 en la Escuela Normal "Paula Domínguez de Bazán".

Un poco de historia acerca de la formación de maestras de jardín de infantes

La formación de las maestras normales se enmarca dentro del proyecto Sarmientino de la segunda mitad del siglo XIX que, da lugar a la configuración de nuevos sujetos, instituciones y modelos pedagógicos. La formación que allí se obtenía apuntó principalmente a que los maestros y maestras se pudieran apropiar de herramientas teórica y prácticas que garantizaran la transmisión del saber legítimo al interior del aula.

En este contexto, la configuración del jardín de infantes como parte del sistema educativo posibilitó que en 1886 "se [pusiera] en marcha por primera vez la formación de docentes de jardín de infantes. El plan de estudio contemplaba que las estudiantes que aprobaran el cuarto año de la carrera de magisterio pudieran acceder a los cursos de Kindergarten." (Ponce, 2017, p.29)

Es posible decir que hasta los primeros años de 1900 tuvo lugar la formación de maestras especializadas, encargadas de crear y expandir el jardín de infantes por diversas provincias de nuestro país. Sin embargo, ha tenido que atravesar sucesivas luchas para alcanzar cierto reconocimiento y sobre todo garantizar maestros preparados para educar a edades tempranas.

En la década de los '30 la educación de la infancia fue significativa puesto que el Estado nacional consolidó acciones políticas, asistenciales y educativas para la infancia pobre. Sarlé (2000) establece que estos años fueron de crecimiento y reconocimiento oficial ya que se crea, en la provincia de Buenos Aires, el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar "Sara C. Eccleston", destinado a formar maestras

de todo el país y también la Asociación Pro-difusora del Kindergarten, encargada de difundir el valor de la educación brindada por los jardines de infantes.

Fernández País (2017) señala que a partir de 1940 varias de las maestras que integraron y fundaron la asociación, junto a Próspero Almendrí, definieron un programa para “Jardines de Infantes. Plan, programa e instrucciones” a partir del cual regir el funcionamiento de los nuevos jardines de infantes que comenzaban a crearse.

Durante el peronismo se produce un avance importante en cuanto a la formación docente y a la educación de la primera infancia, Ponce (2006) establece que, con la creación de la Inspección General Técnica, se organizan cursos para el profesorado en jardín de infantes, se elaboran planes de estudio, instrucciones para orientar a directivos y maestros y se otorgan materiales didácticos a los establecimientos educativos. En este marco, se puso en vigencia en la provincia de Bs. As. la Ley Simini, a partir de la cual se impuso la obligatoriedad y gratuidad de la educación de los primeros años y se buscó garantizar la formación específica de maestros.

Solthewell (1997) explicita que los años '50 para la formación de maestros implicaron la existencia de nuevas tendencias educativas que influyeron en la tarea docente. En este sentido, hace referencia al desarrollismo como corriente imperante que, no solo buscó afianzar el rol de los maestros como técnicos de la educación, sino que pasó a vincularse con el desarrollo económico, es decir, a mayor nivel educativo mayor crecimiento económico.

Por otro lado, la autora señala que durante estos años se produjo la modificación institucional de la formación de maestros, quedando en manos de la enseñanza superior y bajo jurisdicción de las provincias. En este sentido, Bs As. fue precursora ya que en 1956 se produjo esta transformación, poniendo en tensión el alcance del estado nacional y provincial, el rol del maestro y la científicidad docente.

Continuando con el planteo realizado por Solthewell (1997), este proceso de transformación puso en cuestión “(...) el conocimiento enciclopédico, la mirada omniabarcadora del docente, la conjunción en él de la mirada del especialista y del ejecutor cotidiano, el rol de este como punto de llegada de las reflexiones globales acerca de los fines de la educación y su indudable dimensión política. Estaba revisando el normalismo” (P. 107)

A partir de lo mencionado, podemos decir que en la ciudad de San Luis las maestras encargadas de educar a la primera infancia fueron aquellas que contaban con el título de maestras normales, puesto que no se registra, hasta ese momento, la presencia de instituciones que otorgaran una formación específica en la provincia.

En un trabajo anterior [1], señalamos que en el año 1939 se produjo la inauguración de la primera escuela de preescolar Centro Educativo N° 1 “Maestras Lucio Lucero” (JIMLL) de la ciudad de San Luis. Analizamos que “... la creación de esta institución no solo fue una oportunidad para pensar en la educación de la primera infancia, en este caso, pertenecientes a sectores acomodados, sino también se convirtió en un nuevo proyecto de formación para docentes. Su directora, María Ester Oliva se trasladó a la ciudad de Mendoza para observar el modo de trabajo del Jardín de Infantes “Merceditas de San Martín”, y recabar información necesaria para poder llevar adelante su función de kindergarteriana” (p. 9).

A partir de lo indagado podríamos decir que, en San Luis, la formación de las maestras de jardín de infantes en los años '40, '50 y principios de los '60 se redujo a la asistencia a cursos, conferencias y charlas pedagógico-didácticas en temas diversos como, por ejemplo, la relación de docente-alumno, padres, el trabajo manual, el trabajo en grupo, entre otros, que promovieron una preparación cercana a las necesidades propias de este nivel educativo.

La formación específica en maestras de jardines de infantes de la ciudad de San Luis

En este apartado rescatamos el trabajo y la formación específica que realizaron dos maestras normales que optaron por la educación de la primera infancia en la ciudad de San Luis de los años '60. Recuperamos de sus propios relatos los trayectos recorridos para obtener la especificidad y sus primeras experiencias en este nivel educativo.

Los testimonios de estas dos maestras son relevantes puesto que sus recuerdos suponen “un esfuerzo en busca de sentido, una reconstrucción de significado, una evaluación interna de hipótesis, de procesos mentales portadores de sentido (...) (Changeux, Vernant & Ricouer p. 19), que dejan en evidencia la experiencia vivida. En este sentido, creemos que los relatos ofrecidos no solo nos permiten comprender la

singularidad de los procesos formativos sino aproximarnos a la configuración del jardín de infantes y de la educación de la primera infancia durante el período de indagación señalado.

MF (Egresada de la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán en el año 1961) formó parte de una familia oriunda de la ciudad de Bs, As., con ciertos capitales económicos y culturales. En su relato, destaca la figura de su papá, por ser el primer veterinario de la ciudad y la de su madre quien se dedicó al cuidado y educación de sus tres hijos.

Dentro de las figuras importantes de su familia, MF señala a su abuela paterna, la define como un ejemplo modelador ya que ejerció como maestra en la ciudad de Bs. As. educando a niños atravesados por complejas situaciones, "(...) chicos que venían... ¿cómo decirte? eh... eran, ella decía que venían con las boleadoras ¡las boleadoras colgando de la cintura! y ya...."

Relata que, siendo maestra de jardín de infantes, en una oportunidad tuvo que traducir un texto que requería para la elaboración de un trabajo de investigación acerca del jardín de infantes y fue su abuela quien la ayudó

"... me voy a mi abuelita, vivía acá a la vuelta y entonces digo ¡abuela tengo qué traducir este libro! a ver... ¿podés? se puso los anteojos ¡de recorrido, de recorrido! no, no, no yo me quería morir ¡qué maravilla por Dios! ¡qué maravilla, qué maravilla!". Entendemos que, para esta maestra, su abuela fue relevante en la

elección que realizó de la docencia y la pasión depositada en el conocimiento. A partir de lo expresado podríamos interpretar que el "ser docente" se constituyó como parte de su herencia familiar. En este sentido, manifiesta que varias mujeres de su entorno cercano optaron por esta profesión:

"Tengo dos fundadores de escuelas, maestras rurales este...En la ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires, este... y entonces bueno... todas las narraciones familiares de las experiencias docentes, de maestras de campo rural, maestras que empezaron poniendo escuelas en la casa para educar, te estoy hablando en el siglo pasado 1800 y pico y este... y después transformarse ahora... que es escuela pública una de ellas este... de la República de Cuba en

Bernal este... profesoras, las primeras profesoras recibidas de ciertas, por ejemplo, inglés en la ciudad Buenos Aires bueno... todos o sea todos esos antecedentes”.

En las palabras de MF podemos advertir que a través de las narraciones familiares se le transmitió qué la elección de ser maestra se encontraba unida al orden de lo afectivo y al género femenino. Así, una vez finalizada la formación para ser maestra, MF tiene la posibilidad de continuar una carrera universitaria en la provincia de Bs. As., expresándolo del siguiente modo:

“... yo me fui a estudiar, primero me fui a estudiar sociología y no sé, pero tuve... una problemática, no me adapté a esas multitudes este...un examen de ingreso que ¡fue muy duro, que lo pasé! entramos muy pocos y... eh... después éste... eh... dije esto no lo voy a seguir!

Domeniconi & otros (2010) en el análisis de la elección/opción que las mujeres de la ciudad de San Luis realizaron durante la década del '30 en torno a la carrera de magisterio, establecen algunas diferencias conceptuales, relevantes de considerar para este trabajo. Definen a la elección como una acción o facultad en el orden de lo consciente y voluntario que permite decidir entre varias posibilidades y a la opción como posibilidad restringida, la cual estaría ligada al origen social y la distribución del trabajo entre los sexos.

En este caso, podemos decir que MF contó con las condiciones reales para poder elegir trasladarse a otra provincia y continuar estudios superiores. Asimismo, frente a no sentir reflejado sus deseos e intereses en la carrera elegida, pudo revisar y finalmente cambiar su decisión.

“... en la misma Universidad de Buenos Aires hice este... un curso de orientación vocacional y allí me dio por resultado que tenía condiciones para la enseñanza... para la educación, pero sobre todo ¡para niños pequeños! entonces ahí fue que fui y me anoté este... en el profesorado de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires, en Avellaneda, que había un profesorado y éste... ahí estudié de maestra jardinera y después ingresé, recién les avisé a mi padre.”

Es posible interpretar que en ella la trama familiar, ligada al oficio de la docencia, las acciones llevadas a cabo por las generaciones anteriores y que ella recibió a partir de narraciones o vivencias, impregnaron su decisión de ser educadora de la primera infancia.

Tal como lo expresa la entrevistada, su primera elección, vinculada a la sociología no primó entre sus intereses. De este modo, elige ingresar al profesorado para ejercer como maestra de jardín de infantes, recordando: “Eran dos años, en aquel entonces eran dos años y... las prácticas, y las prácticas que eran durante el último año y unos meses después y un poquito más”.

Diker & Terigi (2008) establecen que durante muchos años no se pudieron consolidar otras instituciones -más allá de las escuelas normales- que ofrecieran formación específica para maestros de jardín de infantes. En ese sentido, señalan que “en los años ‘60 vuelve a expandirse la formación docente para el nivel, lo hace dentro de las instituciones ya existentes; en el ámbito nacional, en las ya difundidas Escuelas Normales, y en el ámbito provincial, en los Institutos Provinciales de Formación Docente” (p. 46)

Advertimos que para esta maestra contar con el título específico era significativo ya que inmediatamente retorna a la provincia de San Luis “... y entré en el Lucio Lucero, claro y no había nadie con título”. Lo planteado nos permite pensar que el título definía idoneidad en cuanto a la educación de los más pequeños, una oportunidad de trabajo y le permitió establecer cierta diferencia con el resto del plantel docente.

Creemos relevante señalar que MF dedicó toda su carrera a la educación infantil, a trabajar en el JIMLL y en otras instituciones que contaban con este nivel y sobre todo participó en la organización y fundación de la Asociación de Maestras Jardineras en San Luis.

Otra de las maestras entrevistadas que se desempeñó como educadora en el jardín de infantes es LC (egresada en la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán en el año 1960) quien forma parte de una familia tradicional de San Luis. En su relato recupera la imagen de su abuelo, un destacado hombre de la política y de la historia, expresando: “fue uno de los políticos que más nombramientos trajo para San Luis... profesores de la

Escuela Normal, del Colegio Nacional y maestros de las Escuelas Nacionales” haciendo referencia a los cargos docentes.

“Yo quizás tendría que haber sido abogada, pero en aquel entonces en el año ‘50 y pico, se fue mi hermano a estudiar a Bs As. no quería mi madre, buen...Entonces me dijo mi madre, textuales palabras: vas a estudiar acá la carrera que menos te disguste ¡y me gustaban las humanísticas!, entonces entré en la docencia en la parte de Jardín. Pero me gustaba mucho la parte legal”.

Es posible decir que para las jóvenes optar por una carrera universitaria fuera del ámbito provincial era difícil ya que los mandatos familiares ubicaban a la mujer aún en el ámbito del hogar o en la carrera docente, considerada una extensión de la función materna. Fernández País (2018) analiza que el proyecto educativo de la segunda mitad del siglo XIX concibe a la mujer, por sus cualidades naturales, como la más apta para el trabajo en los jardines de niños puesto que se convierte en el nexo entre la casa y la educación elemental.

Según lo expresa LC en su familia las mujeres, madres y tías se dedicaron a la docencia y los varones a la abogacía. De este modo, podemos pensar que para esta maestra la docencia no fue su primera elección, sin embargo, en su discurso se reitera que ser docente le gustaba y dedicó gran parte de su vida a trabajar en instituciones educativas de jardín de infantes como en el Consejo de Educación de la provincia hasta su jubilación.

En cuanto a su formación, una vez que se egresa como maestra normal ingresa en el profesorado de jardín de infantes con el objetivo de obtener la especialización.

Cabe destacar que hasta la década del ‘50 y ‘60 la provincia no contaba con instituciones que otorgaran el título para ser maestras de jardín de infantes. En este sentido, LC relata que:

“Monseñor Di Pascua, que tenía una visión muy grande, dice: acá en San Luis hace falta dos carreras, el asistente social para asistir a la gente de menos recursos y el nivel inicial tiene que ser con una preparación. El maestro lo habilita, pero quien estudia y va ejercer todo es el maestro inicial y él es el que se mueve con la universidad de San Juan que es hoy la Universidad Católica de Cuyo. Y

bueno consigue que la universidad, este... haga un contrato con la parte privada y obispado y todo y nace acá la Universidad de Cuyo y con esas dos carreras el de asistente social y el profesorado de enseñanza [pre] primaria”.

De este modo, LC ingresa en el año 1961 al profesorado de Jardín de Infantes

“(…) fuimos de las primeras doce profesoras que nos recibimos porque no estaba la especialidad en San Luis, estaba nada más que Angelita Sotile que se había recibido en Bs As. Después, nosotras fuimos las pioneras en la educación pre, inicial!”

Con respecto a esta carrera, recuerda que recibieron una formación integral en temas como:

“...literatura con María Ester Gatica de Montivero, filosofía, dibujo con Gaspar Digenaro, con Hugo Fourcade teníamos otra parte de la literatura, una parte de poesía y otra de literatura infantil, en música la teníamos a la Juanita Gatica (...), pedagogía, en psicología la teníamos a la Julita Pantano” entre otras asignaturas que eran dictadas por profesores recibidos en la Universidad Nacional de San Luis.

En cuanto a las prácticas que les permitirían poner en juego sus saberes, señala que las realizaban en escuelas nacionales como “...la escuela Belgrano, la escuela Mitre, la escuela Lafinur y Príngles y la Paula Domínguez también tenía pre-escolar... La escuela Misiones, la de Pueyrredon ubicada en Juana Koslay”.

“Hacer las prácticas, casualmente no nos mandaban a las escuelas provinciales, nos mandaban a las escuelas nacionales para que no tuviéramos ningún amiguismo ni nada. Íbamos a los jardines que estaba juntos a la escuela primaria, o sea que era un primario, era un jardín de infantes, pero era un primario, se manejaban por los mismos destinos con los mismos directores, o sea que estaba un poco en el aire”.

Finalizada su etapa de magisterio en los años ‘60, el actual interventor Juan Saa la convoca desde el Consejo de Educación y le otorga un puesto docente

“(…) me acuerdo que nos citaron en el patio del Consejo que estaba en la calle San Martín para entregarnos una suplencia, me tocaba a mí en el Jardín provincial

Lucio Lucero... Me dieron una suplencia en el Jardín N° 1 no se si estuve cuatro o cinco meses...”

Así, podemos advertir que esta maestra realizó su primera experiencia laboral en el ámbito del jardín de infantes para la cual no había sido formada ya que el magisterio le otorgaba saberes, teorías y prácticas ligadas a la educación primaria o elemental. Sin embargo, creemos que, frente a la oportunidad de obtener un puesto de trabajo, ya que luego de llevar a cabo esta suplencia le ofrecen un nuevo cargo en otro jardín de la ciudad, ella decide ingresar a este nuevo trayecto de formación para ser profesora de jardín de infantes.

En el relato de ambas maestras advertimos el valor otorgado a la formación y a la necesidad de obtener especificidad con respecto a la educación de los más pequeños. En el caso de LC, su experiencia formativa fue innovadora ya que hasta el momento no se contaba en la provincia con instituciones que otorgaran esta titulación. Podríamos analizar que la emergencia de esta nueva oferta de formación para las maestras normales formó parte del proceso de expansión y crecimiento del jardín de infantes a nivel local y nacional. En el caso de MF obtener su título en Bs. As. posibilitó el acceso a nuevos saberes, métodos de enseñanza, concepciones diferentes y sobre todo una mirada crítica acerca del modelo educativo que se estaba implementando en el JIMLL.

Según relata esta maestra, en esta institución educativa las docentes que allí trabajaban usaban

“...las mesas Froebelianas, juegos los dienes y las mesas alargadas, cuadrículadas, todas esas cositas” y “¡yo venía con una formación renovada!... con una metodología de trabajo distinta, pero que después se empezó a llamar los rincones, bueno y acá no existían”.

Ponce (2017) señala que los años '60 hasta mediados de los años '70 se dieron interesantes debates en la educación infantil, los cuales posibilitaron innovaciones pedagógicas en torno al juego y a los rincones de juego-trabajo. Estas innovaciones se produjeron de la mano de Ardiles de Stein en la provincia de Tucumán y de Cristina Fristche y Hebe Duprat en Bs. As., quiénes se capacitaron en los lineamientos pedagógicos y metodológicos que proponían Willis y W. H. Stegman y se encargaron de

difundir sus ventajas a través de la formación de maestras y de la participación en congresos, conferencias como en la publicación de sus experiencias.

Bajo estas nuevas condiciones que atravesaban las prácticas y discursos de los jardines de infantes, podemos interpretar que MF pudo analizar lo que acontecía en el JIMLL y proponer un modo diferente de abordar la tarea de educar a los más pequeños.

“(...) ¡autorízame a cambiar todo! [le expresa a la directora de la escuela] me hago cargo del mobiliario ¡no sabes con cajones de manzana lo martillaba, mi papá me ayudaba! (...) hacía mueblecitos y cosas (...) y arme mis rincones viste, bueno empecé cambie, cambié la historia, digamos”.

Podemos analizar qué esta propuesta de cambio puede haber sido relevante no solo para el modo en que se organizaban las prácticas educativas del nivel, para los procesos de aprendizaje que podían realizar los niños y las niñas y también se puede haber convertido en una forma de interpelar el trabajo que realizaban sus compañeras. En este sentido, MF expresa que fueron momentos difíciles ya que sus colegas se oponían a pensar nuevos modos de abordar la tarea en las salas. “(...) ¡eso ya me trajo unos enemigos! y (...) hasta tenía un sobrenombre mi aula: ¡la villa miseria de MF decían! porque era todo con cajones y (...)”

En el caso de LC, expresa que, en su primera suplencia en el JIMLL, era muy joven, que la buena relación que pudo establecer con sus compañeras y con los niños le posibilitaron llevar a cabo su práctica docente. En este sentido, cuando se indaga acerca de las herramientas con las que contaba para afrontar esta tarea, hace hincapié en que los chicos la seguían, lo que nos permite analizar el valor que tenía -para quien eligió ser docente de este nivel- el que le gusten los niños, puesto que se identifica a la docente como una figura destacada en la crianza y en el amor maternal. Fernández Pais (2017) a partir de analizar el texto *“Fundamentos y estructura del jardín de infantes”* [2] de Cristina Fritzsche y Hebe Duprat de 1968, señala que las autoras establecen que el amor y gusto por los chicos forman parte de aquellas disposiciones necesarias para la elección de trabajar con la primera infancia. De este modo, el hacer pedagógico desde el amor a los niños es parte del imaginario que atravesaba a la maestra jardinera.

El trayecto laboral y formativo que continua esta maestra se enlaza a otro jardín de infantes de la ciudad el “Rosario Vera Peñaloza” donde trabaja varios años con un intervalo de cuatro o cinco años ya que se traslada a Córdoba en donde pudo fortalecer y ampliar su formación y experiencia en este nivel educativo. Es allí donde conoce los rincones como método de enseñanza y a su regreso los pone en práctica en este jardín, rememorándolo de la siguiente manera:

“...El sistema europeo es el primero que se aplica en los jardines, la maestra es la que dirige, luego con papel glacé hace los barquitos, los cositos, la pintura, todo totalmente, una clase dirigida. Los chicos estáticos así te escuchaban, como se llama... los colores, los números, ese es el primer sistema de Montessori, de Rosario Vera Peñaloza, toda esa gente de Europa (...) En cambio [con] nosotras (...) los chicos tenían el rincón de la lectura, se movían, teníamos la casita ¡como jugaban los chicos!, eran... es otra cosa, se despierta la mente y eso que no teníamos todo lo que tenemos ahora”.

Lo expresado por LC nos permite pensar que la experiencia y la formación adquirida potenciaron un posicionamiento reflexivo acerca de lo que acontecía en el ámbito de los jardines de infantes, señalando que:

“las chicas [maestras normales] tenían la experiencia que yo no la tenía, pero yo tenía la teoría, ellas tenían a lo mejor la experiencia, la práctica (...). Al ser dirigidos, dirigir hay que hacerlo en la escuela primaria... un chiquito de cuatro o cinco años tenes que darle cierta libertad porque el chico tiene una habilidad, una inteligencia que capaz más que nosotros”.

Lo planteado nos permite interpretar que, las maestras normales que se encontraban trabajando en las salas de pre-escolar o jardines de infantes apelaban a los saberes y contenidos aprendidos durante su formación para el magisterio, así como a aquellos que pudieron construir en el marco de su participación en cursos, capacitaciones y actividades propuestas por parte de instituciones de gobierno educativo provincial y nacional. Por otro lado, podemos señalar que la observación de experiencias realizadas por otras docentes puede haberse convertido en otra oportunidad de aprendizaje.

En el caso de las maestras entrevistadas, la formación específica les permitió contar con los saberes e instrumentos necesarios para poder abordar prácticas educativas que potenciaran en los niños y niñas el desarrollo de sus habilidades y de su inteligencia. Cabe destacar que, en esta época cobraron relevancia, dentro del campo educativo y del jardín de infantes en particular, los discursos de la psicología. Según lo expresa Ponce (2006) "(...) el jardín de infantes se apoderó de este discurso y los adoptó, convirtiendo las salas en espacios para la libertad y la creación." (p. 78)

Conclusiones

En nuestro país, la formación de maestros normales y de maestras que educaron a la primera infancia, se enmarcó dentro del proyecto de educación popular de Domingo Faustino Sarmiento. De este modo, durante la segunda mitad del siglo XIX se crearon las escuelas normales junto a jardines de infantes y maestras con formación específica. Sin embargo, por razones de diverso orden, en las primeras décadas del siglo XX se dejó de ofrecer la formación para maestra de jardín y se retomó a finales de los años '30 con la creación del Instituto Nacional "Sara Eccleston".

En este contexto, la educación de la primera infancia cobró relevancia principalmente en Bs As. ya que se sancionó una ley que buscó garantizar la obligatoriedad y gratuidad en la educación de los primeros años.

En la ciudad de San Luis, durante estos años se creó la primera escuela de jardín de infantes, bajo la dirección de una maestra normal, quien no contaba con el título específico ya que en la provincia no existía ninguna institución que lo otorgara. Por otro lado, funcionaban algunas salas de preescolar en las escuelas primarias provinciales y nacionales, pero como una extensión de estos establecimientos. Así, podemos decir que durante los años '40, '50 y principios de los años '60 quienes educaron a la primera infancia eran maestras normales, sin una formación específica.

A partir de lo recuperado por dos maestras normales y de jardín de infantes, formadas durante los años '60, podemos decir que este fue un período de crecimiento para este nivel, tanto en lo local como en lo nacional y también fue significativo en cuanto a la formación docente, puesto que en la provincia de San Luis se crea por primera vez el profesorado en jardín de infantes.

En ambos casos la elección del profesorado en jardín de infantes o preescolar fue una segunda opción puesto que sus intereses se vinculaban a otros campos profesionales. Sin embargo, pudimos advertir que la docencia formó parte de la herencia familiar de estas maestras.

En cuanto a la formación para ser maestras de jardín de infantes, en un caso, fue realizada en un instituto de Bs As. y en el otro, en la ciudad de San Luis en una sede de la universidad de San Juan que se crea en dependencia del obispado. Esta formación se va a extender desde 1961 a 1963 y según lo recuerda la entrevistada, contaron con una formación integral brindada por profesores de la Universidad Nacional de San Luis.

De lo analizado, podemos decir que, en un caso, la formación específica le permitió acceder a un puesto docente en la escuela infantil Centro Educativo N° 1 “Maestras Lucio Lucero”; en el otro caso, al recibirse de maestra normal cuenta con la posibilidad de una suplencia en esta institución, lo que la impulsó a iniciar la formación para ser profesora de Jardín de Infantes.

Con respecto a la formación específica, en ambos casos advertimos que fue clave en la construcción de un posicionamiento crítico y reflexivo acerca de lo que acontecía en el ámbito de los jardines o salas de preescolar existentes. En este sentido, ambas maestras implementaron como nueva metodología para educar a la primera infancia, los rincones o rincón juego-trabajo.

La posibilidad que tuvieron estas maestras de formarse en nuevas corrientes pedagógicas, educativas y metodológicas acerca de la educación inicial fueron claves para poder encontrar otro modo de pensar y llevar adelante la práctica educativa de los más pequeños.

Bibliografía

Diker & Terigi (2008) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina. Paidós.

Domeniconi, A. & otros (2010) “Las mujeres y la “libre elección” del futuro profesional en la década del `30 en San Luis” Presentado en las II Jornadas de Historia de la Ciudad de San Luis, “La Ciudad en los últimos doscientos años”. I Encuentro Provincial, Tiempos, Espacio y Realidad Social Sanluisenseña: “Aportes históricos, geográficos y sociales para el

estudio de San Luis". FCH UNSL.

<http://www.isbnargentina.org.ar/portal/detallesLibro.aspx?codigo=378295>

Fernández País (2017) "Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala". Anuario de historia de la educación Vol. 18-Nº 1. UNLP faHCE.

Fernández País (2018) *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina*. Bs. As. Homosapiens ediciones.

Ponce, R. (2006). "Los debates en la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia", en Malajovich, A. *Experiencias y reflexiones sobre educación inicial*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Simón, N, Ponce, R., Encabo, A. (2017) *Apuntes de historia y política del Nivel Inicial*. Lujan, EduNLU. Colección Aulas Universitarias

Southwell, M. (1997) Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)" en: Puiggrós, A. *Historia de la educación en Argentina VIII*. Argentina. Editorial Galerna

Sarle, P. (2017) "La Educación Infantil en la República Argentina: entre la Tradición y la

Vanguardia". Recuperado de:

http://www.ispbrown.edu.ar/cat/ninicial_free/problematicas_contemporaneas/sarle.pdf

(20/08/2017)

Changeux, Vernant & Ricouer (2002) *Academia universal de las culturas ¿Por qué recordar?* Barcelona. Ediciones Granica.

Referencias

*Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

[1] Orellano, A. (2017) "(Des) Tejiendo la emergencia de la educación de la primera infancia en la ciudad de San Luis de los años '30". UNSL-FCH. Argonautas, Vol. 8, Nº 10.

[2] Esta publicación sistematiza las experiencias realizadas en el Jardín Nº 1 de Vicente López de Bs. As., en torno al uso de los rincones de juego y juego-trabajo, que proclamaba la capacidad lúdica y creativa de los niños. (Ponce, 2012)

