



Av. Luis M. de la Fuente s/n (5300)

Dirección web: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar>

Correo electrónico: agora@unlar.edu.ar

La Rioja - Argentina



**REVISTA CIENTÍFICA DEL DEPARTAMENTO
ACADÉMICO DE CIENCIAS HUMANAS
Y DE LA EDUCACIÓN**

**Vol. 7. Nro. 16 - 2022
ISSN: 2545-6024**

**Directora:
Elena Camisassa**

**Coordinador:
Maximiliano Bron**

AUTORIDADES

UNLaR

Rector: Daniel Quiroga
Vicerrectora: María Corzo

Departamento Ciencias Humanas y de la Educación

Decana: Mercedes Cáceres
Secretario Académico: Raúl Barrionuevo

Comité Académico

- **Safire Abdala Leiva**, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
- **Paulina Antacli**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Roberto Gerardo Bianchetti**, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- **Mirta Bonnin**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Mónica Caballero**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Viviana Edith Conti**, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- **Alicia Beatriz Gutiérrez**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Sara Emilia Mata**, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- **Herminio Elio Navarro**, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
- **María Cecilia Perea**, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina
- **Cecilia Piehl**, Universidad de Alabama, United States
- **María de los Ángeles Rueda**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Pablo Quintanilla**, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Comité Editorial

- **Adriana Ávila**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Florencia Bracamonte**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Lucia Álvarez**, Universidad Nacional de La Rioja Argentina
- **Mariano Fiore**, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Gerónimo Reinoso**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina - CONICET

Informática y Diseño

- **Ariel Giménez**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

Asesora de Arte de Tapa

- **Marta Salina**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

Corrección

- **Florencia Bracamonte**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

ÁGORA UNLaR

Volumen 7. Número 16 – 2022

ISSN: 2545-6024

Periodicidad: Semestral

Entidad Editora: Universidad Nacional de La Rioja

Dependencia: Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación

Av. Luis M. de la Fuente s/n. (5300) La Rioja. Argentina.

Dirección web: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar>

Correo electrónico: agora@unlar.edu.ar

Indexaciones:



Imagen de tapa: Bandera¹

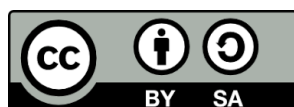
Autor: Jimena Nieto ²

Técnica: Instalación/objeto

Medidas: 95cm x 148cm x 3cm

Diseño: Ariel Giménez

Esta publicación está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución -
Creative Commons Atribución -
Compartir Igual 3.0 Unported.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



¹ *Bandera* es una instalación en el espacio público, durante la marcha de 8M/Día internacional de la Mujer/Paro feminista internacional y movilización 2022, en la esquina de calles San Nicolás de Bari y 25 de Mayo, frente a la Casa de Gobierno y la Catedral. La obra se activó durante todo el recorrido de la marcha, compartiendo la bandera con otras compañeras, cortando la calle para dar paso a la multitud y acompañando en el relato de los discursos de las agrupaciones. Esta pieza fue creada para ser compartida entre compañeras, para marchar con ella se necesitan al menos dos personas. Porque juntas y unidas podemos llegar más lejos.

² Jimena Nieto es un estudiante de la UNLaR y está haciendo un especial recorrido fuera del ámbito de la universidad. Durante los años 2021 y 2022 ha participado de programas de formación y producción en CABA y la región NOA. Se destaca no sólo por calidad y compromiso de su producción artística, sino también porque Jimena milita activamente en pro de los derechos de las mujeres.

Contenidos

Editorial	7
Artículos de Investigación	
Feminismo: origen de la revolución educativa <i>María del Rocío Medina Rodríguez</i>	9
Tensiones entre los conceptos de arte y artesanía: reflexiones para un juicio de filiación– paternidad <i>Nancy Librandi</i>	19
La Inquisición interpelada desde el Noroeste Argentino (NOA) <i>Laura Lorena Leguizamón y Silvia R. Ferraris</i>	39
Somos los exiliados <i>María Inés Nazar</i>	56
De cosas y de sujetos ¿todos tenemos un poco? Después de la interpretación ¿hay lugar para otra “cosa” que no sea “interpretación”? Confrontación entre ontologías planas, simétricas y relacionales, y la filosofía del lenguaje apeliana <i>Eduardo Ovidio Romero</i>	78
Reseñas	
Reseña de Jacobinos sin revolución. Las Estrategias populares y armadas en la Argentina contemporánea Adrián Mercado Reynoso (comp.) <i>Ana Victoria Bordón</i>	91
Pautas de presentación para autores	95

Editorial

En esta oportunidad nos toca presentar el número 16 de nuestra revista *Ágora UNLaR*. Número que se destaca por la mixtura de los temas, pero que conserva la impronta del sabor de las localías dado por el objetivo de colaborar en la difusión de los trabajos de autores argentinos y latinoamericanos.

En este sentido, la autora de nuestro primer artículo es una joven investigadora mejicana: María del Rocío Medina Rodríguez. Ella en su "Feminismo: origen de la revolución educativa" se propone, frente al sistema educativo patriarcal en el que se normaliza la desigualdad de género, de manera especial a través de estereotipos y descalificaciones; presentar un análisis documental cualitativo sobre la educación feminista desde una visión histórica, teniendo en cuenta la manera en que esta perspectiva de igualdad puede ser una alternativa para prevenir la violencia y la discriminación de género.

En nuestro segundo artículo: "Tensiones entre los conceptos de arte y artesanía: reflexiones para un juicio de filiación-paternidad", Nancy Librandi se refiere a la carga simbólica de la que son portadoras las llamadas artesanías y el papel que cumplen en la recuperación de la memoria, la construcción de la identidad y la renovación de las prácticas artísticas comunitarias. Aquí destacamos que se analiza la obra de dos artesanos-artistas riojanos

Seguidamente, Silvia Ferraris y Lorena Leguizamón se plantean indagar el modo en que la Inquisición europea se asienta e

interviene en los pueblos latinoamericano, específicamente en la región del NOA argentino. La hipótesis guía de la reflexión es que los saberes locales: su relación con los elementos de la naturaleza, la comprensión de lo espiritual como el alcance de la vida y la muerte fueron reinscritos, sin embargo, se puede constatar una mixtura con elementos nativos. Esta es la valiosa propuesta de "La Inquisición interpelada desde el NOA"

A continuación, "Somos los exiliados" nos acerca una visión acerca de las prácticas docentes. Al inicio de esas prácticas los sueños se enfocaban en terminar la carrera; obtener el título. En el devenir de la experiencia, este objetivo se refuerza al tomar contacto con escuelas del espacio rural que los conmueve y les recuerda su vocación. María Inés Nazar logra esto a través una metodología cualitativa que incluye entrevistas abiertas y grupos focales. El último de los artículos, a cargo de Eduardo Ovidio Romero, se inscribe dentro del campo de filosofía teórica y del lenguaje, se propone el objetivo fundamental de volver a plantear el problema de la interpretación y la constitución del sentido en el debate ontológico actual en arqueología. Por eso se pregunta: "De cosas y de sujetos ¿todos tenemos un poco? Después de la interpretación ¿hay lugar para otra "cosa" que no sea "interpretación"? Confrontación entre ontologías planas, simétricas y relacionales, y la filosofía del lenguaje apeliana.

En la reseña de este número acerca del libro *Jacobinos sin revolución. Estrategias populares y armadas en la argentina*

contemporánea, Ana Victoria Bordón nos cuenta que es el producto de las actividades de docencia e investigación de la cátedra denominada “Estrategias Populares de la Argentina Contemporánea”, por iniciativa de su compilador Adrián Mercado Reynoso.

Por último, no podemos dejar de mencionar la obra que constituye la portada de este número. Su título es *Bandera* y su autora, Jimena Nieto. La particularidad de esta producción artística es que fue confeccionada como una bandera para integrar la movilización del 8 de marzo por el Día internacional de la Mujer y el Paro feminista internacional de este año 2022. La “Bandera” fue instalada en el espacio público, en pleno centro de la ciudad Capital de La Rioja, Argentina y también participó de la marcha, llevada por las participantes que deseaban compartirla. Es destacar que su autora, estudiante de Arte de la UNLaR, es, también una activa militante por los Derechos de la mujer.

Elena Camisassa

Mayo de 2022

Feminismo: origen de la revolución educativa

Feminism theory: educational revolution origin

María del Rocío Medina Rodríguez

Universidad de Guanajuato

Recibido: 14 de febrero de 2022

Aceptado: 15 de marzo de 2022

Resumen

Frente al sistema educativo patriarcal todavía vigente hoy en día, en el cual se normaliza la desigualdad de género, principalmente mediante estereotipos y descalificaciones; se presenta en este trabajo un análisis documental cualitativo sobre la educación feminista desde una visión histórica y de qué manera esta perspectiva de igualdad puede ser una alternativa para prevenir la violencia y la discriminación de género. Los propósitos de este estudio fueron: 1) analizar la importancia de la educación feminista; 2) su estudio como tema transversal en el sistema educativo; 3) la evaluación del impacto que puede tener en la prevención de la discriminación y la violencia de género y 4) revisar las implicaciones de despatriarcalizar el currículo. A partir de la investigación documental realizada se encontraron tres categorías como resultados: 1) la pedagogía feminista, encaminada a crear una conciencia crítica y transformadora; 2) el sistema educativo patriarcal y su repercusión en la educación actual y 3) la prevención de la discriminación y violencia de género que puede resultar de una educación desde la perspectiva feminista. Se considera necesario mayor difusión de la pedagogía feminista en el ámbito educativo con la finalidad de ejercer y recibir una educación equitativa e integral.

Palabras clave: educación, feminismo, patriarcado, violencia de género

Abstract

Facing the fact that the educational system is still working with a patriarchal perspective today where the gender inequality is normalized, mainly through stereotypes and disqualifications, this work presents a qualitative documentary analysis of feminist education from a historical perspective and in what way this perspective of equality can be an alternative to prevent gender violence and discrimination. The goals of this study were: 1) analyze the feminist education importance; 2) the way of incorporate it in the educational system; 3) evaluating the impact it may have on the prevention of violence and discrimination gender 4) reviewing the implications of de-patriarchalizing the curriculum. From the documentary research, three categories were found: 1) feminist pedagogy, guided at creating a critical and transforming consciousness; 2) the patriarchal educational system and its impact on current education and 3) the prevention of violence and discrimination gender that can result from an education from a feminist perspective. More diffusion of feminist pedagogy in the educational field is considered necessary in order to teach and receive an equitable and complete education.

Keywords: education, feminism, gender violence; patriarchy

Introducción

El feminismo es un movimiento de reivindicación permanente y creciente, que nace a partir de la demanda de educación para las mujeres, es así como la educación es la primera reivindicación de las feministas y se convierte en la medula espinal del feminismo, considerándose un elemento clave para las sucesivas demandas, encaminadas a conseguir la emancipación y autonomía de las mujeres. Wollstonecraft (citada en Ballarín & Iglesias, 2019) ya vislumbraba la importancia de la educación de las mujeres en el programa feminista, en su trabajo asegura que las mujeres no son inferiores en capacidad, sino víctimas del dominio masculino y del orden social que ha imposibilitado su desarrollo integral, frente a autores como Rousseau que veían la discriminación educativa como algo natural (Ballarín & Iglesias, 2019).

A lo largo del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, el movimiento feminista consiguió el derecho al voto y derechos educativos, les tomó un periodo de ochenta años de lucha poder lograrlo, tiempo en el cual la violencia hacia las mujeres prevalece, además aparecen discursos y argumentos retomados del medievo en contra de las sufragistas, que pretenden convencer de la inferioridad natural de las mujeres y su incapacidad de razonar por ellas mismas, de hecho es en este periodo cuando empieza a surgir el concepto de feminista como un insulto, todo esto por la simple razón de exigir ejercer sus derechos como ciudadanas, (Buxarrais & Valdivielso, 2021).

Recientemente, ha habido una creciente y vigorosa movilización de mujeres alrededor del mundo, en el caso particular de México a partir del año 2019 el movimiento feminista se ha manifestado demandando principalmente el alto a la violencia contra las mujeres en diversos ámbitos, pues el acoso, la violación, la trata de personas, la discriminación y el abuso que se presenta en el ambiente familiar, escolar y laboral cada día son más notorios y persistentes, alcanzando extremos intolerables como el aumento de feminicidios a lo largo del país. Entre los múltiples factores que han originado el movimiento actual también se consideran a la impunidad en el tratamiento de delitos de género, la ineficacia de la justicia y la normalización de esta situación (Álvarez, 2020).

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 66 de cada 100 mujeres mayores de 15 años que viven en México han sufrido a lo largo de su vida al menos un incidente de violencia en alguno de sus tipos: física, sexual, emocional, económica o de discriminación en el ambiente familiar, escolar, laboral, comunitario o con su pareja. Se señala que las mujeres que residen en áreas urbanas son las que reportan mayor prevalencia de abuso, siendo la violencia emocional la más alta con el 51.2%, seguida por la sexual con el 45.9%, la física con el 35.3% y la económica con 30.6%. Sumado a esto en el año 2020 debido al confinamiento por la pandemia causada por el virus SARS-CoV2, se registró un aumento en la violencia familiar, de acuerdo a los resultados de la

Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana en el tercer trimestre de 2020, se estima que el 9% de los hogares en México sufrieron alguna situación de violencia, considerando la población mayor de 18 años, se reporta que el 9.2% de las mujeres y el 6% de los hombres sufrieron algún tipo de violencia en el hogar (INEGI, 2020).

Otra de las demandas del movimiento feminista actual ha sido la despenalización del aborto, dentro de la lucha por la igualdad y el respeto de los derechos de la mujer, asunto que precisamente el 7 de septiembre de 2021, presentó un avance dado que La Suprema Corte de México ha despenalizado el aborto en el país, basándose en la autonomía de la mujer para decidir sobre la maternidad. Con esta acción, se abre el camino para que la interrupción del embarazo se regule en todo el país, ya que por ahora solo en 4 de los 32 estados se han legislado leyes al respecto (Morán & Barragán, 2021).

A partir de la perspectiva de Buxarrais & Valdivielso (2021) que plantea que el feminismo es un movimiento social que trabaja para construir una sociedad formada por hombres y mujeres basada en la igualdad política y el respeto mutuo, aunque por otro lado el patriarcado como orden social jerárquico trabaja en sentido contrario pues siempre ha pretendido invisibilizar a las mujeres. Para Bejarano et al. (2019) el patriarcado sigue siendo la primera escuela, la primera pedagogía de poder y solo la visión feminista en su lucha por la igualdad es la que puede transformar esta situación mediante una pedagogía crítica y liberadora, por ende,

no se puede concebir una educación transformadora si no es feminista.

San Martín (2020) también enfatiza la necesidad de reestructurar la forma de enseñanza que lleva tantos siglos siendo patriarcal y violenta, pues en ella se encuentra la raíz del machismo y la misoginia. La educación feminista no solo se centra en enseñar los saberes específicos, sino que también busca desajustar esas lógicas patriarcales para crear una sociedad más equitativa, digna y feliz. Por lo tanto, no es posible enseñar equidad de género en las escuelas desde una visión androcéntrica. De acuerdo con esto, en el presente trabajo se pretende: 1) analizar la importancia de la educación feminista; 2) su estudio como tema transversal en el sistema educativo; 3) la evaluación del impacto que puede tener en la prevención de la discriminación y la violencia de género y 4) revisar las implicaciones de despatriarcalizar el currículo.

Metodología

Tipo de Estudio

En este estudio se realizó un análisis de tipo documental cualitativo, una recopilación y estudio sistemático (Fernández, 2017), sobre la pedagogía feminista, considerando como las principales fuentes documentales aquellas investigaciones relacionadas con los ejes de este trabajo que son: la educación feminista contra un sistema educativo androcéntrico, la equidad de género, la violencia y la discriminación de género.

Categorías del estudio

Se encontraron tres categorías de análisis para esta investigación: 1) la pedagogía feminista, encaminada a crear una conciencia crítica y transformadora; 2) el sistema educativo patriarcal y su repercusión en la educación actual y 3) la prevención de la discriminación y violencia de género que puede resultar de una educación desde la perspectiva feminista.

Estrategia de búsqueda de la información

Se utilizó el siguiente algoritmo booleano: ((feminist theory) and (education) and (gender equality)) en las bases de datos electrónicas como Web of Science, Scopus, Ebsco, Redalyc y Scielo en ese orden. Se hizo uso de los softwares Atlas.ti y Mendeley para categorizar, interpretar y analizar los documentos recopilados, así como sus respectivas referencias. Para la elaboración del presente estudio se seleccionaron artículos con no más de cinco años de antigüedad, encontrando 80 investigaciones relacionadas que una vez depuradas por no cumplir los criterios de selección, resultaron en 21 artículos y un libro.

Resultados

Pedagogía feminista

Históricamente las mujeres estuvieron excluidas de la educación, y en su incursión y permanencia han tenido que esquivar un sinnúmero de obstáculos desde argumentos que negaban su capacidad de acceso al conocimiento hasta estereotipos impuestos por la sociedad que aun hoy en día

prevalecen (Niño et al., 2018). En México en los 70 la instrucción primaria y secundaria se vuelven obligatorias para todos los ciudadanos mexicanos (Castellanos, 2003), sin embargo, aunque ya en las décadas de los 50 y 60 había centros educativos, estos eran exclusivos para hombres o mujeres, o sea existía una educación segregada con asignaturas específicas dependiendo del género, en la década de los 70 el espacio educativo se unifica y todos estudian lo mismo, dentro de un sistema educativo pensado para hombres y con un enfoque androcéntrico en el que por supuesto las mujeres y sus aportaciones a la humanidad estaban fuera del currículo oficial (Buxarrais & Valdivielso, 2021).

Es interesante, pero sobretodo importante conocer la historia humana de la educación de las mujeres en nuestro país, ser conscientes de las dificultades que han tenido que pasar a lo largo de los años, saber en qué punto histórico estamos y cuáles son las acciones que nos corresponden para conseguir una sociedad equitativa (Cervera & Rivera, 2020). Teniendo en cuenta que los hombres no son enemigos naturales de la mujer y que de ser posible el diálogo con ellos tendríamos abundancia de razonamientos, pues si ellos alguna vez se han sentido oprimidos, son capaces de comprender que nada esclaviza tanto como esclavizar (Castellanos, 2003).

Según Troncoso et al. (2019) la principal tarea de la educación feminista es construir conciencias y praxis críticas encaminadas a la transformación de las desigualdades

sociales con el objetivo de lograr un mundo más justo para todas las personas. A través de la pedagogía feminista interseccional se cuestionan los privilegios de género, sexualidad, clase y raza dentro de la sociedad capitalista en la que vivimos sin perder de vista que las instituciones educativas transmiten y refuerzan los prejuicios y estereotipos que dominan dentro del sistema patriarcal.

Dicho enfoque interseccional busca la constante reflexión sobre que sujetos o experiencias de desigualdad se están refiriendo cuando se habla de género y sexismo, que realidad se está excluyendo, en qué posición se encuentra y de qué manera se participa dentro de las complejas relaciones de poder.

Bejarano et al. (2019) argumenta que la educación feminista debe considerar algunos puntos para ser efectiva:

- Se trata de una educación anti patriarcal que cuestiona los mandatos de la masculinidad hegemónica, que va en contra de valores asociados con la competitividad, la agresividad, y la desensibilización.
- Una educación que tenga en cuenta la historia de las mujeres sus experiencias y saberes, una educación comunitaria que transforme el pensamiento colectivamente y sirva de ruptura de aquellos valores impuestos por el sistema androcéntrico.
- Educar también en masculinidades no hegemónicas, que permitan visualizar

como el machismo también oprime al hombre.

- Una educación de los buenos tratos que produzca comunidades de cuidados, vínculos recíprocos en libertad e igualdad, que considere la pedagogía de las emociones, los placeres, la sexualidad y los vínculos afectivos.

El feminismo no se encierra en un concepto único como tampoco lo hace la pedagogía, pues no existe un único saber ni una única experiencia, por lo tanto, es importante darse cuenta e identificar por una parte las opresiones y por otra los privilegios que nos construyen como sociedad considerando algunos aspectos como la raza, la clase, el género, la sexualidad o la edad, para que a través de la educación feminista crítica sea posible transformar dicha estructura de poder.

El sistema educativo patriarcal

El patriarcado funciona como una estructura de dominación que se alimenta de algunas costumbres que parecieran normales, de aquellas que reproducen de manera muy sutil los estereotipos de género que se expanden a través de los medios de comunicación, redes sociales, música, cine, etc. Normalizando la violencia estética, la hipersexualización, la prostitución, la violencia machista y los micro machismos, entre otros; de ahí lo complicado de ir en contra del sistema patriarcal (Ballarín & Iglesias, 2019).

Flórez (2021) también coincide con que las estructuras patriarcales discriminan, someten y de ninguna manera reconocen el desarrollo integral de las mujeres en la sociedad. Dicha naturalización del sistema patriarcal afecta principalmente a la educación, dado que se estudian todas las disciplinas desde un punto de vista androcéntrico incluso la perspectiva de género que en este caso resulta solo una mirada sesgada, un capricho o una simple opinión ideológica. Este hecho suele pasar desapercibido y por lo mismo se niega su existencia y de ser reconocido se le llama costumbre o tradición (Nuño & Álvarez, 2017).

Buxarrais & Valdivielso (2021) afirman que la escuela reproduce el orden social patriarcal a través del currículo, esto por medio del curriculum explícito dado que solo se estudia la obra humana de los hombres, por el curriculum oculto que es aquello que no se enseña, pero se aprende y se puede relacionar con los estereotipos de género y el curriculum omitido que es lo que no se enseña y no se aprende, como la ausencia de autoras y la invisibilidad de las aportaciones de las mujeres. Por todo esto es importante una educación feminista que impulse el desarrollo de niños y niñas de manera equitativa, encaminada hacia una construcción social, común y no enfrentada. Para Pacheco & López (2019) es importante que la educación sea capaz de sensibilizar y formar en igualdad de género, que se enfoque en repensar y deconstruir tanto creencias, valores y estereotipos que fomentan la desigualdad existente. De tal

forma que es imprescindible incluir la educación feminista como eje transversal del desarrollo profesional en la formación de los docentes. Trujillo & Contreras (2020) también mencionan la importancia de tratar transversalmente la perspectiva feminista en la escuela no solo como ideología sino como parte de las estrategias para la prevención de la violencia de género y sus diversas consecuencias, a través de una reflexión crítica y analítica de los agentes que la provocan.

La prevención de la discriminación y violencia de género

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en México se refiere a la violencia de género como “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (DOF, 2021). Esta ley tiene el objetivo de prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en México, validando su derecho a una vida libre de violencia y de acuerdo con los principios de igualdad. Se mencionan seis tipos de violencia: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y cualquier otra forma que llegue a dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres, mismos que se pueden presentar en diferentes modalidades: en el ámbito familiar, en el laboral y docente, en la comunidad, dentro de una institución, en la política, de manera digital y mediática (DOF, 2021). Aunque es

pertinente tener en cuenta lo que menciona Montes de Oca (2019) acerca de comprender desde una visión histórica que las leyes a favor de la equidad de género no son en sí propuestas por los gobiernos, sino que son resultado de muchos esfuerzos de grupos organizados generalmente compuestos por mujeres.

La construcción de la identidad de género es un proceso que inicia en la infancia y se va reforzando con la educación y la cultura (Buxarrais & Valdivielso, 2021). Las interiorizaciones de los roles de género estereotipados provocan que la manifestación de violencia de género en la escuela sean naturalizadas e imperceptibles Pacheco & López (2019). Por esto mismo Cervera & Rivera (2020) plantean que es por la vía de la educación como se puede combatir la fuerte raíz machista que sigue discriminando principalmente a las mujeres y esto puede ser posible solo por medio de una pedagogía feminista crítica.

Según San Martín (2020), una estrategia para prevenir la violencia de género es promover el respeto mutuo, crear conciencia de que debe ser totalmente equivalente, sin importar rangos, sexo o raza, pues las relaciones basadas en el respeto mutuo pueden mejorar el ambiente de manera considerable en la escuela y prevenir que los estudiantes se vean obligados a actuar basados en estereotipos impuestos por la sociedad. Dicho ambiente de respeto incluso llega a favorecer el aprendizaje de los alumnos y por supuesto a prevenir cualquier tipo de

violencia o abusos tanto en la escuela como en el ámbito donde se desarrollan.

Discusión

Al parecer solo aquello considerado como significativo suele conservarse en la memoria, el resto tiende a olvidarse, por lo que puede pensarse que la desigualdad entre hombres y mujeres aún no ha alcanzado el rango de significativo dado que frecuentemente es olvidado. De ahí la importancia de conocer la teoría feminista, la perspectiva de género, pero sobretodo crear conciencia del sesgo androcéntrico que se oculta tras una sociedad que aparentemente trata de ser neutral (Nuño & Álvarez, 2017). Como lo aseguran Buxarrais & Valdivielso (2021) hasta este punto de la historia las mujeres han sido pensadas, habladas y representadas por los hombres. Es momento de transformar lo que se dice natural, es tiempo de educar a un nuevo sujeto político que es además emocional, diverso, ético y cotidiano.

La pedagogía feminista se caracteriza por ser afectiva, por promover la pasión por las ideas y el pensamiento crítico, también se considera descolonizadora, despatriarcalizadora e interseccional. Se encuentra en una continua construcción y deconstrucción dado que la educación no es neutra y siempre depende del contexto, del tiempo y del espacio. Se puede decir que la educación feminista es situada, aunque busca transformar lo global: el sistema

patriarcal (Bejarano et al., 2019; Troncoso et al., 2019).

Se puede decir que la transversalidad en el ámbito educativo busca dar solución a las demandas de relevancia social propias del momento histórico, en el caso de la equidad de género no es suficiente manejarlo solo como un nuevo contenido o una asignatura aislada, más bien se trata de adoptar un nuevo enfoque de trabajo con los contenidos ya existentes y relacionarlos con perspectiva de la pedagogía feminista (García et al., 2020).

La equidad de género va de la mano con la justicia social, ya que permite reconocer a los grupos minoritarios que han sido vulnerados a través de los años. Por ello, el desafío de la educación implica la ruptura de estereotipos y representaciones sociales que puede lograrse a través de la discusión y acercamiento a las teorías feminista, a las masculinidades no hegemónicas con el objetivo de que se interioricen los preceptos y transforme la conciencia de hombres y mujeres (Winfield et al., 2017).

Entre los retos que se le presentan actualmente al sistema educativo están la formación de ciudadanos libres y respetuosos que contribuyan a crear un mundo más equitativo, de no dirigir la atención hacia esta situación se corre el riesgo de seguir conservando el mismo discurso androcéntrico que discrimina y anula la diferencia. Otro de los desafíos es la concientización y deconstrucción de los profesores con el fin de eliminar los modelos heredados y asumidos culturalmente, este es

quizá el más complicado dado que no todos los profesores tienen capacitaciones relacionadas a la pedagogía feminista (Hernández, 2020).

Por lo tanto, uno de los principales obstáculos que hay para el desarrollo de la igualdad en el ámbito educativo es precisamente el tema de la formación de profesores en la educación de equidad de género y por lo que es de gran relevancia promover el contenido y las capacitaciones sobre la pedagogía feminista, tanto en la formación de nuevos maestros como en los que actualmente están ejerciendo la docencia (Ballarín & Iglesias, 2019).

Referencias

- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240), 147–175.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388>
- Ballarín, P., & Iglesias, A. (2019). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de La Educación*, 37(1), 37–67.
<https://doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Bejarano, M. T., Martínez, I., & Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34(1), 37–50.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Buxarrais, M. R., & Valdivielso, S. (2021). La perspectiva feminista en la educación y

- sus debates Teoría de La Educación. *Teoría de La Educación*, 33(2), 129–147. <https://doi.org/10.14201/teri.25923>
- Castellanos, R. (2003). Mujer que sabe latín. *Fondo de Cultura Económica*.
- Cervera, C., & Rivera, M. del C. (2020). Educación de mujeres: historias de vida en contextos de marginación social, 1930-1970 ca. *Debates Por La Historia*, 8(1), 41–109. <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/395>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2007, 01 de febrero). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma 01-06-2021. México: *Secretaría de Gobernación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_010621.pdf
- Fernández, S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales. *La Razón Histórica*, 1(37), 4–30.
- Flórez, N. N. (2021). El género y las subjetividades políticas: una experiencia colectiva de educación popular feminista. *Revista Arista-Crítica*, 1(1), 224–237. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.2021.v1n1.7595>
- García, J., Díaz, D. I., & Hernández, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69–82. <https://doi.org/10.15658/investigiumire.201101.06>
- Hernández, B. (2020). La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas. *Lenguaje y Textos*, 1(51), 95. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11555>
- INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer. México
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105–125. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100105>
- Morán, C. & Barragán A. (7 de septiembre 2021), México despenaliza el aborto tras una decisión judicial histórica. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2021-09-07/la-suprema-corte-de-mexico-despenaliza-el-aborto.html>
- Niño, L. M., Sáñez, A., & Huerta, K. (2018). Condición de la Igualdad de género en la Universidad Autónoma de Baja California, México (2017). *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(16), 89–109. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/57>
- Nuño, L., & Álvarez, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/S*, 29, 279–297. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>
- Pacheco-Salazar, B., & López-Yáñez, J. (2019). “Ella lo provocó”: el enfoque de

género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363–378.

<https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>

San Martín, D. (2020). Educación Feminista para prevenir La Violencia De Género. *Departamento de Estudios Pedagógicos*, 3(2017), 54–67.

<http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>

Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1–15.

<https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

Trujillo, M., & Contreras, P. (2021). Violencia de género: prevalencia, imaginarios sexistas, y mitos en la juventud universitaria. *Apuntes*, 48(88), 33–50.

<https://doi.org/10.21678/apuntes.88.1316>

Winfield, A. M., Jiménez, Y. I., & Topete, C. (2017). Representaciones mentales y sociales en la equidad de género. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 5(45), 186–210.

<https://doi.org/10.32870/lv.v5i45.5400>

María del Rocío Medina Rodríguez es estudiante de la Universidad de Guanajuato en México del programa de Maestría en Desarrollo Docente.

Correo electrónico:

mdr.medinarodriguez@ugto.mx

Tensiones entre los conceptos de arte y artesanía: reflexiones para un juicio de filiación–paternidad

Tensions between the concepts of art and craftsmanship: thoughts for a filiation-paternity judgement

Nancy Librandi
Universidad Nacional de La Plata

Recibido: 29 de julio de 2021

Aceptado: 16 de noviembre de 2021

Resumen

El objetivo de este artículo es poner en diálogo las tensiones entre los conceptos de arte y artesanía como constructos colonizados, pero con bordes y fronteras que invitan a ser vulneradas desde una óptica contemporánea para la inclusión de la artesanía en el campo del arte. Adscribiendo a la perspectiva relacional de Bourriaud y al paradigma de la hermenéutica diatópica por de Sousa Santos se analizan aspectos y categorías que intervienen en los orígenes de los conceptos y los emergentes que han determinado las problemáticas de cada uno de los campos en cuanto a las cuestiones de autor, obra, materiales, técnica y tecnología, modos de producción, ámbitos de circulación, comercialización y validación de la obra.

Se analiza la obra de dos artesanos-artistas riojanos y de uno peruano, evaluando los puntos de contacto con la contemporaneidad y las rupturas de aquellas fronteras que en la tradición artística marcaban la contraposición de la dupla arte-artesanía.

Finalmente se trata de acercar ambas posiciones en las argumentaciones acerca de la carga simbólica de la que son portadoras las llamadas artesanías y el papel que cumplen en la recuperación de la memoria, la construcción de la identidad y la renovación de las prácticas artísticas comunitarias

Palabras clave: arte, artesanía, frontera, identidad, periferia

Abstract

The aim of this article is to discuss the tensions between the concepts of art and craftsmanship as colonized constructs, but with borders and frontiers that invite to be breached from a contemporary perspective for the inclusion of the craftsmanship in the field of art. Adscript to the relational perspective by Bourriaud and the paradigm of diatopic hermeneutics by de Sousa Santos, The aspects and categories that intervene in the origins of the concepts and the emerging ones that have determined the problems of each of the fields are analyzed in terms of the author, work, materials, technique and technology, modes of production, circulation, commercialization and validation of the work.

The work of two craftsmen-artists from La Rioja and one from Peru is analysed, evaluating the points of contact with contemporaneity and the ruptures of those borders that, in the artistic tradition, marked the opposition of the art-craftsmanship duo.

Finally, this paper tries to bring both positions closer together in the arguments about the symbolic charge of the so-called handicrafts and the role they play in the recovery of memory, the construction of identity and the renewal of community artistic practices.

Keywords: art, craftsmanship, border, identity, periphery

Introducción

Este artículo tiene por objeto poner en evidencia las tensiones entre los conceptos de arte artesanía, evaluando los alcances, límites y fronteras entre ellos, los orígenes conceptuales de esas limitaciones y las intersecciones en cuanto a realización, producción y circulación.

El Iluminismo al instalar aquello de que todo saber existe en relación a un sujeto que conoce, redujo también el rango de lo considerado como conocimiento dentro de los cánones científicos, desvalorizando todo aquello que estuviera por fuera del espectro. De alguna manera, se negó a los portadores de *ese-otro* conocimiento no reconocido la capacidad de conocer y saber. El arte –que increíblemente todavía lucha con quienes le niegan el estatus de conocimiento específico– sin embargo, ha desarrollado en sus entrañas un concepto cristalizado de sí, delimitándose más por lo que excluye que por lo que incluye. La historiografía del arte como disciplina se definió desbordadamente como *historia universal del arte*, cuando en realidad se limitó a rescatar la historia de la antigüedad grecorromana y lo producido en territorio europeo bajo ciclos categorizados como *clásicos* y *anticlásicos* construyendo un paradigma de *occidentalidad en el arte*. El arte producido en territorios no epicéntricos, inclasificable bajo esas lógicas, quedó relegado como lo exótico, lo antiguo, lo desaparecido por decadente, lo tildado de *primitivo* o conceptualizado bajo el título de

arte menor. Cuando nos referimos a *territorio*, no pensamos en el concepto estrictamente geográfico del término sino en un escenario de disputa de sentidos; en la periferia del arte quedaron también relegadas por ejemplo, producciones tales como la cerámica, los gobelinos y el arte producido por mujeres aun en Europa.

El concepto de arte fue introducido en territorios como África y América en los siglos XX y XVII respectivamente recluyendo en la categoría de *no-arte* o *artesanía* a todas las formas simbólicas preexistentes a la colonización, sobre todo por estar ligadas a la función. El concepto de artesanía proviene del medioevo europeo y refiere centralmente a la habilidad manual, la serialidad en la producción y la reiteración formal (Colombes, 2005).

¿Y la artesanía en nuestra tierra? ¿Es arte? ¿Es Arte Latinoamericano? ¿Es arte popular? La artesanía es –metafóricamente– hija no reconocida del arte. El arte popular latinoamericano asume modos de producción tales como manufacturas en serie, realizadas a partir de materiales de la zona, producciones repetitivas (y aun así con variaciones) y modos de circulación diferentes a los tradicionales del arte para adaptarse a una economía de subsistencia (venta al turista, mercados artesanales, ferias). No hay identidades *puras*, sino que en todas las singularidades y colectivos que han realizado diferentes recorridos se reconocen

los rasgos de detalles escindidos del tiempo que emergen en las obras.

Los conceptos son fronteras de doble canto y también lo son las palabras que los enuncian, por los sentidos que encierran a uno y a otro lado de lo que aparentan decir. Lo acorralado tras la frontera de lo artesanal refiere al arte popular o a lo popular en el arte y efectuadas las transacciones y reducciones simbólicas de largos procesos colonizadores, aun resiste a nuevos tipos de colonización simbólica. Las formas de lo artesanal persisten en zonas liminales tanto geográficas como sociales y simbólicas, negándose a ser redefinidas en la categoría del *kitsch*; perpetúan antiguas tradiciones que han sumado nuevos elementos en el encuentro con otras culturas, por ejemplo, de la inmigración.

Colombres (2005) sostiene que el arte popular abarca tres tipos de objetos producidos:

1. los objetos devocionales donde lo estético fortalece y exalta la función principal.
2. los objetos puramente estéticos – desautorizados como suntuarios, ornamentales o decorativos– que no cumplen funciones utilitarias, pero que son portadores de los elementos simbólicos de la cultura a la que pertenecen.
3. los objetos utilitarios que pudieron dejar de cumplir una función específica por la obsolescencia de las prácticas que acompañaban.

Lo artesanal repite formas y significados, pero como arte popular –según afirma Colombres–

ya ha efectuado operaciones de inclusión de formas, materiales y técnicas de innovación sobre la base de la práctica tradicional o identitaria. Nelly Richard alega (2007) que las pujas entre las duplas serialidad–repetición y alteridad–transformación se dan permanentemente al interior de todas las configuraciones culturales y se prueban a sí mismas confrontando con los paradigmas críticos hegemónicos en cada situación creada.

Hay una tensión subsistente entre lo antiguo-lo moderno y distintas formas de persistencia ante nuevas colonizaciones: ir desde sí mismos al mundo o persistir en la periferia sin validación externa. Revisitar nociones tales como artesanía, arte popular, arte indígena o lo autóctono pone en jaque también aquello que consideramos como *contemporáneo*, así como la occidentalidad y epicentrismo en la enunciación del concepto de arte. El arte occidental escinde la forma de la función en forma equívoca, reduciendo el ámbito de producción y circulación a espacios de alguna forma sacralizados, así como los sistemas de validación de las producciones a ciertos circuitos. El concepto de arte popular tiene que ver en cambio, con la concepción de experiencia social, preserva recuerdos desde el olvido atravesando capas superpuestas de sentido en la memoria colectiva; libera además a la forma de los cánones, de los requerimientos de los circuitos tradicionales de recorrido del arte y del concepto de arte construido en la modernidad. El arte popular sintetiza materia, forma, función y su origen se

relaciona ya sea con la fe, lo ritual, las tradiciones o la vida cotidiana. Afirma Colombres (2005) que

La categoría de lo estético... se... encuentra en todos los pueblos y se fue desarrollando junto con la conciencia y habilidad manual del hombre. A lo largo de un proceso que puede haber empezado hace unos 500 mil años ... elevando su conciencia de la relación entre medios y fines, y en especial la que se establece entre forma y función, o sea, qué forma dar a los objetos para que cumplan mejor con la función que se les asigna (p.171).

García Canclini (2001) manifiesta que la Bauhaus volcó al diseño, la síntesis entre forma y función en la cultura inscribiendo el arte en el cotidiano y concibiendo el trabajo colaborativo de una "comunidad de artífices sin la diferenciación de clases que levanta una barrera arrogante entre el artesano y el artista" (p. 44).

Metodología

En este presente mediado por la tecnología se desarrollan nuevos flujos, intersecciones, formas de poder, desigualdades, modos de colonización y sustitución simbólica, pero también nuevas posibilidades y oportunidades en la producción, circulación, intercambio y trascendencia de las distintas formas de conocimiento. ¿Cómo se posiciona y se reacomoda el arte en función de esta nueva realidad? ¿Cómo se labran un espacio y un lugar esas comunidades y personas que, acorraladas en zonas liminales permanecen subsumidas bajo un cielo de discursos que muchas veces no los incluyen?:

Los años noventa vieron el surgimiento de inteligencias colectivas y la estructura "en red" en el manejo de las producciones artísticas... Los artistas buscaron interlocutores: ... incluyeron a ese interlocutor en el proceso de producción. (Bourriaud, 2008, p.102).

De la cita que hacemos de Bourriaud, definimos entonces que nace una nueva figura, la del interactor, un público que ya no es contemplativo, sino que se ve involucrado en el trabajo del artista y de su obra en forma participativa, dinámica y cooperativa. Hubo una fractura o al menos un cribaje que permitió la filtración de algo que estaba incluido –las tecnologías–, pero como externo al arte; no debería ser tan difícil entonces, *ampliar las fronteras de acogida* dentro del arte a aquello denominado artesanal y tecnológicamente de baja complejidad, en una actitud relacional que implique el digno reconocimiento del trabajo que se hace y de la memoria de la que es portador.

En referencia al giro hermenéutico que ensaya Gadamer (1998) hacia la conversación, expresa que "estar–en–conversación significa salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro" (p. 356); agregaría a esto: *sin dejar de ser quienes somos*. Es la *fecundación heterotópica* de la que nos habla Boaventura de Sousa Santos (2011). El arte contemporáneo y la estética discuten sobre sí en forma crítica, para establecer cuáles son las nuevas dominaciones tecnocráticas que vienen imponiéndose y humildemente, dar un paso adelante al encuentro de esos otros modos de producción, desmerecidos y

desapropiados de sus medios. Una autocrítica necesaria para no ser instrumento inconsciente de nuevas formas de colonización en las que las tecnologías y los medios de comunicación instalan una forma particular de pensarnos y de pensar a los otros—otros. Abordar incluso la posibilidad de que aun nacidos de forma hegemónica, tecnología y medios, pueden ser usados de formas contrahegemónicas. Dice Bourriaud (2008) que la tecnología y el arte no siempre van de la mano, y que si bien las tecnologías aportan mejoras en la vida de las comunidades y los sujetos también pueden comportarse, conformar y ser utilizadas como nuevas formas de avasallamiento, ya que al mismo tiempo la distribución de esa tecnología, no es igualitaria ni equitativa en todas las regiones del globo.

Los estudios culturales desde Latinoamérica nos hablan de las *epistemologías fronterizas* para designar todo lo que tiene que ver con el descentramiento de los propios límites que el eurocentrismo le ha impuesto a los conceptos que definen a las distintas disciplinas. Desde esa desestructuración nace entonces la necesidad de definir la problemática de la colonialidad de los conceptos, como una cuestión que en la contemporaneidad adquiere nuevas facetas. Se reflexiona en el encuentro entre esos conocimientos llamados periféricos, subalternos o *fronterizos*, que se animan a asomar tímidamente hacia el centro

de los otros —que se suponen abarcados por el arte— avanzando en permutaciones y combinaciones cognitivas, técnicas y sobre todo simbólicas que puedan ser innovadoras, revisando todo prejuicio sobre aquello que injustamente se ha considerado inmutable, pasado, desactualizado y sin posibilidades de cambio a lo largo del tiempo.

Metodológicamente es esa misma perspectiva relacional con la que se vincula al arte con otras formas de conocimiento, bajo el paradigma de una *hermenéutica diatópica* (de Sousa Santos, 2011) la que ponemos en diálogo en la obra de tres artistas-artesanos, atendiendo a las posibilidades de interpretación y de interpelación mutua en un sistema de paridad que no deja fuera ni la palabra de los artistas designados como tales ni la de los artesanos. La selección de la obra de dos artesanos ambilenses¹ fue aleatoria, teniendo en cuenta nuestras entrevistas de 2018 con motivo de otra investigación y nuestras siguientes conversaciones desde entonces. Seleccionamos también la obra del artista peruano Máximo Laura, como paradigmática de un proceso fundante de síntesis entre técnicas y miradas propias del artesanado con la perspectiva del artista contemporáneo que se remite a su ancestralidad.

Resultados

¹ Gentilicio referente a la localidad de Ambil, en el departamento de Ortiz de Ocampo, provincia de La Rioja, Argentina.

1. Los bordes del arte: acerca de conceptos colonizados.

El concepto cerrado de arte presenta límites y ha ido mutando en el tiempo. Esos bordes en el arte pueden ser algunas veces brutales obligando a los artistas a insilios y exilios para visibilizar su obra, o muy sutiles otras, pero en cualquier caso son fluctuantes, móviles y ambiguos.

Lo latinoamericano, es ante todo una construcción simbólica, cultural, social e histórica, pero paradójicamente no tan latina en el sentido estricto del término. *Arte, contemporaneidad, latinoamericano* al fin, son también conceptos que se construyen en forma permanente. Los conceptos también están colonizados. Colonizados tanto desde la propia colonización europea que los ha relegado a una periferia, pero a la vez desde una visión litoraleña de los grandes centros urbanos latinoamericanos, de los circuitos artísticos y centros académicos. La colonización desde lo ya colonizado arma nuevas periferias, en las que no es que no hubo manifestación alguna (en este caso del arte), sino que acontecen estos desarrollos a *pesar-de* lo que se pretende ocluir; ese *aun-sí -acontece* pasa a ser todo un potencial y una potencia transformadora. Dentro mismo del constructo de Arte Latinoamericano hay productores que han sido desinvertidos de la oportunidad de ser considerados artistas, desalojados de un lugar dentro del *mundo-arte*, despojados de sus formas y/o técnicas – ya sea plagiadas y citadas por distintos mercados de consumo, como veremos– y

obligados a atrincherarse detrás de la denominación de artesanos. Artesanos porque: porque *repiten*, pero diferente, en producciones y diseños, lo que han aprendido a hacer en su tierra, de los suyos, de sus ancestros, recuperando sus tradiciones; porque sus obras no tienen características espectaculares, masivas, monumentales; porque trabajan en silencio y anónimos; porque trabajan para la subsistencia; porque sus obras en general no son adquiridas a precio justo; o, por último, porque trabajan para satisfacer demandas de un consumo que tiene que ver con la cotidianeidad de una vida que en general, no es urbana ni mucho menos metropolitana.

Esas obras suelen ser desestimadas en el sistema–arte o ni siquiera consideradas como tales. Es curioso que en el mundo del arte –en plena era de la reproductibilidad técnica– asuste la repetición como fenómeno de las producciones artesanales populares. Es la repetición confundida con la copia; pero si nos permitimos pensar en la operación de repetición como la de permanencia y perseverancia de una forma en recorrido a lo largo del tiempo, las obras denotarán memoria *acumulada e identidad*. Situadas en el lugar cotidiano que les da relevancia, en esa centralidad de su propio sistema–mundo, son concebidas como arte y le reclaman su apellido. Dentro de las lógicas de consumo también hay microcircuitos de circulación de la obra en la periferia. Obras de las que se presume el mestizaje, la hibridación y la interculturalidad; obras sustentables desde el

punto de vista de los materiales empleados; obras desde las que emergen sincréticamente las distintas capas de la memoria colectiva.

¿Qué formas, qué materiales y qué contenidos tienen el arte y la contemporaneidad latinoamericana?

Ponemos por caso de estudio, la obra de la artesana ambilense Isabel Quinteros (Figuras 1 y 6). Su obra, que ella misma define como de cestería tejida, es desarrollada con adujas de pasto coirón o de la loma, que ella misma recoge; volumétricamente va elevando el cesto, simultáneamente al cosido con lana mientras va realizando diseños naturalistas que se adaptaban y adoptaban antaño de los patrones de bordado en punto cruz que se obtenían de las revistas que circulaban en los hogares, o diseños no figurativos y geométricos.



Figura 1. Centro de mesa (s/f). Isabel Quinteros. Imagen gentileza de la autora.

El procedimiento técnico es complejo porque registra tres operaciones simultáneas: dar volumetría enrollando el pasto, unir las adujas dando estructura, bordar el cesto construyendo el diseño. La técnica fue aprendida de su abuela, a través de un trabajo de recuperación desde un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La

Rioja. Los cestos tenían el destino utilitario original de costureros; hoy Isabel realiza cestos con tapa, centros de mesa, portalápices, prendedores, sobre fondo negro y con vibrantes colores en los diseños que contrastan con la superficie-fondo, o con delicados matices de colores análogos.

Tal como se define en el “Informe final del Consejo Federal de Inversión (s/f) para el Estudio de mercado y censo del sector artesanal en la Provincia de la Rioja”, el producto artesanal es un objeto identificable por sus características en cuanto a categorización y género, “que tiende a adquirir la categoría de obra de arte” (p.13). Tal es así que Isabel Quinteros con sus obras ha trascendido las fronteras de su pueblo presentando sus obras en distintas exposiciones y concursos de artesanías, entre los cuales se cuenta el Concurso del Fondo Nacional de las Artes y Museo de Arte Popular José Hernández en Buenos Aires donde recibiera una mención. Estas obras artísticas ya, entran en un rango simbólico que tiene que ver con la preservación de la identidad y la memoria transmitida de generación en generación: simbología en acto; memoria recuperada de saberes y prácticas, que no son cristalizadas y petrificadas, sino que están en permanente cambio. Al valor de uso, se le agrega el valor de cambio (económico o no), pero que le permite ser parte del intercambio simbólico con otros territorios desde la liminalidad. La función utilitaria original, casi caída en desuso, se traslada ahora a la función estética.

El término sincretismo que refería a la simultaneidad religiosa, ahora tiende a expresar la adhesión simultánea a distintos sistemas de creencias no sólo religiosas. Las obras se vuelven a reinventar a sí mismas para adquirir nuevas formas en un diálogo complejo con la modernidad y la modernización, buscando persistir, porque la tradición replicable sin modificaciones no tiene el mejor lugar en el arte popular. Ya acontecieron los procesos de intercambio simbólico que les han permitido subsistir. La repetición y la diferencia ya están instaladas como paradigmas dentro del arte. Entonces pensemos acerca de cuándo y cómo nace el arte para permitirnos establecer o correr esos límites que impone y se autoimpone acerca de sí. Reflexionaba el Sub. Marcos (2007) acerca de que los distintos paradigmas teóricos son como piedras arrojadas al agua que producen ondas que se van extendiendo cada vez más desvaídas hacia la periferia, hasta que una nueva piedra es arrojada y se cambia el rumbo de las ondas de esa producción teórica. Justamente producir desde un descentramiento también vale para el arte y, arrojar una nueva piedra no puede ser solamente para cuestionar el mundo sino también sus propios cimientos.

Las reglas del arte occidental han relegado a las producciones artísticas populares latinoamericanas porque abordan o se originan en cuestiones que la estética occidental clásica considera, ambiguamente, extra artísticas: el mito, lo mágico, la cosmogonía, lo cotidiano y la función. Sin

embargo, estos orígenes no van en menoscabo de lo estético; un simple canasto, encadena en su trama una sucesión de tiempos, repetición de patrones, direccionalidad, efectos de ambigüedad espacial, circularidad y dinamismo, abstracciones, que la hacen digna incluso de una lectura perceptiva que va más allá de su función o utilidad como objeto.

En ese sentido y lejos de adscribir a una estética funcionalista, Colombres (2005) vislumbra en el desarrollo del arte una función agregada que es la *función simbólica*, diversa a la meramente utilitaria, pero que en las culturas siempre ha estado ligada al carácter mágico, religioso, al despliegue cosmogónico y a la explicación del universo conocido.

A la inversa, en las cuestiones de apropiación simbólica hay una doble faceta a analizar: por un lado la apropiación de técnicas y formas identitarias de comunidades vivas y por el otro, la fecundación heterotópica de comunidades vivas con formas simbólicas de otras culturas que se adaptan a los sistemas de producción artesanal local.



Figura 2. A la izquierda huipiles auténticos; a la derecha los producidos por las empresas. Fuente: <https://www.animalpolitico.com/2021/05/mpexico-pide-que-huipiles-sean-usadas-empresas-culturales/>

En el primero de los casos se ha conocido recientemente un resonante caso en el que empresas multinacionales dedicadas al diseño de moda fueron advertidas a través de un Comunicado por el Gobierno de México (2021) acerca de la apropiación de formas culturales típicas de Oaxaca (los bordados de los huipiles mixtecos y de otras indumentarias típicas de los pueblos mixe y zapoteca) con fines comerciales que exceden, invisibilizan e ignoran al pueblo que es el derechohabiente de la propiedad cultural de esas prácticas (Figura 2). No se trata solamente de técnicas y diseños, sino de la figuración de todo un mundo simbólico y cosmogónico que traspasa de generación en generación y esa ancestralidad recobra presencia y actualidad en las propias comunidades. Las empresas

advertidas, no realizaron sus diseños como forma de cita u homenaje explícito sino como una copia descontextualizada de las comunidades de origen, maniobra calificada como de *extractivismo cultural*, que incluso atenta contra la subsistencia de los pueblos que perviven no solo en sus costumbres sino a través de sus prácticas laborales artísticas. Afirma De Certeau (2000), que

La optimización técnica del siglo XIX, al extraer del tesoro de las “artes” y de los “oficios” los modelos, pretextos u obligaciones de sus invenciones mecánicas, sólo deja a las prácticas cotidianas un suelo privado de medios o de productos propios; lo constituye en una región folclórica, o bien en una tierra silenciosa por partida doble: sin discurso verbal como antaño y en adelante sin lenguaje maniobrero (pp.79–80).

De Certeau (2000) habla de las fronteras en tanto vacíos que se prestan como lugar de interacciones de visibilización, “símbolo narrativo de intercambios y encuentros” (pp.139–140). Esas fronteras con escollos a superar, convierten los mismos obstáculos en medios a través de los cuales fisgonear sobre esos conocimientos o atravesarlas de algún modo invitándose a participar y reinventarlas. Consideramos que la producción artística se comprende como asociativa y cooperativa: el artista sumando a la comunidad o siendo convocado e interpelado por ella.

La forma descalificada de las prácticas consideradas artesanales podrían ser incluidas en el campo del arte bajo el paradigma que propone Boaventura de Sousa

Santos (2011) acerca de la ecología de saberes: “la utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio” (p.36). Por lo tanto, es deseable el descentramiento de *la teoría* como forma única de conceptualización ya que las sociedades del mundo –y especialmente las más aisladas– proponen y elaboran sus relatos y argumentaciones sobre el mundo en general y sobre su sistema–mundo en particular, desde otros paradigmas como son la sabiduría popular y la reflexión acerca de sí mismos.

Waldo Ansaldi (2001) considera que las fronteras definidas por los estados nacionales no sólo son límites territoriales de inclusión y exclusión de distintos grupos, sino también de vinculación o segregación cultural. Cita a Lamo de Espinosa (1995: 70) acordando en que la forma de avance en la integración se produce por el traspaso y el cruce de esas fronteras para el encuentro y aceptación de los discursos de los otros, la construcción de una nueva pluralidad en el intercambio de prácticas y la fertilización mutua, tarea que realizan los viajeros y forasteros que son los que cruzan siempre esos límites. Esta forma es una práctica de ampliación del conocimiento científico y enriquecimiento de la cultura, que deviene en la ampliación de los campos epistémicos o la creación de otros nuevos.

El artista textil peruano Máximo Laura crea sus tapices continuando la tradición de su padre tejedor, oficio que aprendió como modo de subsistencia. Aprovecha las posibilidades

que da la textura de la lana de alpaca y el uso del color saturado constituye una expresión fuerte en su obra que la liga a lo pictórico.

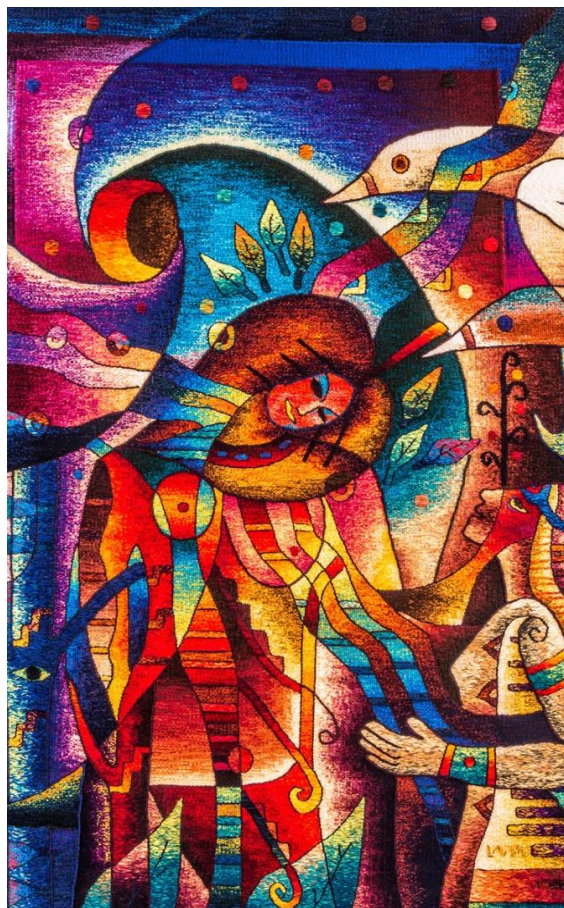


Figura 3. Presagio de amor. Máximo Laura. Fuente: <https://maximolaura.com/thank-you-images/>

El mundo precolombino con su cosmogonía, y el mundo andino en particular con su iconografía, se funden en modo sincrético con la pasión por el dibujo y la composición visual contemporánea. Desde la síntesis a la abstracción formal, en el trabajo desde planos que se intersectan, en los sutiles entramados formales y pasajes de color crea un clima donde el mundo moderno en sentido de presente y el mundo ancestral en el sentido de herencia se funden sistematizándose en una estética propia con un dejo onírico.

Boris Groys (2016) reflexiona acerca de la existencia de una paridad entre las obras de arte y el resto de las cosas, que puede darse de dos modos: incorporando a las prerrogativas de lo museable a todas ellas o cancelando esa posibilidad también para el arte. Si la determinación del arte y del resto de las cosas puede emparejarse, sólo podríamos seguir pensando al arte como fluido: acompañando al resto de las cosas fluyendo en el tiempo. Abordar una estética reológica supone pensar al arte como una materia que logra mezclarse en ese fluir con otras cosas que no devienen de la propia esencia conceptual artística, sino que se adhieren mutuamente para seguir transitando, cambiados, en el tiempo.

Hay demasiado que no se ve o hay demasiado *que se elige no ver*: podríamos sostener que es el dueño de la lente el que hace la selección de qué ver y la segregación de aquello que no quiere ser visto, desalojándolo detrás de esas trincheras conceptuales construidas. Bergson (2010) sostiene que existimos en un mundo consciente, pero que no somos conscientes de la mayor parte del mundo; la materia que compone el mundo que nos rodea –y del que somos su centro– es sólo aquella de la que tenemos conocimiento. Ese hábitat de extrañamiento suele operar en nuestros viajes, en la virtualidad de la tecnología de medios y también a través del arte o los distintos modos que asume el arte. Las tecnologías multimediales han permitido sortear esas fronteras culturales que se encuentran incluso dentro de las propias

áreas urbanas mientras que el turismo y las migraciones facilitan el tránsito de sentidos salteando las barreras que impone el mapa político, adoptando itinerarios ambiguos y desdibujando los conceptos de identidad y nación en sentido petrificado (García Canclini, 2001). Esa multiplicidad de entrecruzamientos solo puede ser abordada desde un campo interepistémico.

2. Los lugares del arte y las formas de colonialidad

¿Por dónde se escurre la hija no reconocida del arte?: en la circulación comunitaria y en la circulación en las redes sociales virtuales de uso común y popular. Si la hegemonía cultural reservó a las salas, los museos, los escenarios, los teatros, los salones y las bienales, el lugar del arte auratizado, cristalizado en su autosatisfacción y cómodo sentido de superioridad, la hija no reconocida del arte, se abre paso en el museo de lo cotidiano. Se inviste de formas habituales, desde objetos utilitarios y de decoración hasta recuerdos de viaje, para garantizar la subsistencia de sus autores a través de su comercialización. Se hacen visibles a través de medios tecnológicos popularizados y se inventan estrategias de accesibilidad al consumidor muchas veces resignando los costos para que esas formas que asume el arte sean asequibles a cualquiera, no solamente a nuevas *elites*. Si los artistas se veían obligados a converger en aquellos lugares físicos, entregados al juego mercadotécnico de marchands,

coleccionistas, mecenas, empresarios y el tránsito de sus obras quedaba pendiente de esas dinámicas de poder, los llamados artesanos en cambio, cooperativamente se asocian y participan en un modo más llano, más democrático, más relacional, en las ferias y los mercados artesanales (muchas veces y afortunadamente promovidos desde los estados provinciales y municipales) donde tienen espacio tanto los objetos y obras que pretenden hacer bella la vida, pero también lo considerado tosco, lo fragmentario, lo insinuado, lo cómico, lo erótico, lo vulgar, lo efímero, lo grotesco, lo ruinoso, lo violento, lo terrorífico, lo devocional, lo útil, lo tradicional porque todo ello es parte de la carga simbólica del arte, aunque a veces se niegue.

En la llamada artesanía –esa hija negada del arte– se reconocen los rasgos de lo híbrido, pero también las tradiciones y la identidad. En esos objetos acuñados desde la tradición en la retransmisión del arte hay una búsqueda del origen en el presente; rasgos que necesitan ser leídos y acuñados en un registro de las memorias de los pueblos. Manifiesta Colombres (2005) que

La condición subalterna. . . no dice nada de una cultura en sí, pero da cuenta de una situación que la afecta profundamente, pues busca descomponer, corromper su sistema simbólico, más que dialogar con él para estimular su cambio evolutivo, es decir, verdaderas innovaciones que lo lleven a enriquecer y potenciar su lenguaje. No se trata de un juego, sino de algo suficientemente serio como para quedar fuera de la teoría del arte (p.272).

Apenas incluidos o excluidos, subsumidos o dominados, visibilizados o ignorados, subsisten o persisten, sobreviven o perviven alrededor de todo el globo, pequeñas comunidades de sesgo rural, que no están ubicadas en ningún nodo de la red de la tecnosfera, a los que la tecnología no ha llegado o no les ha tocado más que para despojarlos, explotarlos, ignorarlos, desplazarlos o exterminarlos de formas crueles o sutiles. La metrópoli – y la metrópoli que maneja a la metrópoli más próxima– es la que manda. Esas comunidades periferizadas son silenciadas de modo activo o de modo pasivo a través de la indiferencia.

Curiosamente, estas asimetrías se producen en situaciones de proximidad sea territorial (dentro de un mismo país o una misma región) o cultural, desconociéndose entre sí; otras veces no se trata del desconocimiento respecto solamente al sur en sentido cardinal sino a culturas periferizadas en el norte global. Lo rural y lo urbano, lo antiguo y lo modernizado, lo ancestral y lo tecnologizado, lo artesanal y lo industrial son parte de un mundo diverso, que coexiste no siempre en paz, pero en el que puede haber siempre múltiples intercambios entre todos, no exentos –como estamos describiendo– de tensiones. Individualismo, disciplinamiento, fijación de ideas, educación tradicional, academicismo, desterritorialización, traducción, traslocación, aislamiento, depreciación, distorsión, encubrimiento y parcialización son la multiplicidad de operaciones de un trabajo de ingeniería destinado a la neutralización de la

capacidad de romper los límites y barreras del propio pensamiento; una imposibilidad de disolver estratificaciones, impidiendo el encuadre de los diferentes problemas dentro de un contexto propio, pero a la vez relacional al contexto de cada rincón del mundo con el que adquieran su sentido más ajustado. Se requiere pues, de un análisis crítico acerca de: 1) los marcos academicistas al interior de la disciplina arte (en referencia de aquellos conceptos hegemónicos que la transitan y que –a menudo– son aplicados como rango invariante a las producciones y productores de la no centralidad o de la llamada periferia; 2) el concepto de unidad, que no debería ser entendido como unificación (cancelación de las diferencias) sino como compromiso no violento de lo múltiple, en el que se deconstruye o se destruye para reconstruir – esta vez– los relatos hegemónicos o los totalitarismos incuestionables de algunas manifestaciones epistemológicas propias del arte. Los antagonismos son desnaturalizados y puestos a la luz, verbalizados y cuestionados; allí la pluralidad puede sumar todo; aún aquello que dé por tierra con ciertas certezas teóricas, conceptuales, epistemológicas, acerca del carácter de lo artístico, gnoseológicas acerca del carácter del conocimiento o de los requisitos para ser considerado y validado de ese modo, ontológicas para ser revisitados desde una nueva concepción de ser pero también de derecho a aparecer:

El gran asunto de la estética contemporánea, su problemática central, es la relación de lo múltiple: las relaciones predominan sobre los

objetos, la arborescencia sobre los puntos, el pasaje sobre la presencia, el recorrido sobre las estaciones. En contextos dinámicos, las formas tienden naturalmente a segregar relatos, empezando por el de su propia producción y continuando por el de su difusión...el arte contemporáneo postula la multiplicidad de temporalidades: una representación del tiempo que evoca la constelación (Bourriaud, 2015, p. 77).

3. ¿Se trata de los materiales, las técnicas, las formas y los temas?

La cuestión de lo contemporáneo en el arte latinoamericano y la cuestión de los límites, bordes y fronteras entre el arte y lo que no es considerado arte pelea desde la trincheras de lo artesanal, de lo suntuario, o del diseño de artículos usuales ligados a una función, y también lo hace en los cuestionamientos acerca de los materiales, procedimientos, formas y temas.

Para García Canclini (2001) en la cultura visual la idea de modernización estuvo ligada a una concepción elitista que consistió en gestar un ideal de elevación o superioridad de la creación artística tradicional, distinguiéndola de la artesanía en la que se englobó a todas las consideradas como artes menores. Bajo esta óptica, fueron calificados o contrastados los materiales respecto de su mentada *nobleza* con tradición histórica dentro de aquellas artes supuestamente *mayores*. Hablar de materiales nobles y de nuevos materiales no resulta ideológicamente inocuo; cuando nos referimos a nuevos materiales también nos referimos a materias

viejas o materialidades extendidas ya que en el arte contemporáneo casi todo puede ser material. Cada uno de esos potenciales materiales artísticos nos refiere a determinados relatos condensados en ellos como pantallas que los reflejan; a una carga simbólica no sólo en las operaciones expresivas sino también en la decisión de elección de unos y no de otros; a determinadas cualidades de cada uno de los materiales; a particulares complicidades con el espectador devenido interactor y a determinados modos de uso, nuevas técnicas y tecnologías específicas.

Lo mismo sucede respecto a los procedimientos y las herramientas. Aquellas operaciones mediadas por tecnologías complejas especialmente, se han sacralizado en el arte contemporáneo a veces llegando a niveles exacerbados de artificio y vaciedad de contenido. La tecnología se convierte en la herramienta *noble* de la contemporaneidad que deja en inferioridad valorativa a las tecnologías de baja complejidad y al trabajo manual artesanal, pero también en un material privilegiado que relega de las preferencias a los materiales *poveri* utilizados en la artesanía. Sin embargo, el uso de la tecnología en el ámbito del arte ha construido un sentido que se explica no tanto por la superioridad de sus realizadores sino por la masificación y extensión cuantitativa de la recepción masiva.

La era tecnológica ha diluido el carácter del autor, en pos del equipo y el *studio* como una forma remozada del atelier-escuela. Casi

inversamente proporcional es la tendencia de recuperar el nombre autoral, *hacerse de un nombre* en el mundo del artesanado e ir conquistando espacios y circuitos que antes estaban reservados al artista. La vinculación cooperativa y relacional, se da esta vez con el público interactor en la muestra donde se comparte lo producido con el seguidor fiel y se le hace posible la adquisición de lo producido a precio justo para ambos.

La novedad de determinados materiales, o más bien, de determinadas materias devenidas materiales en el arte, ya no son novedad a partir de los *ready made* de Duchamp, de los collages y ensamblajes del Dadá, que inauguraron nuevas tradiciones materiales en el arte: la tradición de incluir lo que no era tradición, valga el juego de palabras. Es decir que se permitieron una discusión desde las entrañas mismas del arte. Pero, si ya no es un tema de discusión la posibilidad de la inclusión de materialidades variopintas y sus oportunidades de edición y reedición en la obra artística, debemos pensar acerca de las producciones (y sus materialidades, órdenes técnicos, estilísticos y de género), que han sido descartadas sin merecer un lugar en el arte por pertenecer a tradiciones distintas a las del arte mismo, aún a las del arte contemporáneo. Nuevamente, se abre otra cuestión, una lucha de tradiciones en el terreno de la materialidad.

Es el caso de la obra del artesano don Jorge Quinteros –también ambilense– que trabaja en el diseño y trenzado en cuero sobado de caprino, vacuno o potro, con hasta 100 tientos

milimétricos, en un finísimo y paciente trabajo en el que crea accesorios tradicionales como llaveros, cabos para cuchillos, pasa-pañuelos y taleros entre otros.



*Figura 4. Cabo y vaina de cuchillo (detalle).
Jorge Quinteros. Imagen gentileza del autor.*

También él se mueve en los circuitos de ferias y mercados que acompañan los festivales tradicionales populares, habiendo recibido premios incluso en la Exposición Rural de Palermo, en Buenos Aires. Tomando por caso el prejuicio de la repetición idéntica, la obra de don Jorge Quinteros va exactamente por otro camino. Él mismo nos afirma que es imposible crear dos obras iguales. Juega estéticamente con las tramas propias de esos trenzados dándoles una rítmica en la que tiene que ver la direccionalidad y la densidad de la trama, pero también los contrastes y sutilezas de color, el diseño de las guardas geométricas ornamentales algunas de las cuales ya son símbolos integrados a la cultura tradicionalista

criolla, identitarias de su sistema simbólico, con reminiscencias de la cultura aborígen como es el caso de los itinerarios espiralados de los ornatos (Figura 4) o innovaciones como las tramas ópticas que se muestran en el talero (Figura 5, situada más adelante en el texto).

Cada obra tiene entonces, un valor documental, ya que emergen vestigios de esas memorias culturales acumuladas hacia el presente, de raíz ancestral, pero también hispánica, que a veces se manifiestan en elementos inconscientes que afloran en la visualidad de esos objetos utilitarios con el solo hacer. Estos procedimientos, objetos y vestigios son parte del acumulado en el arte y no habría por qué dejarlos de lado sólo por ser parte de una cultura popular no estandarizada en el rango de lo museable.

Le Goff (2005) afirma que en la “devoción por el pasado hay intersticios a través de los cuales se insinúan la innovación y el cambio” (p.185) y también que “las denominadas sociedades tradicionales, sobre todo las campesinas, no son tan estáticas como se cree” (p.186). Y además, García Canclini (2001) sostiene que

Así como no funciona la oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno, tampoco lo culto, lo popular y lo masivo están donde nos habituamos a encontrarlos. Es necesario deconstruir esa división en tres pisos, esa concepción hojaldrada del mundo de la cultura, y averiguar si su hibridación puede leerse con las herramientas de las disciplinas que los estudian por separado: la historia del arte y la literatura que se ocupan de lo "culto";

el folclor y la antropología, consagrados a lo popular; los trabajos sobre comunicación, especializados en la cultura masiva. Necesitamos ciencias sociales nómadas, capaces de circular por las escaleras que comunican esos pisos. O mejor: que rediseñen los planos y comuniquen horizontalmente los niveles (pp. 14-15).

Discusión

Entendemos que los conceptos de arte y artesanía han sido diferenciados y disociados entre sí teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) la existencia o inexistencia de una función simbólica en la obra.
- 2) la cuestión de los materiales y las técnicas; en referencia a la existencia de materialidades *nobles* en el arte y otras que no estarían predestinadas al arte.
- 3) el crédito autoral versus el anonimato del productor.
- 4) la sobrevaloración de la noción de genialidad autoral.
- 5) el valor económico de circulación.
- 6) el destinatario eventual de la producción, una diferenciación entre el público de *elite* y el público *popular*.
- 7) los lugares de circulación de las producciones; salas, museos, salones y exhibiciones versus ferias, redes sociales, festivales, mercados.
- 8) la localización conceptual de las obras y los productores; se establecen centralidades y periferias, metrópolis y pueblos, lo urbano y lo rural.

En estas discusiones sobre conceptos fundantes de cada campo de conocimiento, donde el abordaje no puede sino ser hecho desde un enfoque interepistémico, una buena práctica es reflexionar a través de una sucesión de preguntas más que desde afirmaciones cerradas y obcecadas. Entonces, ¿deberíamos preguntarnos cuándo nace arte? O más bien ¿cuándo nace el arte como concepto? Pongamos a consideración también si el arte es tal solamente cuando las instituciones validadas consideran que es arte. ¿El arte es arte si se enuncia como tal? Dado que se puede hacer una historicidad del concepto arte desde los griegos hasta la contemporaneidad y la institucionalidad en arte ya ha sido objetada y criticada, nos remitiremos entonces a la primera de las preguntas de este párrafo, pero cambiada levemente: ¿cómo se nace arte?

Así como el paradigma clásico del artista nos legó la imagen del genio virtuoso, la visión romántica del artista lo describió como un individuo atormentado luchando contra la naturaleza y pintando en soledad, el paradigma tecnocrático de esta época nos lo presenta como un sujeto trabajando en equipo y con todos los recursos de la tecnología aplicados a su obra. La prefiguración del artista entonces, nos determina también el concepto de obra de arte, para ejemplificar en el mismo orden: una obra superlativa en sentido técnico para la época, que representó un desafío en el control del material; una obra dinámica, apasionada, inquietante; una obra apoteótica y espectacularizada sustentable

sólo para ser presentada ante una gran masa de público.

García Canclini (2001) sostiene que para pensar un arte latinoamericano es necesario sintetizar nuestro “orígenes y nuestro presente híbrido” (p.125) y que los artistas contemporáneos son sujetos liminales que transitan de un lado a otro de las fronteras de los conceptos, la sociedad, los territorios geográficos y el patrimonio simbólico de cada pueblo.



Figura 5. Talero. Jorge Quinteros. Imagen gentileza del autor.

Tras los límites borrosos del arte los llamados artesanos producen obras que son consideradas como las hijas no queridas del arte porque no son instaladas en las cunas de oro que las instituciones del arte, la crítica de arte, los lugares del arte y la tecnología del arte tienen reservadas para los tipos de obra

que le resultan más propias a su propia tradición.

Sin embargo, la obra artística no siempre surge en el taller descomunal de un artista reconocido, validado o considerado genial; no se muestra en las salas de exposición, ni tiene una muchedumbre a sus pies vibrando con el despliegue de tecnología compleja. A veces – digámoslo simbólicamente– el arte también nace en un pesebre; es decir, nace al reparo de pequeñas comunidades, sobre el banco humilde de un artesano que se dobla sobre el producto de su hacer, que repite antiguas técnicas que le fueron enseñadas por otros anteriores a sí y que transmitirá a otros que lo sigan; el producto de su hacer, su obra, parecidas a otras que ha hecho y a otras que han hecho otros de su comunidad lleva sin embargo, implícitas, las marcas de la memoria de esa comunidad y su identidad.

Vuelvo entonces a la pregunta ¿cómo nace el arte aún antes de manifestarse el concepto de arte y antes de que históricamente se le impusieran los recortes y los límites que en todo tiempo los propios artistas fueron corriendo?

El arte nace en función de lo mítico, de lo ritual, de los conjuros, de lo convocado, de lo evocado, de la cosmogonía, de las cotidianidades y de la función. De una repetición que se da en la memoria colectiva o que hace colectivo el recuerdo y que permite sutiles diferencias en los distintos presentes que se van sumando en esa tradición que nunca es invariable. Es decir, el arte, aun en las culturas y las comunidades

donde no existe el concepto de arte para autodesignarse, nace por la necesidad de organizar el mundo simbólico en esa pelea entre el caos y el orden, entre el pasado–presente–futuro, entre el mundo interior y el mundo exterior. En esos desplazamientos simbólicos que muchas veces son tácitos hay aspectos metafóricos en el propio hacer, no ya enunciativos de la obra. Emergen aquí nuevas preguntas: ¿todo lo sabido debe enunciarse con palabras? ¿O puede enunciarse en la obra y explicarse en la acción? Siempre hay capas profundas de sentido que hilan los devaneos de la memoria comunitaria, hilos invisibles que atan y unen esas tradiciones con los tiempos pasados y el presente, inaugurando una nueva contemporaneidad: no como la sincronía con el presente sino aquello que permite ver lo velado en el propio tiempo y otros tiempos.

El arte contemporáneo piensa en el tiempo no como unilineal o en secuencias sincrónicas, sino en tiempos diacrónicos; tampoco lo hace en *una* contemporaneidad sino en muchas y diversas contemporaneidades distanciadas del concepto moderno de superioridad y progreso, más bien concebidas desde el lugar de las alteridades. Aquellos hacedores, hacen en su comunidad, replegados tras los límites amenazantes de aquello que imponen otros que sólo invitan a incluirse cuando las formas de lo ajeno imitan o se parecen a lo validado. Los silencios, las tramas, las urdimbres y las costuras son materiales y operaciones de lo contemporáneo latinoamericano. Lo metafórico está incluso en el hacer, aunque no

se lo proponga. ¿En qué caminos debería abrirse paso un simple canasto para circular en los terrenos de eso que llamamos arte? Nos dice Marta Zátanyi (2011) que “en el arte, las herencias representan un papel formador, estructurante, que... al valerse de ellas, en lugar de gastarse, se enriquecen... nos hablan sobre los mundos donde han sido creadas, a cuáles signos obedecen y cuáles conceptos legislaron su existencia” (p.49).



Figura 6. Jarrón. Isabel Quinteros. Imagen gentileza de la autora

Las herencias de lo que se ha llamado *artesanal* como forma secundaria de las artes son portadoras de un conocimiento acumulado por la superposición en las prácticas de los saberes particulares a lo largo de la historia o duración de esa práctica, y llevan implícitas la memoria particular de los momentos y acontecimientos tangenciales

La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre

humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo, queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por eso, en mi opinión, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas (de Sousa Santos, 2011, p.35).

Cada obra de un artesano –un artista popular, en definitiva- porta un eco del pasado, se renueva en ese presente del proceso de producción y reverbera de algún modo hacia un futuro; tiempo, memoria e identidad se enlazan en una nueva tradición simbólica en el arte, incluyendo a la artesanía que orgullosamente puede empezar a portar su apellido.

Referencias

- Ansaldi, W. (2001). La seducción de la cultura. Mucho más que un mercado. *Encrucijada UBA*. Año I, N°4 (64-77).
- Bergson, H. (2010). *Materia y Memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. [Versión DX Reader]. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, N. (2015). *La exforma*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Colombres, A. (2005). *Teoría transcultural del Arte. Hacia un pensamiento visual independiente*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes del hacer*. [Versión DX Reader]. Distrito Federal, México: Cultura Libre.
- de Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16 (54) 17-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. . [Versión DX Reader]. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Canclini, Néstor. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. [Versión DX Reader]. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Groys, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia. Modernidad, presente y progreso*. Barcelona: Paidós.
- Provincia de la Rioja, Consejo Federal de Inversión (s/f). *Proyecto: Estudio de Mercado, censo y otras acciones que permitan determinar el estado actual del sector artesanal, propuestas de estrategias de producción, gestión y comerciales para la superación de las limitaciones en la provincia de La Rioja. Informe final*. Recuperado de

<http://biblioteca.cfi.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2015/09/50360.pdf>

Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Secretaría de Cultura, Gobierno de México (2021). *Comunicado*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cultura/prensa/la-secretaria-de-cultura-pide-explicacion-a-las-marcas-zara-anthropologie-y-patowl-por-apropiacion-cultural-en-diversos-disenos-textiles>

Sub. Marcos (2007). *Ni Centros ni Periferias*. Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry. Universidad de la Tierra, San Cristóbal de Las Casas, México. Recuperado de

https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/taller/marcos_301207.pdf

Zátonyi, M. (2011). *Arte y Creación. Los caminos de la Estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Nancy Librandi es egresada de la Facultad de Artes Doctora en Artes y Especialista en lenguajes artísticos contemporáneos (UNLP), Profesora Nacional de Pintura y Maestra Nacional de Dibujo (Escuela Nacional de Bellas Artes. Azul). Se desempeñó en la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires como docente, supervisora y subdirectora provincial. Autora de diferentes publicaciones académicas y curriculares.
Correo electrónico: ellismaycus@hotmail.com

La Inquisición interpelada desde el Noroeste Argentino (NOA)

The Inquisition questioned from the Northwestern Argentina (NOA)

Laura Lorena Leguizamón

Universidad Nacional de La Rioja (Argentina)

Silvia R. Ferraris

Universidad Nacional de La Rioja (Argentina)

Recibido: 9 de marzo de 2022

Aceptado: 13 de mayo de 2022

Resumen

Este trabajo propone indagar el modo en que la Inquisición europea se asienta e interviene en los pueblos de Nuestra América, otorgándole un sentido a una cosmovisión que dada su ancestralidad ya lo tenía. Particularmente se aborda la región denominada noroeste argentino (NOA); la hipótesis guía de la reflexión es que los saberes locales: su relación con los elementos de la naturaleza, la comprensión de lo espiritual como el alcance de la vida y la muerte fueron reinscriptos desde una cultura de rechazo a la alteridad.

Demonizar, desde preceptos europeos, a las mujeres originarias formó parte del proceso de dominación. El concepto de bruja que persiste en la actualidad parece tener origen en los antiguos relatos griegos, sin embargo, se puede constatar una mixtura con elementos nativos. Su rastro se evidencia en los componentes del concepto brujería-curanderismo que se transmiten oralmente de generación en generación. Por otro lado, es posible afirmar que con la llegada del dominador se instaura la polarización entre el bien y el mal, como esferas disociadas y en continua lucha por la dominación del mundo terrenal. En una apretada síntesis, se plantea que la idea del demonio en nuestro territorio dialoga con la del otro, salvaje, naturalmente diferente. Lo diabólico se empleó para exterminar, ajusticiar, reducir a aquellxs que, sin esta necesaria anulación, difícilmente serían sometidxs.

Palabras clave: dominación colonial, Inquisición en América, brujería, hechicería, salamanca del noroeste de Argentina

Abstract

This work proposes to investigate the way in which the European Inquisition settles and intervenes in the peoples of Our America, giving a meaning to a worldview that, given its ancestrality, already had it. In particular, the region called Northwest Argentina (NOA) is addressed; the guiding hypothesis of the reflection is that local knowledge: the relationship with the elements of nature, the understanding of the spiritual, the scope of life and death were reinscribed from a culture of rejection of alterity.

Demonizing, from European precepts, native women was part of the domination process. The concept of which that persists today seems to have its origin in ancient Greek stories; however, a mixture with native elements can be verified. Its trace is evidenced in the components of the witchcraft-quackery concept that are transmitted orally from generation to generation. On the other hand, it is possible to affirm that with the arrival of the dominator, the polarization between good and evil is established, as dissociated spheres and in continuous struggle for the domination of the earthly world. In a tight synthesis, it is proposed that the idea of the devil in our territory dialogues with that of the other, wild, and naturally different. The diabolical was used to exterminate, execute, and reduce those who, without this necessary annulment, would hardly be subdued.

Keywords: colonial domination, Inquisition in America, witchcraft, sorcery, salamanca of northwestern Argentina

*Una sola mirada se fue consolidando y
transmitiendo de generación en
generación, haciendo parte de*

*ese "hacer" a las propias mujeres que lo
reproducían en la vida privada. Vientos
ancestrales traen de nuevo*

saberes olvidados o transmitidos en secreto. Protagonista en otros espacios de la vida y contextos, con sus conocimientos sin ser sancionada ni estigmatizada. Siempre estuvo presente en las comunidades rurales, oculta en la parte urbana, consultada por políticos y gente de la comunidad, pero negada.
Dr. Nicolás Antonio Díaz (2019)

Introducción

Se presenta aquí un abordaje desde el presente -asumiendo el riesgo que esto implica- de un tema muy trabajado entre las disciplinas sociales y humanas. Esto es, reconocer las configuraciones discursivas, representacionales y de abordaje que circundan en torno al tema de la brujería. El problema que se plantea, es poner en tensión las discusiones que la academia europea propuso desde un locus interpretativo otro. Si bien es cierto, existe una profusión de textos sobre el mismo, de corte etnográfico, histórico, antropológico e incluso médico y psiquiátrico (Aguirre Beltrán, 1963; Guinzburg, 1972; Torres, 1982; Rex González, 1983; Mannarelli, 1985; Behar, 1989; Eliade, 1996; Campagne, 1997; Ceballos, 1994; Lévi Strauss, 1994; Garcés, 1997; Coluccio, 2000; Saganias, 2003, Farberman, 2005 entre otros) éstos fueron problematizando la cuestión y significándola desde diferentes aportes. Por supuesto, que el presente, se sustenta en sus lecturas, aunque no se citen porque requeriría una discusión de mayor extensión; no obstante, se plantea un elemento situado con el propósito de continuar el camino iniciado por los autores mencionados. Es también por ello

que el lector encontrará un diálogo no lineal sino circular, entendiendo el tiempo como un continuum sin desconocer que cada etapa es diferente a la anterior y la subsiguiente; otro riesgo asumido es interseccionar -desde la argumentación- elementos del siglo XV con el siglo XX, para evidenciar cómo se transforman antiguos enunciados y/o prácticas segregantes fundamentalmente hacia las mujeres. Por esta razón, se elige un diálogo desde la perspectiva socioantropológica e histórica transversalizada por la perspectiva de género. La metodología seleccionada es la revisión bibliográfica sustentada en entrevistas realizadas en el territorio del noroeste argentino, no se encuentran las mismas explicitadas ya que no es el propósito de este trabajo, sí orientan la discusión aquí planteada.

I. El papel de la Inquisición en la caza de brujas

El origen de la Inquisición en América, puede decirse, deviene de lo que se conoce como la inquisición *medieval, papal o romana* la cual se sustenta en un importante corpus normativo, con carácter de punitiva vigilancia. Basado en creencias y doctrinas instituidas, se pretendía erradicar a la herejía como práctica, los encargados para tal propósito fueron los obispos, quienes debían ejercer esta práctica en las parroquias que tenían a cargo procurando la conversión de los infieles (Decreto *Ad Abolendam* Papa Lucio III, 4.11.1184).

A partir de una propuesta ortodoxa de fe: “Los obispos debían disponer cada dos años las visitas de todas sus parroquias indagando, con el auxilio de testigos idóneos, la presencia de herejes a quienes se invitaba a la conversión. Su resistencia habilitaba al castigo, con el auxilio de la autoridad real [...] la inquisición medieval ajustaba el trámite de las causas con las normas del derecho canónico procedimiento confirmado por el IV Concilio de Letrán, convocado por Inocencio III en 1215 que confirmó la autoridad de los obispos” (Aspell, 2014, p. 1).

Cabe recordar el papel que jugaba la iglesia en este estado primigenio, medieval, donde se deslizaba el foco del poder, la autoridad ya no se concentraba en una persona cual divinidad terrena, en su lugar se coloca a la autoridad divina. Incluida la omnipresencia y la fe en lo celestial por sobre lo terrenal. La persecución estaba a cargo de autoridades religiosas, pero también laicos que podían ejercer la norma en los reinos castellanos: “los convictos arrepentidos eran penados con la confiscación de sus bienes y los resistentes sufrirían la obligada *animadversio debita* cuyos precisos alcances no se definían” (Aspell, 2014, p. 1). La concentración del poder de la Iglesia era fácilmente reproducible a través del sistema educativo, ya que la formación dependía exclusivamente de la misma.

La indefinición del alcance normativo, la necesidad que tenían los reyes de la vieja Europa de dominar, empleando todos los medios disponibles para concentrar el poder doblegando a los infieles del mundo conocido

en primera instancia, a los herejes del nuevo mundo en un segundo momento, hizo que la corona española sostuviera estos procesos. La definición de herejía tenía un gran alcance, podría decirse que también gozaba de indefinición por la multiplicidad de usos. Sacerdotes encabezados por obispos, laicos, religiosos se lanzaron a implementar la *inquisitio* en sus jurisdicciones primero, en el nuevo mundo más tarde. En tiempos modernos se diría se aplicaba un proceso penal, sin haber todavía establecido el mismo. Es posible afirmar entonces que durante la Inquisición se combinaban peligrosamente fanatismo e intransigencia.

II. La Inquisición española

Transcurrida la etapa de la Inquisición medieval, comenzó a funcionar la Inquisición española, si bien es cierto puede decirse que deviene de la anterior no es una continuidad, porque reúne características propias. Los reyes católicos, “consiguieron del Papa Sixto IV en 1478 la facultad de nombrar a los inquisidores”. Desde el inicio los Reyes Católicos fueron independientes en cuanto a la creación y funcionamiento de la Inquisición española, resultando una jurisdicción. “En 1483 se creó el Consejo de la Suprema y General Inquisición, integrado entre los Consejos del Reino, y fue nombrado inquisidor general el dominico fray Tomás de Torquemada” el que, como se sabe, goza de fama histórica por su fanatismo combinado de crueldad, “se calcula que unas dos mil personas murieron en la hoguera mientras

ostentaba el cargo” (Enciclopedia Hispánica, 1993, p. 195).

Algunos de los máximos referentes católicos, el Papa Sixto IV entre ellos, comprendieron que la Inquisición como tal se había descontrolado y procuraron intervenir, pero ya era demasiado tarde. La Inquisición se expandió tanto que llegó a las colonias españolas: “en 1519 Carlos V nombró a los primeros inquisidores apostólicos, entre ellos fray Pedro de Córdoba. Entre 1570 y 1571 Felipe II creó tribunales en Lima y México; en 1610 se estableció uno en Cartagena de Indias”. Los indios no entraban bajo la jurisdicción inquisitorial, quedando al amparo de los obispos “por ser nuevos en la fe, gente flaca y de poca sustancia”; en el nuevo territorio la Inquisición tomó un fuerte componente político, hubo numerosas querellas en pos de obtener los privilegios como representantes reales (Enciclopedia Hispánica, 1993, p. 195).

Entonces, el Consejo Supremo era el máximo referente pero se pensó en una estructura descentralizada ya que se establecieron tribunales provinciales que contaban con tres inquisidores, procuradores, oficiales y familiares del Santo Oficio (alguaciles) “estos puestos eran muy solicitados ya que eran un testimonio de limpieza de sangre y procuraban diversos privilegios y exenciones” Aunque estos cargos se destinaban en un primer momento solo a personas cristianas, expulsados los moros se presuponía la adhesión a la fe católica. Puede decirse que los juicios y sus condenas respondían a cierto patrón

procedimental, sin embargo, en las colonias la imaginación podía desplegarse, adecuando los mismos, dada la dificultad de establecer controles. Las causas diversas “versaban fundamentalmente sobre herejías doctrinales pero también sobre prácticas de brujería u otras supersticiones, así como sobre la homosexualidad y la poligamia o el concubinato de los clérigos”, hubo una lista de libros prohibidos, entre ellos los luteranos¹; entre las figuras reconocidas que atravesaron estos largos procesos se encuentran Fray Luis de León y Santa Teresa de Jesús (Enciclopedia Hispánica, 1993, p. 196).

Tres modos hay de formar causa en materia de heregía; por acusación, por delación y pesquisa. Formase causa por acusación cuando se ofrece el delator á probar lo que dice, sugetandose á la pena del talion en caso de nó dar pruebas. Rara vez debe seguir un inquisidor este modo de proceder; lo primero porque no está en práctica; lo segundo porque corre grave peligro el acusador; y lo tercero, porque es largo y litigioso. Muy al contrario, ha de avisar al acusador del riesgo á que se expone, y disuadirle en cuanto pueda. [...] El segundo metodo de formar sumaria en virtud de delación es el mas usual. Uno es delatado por otro como reo de heregía, sin que el delator se haga parte, y por no incurrir en la excomuni6n en que incurren los que no delatan, ó por zelo de la fé [...] jura luego á Dios y á una cruz que dice verdad, y se le preguntan las circunstancias de tiempo y lugar, lo motivos que para hacer su delacion tiene, etc. En la sustanciacion de la causa procede el inquisidor de oficio, y no hay parte contraria. [...] La pesquisa es el tercer modo de formar causa por heregía, y se usa cuando no hay delator ni acusador. Dos géneros hay de pesquisas: la una general, que es una pesquisa de hereges que de cuando en cuando mandan hacer los inquisidores en un obispado [...] En todas las parroquias se nombrarán dos sacerdotes, con dos ó tres seglares, que

¹ La reforma luterana puso en cuestión la Inquisición al punto de lograr que esta perdiera fuerza durante el reinado de Carlos V, pero asumiendo Felipe II se tornó más rigurosa aún.

después de juramentarse, harán continuas y rigurosas pesquisas en todas casas, aposentos soberados y sótanos, etc. [...] La otra especie de pesquisa se hace cuando de voz pública llega á oídos del inquisidor que Fulano o Zutano dixo ó hizo cosa contra la fé, que entonces cita el inquisidor testigos, y les toma declaración acerca de la mala fama del acusado, preguntándoles si saben que es herege, y desde cuando [...] la han de corroborar dos testigos. Para que haya plena probanza es menester que ambos testigos sean graves, y conocidos por sugetos abonados, y para probar la mala nota del acusado basta con que declaren que han oído decir á Fulano ó Zutano que es herege, siendo verdadera esta declaración [...] basta con que declaren que así lo dice la gente (Eimeric, 1503, s/p).

Los castigos variaban según la acusación, iban desde la penitencia en residencia privada hasta la cárcel, las condenas a pena de muerte fueron frecuentes durante la primera etapa de los Reyes Católicos, se exhibían públicamente como actos de fe. El siglo XVIII vio a la Inquisición perder fuerza, y el siguiente la erradicó por completo. “Tras varios proyectos de disolución, ésta fue decretada por las Cortes de Cádiz en 1813, y aunque posteriormente hubo una breve restauración, quedó definitivamente suspendida en 1814” (Enciclopedia Hispánica, 1993, p. 196).

Es posible identificar una tercera forma de Inquisición, instituida por Paulo III en Italia (1542) para combatir el protestantismo, se supone que también pretendió actuar “con independencia respecto de la Inquisición española. La Inquisición italiana actuó generalmente con moderación, excepto en los pontificados de Paulo IV (1555-1559) y Pío V (1566-1572). En la reforma de la curia realizada por Pío X en 1908, esta institución

se transformó en la Congregación del Santo Oficio, y en 1965 con la reforma de Paulo VI quedó como Congregación para la Doctrina de la Fe” (Enciclopedia Hispánica, 1993, p. 196).

III. La Inquisición en América

Los *hombres de sociedad*, los predicadores de la verdad, los cultores de la moral le escribieron al rey Felipe II solicitando se disponga habilitar el Santo Oficio en América:

...decía, entre otros, fray Ángel de Valencia, custodio de la orden franciscana: ‘Grandísimo sería el servicio que Dios Nuestro Señor recibiría y el temor y miedo que a los desesperados y malos cristianos se pondría, así españoles como indios, en que vuestra majestad fuese servido de poner inquisición en esta tierra; porque son tantos los desacatos que contra Nuestro Señor y sus templos y ministros se cometen, que no son dignos de hablar ni escribir a vuestra majestad en particular; y con el temor de la inquisición habría grande enmienda y mejoría: negocio es que vuestra majestad debe ser servido de poner en execusion’. Como satisfacción a esas demandas, Felipe II, por Real Cédula de 25 de enero de 1569, la ordenó para Méjico y el Perú, y en 1610 para Cartagena (Ruiz Guiñazú, 1921, p. 188).

Se conoce por los registros de Indias que el número de procesos en América es muy inferior a los sucedidos en Europa. Ni siquiera fue significativo en Perú o Nueva España. Además, son escasos los que hablan de brujería, hechicería o herejía, pero eso no significa que no hubieran sucedido. Lo poco frecuente en América, según entienden Di Stefano y Zanatta (2009, p. 89), se debía a que se debía designar a una persona con funciones judiciales, tal como tenían los obispos, injerencia que no estaban

dispuestos a ceder ya que cercenaba su poder.

Por otro lado, la definición de no someter a los indios a los procesos implicaba muy pocos casos para el Tribunal. Esto no significa que no hubiera algún tipo de represión religiosa², simplemente que muy pocos pasaban por el comisionado inquisitorial y/o llegaban a tener alguna sentencia en Lima. No obstante, ello, se acuerda con Vasallo (2009) en que: emplear únicamente la hipótesis sobre la magnitud del territorio (escaso control) y menor número de procesos, no nos está revelando el verdadero alcance inquisitorial en las colonias. De hecho, en regiones extensas o con población dispersa, difícilmente las autoridades inquisitoriales o el Rey podrían ejercer algún tipo de control y en consecuencia:

el número de expedientes [por insignificante que parezca] puede ser significativo. Más aún cuando comienzan a trabajarse los archivos de los comisariatos que funcionaban en espacios muy alejados, como el de Córdoba que trabaja bajo la dependencia de Lima: la incoación real de más de 180 sumarias durante el siglo XVIII y principios del XIX, en una ciudad pequeña y de frontera, resulta altamente significativa, sobre todo porque el tribunal se encuentra a miles de kilómetros” (Vasallo, 2009, p. 5).

Durante el reinado de Felipe IV (1621-1640) se sabía -en España- que en América la poligamia aparecía como un delito frecuente y abundante, como también que había magia y casos de endemoniados. “La mayor parte de los procesos inquisitoriales que hubo en la Argentina, como en el resto de Iberoamérica,

² El franciscano Juan de Zumárraga, obispo de México e Inquisidor apostólico, a mediados del siglo XVII enjuició a 19 indígenas bajo la imputación de brujería (Ayllon, 1997).

no trataron cuestiones de carácter ideológico o religioso sino infracciones en la conducta sexual de los acusados” (bigamia por movilidad espacial: el intercambio frecuente entre territorios; mala vida; menos frecuente había denuncias por solicitación (sacerdote que –aprovechando el secreto de confesión– requería sexualmente a una feligresa). La principal manera de castigar estos delitos eran los azotes (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 89-90).

Hacia España se remitió el pedido, en 1636, de un nuevo Tribunal en Tucumán (Ruiz Guiñazú, 1921); también desde el Río de La Plata se solicitó dejar de depender de Lima, la intención era crear un tribunal en Buenos Aires con el objeto de facilitar el accionar del Santo Oficio (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 90). Cabe recordar que el principal tribunal estaba en Lima, hacia allí se dirigían – mediante comisarios delegados- todas las causas (documentación y reo incluidx) iniciadas en las provincias que más tarde conformarían Argentina. Comparada con Europa su actuación fue débil. “En Santa Fe, por ejemplo, entre 1707 y 1802 se verificaron unos treinta casos, pero de ellos muy pocos llegaron a la instancia de dictar sentencia” (Di Stefano y Zanatta 2009, p. 89). Finalmente, ningún proyecto de instalar otros tribunales prosperó (Tucumán, Buenos Aires, Córdoba) “la represión moral y religiosa queda en manos de los párrocos, en especial de los que ejercen la función de jueces eclesiásticos” (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 90).

Como toda institución monárquica y eclesiástica, la Inquisición estuvo caracterizada por dos elementos: el secreto (absoluto en relación a quien denuncia, todo lo contrario, para el caso de la/el denunciada/o) y la producción de un prolífico registro documental y su respectivo archivo. Asimismo, esta sociedad era funcional en dos sentidos al estado monárquico le permitía ampliar sus dominios a partir de la sacralización de sus actos y a la iglesia contar con el aval normativo institucional, es decir que la Inquisición adquiere carácter político-religioso.

Los inquisidores obraban según procedimientos disponibles en textos realizados con ese propósito: *Malleus Malleficarum*, diferentes Manuales para los Inquisidores, Instrucciones para Comisarios, Edictos de Fe y Anatemas, entre otros escritos para Europa y América. Éstos se iban actualizando con las reediciones y adecuándose con los años, según la casuística el autor e incluso hacía aportes el traductor de la obra, no necesariamente estas adaptaciones implicaban menor ejercicio de violencia en las recomendaciones.

IV. Las brujas americanas

Desde que los eruditos eclesiales asignaron a la mujer la responsabilidad de cargar con el pecado original sentenciándola doblemente: a parir y con dolor, resultaba más que lógico para la Inquisición encontrar en ellas elementos dóciles y fácilmente cautivadas por el demonio; una vez bajo su dominio

serían capaces de grandes y fantasiosos eventos. Los estereotipos signaban una vida destinada a dos posibilidades: la virginidad dedicada a Dios, la oración, la contemplación, la realización de labores domésticas; o una modélica vida de casada, a disposición del único que tenía en el hogar capacidad de decidir y administrar sus vidas, bienes, descendencia: el esposo.

Esta configuración social es la que se empleó en las definiciones jurídicas para definir delitos, sujetos culpables, ejercer torturas y penas varias que incluyeron la hoguera. Los documentos que disponían los inquisidores para identificar a unx culpable hereje eran muy minuciosos y versaban sobre las posibles artimañas que una mujer de mala vida podría emplear, no había que dejarse engañar fácilmente por ellas que eran hábiles mentirosas. Se trató de “un instrumento que legitimó teológica y legalmente la persecución de las mujeres” (Vasallo, 2009a, p. 8); previo a la inquisición (por lo menos desde el siglo XIV) se las acusaba de tener tratos con el diablo. Por su parte, el *Malleus Malleficarum* (obra proveniente del seno de la Iglesia aunque nunca la reconoció), “si bien no contribuyó a ampliar las ideas existentes en Europa sobre las brujas, se caracterizó por una excesiva insistencia misógina en la exclusiva capacidad de las mujeres para el ‘crimen’” (Vasallo, 2009a, p. 9).

Los textos se dedicaban a demostrar lo innato de la maldad en el genio femenino, asimismo prevalecía la idea de un ser inferior a quien –cuando no era dominada por el mal– se debía proteger, adoctrinar, encauzar,

sostener económicamente (aunque no en pocas ocasiones la dote/herencia pudiera significar más que los propios bienes del marido). Si un marido era declarado culpable se procuraba resguardar sus bienes para la esposa o hijas del hereje ¿o cómo podría casarse nuevamente? En cualquier otro caso, los bienes se confiscaban. En los juicios promovidos desde Córdoba, se cumplían todas las normas con algunas adaptaciones, pero no se distanciaban en lo formal, aunque fueron pensadas para otro contexto, otra realidad: la europea. Las mujeres aparecieron "... estereotipadas como brujas y hechiceras, peligrosas por antonomasia [...] Prácticas que nos revelan fanatismo, intolerancia, ambición, pero también temores: el temor al 'otro', al extranjero y sobre todo, a la mujer" (Vasallo, 2009a, p. 15).

En consecuencia, se presenta una otredad antropológica, las tierras conquistadas y sus costumbres colisionan en reiteradas oportunidades con el sujeto europeo. La sabiduría local para curar es aprehendida o demonizada, la participación activa de las mujeres en las actividades sociales no corresponde a una mujer de sociedad, incluso la relación entre ellas y la sexualidad es puesta en cuestión, ¿de qué otra cosa podría tratarse esta conducta sino la de una bruja o hechicera?

En las provincias que hoy se reconocen enmarcadas en el Noroeste Argentino (Tucumán colonial), el Gobernador y

fundador Juan Ramírez de Velasco³ fue quien –entre 1586 y 1596- consiguió la autorización para administrar los procedimientos formales referentes a la Inquisición. Asimismo "consiguió autorización real para aplicar, además de los tormentos de uso corriente, las penalidades de la hoguera y del destierro perpetuo"; Velasco, también se propuso sumar religiosos para asegurarse de la conversión de la población indígena/originaria al catolicismo (Poderti, 2005, p. 8) y él mismo declaró haber sido responsable de una verdadera razia en el Tucumán colonial.

"Los gobernadores aplicaban la justicia de manera salomónica, incluso la pena de muerte a los indios. Esto se produce en el momento inmediato de la conquista – Catalán, 1926- [...] manteniéndose esta situación hasta bien entrado el siglo XVII - Bixio y González Navarro, 2003-..." (Sartori Moyano, 2017, p. 120).

Poderti propone que tanto la participación militar-civil, como la brujería-hechicería de las mujeres andinas, tienen que ver con una acción de resistencia contra el conquistador. Agrega, "las acciones de las hechiceras generalmente recaían sobre hombres, con lo que la brujería colonial andina tenía similitudes con la brujería mediterránea, particularmente con la española..." (Poderti, 2005, p. 19). También se coincide con la autora en que los Andes vinculan a las

³ Cuando asumió la Gobernación ya había antecedentes de otros gobernadores que por incumplir las disposiciones inquisitoriales tuvieron finales trágicos, seguramente esto también lo motivó a llevar adelante los procesos.

mujeres y sus culturas desde Perú hasta el noroeste argentino, hay una relación que las conecta en toda su extensión: la corriente conquistadora y colonizadora del siglo XVI “que echó los cimientos de una veintena de poblaciones. De ellas habrían de subsistir solo seis: Santiago del Estero, Córdoba, Tucumán, Salta, Jujuy y La Rioja (Poderti, 2009, p. 22). Las características que mencionamos son propias, por lo tanto, así como se vinculan en una gran región andina, se diferencian de otras regiones de la actual República Argentina y en la que sobrevive una utopía andina.

De los datos revisitados sobre los procesos inquisitoriales en Perú y el Tucumán Colonial se obtiene que la hechicería fuera considerada una actividad -ejercida o adjudicada- principalmente a mujeres. (Mannarelli, 1985; Poderti, 2009) “En la región del actual Noroeste argentino la mayoría de los juicios tenían como blanco predilecto a mujeres de los sectores marginados –indígenas, negras-, las que fueron sometidas a terribles tormentos” (Poderti, 2009, p. 29).

De la minuciosa obra de Judith Farberman en Santiago del Estero podemos conocer que los juicios se llevaban adelante contra marginados/as sociales y -en coincidencia con el texto citado en el capítulo III de Di Stefano y Zanatta- en general se les acusaba de acometer contra integrantes de la clase social superior, así personas de color, originarias, viudas, mujeres solas eran acusadas y, a partir de un rumor sin necesidad de comprobación seria, eran

azotadas, humilladas públicamente, quemadas en la hoguera en menor medida. Es decir que se trataba del dominio violento/institucional sobre población subalterna.

V. La Salamanca

Desde Santiago del Estero (considerada la ciudad madre porque desde ese territorio bajaron los primeros vecinos españoles a La Rioja) se reproduce el siguiente relato oral sin referencia alguna: se le llama salamanca a esos lugares donde es posible encontrar al maligno y realizar un pacto con el mismo. Por lo general son sitios naturales ocultos, altos o subterráneos, quienes tienen el coraje de ingresar deben atravesar una serie de pruebas. El lugar donde se desarrolla el proceso aparece como una simple cueva de montaña, aunque, al internarse en ella, se accede a una especie de inframundo donde ocurren poderosos sucesos sobrenaturales. En la cueva se aprenden hechizos/encantos y, en determinados días -comunes a todo el noroeste- acuden las brujas para realizar aquelarres. No importa el lugar donde se encuentre -físicamente- la bruja, ella volará y se reunirá con las demás en la cuna de la brujería, es decir, en alguna salamanca de Santiago del Estero.

No es posible poner autoría al párrafo precedente, ya que se transmite, como se mencionó, de manera oral y circula en territorio riojano. La de Sanagasta, es una cueva que ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo producto de la erosión, es quizás la más popular de la provincia. Sin

embargo, a lo largo de la Cordillera de los Andes existen diferentes salamanacas, sus pueblos las nombran de esta manera y coinciden en los relatos acerca del propósito que ellas tienen. La palabra Salamanca entonces “se emplea para describir ciertas cuevas, grutas y oquedades en que una vez a la semana (según la región, los martes viernes o sábado), una vez al mes (al inicio del plenilunio) o una vez al año (el primero de noviembre, día de los muertos) se llevan a cabo desenfundadas orgías demoníacas protagonizadas por brujas, gnomos, elfos y otras entidades aberrantes que son conducidas por el mismo Satanás. En ellas las entidades malignas, bailan, se divierten, beben y planean futuras tropelías contra los seres humanos, muchos de los cuales, con invitados a participar, tentados por los deleites y placeres prohibidos, con el perverso fin de hacerlos renegar de sus principios morales y religiosos” (Díaz, 1993, p. 14).

No cualquiera se aventura al interior de estas cuevas, siempre se llega con algún deseo/pedido particular. Éste varía según el interés de quien concurre, por ejemplo, se puede pedir ser la mejor artesana; obtener el amor de quien se desea; tener éxito en política, en negocios, curar, obtener riquezas, entre otros. Hay un elemento común en estas solicitudes, el poder que la entidad en el interior de la salamanca puede otorgar.

Me referiré al testimonio recogido de A.C.C. quien ingresó al universo mágico de una forma diferente. Señaló el entrevistado, que estando en el mes de febrero en Santiago del Estero con un amigo, para aplacar el calor fueron al río que pasa por debajo del puente carretero.

La cuestión es que se quedaron dormidos a la sombra de unos árboles y en ese sueño se vio caminando por la vera del río y de repente se desbarranca y cae a un pozo profundo. Al ponerse de pie se encuentra con unas mesas largas colmadas de comidas, bebidas y gente reunidas en ese banquete. Presidía la mesa una mujer gorda, mayor al parecer por las arrugas de sus manos ya que nunca dio la cara para mirarlo. Esta señora tenía un pañuelo atado en la cabeza que bajaba a la altura de los ojos. Lo llamó por su nombre y le dijo unas palabras ‘que no recuerda’ además de predecirle su futuro. Luego vio cómo los concurrentes se divertían, y la anfitriona les daba de comer a cada uno en la boca con una cuchara de madera. Cuando indagué si se acordaba de la música o las conversaciones que escuchaba en ese lugar, respondió que no. Lo único que tenía presente como un recuerdo claro y emotivo era la felicidad y plenitud que sentían los invitados a esa cena. Como resultado de esa experiencia al despertar A. C.C. notó sus pantalones llenos de barro, al igual que sus pies y manos como si en verdad se hubiera desbarrancado. Había dormido 8 horas seguidas y la luna se reflejaba en el río. Su compañero no vivenció nada y seguía dormido. Este hecho se registró a fines de los años 80, y desde ese suceso este muchacho se convirtió en un gran tarotista, con un dominio en diferentes disciplinas artísticas (Díaz, 1993, p. 24-25).

Pero la historia, leyenda, mito, creencia de la Salamanca tiene un final anunciado, no necesariamente grato, quien haya obtenidos beneficios del maligno cede su alma al mismo. El precio a pagar es demasiado alto, poder disfrutar de lo conseguido solo es posible con el alma prendada. La bruja es así identificada con el poder otorgado por un contrato con el demonio, quien toma a su vez el poder de la naturaleza y se lo entrega a la contraparte. Las plegarias populares se emplean como un llamado, el demonio viene en forma de persona, astro, animal, planta, perfume, música. Según Fortuny (1974, p. 24, citando a Feijoo y Montenegro, 1778) hay magia negra (diabólica - goética) y blanca (de

efectos naturales), en el pasado se dividía en: natural (cada unx descubre, por sus propios medios, los secretos de la naturaleza), teúrgica (magia santa, “transmutación de poderes entre hombres y dioses”), goética (de encanto, diabólica, la hechicería).

El texto de Fortuny, a partir del trabajo de los cronistas de Indias y otros textos, procuran definir algunas supersticiones que circulaban en la región de los Valles Calchaquíes, es claro que prima la posición eclesial que denigra los saberes populares y los arroja dentro de los asuntos del maléfico. Sobre los hechiceros dirá que se trata de quien practica pura y exclusivamente magia negra, incluso cuando cura en realidad deja un mal en la persona que trata. Respecto a las brujas, cita:

Son las hechiceras [...] con este nombre se designa en la creencia popular a ciertas mujeres que tienen el poder de transformar el efecto natural de las cosas, y de obrar maravillas por un pacto que han concertado con el diablo. Cumplen rigurosos ayunos, sangrías en sus propios cuerpos y se rodean de animales con quienes ‘conversan’.

Ostentan especialidades de magos, además de hechiceras, pero, dentro del lenguaje vulgar no se hace diferencia entre estos tres términos (Fortuny, 1974, p.38)

Además, plantea que hay brujas y brujos (hechiceras y hechiceros), sin embargo, por el carácter débil, dócil de espíritu y su curiosidad excesiva son principalmente mujeres. Al mismo tiempo, da cuenta de que en el altiplano predomina el brujo o hechicero. En este punto, se presupone que refiere a los también denominados

chamanes, claramente no comprendidos y mal designados.

Una mujer de Animaná salía todas las noches y se ignoraba a qué lugares se dirigía. Al mismo tiempo asustaba a la vecindad un caballo que cometía inequidades con los transeúntes. Un mozo valiente decidió enfrentar al animal. Cuando apareció se trabó en lucha con él, y con su puñal le cortó un pedazo de su oreja. El animal se deshizo en sombras que huían. A la mañana siguiente, la mujer misteriosa mostraba una oreja cortada.

Sería largo enumerar los casos de brujas en el Valle y las personas que son señaladas como tales (Fortuny, 1974, p. 39).

En diferentes crónicas se hace referencia a los aquelarres que sucedían los días sábado, algunos como Menéndez y Pelayo (citado en Fortuny, 1974) dirá que su origen se encuentra en las fiestas de Baco Sabasio, secuela de los bacanales, verdadero origen del día sábado.

Además de las brujas se definen dos categorías relacionadas: Yungas y Médicas.

El primero, Yungas, refiere a los curanderos, similar a hechiceros. Personas trashumantes que se dedican a recorrer el Valle, vienen desde Bolivia, son habitantes de los llanos (cálidos) de ahí proviene su nombre. Debido a que traían conocimiento de plantas, remedios naturales, se guiaban por la naturaleza y los astros, eran temidos a la vez que consultados en su recorrido, “no son brujos ni magos, pero tienen mucho del adivino primitivo”, sus procedimientos incluían orines, ropas, rastros, succión de sangre, llamada del espíritu, tónicos, abstinencias, ayunos, dietas.

El segundo, las médicas, se puede decir que refiere a las curanderas. La diferencia con los Yungas es que ellas son bien aceptadas por

la comunidad ya que aportan, mediante un amplio conocimiento de medicina natural, curaciones de diferente índole. Se reconoce en ellas procedimientos similares a los que emplean los médicos, como pedir una muestra de orina, la cual observan a la luz de una vela (Mama Leucaria muy reconocida en el Valle utilizaba un cirio) y de acuerdo a sus características será lo que se indique. Además, reciben apoyo espiritual, porque oran pidiendo guía de la Virgen y es muy frecuente que lo primero que requieren es una confesión y comulgar con un sacerdote, previo al procedimiento. Estas médicas constituyen un apoyo a los establecimientos sanitarios locales, no pocos atribuyen curas exitosas, mejores que el tratamiento médico, prácticamente milagrosas a estas mujeres.

La manera en que se describe a Mama Leucaria da cuenta de la percepción mediada por la religión de la colonia, sobre el rol de la mujer y en qué ocasiones es considerada buena, aunque su conocimiento provenga de una fuente ancestral: "La Mama Leucaria es morena de tez, magra de carnes, de mirar extraño, renga y de baja estatura. Viste de negro totalmente y cubre su cabeza con un amplio rebozo del mismo color. Su figura es querida y reverenciada [...] se trata de una persona sensata y piadosa; muy buena madre y abnegada abuela. Lástima que ya se nos está 'desdibujando' (Fortuny, 1974, p. 42).

Judith Farberman estudiando las salamancas de Santiago del Estero, describió el proceso de dos mujeres acusadas de brujería quienes a su vez indican la existencia, con una

descripción detallada de los sitios, de varias salamancas en la provincia. La interpretación de la autora sobre los datos documentados es muy rica, se rescata aquí apenas un par de preguntas ¿son las salamancas lugares mágicos-diabólicos (representaciones del pensamiento mágico) o se trata de sitios donde ocurren reuniones para transmitir conocimientos lejos de los ojos del conquistador; o tal vez eventos festivos populares que debían mantenerse en secreto por ser desprestigiados?; los relatos orales sobre los sucesos en las salamancas ¿son una recreación de la demonología europea con elementos locales, o existía una versión previa a la colonia que luego se adaptó? Preguntas ambas que se intenta desentrañar, pero claramente no es posible responder con certeza que aluden a las contradicciones de la modernidad, aquellas mencionaban Peter Gay (2007) refiriendo a la misma como un proyecto inacabado y dinámico, prueba de ello las guerras, las exigencias sociales, el capitalismo salvaje. En definitiva, una herejía sin dogma, aparentemente en agonía, pero vigente.

Por otra parte, en los juicios citados se aprecia que eran resueltos por autoridades locales (alcaldes ordinarios poco ilustrados que compartían territorio y cosmovisión con las acusadas, Farberman, 2005), no llegaban a las sedes oficiales de la Inquisición, tampoco se apelaba ante el Gobernador o la Audiencia, aunque debía ser una posibilidad para las acusadas. En relación a la primera pregunta esgrimida en el párrafo anterior, formulará la siguiente hipótesis:

Concebidas actualmente como espacios mágicos donde el iniciado aprende el arte que le interesa siguiendo las lecciones de Zupay, a las salamanca se les ha reconocido generalmente un origen hispano en razón de su similitud con las tradiciones populares ibéricas [...] si bien no faltan en el estereotipo algunos clásicos motivos demonológicos europeos, las salamanca son un producto mestizo, en el cual dicha demonología tiene un papel visible pero subordinado [...] las salamanca representan la resignificación de rituales ligados a una cosmovisión indígena antigua, cuyos atributos originarios conocemos sólo aproximadamente (Farberman, 2005, p. 27)

En 1761 cuando sucedió el proceso estudiado por Farberman, todavía se recordaba en Santiago del Estero, los casos de brujería de 1715 a 1720 que terminaron en destierros, tormentos, humillación o ejecución pública, como sucesos que ya no esperaban que se repitieran. Es una fecha muy avanzada para el desarrollo de la institución inquisitorial se trataría de un episodio tardío aislado. En los procesos se conjugan elementos como: el poder local y su idiosincrasia, el control social ejercido por el poder popular: en los juicios se presentan españoles/descendientes, pero también un significativo número de integrantes de comunidades originarias, por entonces citados como indios, de hecho de allí provendrían la mayoría de los testigos de 1761. Hubo etapas de hostilidad avanzada producido por temor a lo desconocido, o por intereses particulares; también etapas de indiferencia por considerarlo folklore popular o producto de ignorancia. La autora citada encuentra que los dichos y rumores trasvasan barreras sociales: "...la voz de un

sentido común colectivo, expresión de una cultura oral, difusa e híbrida" (Farberman, 2005, p. 93).

En Santiago del Estero, como en Tucumán o La Rioja ser designado alcalde implicaba más que recursos una situación de indiscutible poder otorgado por el prestigio social, este es el verdadero valor que se perseguía. Los alcances de dichas designaciones las informaba el propio alcalde y en ocasiones sus palabras distaban del título original ¿quién podría en duda la afirmación de estos notables señores? El prestigio no era solo para el alcalde sino también para sus familiares, a su vez devendría en los apellidos habilitados para la función pública, acreedores, propietarios.

En los archivos consultados por Farberman (2005), por lo general, las hechiceras son mujeres e indias; quienes denuncian/combaten sus poderes, en promedio, son hombres. Las confesiones de delitos obtenidas sucedieron luego de reiteradas sesiones de tortura. La persecución a las naturales del noroeste se vincula a la demonización del monte. En la cosmovisión de nuestros pueblos el monte es mucho más sus características fitogeográficas, es el sitio de la vida donde se producía, sobrevivía, obtenía el sustento cotidiano, la medicina, el espíritu. Por lo tanto, es de acuerdo a sus estaciones/condiciones que se organizaba la actividad de las comunidades. La sabiduría del agua, el viento, el cerro, los astros se empleaba para cosechar, producir, cazar, pero resultó irrisoria para los conquistadores

y vecinos que se atribuían la pureza de sangre española, absolutamente descreída como perseguida en ocasión de exacerbación inquisitorial.

Lo ceremonial se condenó, los rituales de agradecimiento como de pedido respetuoso a los seres por los frutos de la tierra y sus celebraciones se plantearon como borracheras sin sentido, se procuró eliminarlas, pero, ocultas, algunas sobrevivieron. Solo por citar un ejemplo, la ceremonia de la chiqui registrada entre Catamarca y La Rioja todavía en el siglo XX a pesar de la mano dura evangelizadora que finalmente la proscribió cuando no funcionaron los diferentes intentos de apropiación:

En el relato que hizo a don Samuel el indio Peralta [...] se nota el carácter sagrado de la ceremonia del chiqui. Se hacía para conjurar algún daño, quizás peste del ganado, o enfermedad de las gentes. En el relato de Cativa de 1938, desaparece el aspecto sagrado y se ofrece como uno de los números de divertimientos de Carnaval, subsiste la formalidad, no así la intención tradicional con que cincuenta años atrás, en vida del indio Peralta, se celebraba el chiqui (Carrizo, 1942 en Gentile, 2001. p. 12)

La gente de Machigasta ha conservado hasta fines del siglo pasado algunas supervivencias indígenas. Así doña Adelaida Contreras, que en la actualidad vive a dos o tres cuadras de la iglesia de Machigasta, me mostró los restos quemados y casi borrados del tronco del algarrobo (árbol, como dicen mis paisanos de Catamarca y de la zona algarrobera de La Rioja, para quienes el algarrobo es el árbol por excelencia), donde sus padres y demás antepasados jugaban al chiqui. El chiqui fue un juego y una ceremonia pagana usada por los indios de Machigasta y El Pantano... (Carrizo, 1942, p. 383)

A principios del siglo XX, se describen ceremonias asociadas al carnaval para

expulsar la seca (sequía), para agradecer por los frutos de la tierra, en las que se entonaban vidaladas tales como las que se escuchan en los encuentros de vidaleros de Machigasta o en las diferentes chayas populares, ambos todavía vigentes. No es de extrañar que, de acuerdo con las reflexiones de Farberman “los sacerdotes solían internarse en el tiempo de la algarroba a predicar y bautizar” (2005, p. 175), la salamanca se trate de un pasaje, pero uno de adoctrinamiento; definidas como *junta y borrachera* los encuentros para adquirir/transmitir saberes, agradecer o pedir se interpretaron como procesos brujeriles o hechiceriles que debían ser desterrados para ingresar al mundo culto/civilizado.

VIII. Algunas consideraciones finales

La Inquisición española se empleó para combatir/expulsar otredades, aquellas personas que no se enmarcaban en el modelo católico ortodoxo, en el viejo Continente persiguió a los judíos y moriscos, nunca se blanquearía el trasfondo económico, los judíos se estaban convirtiendo en una dura competencia en el ámbito del comercio. Se los culpó de casi todo lo que sucedía, incluso de ser los responsables de la peste negra. Fue tal la saña hacia esta comunidad que los Puertos del Nuevo Mundo informaban toda vez que llegaba un barco cargado de judíos. Otra polarización se dio entre los viejos y los nuevos cristianos, la excusa fue que la conversión de los musulmanes no era

sincera, sino una estrategia para evitar problemas.

Subyace una epistemología de la pureza, la misma que signa a la tierra de los fundadores, para el caso del NOA la provincia de Santiago del Estero, como la madre de las provincias. Asimismo, esta tensión dará lugar a la sociedad de castas, todavía en el NOA del siglo XXI se pueden identificar apellidos que en otros tiempos eran símbolo de nobleza y en la actualidad garantizan determinado poder: propiedades, tierras, cargos en el Estado, líderes/zas cuya estirpe puede constatarse a través del árbol genealógico.

No se coincide con aquellas afirmaciones que dicen: en América la Inquisición tuvo menor impacto, de hecho, fue tal que operó como silencios impuestos, saberes ocultos escasamente difundidos, temor a reconocer las raíces, temor a parecer una bruja (en nuestra sociedad bien podríamos decir, temor a parecer una originaria), temor a lo que se oculta en las cuevas cuando hay luna llena.

Es indiscutible lo necesaria que resultó la Inquisición para afianzar el capitalismo como sistema global, de ello deriva además la profundización de un sistema social hetero patriarcal, la palabra de una acusada no tenía valor frente a la embestida de un hijo o hija del patriarcado. Las formas de comprender el mundo, las relaciones sociales y el amor en Nuestra América fueron colonizadas por la Europa ortodoxa.

La expresión *brujas*, en la inmensa mayoría de los casos, es asignada a mujeres mientras

que el curanderismo puede ser practicado por ambos sexos. Las brujas representan el mal, lxs curanderxs no necesariamente lo hacen, lo que no quiere decir que desconozcan el lado oscuro. La resistencia adquirió rostro de mujer, cualquier acto de rebeldía se consideraba herejía para la cual se pretendía una respuesta ejemplificadora. Se entiende entonces, que la misoginia no es casual como tampoco lo es la manera en que la misma se asocia a hombres que detentan poder.

Las mujeres de nuestra ruralidad, muchas de ellas campesinas originarias, no avizoraron un futuro promisorio por siglos, degradarlas, chinearlas, abusarlas resulta/ba tarea poco problemática. El aporte económico de las mujeres se invisibilizó, sería una contradicción reconocer lo que generan si se computan todos sus trabajos, quedaría en evidencia un sistema de opresión y exclusión. ¿Realmente la Inquisición terminó o se transformó?

Referencias

- Ayllon, Fernando (1997) *Tribunal de la Inquisición*. De la leyenda a la historia. Lima. Editorial del Congreso.
- Bixio, Beatriz y González Navarro, Constanza (2003) "Práctica de la justicia y resistencia indígena: Córdoba del Tucumán, siglos XVI y XVII", *Colonial Latin American Historical Review*. New Mexico, vol. 12, pp. 1-25.

- Carrizo, Juan Alfonso (1942) *Cancionero popular de La Rioja*. Buenos Aires: A. Baiocco y Cía. Editores.
- Catalán, Emilio (1926) "La brujería penada con la hoguera en el Tucumán colonial" *Revista de criminología, psiquiatría y medicina legal*. Año XIII, N°76-77, jul-ago y sept-oct. Buenos Aires
- Díaz, Nicolás Antonio (1993) *Salamanca*. La Rioja. Editorial Canguro.
- Di Stefano, Roberto y Zanatta, Lois (2009) *Historia de la iglesia argentina: desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Eimeric, Nicolau [1503] (1821) *Manual de la Inquisición*. Traducido del francés al español por Don J. Marchena. Montpellier. Imprenta de Feliz Aviñon.
- Enciclopedia Británica Publishers (1993) *Enciclopedia Hispánica*. Tomo 8, Planeta, España.
- Farberman, Judith (2005) *Las Salamancas de Lorenza*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Feijóo y Montenegro, Benito Gerónimo (1778) *Teatro Crítico Universal*. Madrid: Blas Román.
- Fortuny, Pablo (1974) *Supersticiones Calchaquies*. 2ª. ed. Bs As: SOFRON.
- Gay, Peter (2007) *Modernidad. La atracción de la herejía, de Baudelaire a Beckett*. Barcelona: Paidós Iberoamérica.
- Gentile, Margarita E. (2001) "Chiqui: Etnohistoria de una creencia andina en el Noroeste Argentino", *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 30 (1), 27-102
- Guber, Rosana (2001) *La etnografía*. Método, campo, reflexividad. Buenos Aires. Norma.
- Laboa Gallego, Juan María (2016) *Historia de los papas*. Buenos Aires. El Ateneo. Madrid. La esfera de los libros.
- Mannarelli, María Emma (1985) "Inquisición y mujeres: las hechiceras en el Perú durante el siglo XVII" en *Revista Andina*. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, Año 3, N° 1, 1er semestre, Tomo 5.
- Poderti, Alicia (2005) *Brujas Andinas*. Sidney Australia. Cervantes Publishing.
- Ruiz Guiñazú, Enrique (1921) *La inquisición en América*. Humanidades [La Plata, 1921], 2, 183-206. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1460/pr.1460.pdf
- Sartori Moyano, Federico Tulio (2017) *Inquisición y Sociedad en Córdoba del Tucumán (1573-1699)*. Tesis Doctoral. UNC. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/80243/CONICET_Digital_Nro.f4ad7dc7-8223-4fd7-8285-88e68e7fdd8e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Vassallo, Jaqueline (2009). "Los inquisidores y sus procesos. Fuentes documentales para el estudio de la Inquisición en la América Colonial. El caso de Córdoba." XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-008/982.pdf>

Vassallo, Jaqueline (2009a) "La mujer frente al discurso inquisitorial" IV Coloquio de Investigadores del Discurso. Disponible en:

<https://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Vassallo-Jaqueline.pdf>

La Dra. Laura Lorena Leguizamón es Docente Investigadora de la Universidad Nacional de La Rioja. Trabaja la línea de Antropología Social en el Instituto de Estudios de Géneros del Museo de Ciencias Antropológicas y Naturales de la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina. Es Licenciada en Trabajo Social.

Correo electrónico:

lleguizamon@unlar.edu.ar

La Lic. Silvia R. Ferraris es Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba; Docente e Investigadora del Instituto de Antropología y del Museo de Ciencias Antropológicas y Naturales y del Instituto de Géneros de la UNLaR

Correo electrónico: sferraris@unlar.edu.ar

Somos los exiliados

We are the exiles

María Inés Nazar

Universidad Nacional de Chilecito – Universidad Nacional de La Rioja (Argentina)

Recibido: 10 de septiembre de 2022

Aceptado: 5 de mayo de 2022

Resumen

En este artículo se presenta parte de uno de los capítulos de la Tesis Doctoral denominada: *Las Prácticas de las/los Residentes en la Formación Inicial de Nivel Primario*. El mismo fue realizado en dos ISFD de Nivel Primario de la Provincia de La Rioja en el periodo 2017-2019. El objetivo es mostrar el análisis de uno de los grupos focales con alumnos de la cátedra *Residencia* de dos de los mencionados Profesorados. La metodología de recolección de datos, con entrevistas abiertas y grupos focales; al igual que la etapa del análisis de datos, responde a la Teoría Fundada de Glasser y Strauss, mediante el método comparativo constante. De esta manera, se presentan, a modo de entramado teórico, el relato de la experiencia de investigación, conjuntamente con las voces de los participantes: los residentes, que se consideran centrales en esta investigación enraizada en sus percepciones. A partir de sus aportes, emergen las categorías que se van analizando y entramando con el corpus y las discusiones de las reflexiones.

Como conclusión, los residentes se sienten como los exiliados en búsquedas de nuevos rumbos que los acojan y provean el andamiaje para la concreción de sus sueños. Al inicio de sus relatos estos sueños claramente se enfocaban en la conclusión de sus carreras; lograr su título. Sin embargo, en el devenir de sus prácticas, este objetivo se refuerza al tomar contacto con escuelas del espacio rural que los conmueve y les recuerda su vocación de enseñar, guiar y formar a los niños.

Palabras clave: exilio, residencia, grupo focal, profesorado nivel primario

Abstract

This article presents part of one of the chapters of the Doctoral Thesis called: *The Practices of the Residents in the Initial Training of Primary Level*, carried out in two ISFD of Primary Education of the Province of La Rioja in the period 2017- 2019. The objective of this article is to show the analysis of one of the focus groups with students from the Residency of two Teacher Training Colleges. The data collection methodology, with open interviews and focus groups; like the data analysis, respond to the Founded Theory of Glasser and Strauss, through the constant comparative method. In this way, the report of the research experience is presented, as a theoretical framework, together with the voices of the participants, the residents, who are considered central in this research rooted in their perceptions. From their contributions, the categories emerge are analyzed and interwoven with the corpus and the discussions of the reflections.

In conclusion, the residents feel like exiles in search of new directions that welcome them and provide the scaffolding for the realization of their dreams. At the beginning of their stories these dreams clearly focused on the conclusion of their careers; obtain their degree. However, in the course of their practices, this objective it is reinforced when they get in contact with the rural space schools that move them and remind them of their vocation to teach, guide and train children.

Keywords: exile, residency, focus group, teacher training college for primary education

Introducción

“A veces es el exiliado quien encuentra en sí mismo, en su encuentro con otro, al pasado que le permite abordar la tierra incógnita de su lugar de nacimiento, tal fue el caso de Najib, un joven filósofo...”

J. Hassoun

Eran un grupo de estudiantes 18 -dieciocho- del Profesorado de Nivel Primario – Instituto: 1-de zona urbana, los cuales, al haber agotado los turnos de exámenes, necesarios para aprobar algunas materias correlativas, que se van a encontrar con otros para descubrir los enigmas de la tierra colorada, característica del territorio del Instituto 2? Porque después de realizar sus prácticas de Residencia en el Instituto 2, debieron continuar con las mismas en un paraje cercano: Los Colorados, pareciera que la magia de la tierra roja junto a la amabilidad de su gente los hubiera embriagado. Porque fue su hechizo el que sobrevoló durante toda la entrevista.

La comunidad de Los Colorados, como toda sociedad ha creado mecanismos en función de acompañar e incorporar a los miembros jóvenes, estos mecanismos están entrelazados a la realidad y al escenario escolar. De allí que, a diferencia de lo que puede suceder en comunidades más populosas y complejas, la familia en su conjunto acompaña a los estudiantes no solo en los actos escolares, sino también en las distintas actividades recreativas que la escuela organiza.

no podían cursar la unidad curricular de la Residencia Docente.

Ante esta situación, que les implicaba la pérdida de un año lectivo, buscan otra alternativa, y la misma se encuentra en un profesorado, situado a 90 km del Instituto 1. En el Instituto 2, se les “abren las puertas”, de acuerdo a sus afirmaciones, es allí donde van a rendir en turnos especiales y los esperan para cursar la Residencia y obtener el tan ansiado título (Memo 1, Grupo Focal 2019).

¿Serán estos residentes los émulos de Najib, el joven filósofo? ¿Serán ellos los

En este escenario rural, tanto el cuidado como la educación de los niños y las niñas, se producen en un marco de desigualdad social, una comunidad, que recientemente contó con la provisión de luz eléctrica. Condiciones que influyen no solo en las experiencias de las personas sino también, son valoradas a nivel social. En este sentido, las familias de estos entornos deprimidos, suelen ser las más desvalorizadas al pensar el cuidado, la enseñanza, la buena crianza de las infancias. Sin embargo, los residentes parecen no haber construido representaciones basadas en asociaciones que generalmente se establecen entre la privación económica y el maltrato, el abandono, la violencia en general. El origen socio-económico de las personas y los grupos de pertenencia, es decir, las condiciones de vida, perjudica la atención médica, la asistencia a la escuela, al entretenimiento. Sin embargo, estas condiciones objetivas parecieran no incidir en las visiones, discursos y prácticas que tienen

los/las residentes acerca de los estudiantes, atravesados por la privación de recursos.

Al respecto traemos a colación las palabras de (Abramowski, 2010, p. 20): “la cuestión afectiva y el lenguaje sentimental están adquiriendo cada vez mayor centralidad en la descripción de lo escolar, de los maestros y los alumnos, y se remite a ella tanto a la hora de identificar problemas como de pensar soluciones”

Volver a pensar los afectos de los residentes, es un tópico que abordaremos en otro capítulo, pero obliga a tener en cuenta en el presente desarrollo, ya que las nuevas sensibilidades de los residentes se erigen sobre las herencias de las expediciones pedagógicas de generaciones de maestros. Los caminos no son lineales, hay demasiados vericuetos, algunos de los cuales llevan a la consideración de la desprofesionalización del magisterio, otros, hablan del debilitamiento de las instituciones formadoras, del sustrato normalista con sus rasgos de autoritarismo en el que se asientan, muchos ponen el acento en el pobre capital cultural de los ingresantes al sistema formador. En fin, muchos son los argumentos que hablan y se interrogan de las relaciones de ingresantes y egresados, de los pocos que llegan a la Residencia, del gran nivel de deserción y desgranamiento de la Carrera de Formación de docentes de Nivel Primario.

Se habla, y mucho, que ese nivel de deserción-desgranamiento ¿será debido a que los Institutos pertenecientes a la modernidad, albergan estudiantes del pos-

modernismo? Ellos, que parecieran gozar del nirvana de la virtualidad sobreviven en unas estructuras anquilosadas. Se los culpa del insuficiente capital cultural con el que ingresan, lo que les dificulta el cursado en tiempo y forma, además, el tener que dividir su tiempo, generalmente las mujeres, que son la mayoría, en las tareas de atención del hogar y a veces, sumándole otro trabajo fuera del mismo.

Sin embargo, los/las estudiantes aspirantes a residentes, que, en el momento de realización de este grupo focal, ya habían culminado con la Residencia, nos interiorizan de sus sentimientos, lo que los movilizó a emprender el difícil camino del exilio, de acuerdo a sus palabras.

En pos de recibirse, comenzaron la aventura intelectual, al decir de (Hassoun, 1.996, p. 14): “[...] inscribir este destierro en una saga con la que se habían nutrido [...] en una nostalgia lacerante”.

El dejar atrás al Instituto 1, les significaba sacrificio en distintos aspectos económicos, familiares, algunas de las residentes con hijos pequeños, los miedos por todo lo que implicaba un viaje diario “apiñados en un auto pequeño” (Grupo Focal). Pero también nos hablaron del compromiso con la institución que los recibía con amabilidad, desde la directora y profesores hasta el personal de maestranza, esa amabilidad que deseaban que se hubiese dado en su instituto de procedencia.

Siguiendo a (Bourdieu, 2007, p. 19) [...] así, por oposición a la horqueta que, como dice un

informante, “es el lugar donde los caminos se dividen, se separan”, es decir un lugar vacío [...] El camino del exilio comenzaba a dibujarse.

El fin era recibirnos, a pesar de las trabas....

Pero, ¿cómo ha sido ese pasaje desde el Instituto 1 al 2, cómo lo vivieron? ¿Cómo nació y cuajó esta experiencia?

Res 1G: Bueno, cuando las chicas me comentaron que querían irse al profesorado N° 2. Bueno, en ese entonces en tercer año ya habíamos dejado de cursar y la idea, el fin era recibirnos, entonces cuando las chicas van a averiguar, yo no me quería ir. Por el hecho de viajar, de no saber si iba a tener el dinero de todos los días para ir a clase. Lo que me daba más miedo y cierta inseguridad era eso. Las chicas ya habían viajado y yo no quería saber nada. Hasta que me convencen. Había viajado 5 veces creo y en mi casa no sabían nada todavía que yo estaba viajando. En eso se da una charla entre la mamá de E y mi mamá que se encuentran en un lugar y ella le pregunta si yo iba a viajar al Instituto 2. Ahí se entera mi mamá que yo iba a viajar y me preguntó y le dije que sí y le pareció bien. Eso me dio la seguridad que yo necesitaba para irme al profesorado, porque a todo esto yo ya estaba viajando y me generaba miedo, en mi casa no están sabiendo y mira si me pasa algo.

El futuro residente viajaba, mientras su familia desconocía ese derrotero. Lo que los angustiaba, sin duda, era el sentimiento de culpa por no develar su verdad, que se unía al miedo, por sí algo pasaba en el viaje. El temor de un accidente siempre se hizo presente en

el grupo. El factor económico es común a todo el grupo de estudiantes, y también el tiempo que implicaba viajar. Así manifestaban los distintos obstáculos que cada uno de ellos vivenciaba con mayor o menor fuerza:

Res 11P: [...] porque nosotros tampoco nos queríamos ir, porque implicaba un gasto ir todos los días, hay momentos que teníamos y a veces que no. Pero nos ayudábamos porque teníamos el objetivo que era recibirnos.

El objetivo los aglutinaba y en ese afán pudieron conformar un grupo fuerte en los que se ayudaban y reforzaban las notas negativas hacia el instituto 1. Existían otros motivos que les hacían pensar en la dificultad que traía aparejado el cambio de institución:

Res 2E: [...] Yo igual que los chicos, cuando V. me llamó, le dije que era una locura porque llego tarde todos los días al profesorado 1, por mis chicos, imagínese allá. Y cuando fuimos con ellos, yo nunca había manejado en la ruta, me animé. Me dije: esto hacerlo todos los días va a ser una tensión y a la vuelta había lluvia y dije: esto es un mensaje, quiere decir que es muy peligroso y ellos charlaban y yo pensaba que era mucha responsabilidad, llevo cuatro vidas acá y ellos no saben que nunca estuve en la ruta.

Res 3L: [...] Pero se iba todo mi grupo y también tomé la decisión con muchos miedos. Entre el año pasado y estos más de 20 chicos nos fuimos al profesorado N° 2. También soy mamá, dejar un poco a mi hija teniendo a mi familia en el interior lejos. Todos esos miedos que surgieron para tomar la decisión.

Res 4M: [...] yo decía me tengo que recibir, ya hice el sacrificio venirme para acá. También por responder a la familia que, en mi caso yo me bancaba sola, pero ellos también te aportan para venir todos los días.

La residencia compromete al campo educativo y en él varios sub-campos: el de la Institución Formadora y el de las Instituciones Asociadas o Nodos; aquellas escuelas, donde los alumnos desarrollan su período de práctica, pero también el sub-campo familiar está más que comprometido.

El concepto de campo según (Bourdieu, 1999, p. 63) es “un espacio social de acción y de influencias en el que confluyen relaciones sociales determinadas, es una red de relaciones objetivas entre posiciones”

Importante es el capital cultural a ser adquirido por los estudiantes y legitimados por las instituciones pertinentes mediante títulos y certificaciones. El capital cultural puede convertirse en capital simbólico y obtener el reconocimiento de los grupos de poder con lo cual se asciende a una posición elevada, adquiriendo capacidad para distinguir lo que es valioso en determinado círculo.

Siguiendo a Bourdieu, en el campo educativo se inscribía el miedo no solo por las condiciones externas que podían impactar en las posibilidades de concurrir todos los días al Instituto 2, sino también los internos, esos que les hacía preguntarse: ¿Seré capaz de rendir y aprobar las distintas asignaturas? ¿Podré cursar la Residencia, hacer las prácticas en otro medio, que es desconocido?

El responderse a esos interrogantes los angustiaba, porque de algún modo los obligaba a pensarse en un entramado de relaciones institucionales que era nuevo. Sin embargo, tenían la experiencia de ser sujeto y objeto de miradas dentro de las estructuras de vigilancias jerarquizadas, por haberlas vivido en el Instituto 1; una experiencia no gratificante, por lo que se planteaban el camino de la errancia.

Siguiendo a Bourdieu quien extiende la lógica económica al análisis de la práctica social explica las mismas sin reducirlas a causas económicas.

Así se descubren conductas que pueden comprenderse como inversiones orientadas hacia la maximización de la utilidad en los universos económicos (en sentido extenso) más diversos, en la plegaria o el sacrificio, que obedecen a veces explícitamente al principio del *do ut des*, pero también en la lógica de los intercambios simbólicos, con todas las conductas que son percibidas como derroche siempre que se las compare con los principios de la economía en sentido restringido (Gutiérrez, 1994/ 2005, p. 26).

La lógica económica impacta en el capital cultural, conformado por el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Quienes están en posesión de estas riquezas están con mayores posibilidades de generar a su vez más riquezas, dependiendo de lo que lograron acumular y producir. La cultura objetivada-Bourdieu- es incorporada en los cuerpos de los/las residentes a través de los aprendizajes adquiridos, en el logro de la unidad curricular:

Residencia Docente. Esto los insta a esforzarse para alcanzar la meta: recibirse, que es la forma institucional en que el sistema escolar va a certificar que quienes lo porten están legitimados jurídicamente por el Estado para cumplir el rol docente.

El recibimiento: ¿políticas de inclusión?

Este grupo nos acerca al conocimiento que artesanalmente se teje a mano en la vida cotidiana, atisbando pensamientos, sentimientos, hilvanados desde el sentido común, inmersos en este grupo que como se definieron son *los exiliados, los migrantes*. Sus representaciones nos permiten, de alguna manera, comprender una realidad particular, en la que no solo ellos están inmersos sino también los dos institutos de formadores de las que formaron parte.

Res 1G: [...] Cómo me han tratado, cómo me han recibido, todo lo que ha propuesto al profesorado, realizar charlas, trabajar con los profesores, hasta el personal de limpieza. Es otra cosa, que en el profesorado N° 1 nunca lo he tenido. Puedo hablar con el personal de limpieza, me trata muy bien, con los profesores, hasta con la rectora, es muy buena y escucha a los alumnos. Entonces estoy muy feliz.

Re 5V: [...] Hasta que las convencí, viajamos averiguamos, como dijo Gustavo, nos abrieron las puertas, nos recibieron bien, tenemos ese acompañamiento por parte de los profes, en general de todos, es muy distinto acá.

Res 2E: [...] Pero cuando llegamos nos encantó el recibimiento. La claridad. Yo soy

una persona que cree en la palabra y qué me pasó acá.

Las expresiones que se repiten refieren a: “nos abrieron las puertas”, significando con ello el buen recibimiento que tuvieron desde la directora hasta el personal de maestranza. El residente alude en el grupo focal a la promesa institucional:

Res 1G: [...] lo que me están prometiendo acá, siento que va a ser así. Y así fue. Me sentí muy seguro, me dieron mucha seguridad en ese profesorado [...].

Las esperanzas estaban cifradas en las promesas realizadas, en la buena disposición con que se los había recibido, en ese abrirles las puertas y sentirse escuchados, para la gran mayoría de los residentes esa posibilidad que les daban la consideraban “la última para recibirse”.

Res 6J: [...] me acuerdo patente y nos recibe el profe Paulo y yo tenía muchas materias por rendir y su saludo cordial, cómo la gente te recibe, el personal de maestranza, él me dijo: confía en vos que te va a ir bien, termina de cursar allá que nosotros te vamos a acompañar y a esperar. Así que bueno, fue muy positivo y muy esperanzador para mí, porque también soy grande y pensé que esta era la última oportunidad para mí para recibirme.

Sin duda, el abrirles las puertas, era como abrir las *jaimas*-tiendas- en el desierto, los beduinos saben de la hospitalidad, porque el desierto es inclemente, el frío que parte las piedras durante la noche y el sol abrasador del

día, los obliga a tener las *jaimas* siempre dispuestas, porque un tazón de leche de camella y un puñado de dátiles reconforta al viajero. ¿Será que nuestras instituciones tienen que ser hospitalarias? ¿Permanecer sus puertas siempre abiertas para los ocasionales viajeros? Tratar que esos otros ocasionales viajeros puedan seguir sus caminos cuando sus sueños se hayan cumplido, o al menos, abrirles o mostrarles otros itinerarios que los ayude a abrazar otras realidades.

En el mundo árabe-islámico encontramos cotidianamente con la misma insistencia este imperativo de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia; cuando se encuentran dos desconocidos, luego de los saludos de rutina, siempre se plantea una pregunta: “Cuál es tu *asl*?”, término que a la vez quiere decir vinculación (tribal o religiosa), adhesión y pertenencia a tal modo de pensar a tal etnia. (Hassoun, 1996, p. 5)

¿En este caso nos preguntamos cuál es el *asl*? ¿Qué vincula a este grupo? De acuerdo a sus discursos, todos tienen una misma finalidad: recibirse, para ello, es necesario pasar por la Residencia, es la necesidad que los une. Pero ¿por qué tomaron la decisión de irse, que había pasado?

Res 5V: [...] Porque no podíamos aprobar matemática, rendíamos y nos iba mal. Teníamos problemas con Naturales también. Y bueno era algo que nos trababan esas materias y decidimos irnos para allá. O sea, fuimos allá porque ya habíamos perdido un

año y allá nos daban supuestamente la posibilidad de rendir.

Res 2E: [...] Yo no tenía tantas materias, rindo matemáticas y me va bien teniendo la posibilidad de rendir la de tercero. Ese día se me juntaba con psicología (eran las dos de segundo) y voy a hablar con la directora y le pregunto si me podían pasar la mesa y me dice: no, y después me dijo que me la podían pasar a la tarde. Rendí matemática porque nos estábamos haciendo preparar y me fue bien. Y no iba a ir a la tarde a Psicología con poco con la profesora S no me daba la cara. Y ¿sabe que me dijo la directora? Lean el RAM y eso hice. Y en el RAM dice que no se puede rendir dos materias finales del mismo año el mismo día.

Res 6J: [...] Yo en el profesorado 1 estuve recursando matemática de 3er año y fui la que más tuvo que esperar hasta que pudo regularizar esa materia y a partir de ahí conseguir el pase para este otro profesorado. Y ahí me costó un poco decidir, si bien yo no había podido rendir matemática de 2do y mucho menos la de 3ro. Sabía que era una dificultad para la mayoría de los chicos. Les iba mal, se preparaban mucho y bueno, no llegué a esa instancia de rendir y que me vaya mal.

Los/las estudiantes aluden a las unidades curriculares que debían rendir, que estaban prescriptas en el RAM -Reglamento Académico Marco- por Calendario. Eran seis turnos por año, la Regularidad les duraba 12 turnos, que es lo que se flexibilizó cuando estos estudiantes migraron a la otra institución. Esa situación, trae a la memoria las enseñanzas de Hassoun (1996), porque salvando las distancias, este pasaje significó

tanto para los/las estudiantes como para las Instituciones un fuerte movimiento, como un sismo que obliga a revisar la estructura de la vivienda y a colocar las cosas en otro lugar, donde puedan sostenerse y permanecer ante otra réplica.

Pero, si lo miramos de cerca, percibimos que la cuestión de la transmisión se presenta cuando un grupo o una civilización han estado sometida a conmociones más o menos profundas. (Hassoun, 1996, p. 6)

Sin dudas, que este grupo estuvo sometido a una gran presión, pensémoslos como estudiantes, que ingresan a la Residencia y con ello, los gastos se triplican por los materiales a preparar.

La situación era perturbadora, pero el recibimiento del instituto y las posibilidades que les brindaban los confrontaban ciertamente con lo múltiple, con lo complejo, pero también con lo incierto y con lo que sigue quedando fuera de cualquier intento de comprensión, que es la posición y los discursos de la directora, y algunos profesores, que les decían que estaba bien la decisión tomada, hasta alentaban el cambio de instituto.

Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización.

Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. (Hassoun, 1996, p. 15)

El acto de rebeldía de los residentes se hizo notar cuando emprendieron el camino de la errancia hacia otra institución, teniendo en cuenta los legados que llevaban – desvalorizados muchos de ellos- y la inscripción en el Profesorado primigenio.

Res 2E: Pero se ha visto chicos decir, como decía Vicky, qué hago, para qué vengo acá a esta altura de mi vida a estar con tanto stress, viajando, gastando, dejando a los hijos, yo sacando licencia en mi trabajo. Todo tiene un por qué. Por eso vamos a hacer doble festejo, doble emoción porque es muy sacrificado (Se refieren a la fiesta de egreso).

El poner en palabras sus estados vivenciales es un proceso de construcción que implica un recorrido más extenso de las decisiones que toma cada residente. Esas construcciones muestran recurrencias que pueden y deben ser leídas tanto desde el contexto epocal, como de cada una de las trayectorias y deseos particulares. En ese proceso de construcción individual, que realizaba cada estudiante, no estaba ajena la visión de Bourdieu, de la que nos nutrimos:

Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un buen gusto cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 32)

Es así que el estrés, la inversión de tiempo, dinero, esfuerzo, los miedos y angustias

fue significada desde los propios residentes provenientes de contextos débilmente favorecidos de la sociedad.

La gestión/ Teníamos que grabarla

Res 7C: Por ejemplo, acá cuando tuvimos el problema ese no supimos a quién acudir, acudimos a la profe de sociología porque nos sentíamos escuchados por ella un poco más, teníamos un poco más de apertura. Pero a mí me molestó mucho ese compromiso de la directora que yo si dije que no dije. Teníamos que grabarla para después hacerle escuchar. Y después como si nada cuando estábamos haciendo los papeles: “hola chicos, ¿cómo les va?” o sea yo: “chicos por qué se van, quédense, vamos a solucionar esto como sea”

Res 1G: Yo cuando me la cruzo con la profe: “N” en la Feria de Ciencias y le comento como estábamos cursando allá en Instituto 2, me dice: “lo bien que hiciste en irte” (Asombro y risas)

Res 5V: A mí la profe “E”, a mí me dijo lo mismo. Ella me habló y me dijo: “V” no te veo en el profesorado. Y le dije que no podía ir porque no podía cursar y no nos dejan cursar. Supuestamente el RAM dice que puedes cursar las materias de cuarto pero no hacer la residencia y eso es lo que no nos dejaban hacer a nosotros. Entonces por eso nosotros nos vamos para allá, porque allá nos dejaban hacer las materias, pero no la residencia hasta que no aprobemos las materias de tercero. Ese fue el motivo, el detonante. Para que no perdamos un año dijimos: vamos para allá, hacemos las materias de cuarto y después hacemos la práctica porque ya habíamos llegado tarde para hacer la Residencia. Y la profesora me dijo: ¿no te dijeron tus

compañeros? Mira que malas compañeras. Yo pensé que no te ibas por tu trabajo. Yo le dije: si me tengo que ir para recibirme me voy. Si te tienes que ir ándate, no pierdas el tiempo. Así me dijo la profe.

El término docente en su polisemia se fue construyendo a través de sujetos de carne y hueso que entretajían en el entramado social en determinados tiempos históricos ciertas imágenes, como la del preceptor que instruía a los monitores, la de aprendiz, apóstol, misionero del saber de carácter científico, coordinador: guía con sentido social y popular; técnico: operario de procedimientos, técnicas y métodos; docente-investigador: donde el docente investigue su hacer docente, tome decisiones pertinentes en la clase, en función del grupo y la tarea; docente-integrador: donde la investigación sirve de medio para que el docente haga suya la necesidad de la formación permanente. Pero, en este caso en particular, nos hemos preguntado qué concepción del ser docente y de gestionar una institución se sostenía. Los mismos estudiantes, desde el asombro, se planteaban estas disonancias, el cordial saludo de la directora ante el pase a otra institución, o “lo bien que hiciste en irte”, o la otra profesora: jefa de grado, que invitaba: “Si te tienes que ir, ándate, no pierdas el tiempo”.

Sin duda, la prescripción del RAM-Reglamento Académico Marco-, en cuanto a la cantidad de turnos de exámenes, dejaba fuera de margen de acción a estos estudiantes por la imposibilidad de cursar la unidad curricular: Residencia Docente. Para

ello, debían haber aprobado todas las materias de 3er año. No les dejaba a los directivos de la Institución margen de maniobra.

Se quedaron en la prescripción de lo instituido, mientras que los y las estudiantes fueron en búsqueda de otra oportunidad, a través de otra institución, que les prometía: acompañarlos para que rindan las materias faltantes y luego cursar la Residencia. Así lo hicieron, y ante los reiterados pedidos de pase a dicha institución, sonaron las campanas de alarma en la Supervisión. Lo que hizo preguntarse sobre qué es lo que motivaba tal situación y, ante la respuesta, dar la posibilidad de extender los turnos de exámenes. La resistencia o tal vez la fuerza de la perseverancia de los y las estudiantes hicieron que la prescripción se flexibilice en más posibilidades. También, es bueno expresar que, si bien falló el proceso de negociación del Instituto N° 1, ya que se ajustó a lo prescripto y no planteó la posibilidad de flexibilizar los turnos de exámenes establecidos a Supervisión. Esta situación, ante el pedido de los alumnos, fue aprovechada por el Instituto 2, quienes de esta manera aumentaron su matrícula y tuvieron más egresados.

Volvemos a Bourdieu y su decir: “Dentro del campo, se establecen diversos tipos de relaciones entre los que destacan: las alianzas y las estrategias de exclusión. Dentro de las primeras, los agentes establecen intercambios con miembros de posiciones similares, que les permiten elaborar

coaliciones para obtener apoyo y mutuo reconocimiento a lo que son y producen” (Gutiérrez, 1994/2005, p. 38).

En este caso, los futuros residentes se unieron, lo que les permitió no quedarse detenidos en el camino de sus aspiraciones de convertirse en docentes.

Las comparaciones entre la Escuela urbana y la rural. Una resistencia a abrirnos las puertas del aula en la escuela nodo o asociada.

Producido el pase del Instituto 1 al Instituto 2, aprobadas las unidades curriculares, comenzaban con la Residencia. En un primer momento, fue realizada en la escuela asociada- nodo que está ubicada en el mismo predio del Instituto 2. Allí vivieron distintas situaciones que lindaban con la resistencia de parte de los co-formadores, es decir de los docentes de los distintos grados del nivel primario. Esta resistencia generó malestar en gran parte de los/las residentes, distinto de lo que habían vivenciado en el Instituto 2, que les abrió sus puertas y les dejó tantas enseñanzas.

Algunas de las expresiones vertidas por los estudiantes acerca del Instituto 2, nos ilustran acerca de sus sentimientos y de las representaciones construidas del Instituto 1:

Res 7C: Allá la enseñanza es más personalizada, se preocupan si entendés o no entendés. Te dan un asesoramiento. Acá tenés que andar rogando por favor que te den algo, y ni aun así, una vez que nos fuimos no nos dieron réplica.

E: Es diferente ¿en qué? En acompañamiento, en enseñanza. Acá nos enseñan a hacer actos, carteleras, nos piden y nos exigen. Se siguen respetando las fechas patrias como se hace en las escuelas, no sé si tradicional o no. Acá ni uno que yo me acuerde. Allá todo es un compromiso y una exigencia, de ellos y nosotros. Nos hicieron conducir actos, participar con obras. Y nosotros nos preguntábamos ¿cuándo nos iban a enseñar hacer las carteleras? y nada. Yo siento que acá es al tun tun. (Estas expresiones son verdidas, al comparar con el Instituto 1)

Res 2E: El tema de las secuencias, que nosotros vimos que acá a muchos se las bajaron por el tiempo, con la falta de respeto que ni se las miraron. Allá a nosotros nos dicen: ¿qué te está faltando, necesitas ayuda, que te explique? Esto está bien, esto está mal. No sé si es porque es un pueblo, son pocos, no sé a qué se debe. No es fácil, es diferente.

Res 3L: Aprender a detectar diferentes conductas de los niños, buscar ayuda, consultar a la directora, ahí no más se reúnen nos buscan la solución. O no entendemos tal cuestión y hacen talleres para fortalecernos.

Res 4M: Cuando la profe le preguntaba de las causantes y Caro le decía de las tutorías allá en el profesorado. Uno de los temas fue que si bien los programas de las didácticas de la matemática de lengua, matemática... decía que nos debían enseñar cómo era la Didáctica, en este profesorado nunca nos dieron eso. (En el Prof. 1)

G: cuando fuimos allá teníamos ese miedo, que no teníamos esa didáctica., (se refiere a las didácticas de las disciplinas.

Res3L: Allá nos enseñaron todo. Entonces ahí fue que dijimos, aprendimos acá en este profesorado.

Res 7C: Más que nada con matemática y ciencias naturales, los modelos... Los seis modelos para enseñar las ciencias naturales, nos decían: escuchen y lean a Melina Furman con nombres y apellidos, que a uno le daba otra visión.

Los/las estudiantes enumeraron distintas experiencias gratificantes que oscilaban desde la preparación y conducción de actos escolares, la confección de carteleras, de registros, eso que algunos llaman: lo instrumental, y que hace a la cotidianeidad de las escuelas, hasta lo que enlaza con la diversidad, la inclusión y la didáctica de las distintas asignaturas. En los grupos focales realizados con residentes de distintos institutos de formación docente, pusieron en foco la necesidad de trabajar las didácticas de las disciplinas, el cómo enseñar determinados temas e irlos profundizando en los distintos cursos. Una queja constante es que se trabajan los contenidos disciplinares, lo que valoran, pero, desean trabajar el avance de cómo trabajarlos en la práctica. Es decir, poner en el tapete la enseñanza de los contenidos y no quedarse solo en la explicación disciplinar de los mismos. También rescataron las tutorías ofrecidas de parte de los profesores, los talleres, las distintas estrategias de acompañamiento, consideradas o leídas desde el compromiso sellado tácitamente entre ellos y el Instituto Formador 2.

Las experiencias gratificantes vividas en el Instituto 2, van a tornarse en malestar cuando se insertan en la escuela nodo o asociada, en

la que hacen su periodo de observación y prácticas docentes. Allí, nos preguntamos ¿Por qué la residencia se convierte en causa de malestar para gran parte de los exiliados? ¿Cómo cada uno de los residentes es capaz de significarlo a través de las palabras? El poner en palabras las distintas situaciones que se producen ayuda a darle una forma particular a esa fractura que existe entre lo que pretenden los residentes y lo que efectivamente se produce. Esa intranquilidad, esa ansiedad genera que no se realice el acto educativo tal como se lo planificó.

Estas son algunas de las expresiones de los/las residentes:

Res 4M: Pero no todos igual, hubo unos co-formadores muy buenos. En mi caso, muy buenos, nos mandamos mensajitos, nos saludamos.

Res 1G: Estaba el comentario: van a venir muchos chicos de La Rioja porque dicen que es más fácil entonces vamos a hacer... a medir con la vara muy alta. Y cuando entramos al aula se notó esa diferencia. Por lo menos mi co-formador, era algo que no le gustaba nada. Obviamente he tenido errores, soy alumno, practicante, pero a mi co-formador no le gustaba nada, pero nada de lo que yo hacía.

Res 7C: Pero hubo una bajada de línea, todos fueron iguales al principio. Hasta los que llevaban las galletas, los sandwichitos. Nada a nosotros, nada. Nada, nada, nada.

Las prácticas de la enseñanza de los residentes no se adaptan totalmente al formato escolar, éste aparece como más rígido, donde se dan prácticas de enseñanza

más tradicionales. Los residentes logran comprender la gramática escolar, pero no logran romperla. Siguen viviendo las tipificaciones en torno a los alumnos, la burocracia, la organización escolar bien estructurada, y entre ellas, el lugar que se les asigna a los practicantes, que es un lugar en los márgenes, el que no comparte las horas del té, o las conversaciones de los docentes en los horarios de los recreos, donde, para no sentirse aislados se mantienen conversando con alguno de sus alumnos, o entre ellos se buscan para compartir, aunque no sea más que las miradas.

Res 1G: Desde el vamos. Desde que fui a observar era una cosa que si yo le decía "profe: ¿quiere que le borre el pizarrón?" no, era todo no. Y el comentario era que porque veníamos desde acá (Instituto 1, Capital).

Res 7C: Los docentes como que nos pusieron muchas trabas, los co-formadores, una resistencia a abrimos las puertas del aula. A la hora de darnos las respuestas, no nos daban. Nos dejaban las hojas de los registros. Los andábamos persiguiendo y nos decían "no, no motivó la clase". Cuando uno pensaba que sí. Yo tuve un quinto que estuve atravesada por varios, por algunos más que otros, hay una resistencia, no sé si porque uno es de la Capital.

Re 1G: Cuando fuimos a hacer las prácticas, había puesto que iba a hacer un cuadro: Ciencias Sociales 25 de mayo, y yo había puesto de una forma en la red conceptual en la secuencia, la tenía que escribir igual punto y coma. Yo en la planificación había puesto lluvia de ideas con las ideas que iban dando los chicos para ir armando en

paralelo. No te daban esa posibilidad. Más allá que sea flexible, los co-formadores no me daban esa posibilidad. Nos decían que tenía que ser textual, pero una lluvia de ideas no sabemos qué nos van a decir los chicos y uno va haciendo con las cosas de los chicos para no perder ese aporte tan rico y no dejar de lado lo que ellos nos dicen, pero no me permitieron. Era tal cual paso por paso. Y me pasó que eran muy rígidos, duros, fríos. Los de la 20. Creo que todas hemos sufrido eso, era el llanto de ida y el llanto de vuelta. Era mucha presión.

El campo de lo educativo es un campo de prácticas y de discursos. Si bien los residentes planifican su clase, su desarrollo excede, va más allá, puede demorarse más en el tratamiento de una pregunta o hacer foco en otro tema relacionado.

Una de las contradicciones prácticas del análisis científico de una lógica práctica reside en el hecho paradójico de que el modelo más coherente y también más económico, aquel que explica de la manera más simple y más sistemática el conjunto de los hechos observados, no es el principio de las prácticas de las que da cuenta mejor que ninguna otra construcción; o lo que viene a ser lo mismo, que la práctica no implica-o bien excluye- el manejo de la lógica que se expresa en ella (Bourdieu, 2007, p. 25).

En la práctica siempre hay algo que va más allá de lo prescripto, algo que fluye, que no puede ser constreñida en las coordenadas de un plan, hay una cuota de indeterminación, de desconocimiento que puede atrapar o no a los estudiantes. Algo que ayudará a pensar en

reorientar la tarea. Allí se puede producir el temor, la inquietud, la intranquilidad del residente por no cumplir con los señalamientos por parte del supervisor de las prácticas o del docente del aula”.

El fin del mundo/ la zona rural/ vinimos a hacer patria

La experiencia en la ruralidad marcó a los/las residentes, la tierra colorada hechizó sus sentidos y los lanzó a nuevos aprendizajes junto a sus alumnos. Sin duda que los procesos políticos, económicos y sociales influyen en las condiciones de vida de la pequeña comunidad rural, especialmente en los sectores sociales más empobrecidos, que viven de la crianza cabrera y de algunos cultivos que contribuyen a la economía familiar. Esto impacta en las instituciones educativas marcando sus límites. La situación de pobreza, aun cuando se la adjective de digna, necesita de una respuesta estatal articulada con políticas sociales que incida positivamente en el sistema educativo.

Estos relatos desnudaron las subjetividades, las palabras atravesaron los límites del aula para enclavar en el sentir de “hacer patria”, de descentrarse de ese fin que perseguían: el recibirse, el diploma para ir más allá de sus propios sueños y pensar en los sueños de otros, un puñado de niños que los humanizaba porque habían logrado horadar los sentimientos desde la lozanía de la humildad.

Res 7C: Yo pensaba cuando me fui: Ay me voy a aburrir Dios mío. Quién me manda.

Res 10T: Yo también llegué el primer día y decía: qué hago acá, pudiendo estar allá en La Rioja

Res 7C: De zapatos, llenos de tierra

Res 8N: Después la dire nos dijo que si queríamos podíamos ir de zapatillas.

Res 5J: Al entrar a las escuelas conocimos una instancia maravillosa, para mí, que es la zona rural. Conocer qué es lo que se vive al estar tan lejos, a tantos kilómetros con pocos niños, que por ahí están un poco abandonadas. Nos vinimos al fin del mundo a hacer patria y ahí se despierta cada vez más la vocación de uno y decir que es esto lo que te gusta, que quizás acá no te lo inculcan, uno viene para tener el título y trabajar rápido.

Res 1G: "Profe, Ud no es agrandado para caminar en la tierra, ¿no?" me preguntaban. No, no, les dije. Iba enterrado.

Res 5V: El primer día el pelo planchado, con cremas. Después al último... (risas)

Res 7C: Primero renegábamos de algunas cuestiones que después las disfrutábamos. A veces la veíamos a ella que siempre volvía con el pelo lleno de tierra y decía "para que me voy a bañar si ya me voy a volver a llenar de tierra"

Res 11P: Nos cruzábamos en la ruta, y la escuela a la que íbamos está sobre la ruta y la veíamos a Caro que iba toda tapada, porque ella tenía que entrar 15 km de la ruta para adentro y era por la tierra que entraba al auto.

Res 2E: En mi caso Los Colorados muy linda la experiencia, joven la directora. El frío, un kilómetro hay que caminar, pero hay que caminarlo.

Res 7C: También a nosotros nos humanizó todo esto. Muchas cosas hacen esos niños: caminar para llegar a la escuela. El tema de que son tan felices con tan poco y nosotros los hacemos felices a ellos.

Res 8N: Ahí en el interior la figura del docente es respetada y querida, no tan solo por los alumnos sino también por los padres, el personal también de la escuela, esa unión que se hace. Ellos izan la bandera, como decía mi compañera "venimos a hacer patria", en el medio de la nada en el frío "sáquese el gorro" eran 5 o 6, así con frío, "pasen a la bandera, a decir la efeméride" en un pueblito chico, con frío, pocas personas. Y eso es digno de valorar, esa gente que trabaja ahí, esos niños. Y acá solo los lunes creo que se iza la bandera, no se respetan las formaciones. Ellos respetan mucho todo eso y quieren los actos. Hay mucha diferencia en ese sentido.

Res 1G: Era muy diferente, nos humanizaba mucho. Yo me acuerdo cuando izaban la bandera yo veía al fondo y pasaban todas las cabras. Esas imágenes eran re lindas. Quedan grabadas.

Res 7C: Yo pensaba: Me va a tocar cumplir años en esta escuela. Y viene un niño que cumplía cerca de la fecha de mi cumpleaños y me pregunta qué me gustaría. Yo le dije: a mí me encanta el cabrito. Y me contestó: uh, nosotros estamos cansados. Bueno. Pasa el cumpleaños de él, después el mío y empiezo a sentir un olorcito en la cocina, todo a escondidas hacían. Cuando toca la campana y van al recreo, abro la puerta, miro la cocina ¡un banquete! Cabrito, empanadas, me largué a llorar. Coma seño me decían. Esas cosas te llenan el alma.

Son tan felices con tan poco/ a nosotros nos humanizó todo esto.

Volviendo a la construcción del trabajo docente, habría que preguntarse por qué no puede entenderse que el oficio de enseñar lleva consigo importantes cuotas de cuidado

[...] tendencia a circunscribir el “cuidado” exclusivamente a otros, -los espacios informales-; mientras que en la escuela se espera que solo se enseñe (extrayendo a la enseñanza del hecho de cuidar) (Santillán, 2017, p. 32).

Es decir, mientras se enseña, se cuida, no es cuestión de fragmentar ni de agregar al acto de enseñar el de cuidar, sino como parte del acto de transmisión, ya que la misma está en sintonía con la ampliación del entorno, el aprendizaje, la independización. Si bien, en la institución escolar se trabaja en la construcción de conocimientos disciplinares y no disciplinares se amplía en el marco de los derechos. La Convención de los derechos del Niño, año 1989, inscribe el cuidado y la educación de los chicos y las chicas como hechos que no son naturales, ni dados, sino que “deben ser garantizados” (Ley NPDNyN N°26.061).

Lo interesante es no fragmentar cuidado de enseñanza, ni tampoco asentarse en supuestos sobre los derechos basados en imágenes de infancias, cuidados, educación que se extrapolan de otros contextos, muchas veces con la connotación civilizatoria que intenta borrar los saberes locales, cuando lo que habilitaría hacer es ampliar los repertorios culturales.

Estos relatos de los residentes se direccionan en el sentido de la enseñanza en consonancia con el cuidado:

Res 7C: Cuando izaban la bandera, saludábamos. Saludaba la directora, los profesores, nosotros los practicantes, las

ordenanzas. “Buenos días chicos” “Buenos días doña Mari”, que era abuela de alguno. Al que tocaba la campana “Buenos días don Espinosa”. Respetos, esos niños mucho respeto. Y nosotros cuando llegábamos, los míos ya estaban desayunados. Ellos iban 7:45 ya estaban desayunados – ellos ahí desayunan y almuerzan- y nos decían “profes ustedes a las 9:30 en el recreo se pueden ir a desayunar 5 - 10 minutos” a las 8 dábamos clase.

Res 8N: Primero la prioridad era el alumno. Y si se querían repetir tenían que ir con las ordenanzas y decirles. Y sabe qué tiene la 20, renegaban con la vice. A veces los chicos decían que el mate cocido estaba frío y la ordenanza le decía “no, está bien, tómalo así” y ellos tenían la apertura de ir con la vice y la vice probaba y decía “sí, esta frío, anda a decirles que lo calienten”. Entonces los alumnos sentían el respaldo con ella, con la vice.

Res 5V: La palabra del alumno pesaba ahí, entonces nosotros nos manejábamos con cuidado con ellos a la hora de la merienda, ver que todos coman, que todos hayan terminado. Por ejemplo eso acá, yo me acuerdo cuando hacíamos las prácticas acá los ordenanzas les tiraban los cereales en la mesa. Sin una servilleta.

Se puede observar cómo los/las residentes al incluirse en la escuela rural se implican tanto cognitiva como afectivamente. Es allí donde van a visualizar las interacciones que se establecen en el grupo clase con docentes y alumnos y alumnos entre sí. Sí la palabra del alumno pesaba, ellos se manejan con cuidado, es decir respetando y cuidando,

colocándolo en el lugar de centralidad que le corresponde. Allí en la lejanía de la ruralidad comienzan a contrastar las perspectivas estudiadas en el profesorado y las teorías trabajadas por los docentes, deliberan acerca de sus propias creencias y de los esquemas que circulan, comienzan a pensar alternativas y recrear su propia realidad.

Los juegos: entre la represa y la Internet

Las respuestas de los residentes esbozan sus argumentos, de algún modo historizan las construcciones realizadas y nos ofrecen un itinerario para pensar acerca de la enseñanza y los afectos considerando las realidades que se ponen en juego. Las prácticas de jugar en su hábitat, la represa, de invitar a que conozca su chiquero, de carnear, son cotidianas y naturales para los alumnos, y vividas casi románticamente por los residentes, ya que están, a pesar de la cercanía territorial, muy lejanas a su diario vivir.

De allí pueden apreciar como una nimiedad el que se preocupen si tienen señal de Internet, que les posibilita relacionarse, trabajar, estudiar, mientras que, en ese poblado, no se cuenta con señal en el momento de su Residencia, y los estudiantes se contentan con que el profesor de educación física les deje la pelota para jugar juntos. De algún modo, les posibilitaba a través de la pelota que a través del juego sigan vinculándose colegiadamente en una actividad realizada en el territorio común que es la institución escolar.

Res 1G: Con Victoria estuvimos en la escuela "Represa de la Punta", el pueblito es muy chico y nos habían llevado a conocer el pueblo y les preguntábamos a los chicos qué hacían los fines de semana "venimos a jugar a la represa". El profesor de educación física les deja la pelota ahí en el patio de la escuela y que jugaran juntos. Y nosotros acá preocupándonos si tenemos señal, si tenemos internet por las actividades muy diferentes que hacemos con ellos.

Res 3L: Hacen cosas que nosotros no hacemos, actividades que nosotros les decíamos: Chicos qué hicieron el finde "Fuimos a carnear", nos decían palabras que nosotros no conocíamos.

Los/las residentes eran invitados sin saberlo a formas de educación no escolares, el afuera de la escuela, que también señan a los estudiantes, allí también se entretejen los hilos de sus vidas. Es allí, donde los /las residentes se permitieron saborear otros saberes, esos saberes propios del territorio de sus estudiantes, los nuevos que se irían a amalgamar con los saberes sistemáticos, los que transmitirían obstinadamente para que tanto ellos como sus estudiantes sigan persistiendo en el deseo de aprender.

Las actividades que los chicos realizan: *fuimos a carnear*, son propias de su entorno cultural, lo que los/las residentes escuchan e interpretan como raro, desde sus esquemas, los obliga o más bien los desafía a mirar con otros ojos, esas complejidades que llevan adosadas cierto grado de perplejidad que atraviesan los espacios de las prácticas educativas. Aún, en esos espacios cuyas

condiciones de fragmentación social y de oportunidades diversas, les exigen esfuerzos para comprenderlos y habitarlos, ya que sus fronteras son muy distintas a los que ellos/ellas están habituados a transitarlas.

Res 7C: Vamos yo le voy a llevar a que conozca mi chiquero” me decía uno y nos lleva. Y me acuerdo que dice “Vamos, entre, entre” y yo no quería entrar y estaba lleno de cabritos, porque tenía miedo, se me hacía que me iban a morder. Y me dice el nene “pase seño ya le voy a traer un guacho” y yo me miraba con mi compañera como diciendo: ¿qué es un guacho? Y después hablando con mi abuela me dijo que eran los cabritos que no tenían mamá. Y yo me quedé con esa duda porque nos querían regalar a mí un guacho negro y a ella un guacho blanco. Y yo me acuerdo que nos íbamos a la represa y nos íbamos cantando la canción esa de “vamos pa’ la playa” y de ahí como que era distinto.

Cuando las residentes aluden a palabras desconocidas o actividades desconocidas como *vamos a carnear* o el guacho el pensamiento remitía a Paulo Freire, acerca de la importancia de la dialogicidad en la educación, y también al situarse en ese momento de la Residencia. ¿Qué pasó que en ese momento no le preguntó al niño qué significaba guacho? ¿Por qué tuvo que posteriormente recurrir al saber de su abuela para salir de su zona de ignorancia? Y lo que es más significativo preguntarse: ¿cómo se hubiesen sentido los niños de solicitarles las explicaciones pertinentes? Posiblemente se hubiesen sentido importantes de compartir

sus saberes, que algo de ellos, los que les enseñaban: no sabían, y las brechas de la asimetría se hubiesen al menos, achicado o difuminado en esos momentos de intercambios de saberes.

En la escuela rural: el enamoramiento “Y aprendimos hasta eso. A hacer secuencias, planificar para plurigrado”.

El realizar la experiencia de planificar y enseñar para y en plurigrado lo vivieron desde la significación de construir un aprendizaje nuevo y valioso, de allí expresiones como “El que se vaya a estudiar o tenga la experiencia en una escuela rural le va a encantar. ¡Es tan linda la escuela rural!” (C, Grupo Focal).

Posiblemente sea necesario remontarnos al movimiento de la Escuela Nueva-1920-1930, que puso en valor además de la acción, la interacción entre los chicos. Esa acción externa que se valoraba desde el aspecto social, ya que, al compartir la realización de una actividad, a la par aprendían a respetar al compañero, a adquirir hábitos de convivencia. Posteriormente desde las investigaciones realizadas desde la psicología social genética, se va a afirmar que el trabajo en pequeños grupos redundaba en la construcción de conocimientos. Esta es la forma privilegiada de articular distintas perspectivas, co-operar lógicamente a través de la argumentación, lo que les permite ampliar sus representaciones ante una determinada situación problemática. Los/las residentes debían, al decir de ellos mismos: “Y aprendimos hasta eso. A hacer secuencias, planificar para plurigrado” (Grupo

Focal). Sin dudas, no les resultó fácil la tarea, organizar variadas situaciones de enseñanza que les posibilite a los estudiantes de los distintos grados interactuar, había que pensar no solo en la selección y organización de los contenidos, sino también y fundamentalmente las actividades que irían a resolver los distintos grupos, las consignas, los tiempos y también la intervención del docente que articule esos distintos elementos.

Al respecto la experiencia de una residente, con el niño de Jardín de Infantes, al no contar la institución con una institución de Nivel Inicial, ni tampoco con una sala, los niños al tener los 5 años van al plurigrado de la escuela común.

Res 7C: Casi todos trabajamos con niños de jardín. Yo también tuve un nene de inicial. Yo llegué y al segundo día la directora me dice "Bueno ahí está Víctor". Me acuerdo que ese día tenía que dar matemática y el nene sacó su carpeta de dibujo y le hice dibujar números. El nene sabía mucho, venía de acá de La Rioja, entonces él trabajaba conmigo, trabajaba con los otros niños iguales. Yo había pegado números en el pizarrón y él me decía cuáles eran los números. Participaba, del mismo modo que trabajaba con los otros, porque él no quería todo el tiempo pintar, dibujar. Así que todos los días tenía que pensar y buscar las vocales, etc.

Res 11P: A mí me tocó jardín y uno me tenía agarrada y me decía "no te voy a dejar ir". Si bien no planificábamos, pero la señora nos decía que le llevemos cosas para ellos. También nos tuvimos que poner a investigar en ello.

Lo interesante de estos relatos es que si bien, no planificaban para el nivel inicial, es decir cumplir con la prescripción de la planificación, sí consultaban el Diseño Curricular del Nivel para, de acuerdo a ello, guiarse en pensar las actividades, aquí se puede inferir la riqueza de la interacción, el niño seguramente aburrido de pintar, dibujar, quería a partir de la imitación, posiblemente compartir otras actividades de los niños de los grados. Por otro lado, el "no te voy a dejar ir" (Grupo Focal), nos habla de los afectos, del nivel de vínculo establecido con la residente, afectos que sin duda potencian los aprendizajes.

En realidad, en el nivel inicial siempre se tiende a trabajar con grupos homogéneos, de allí la obligatoriedad de los jardines de 4 y 5 años, aun cuando la historia de la educación nos transmitió que Montessori y las hermanas Agazzi, tenían el criterio de trabajar con chicos de 2 a 7 años, todos en un solo grupo. Ellas deben haber experimentado la riqueza de aprendizajes con estos grupos multiedades; la misma que experimentan las y los residentes en la ruralidad. Lo interesante es la riqueza de las interacciones en los grupos.

Una residente relata: "esas ganas de uno de querer conocer, uno se va armando la idea de querer salir al mundo y conocer" (Grupo Focal). Desde su propio interés de conocer, la residente, tratar de transmitir esas ganas al grupo, salir al mundo y que sus estudiantes puedan, a través de su mediación, acceder a la ampliación de horizontes.

Res 10T: Yo aprendí así: tercero y cuarto, quinto y sexto, sexto con séptimo. Tenía también la pizarra dividida, teníamos hasta tecnología, ponían las diapositivas, yo me vi todo lo que es museo de Louvre, cultura egipcia que estaba en el museo de Louvre, el museo de Londres, vimos países y capitales hasta de África, que acá no se enseña. Para todos África es un país no un continente y esas ganas de uno de querer conocer, uno se va armando la idea de querer salir al mundo y conocer.

Res 11P: Lo rico de eso es que yo estaba en tercero y veía lo de cuarto, estaba en sexto y ya veía lo de séptimo. Y hoy en día mi visión de cómo aprender las cosas... yo nunca me encasillé en algo, siempre tuve apertura a muchas cosas, y eso viene de ahí. Nosotros nos daban cierto tipo de ejercicios, pero lo hacíamos con los otros, jugábamos juntos. Adelantándose.

Res 4M: Mi alumna de cuarto grado hacía tranquilamente las actividades de sexto.

Res 5V: Es muy enriquecedor, aprendes mucho.

Malajovich (2017, p. 43) habla de distintos tipos de interacciones, las que se dan en un nivel de complejización creciente. Así habla de “la Interacción imitativa, en la que observando la manera en que resuelve algo un compañero encuentro ideas para resolver lo propio”. La imitación, aun cuando se requiere atención y determinadas habilidades intelectuales para realizarla, no fue suficientemente valorada por la escuela, a pesar de los descubrimientos transmitidos por Piaget. A través de ella los niños adquieren

conocimientos y la observamos cuando están jugando, pintando uno al lado del otro, construyendo una torre etc. El segundo tipo de interacción, de la que hablan los autores es: “la interacción tutorial, donde el que es más grande o sabe más le enseña al otro” (Id.). Ello, nos remite a la importancia del otro significativo, al decir de Vygotsky (1987), el que puede ayudar a progresar de una zona a otra, el que permite andamiar. Lo podemos ver cuando en los grupos alguno de ellos les indica cómo utilizar algún material o completar un *puzzle*, este tipo de interacción se da en cualquier grupo humano. El tercer tipo de interacción es el más interesante y tiene que ver con lo que se llama *la interacción complementaria o colaborativa*, en la cual los chicos se organizan para jugar, sobre todo en actividades dramáticas o de construcciones, y por supuesto resolviendo una determinada propuesta.

Freud nos habla que a través de la palabra se ingresa a la verdad subjetiva. La función del residente, el planificar, desarrollar, evaluar y reflexionar sobre su práctica lo ubica en una trama de relaciones. Para referirse a esas prácticas y lo que ellas le despiertan en su profundo sentir remite a otra práctica: la del discurso, que se abre en otros pliegues indicadores del impacto en la propia subjetividad.

Las palabras permiten revelar los miedos, ansiedades, temores y también los aprendizajes y experiencias gratificantes de los/las residentes en el cumplimiento de su función docente en la residencia, que es un

campo de práctica y por ende de la cultura. En ese campo de prácticas interjuega el/la residente con otros sujetos de la cultura: con los estudiantes que a veces están desinteresados y no estudian, con otros docentes, que no aceptan sus propuestas, con asesores que deben sugerir, corregir y evaluar sus clases y también con los padres, que a veces niegan las dificultades de aprendizaje de sus hijos o no les reconocen autoridad a las residentes.

A través del encuentro del grupo focal se procuró que los decires de los/las residentes nos haga atisbar las profundidades de sus subjetividades, esos sentimientos que se despliegan en ese cruce de caminos en que se estructura la unidad curricular: Residencia Docente.

Reflexión Final

Fue importante escuchar los discursos de los protagonistas, sus propias reflexiones y brindarles la posibilidad que, a través del grupo focal, puedan debatir, compartir cómo construyeron la unidad curricular en otros territorios que les sirvió de amable continente. Son los/las estudiantes quienes en el devenir de su vida cotidiana van construyendo con sus deseos, contradicciones, prácticas y discursos, la Residencia y el ser Residente. Construcción que está asentada en sus biografías y donde el grupo de pertenencia, su pareja pedagógica, los otros, le posibilitan la construcción de dichas representaciones. En la triangulación de datos de las observaciones de clases como de las

entrevistas semi estructuradas y los grupos focales a los residentes, se observó que las experiencias de prácticas se realizan en la intersección entre el deseo anticipado en la planificación, de incluir a los alumnos en clases más participativas, utilizando recursos variados, y la estructura rígida del formato escolar. En esta última, algunos docentes con prácticas más tradicionales imponen a los residentes sus enfoques y modos de dar clases, resistiendo de algún modo otras miradas más novedosas que podrían llevar al cambio, a la innovación.

Nos pareció importante terminar este apartado con la siguiente cita:

En términos de Derrida, podemos decir que la escuela y los adultos sólo seremos hospitalarios para los jóvenes si devenimos también en huéspedes de lo juvenil, y no meramente sus anfitriones. Si entramos en diálogo con ellos, con lo que ellos esperan de nosotros, con lo que pensamos de ellos, con lo que nos provocan. Y si nos dejamos cambiar por esos intercambios. (Kantor, 2007, p. 213)

En el intento de acercarnos al pensamiento de Derrida de ser hospitalarios, y en ese sentido abrir las puertas del diálogo genuino y sobre todo el detenerse en la escucha, tanto de las necesidades como de los sueños de los estudiantes, podemos afirmar, aun en estos tiempos de caminar por los márgenes que los/las residentes pudieron encontrarse con ellos mismos, en la tierra colorada, y en ese encuentro abrazar a los otros: sus alumnos. Las experiencias que vivenciaron los/las residentes en las prácticas desarrolladas en la

ruralidad son expresadas como significativas lindando en lo agradable, en lo placentero, por los vínculos que pudieron construir. Recordando (Foucault, 1996, p. 51) quien afirma que “el poder no es un recurso sino la relación entre sujetos”, podemos inferir que en la ruralidad pudieron vivenciar situaciones pedagógicas en las que estas relaciones de poder fueron más laxas, más productivas. Parafraseando al citado autor, que afirma que el poder no es solo represivo, prohibitivo, sino también es seductor, positivo, el poder es básicamente relación, y en rigor, relaciones de fuerza, las que fueron experimentadas desde la afectividad. De allí, las expresiones de los residentes: el festejo de los cumpleaños, el cariño y la participación en la cotidianidad de los alumnos, la aceptación de sus propuestas de enseñanza.

Recorriendo la trastienda de la investigación nos encontramos con lo ya producido que funcionaba en muchos casos como incentivo para lo nuevo, para pensar, producir y resignificar. Muchas veces nos detuvimos para volver sobre los propios pasos, y los pasos de otros, que nos permitieran explicarnos las prácticas de los/las residentes. Prácticas singulares, donde fueron tejiendo una trama interesante de colores e hilos diversos, incorporando no sólo los hilos conocidos, sino también materiales resistentes a la pasividad y a la repetición. Ello, la convertía en una trama abierta a la incorporación de sus propias ideas, palabras y sueños.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Cuestiones de Educación.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Gutiérrez, A. (1994 1a ed, 2005). *Las Prácticas Sociales: una Introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor S:R.L.
- Kantor, D. (2007). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Malajovich. (2017). Enseñar en la educación inicial: Saberes, reflexiones y propuestas. En P. Redondo, & E. Antelo, *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y Experiencias*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación. En P. Redondo, & E. (. Antelo, *Encrucijadas entre cuidar y educar*.

Debates y experiencias. Rosario, Santa Fe,
Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

María Inés Nazar es Docente-Investigadora de la Universidad Nacional de La Rioja y de la Universidad Nacional de Chilecito Cat.2. del Banco Nacional de Evaluadores. Es también Doctoranda en Ciencias Humanas con mención en Educación.

Correo electrónico: mi_nazar@yahoo.com.ar

De cosas y de sujetos ¿todos tenemos un poco?

Después de la interpretación ¿hay lugar para otra “cosa” que no sea “interpretación”? Confrontación entre ontologías planas, simétricas y relacionales, y la filosofía del lenguaje apeliana

Do we all have a little bit of things and subjects?

After interpretation, is there a place for another "thing" than "interpretation"? Confrontation between flat, symmetrical and relational ontologies, and the apelian philosophy of language

Eduardo Ovidio Romero

Universidad Nacional de Villa Mercedes – Universidad de Mendoza

Recibido: 13 de febrero de 2022

Aceptado: 3 de mayo de 2022

Resumen

El presente trabajo, que se inscribe dentro del campo de filosofía teórica y del lenguaje, se propone el objetivo fundamental de volver a plantear el problema de la interpretación y la constitución del *sentido* en el debate ontológico actual en arqueología. Para ello pretende problematizar críticamente desde la filosofía del lenguaje en general, y la filosofía apeliana en particular, la posibilidad de ir más allá de la interpretación (*after-interpretation*). Una vez superado el debate procesualismo post-procesualismo en arqueología ¿queda todavía lugar para plantear el problema de la interpretación y la cultura material? ¿Es posible volver a considerar, por un lado, la propuesta del giro lingüístico en filosofía, según la cual el lenguaje es *irrebasable* en la función de constitución de *mundo* y de sentido y, por otro lado, la pretensión propia de las ontologías planas y relacionales en arqueología de un *más allá de la interpretación y el sujeto*? Y, por último: ¿tiene la filosofía del lenguaje apeliana rendimiento y pertinencia para ingresar en este debate actual?

Palabras clave: giro lingüístico, arqueología, filosofía del lenguaje apeliana

Abstract

This paper, which is part of the field of theoretical philosophy and philosophy of language, has the fundamental objective of raising again the problem of interpretation and the constitution of meaning in the current ontological debate in archaeology. To this end, it aims to critically problematise the possibility of going beyond interpretation (after-interpretation) from the perspective of the philosophy of language in general, and Apelian philosophy in particular. Having overcome the processualism-postprocessualism debate in archaeology, is there still a place for posing the problem of interpretation and material culture? Is it possible to reconsider, on the one hand, the proposal of the linguistic turn in philosophy, according to which language is unassailable in its function of constituting the world and meaning, and, on the other hand, the claim of flat and relational ontologies in archaeology of a beyond interpretation and the subject? And, finally: does the Apelian philosophy of language have the performance and relevance to enter this current debate?

Keywords: linguistic turn, archaeology, apelian philosophy of language

Introducción

El presente trabajo, que se inscribe dentro del campo de filosofía teórica y del lenguaje, se propone el objetivo fundamental de volver a plantear el problema de la interpretación y la constitución del *sentido* en el debate ontológico actual en Arqueología. Para ello pretende problematizar críticamente desde la filosofía del lenguaje en general, y la filosofía apeliana en particular, la posibilidad de ir más allá de la interpretación (*after-interpretation*). Una vez superado el debate procesualismo post-procesualismo en arqueología ¿queda todavía lugar para plantear el problema de la interpretación y la cultura material? ¿Es posible volver a considerar, por un lado, la propuesta del giro lingüístico en filosofía, según la cual el lenguaje es *irrebasable* en la función de constitución de *mundo* y de sentido y, por otro lado, la pretensión propia de las ontologías planas y relacionales en arqueología de un *más allá de la interpretación y el sujeto*? Y, por último: ¿tiene la filosofía del lenguaje apeliana rendimiento y pertinencia para ingresar en este debate actual? Para responder a este problema y a estos interrogantes se abordan en 1) ciertas consideraciones generales referidas al giro ontológico en Arqueología y ontologías planas o relacionales aplicadas al mencionado campo disciplinar, en 1.2) se pretende profundizar el problema ontológico en Arqueología desarrollando conceptos y definiciones clave aportadas por Alberti en distintos trabajos de este autor, en 2) se

contraponen los desarrollos precedentes con el giro lingüístico en la Filosofía del siglo XX y desde la recepción que Apel realiza del mismo. Finalmente, en las consideraciones finales, se propone una idea, siempre abierta y discutible, en relación con el trabajo en general y la problemática planteada en particular.

1. De dualismos, cosas y simetrías. Consideraciones generales en torno al problema de las *ontologías planas o relacionales* en Arqueología.

En “Arqueología después de la interpretación”, de Jones y Alberti, se plantea, en parte, el estado de reflexión ontológica de la Arqueología más allá del debate procesualismo / postprocesualismo y se indica que hay “posición que acepta del carácter completamente constitutivo y relacional de todas las prácticas” (Jones, Alberti, 2017, p. 1).

En este sentido, es que considero sumamente esclarecedora la pregunta que refiere a “¿qué tipo de trabajo está involucrado en la co-emergencia de la interpretación y la realidad, y qué rol juegan los materiales en este proceso?” (Jones, Alberti, 2017, p. 1). Esto es, una vez que se asume como superado el dualismo de la sustancia cartesiana, que de algún modo impregna buena parte de la reflexión ontológica y filosófica de la modernidad, se habilita la pregunta por la co-emergencia, o co-constitución de las diversas posiciones de sujeto y de la cultura material (o *las cosas* en un sentido amplio), en una

especie de relación en la cual la capacidad, o agencia, deja de estar del lado exclusivo del sujeto.

Arnold sostendrá que “La propuesta alternativa es que existen muchos mundos naturales, en un “multinaturalismo” (sensu Viveiros, 1998, 2004) que se experimenta en trance, en ritos y al consumir alucinógenos.” (Arnold, 2017, p. 6); y será justamente en este contexto ya no solamente multicultural sino también multinatural que recuperará la noción andina de *crianza mutua*. “Recientemente se ha retomado como parte de esta esfera de ideas el interés antropológico en la noción andina de “crianza mutua” (*uywaña*, en aymara) como una manera recíproca de criarse en el mundo, entre la familia o entre el cerro guardián y otros sitios sagrados del paisaje, y los humanos, animales y plantas bajo su dominio” (Arnold, 2017, p. 9). De este modo la agencia, en términos clásicos como capacidad de acción y afectación, únicamente reservada *al agente* (ya siempre humano), se desplaza también a *las cosas*. En palabras del autor “Este debate surge con respecto a las ideas sobre el animismo y también con respecto a la noción en boga de *agency* o agencialidad: ¿son elementos extraños a la materia del mundo y su dinámica o son elementos que forman parte de esta dinámica? Se afronta aquí el debate dualista cartesiano clásico entre el espíritu y la materia como dos cosas separadas” (Arnold, 2017, p. 10).

De esta manera, y en una toma de posición por lo que se entiende por agencia, Ingold (2011) señala que los objetos no son fijos,

estáticos. Por el contrario, es correcto denominarlos como “cosas”, como elementos activos cuyas propiedades se desenvuelven en la historia y se van entrelazando con sujetos, con otras cosas, con el medio en la “malla” que describimos con anterioridad (Ingold, 2011). En este sentido, Arnold comenta que “Para este autor, la noción de agencialidad forma parte de esta misma lógica cartesiana binaria. Según su percepción, los humanos y los objetos existen y actúan en campos de fuerzas (Ingold recurre aquí al trabajo de Deleuze y Guattari en *Miles plateaux*), participando constantemente en matrices de materiales en transformación.” (Arnold, 2017, p. 10). En otras palabras, adjudicarle agencia o agencialidad a los objetos o a la cultura material podría ser, o al menos existe el riesgo, una nueva forma de antropomorfismo, esto es, de continuar y perpetuar la posición de dominio pretendida por el sujeto de la modernidad. A diferencia de ello, nociones como la de malla, flujo o ensamble, refieren a configuraciones dinámicas, las cuales dan lugar siempre a nuevas reconfiguraciones, en las cuales los objetos, esto es, las cosas que componen la cultura material, los sujetos, “las” naturalezas, etc. se relacionan entre sí, interactúan y se retroalimentan en campos diversos, pero de forma simétrica o plana. De este modo se lograría el desplazamiento de quien fuera el *ordenador semántico* del mundo y el sentido en la tradición clásica y moderna, a saber, el desplazamiento o descentramiento final del *sujeto*.

En este sentido, por ejemplo, Arnold, se pregunta en relación a cuál sería la diferencia entonces entre una antropología en general y la –“nueva”- antropología de la vida. La respuesta que da, considera, sintetiza los puntos centrales que estoy intentando desarrollar hasta este momento, de acuerdo a lo anterior, el autor sostiene: “Cambia la propia agencialidad del juego. En vez de privilegiar la agencialidad del antropólogo como ‘conocedor’ del mundo del ‘Otro’, se privilegia la agencialidad del ‘Otro’ en sus posibilidades de ser y estar en el mundo de una manera diferente, y la comunicación de este otro tipo de agencialidad al lector a través de la traducción antropológica u otras formas incluso más directas (la autobiografía o la novela autobiográfica del sujeto “Otro”, etc.)” (Arnold, 2017, p. 25). Es en este punto donde existe un encuentro entre los principales autores aquí señalados, e incluso algunos a los que he referido, pero solamente por elipsis, como Ingold y Latour (1993 – 1994), a saber: la capacidad transformativa de los objetos, de la cultura material o simplemente de las *cosas no humanas* que se ubican en un plano de simetría con el registro de lo humano en sentido tradicional. De esta forma se estaría logrando, en la opinión de estos autores, superar ciertos dualismos clásicos de la modernidad (cartesianos y poscartesianos) y, que en realidad pueden ser rastreados hasta el pensamiento de la antigüedad clásica griega (platónica y neoplatónica), como, por ejemplo: materia y forma, cuerpo y alma, sujeto y objeto, naturaleza y cultura, para citar

solamente algunos de los más representativos.

2. Ontología de la Arqueología

En su texto *Arqueologías de la ontología*, Alberti realiza una clasificación posible que divide básicamente en dos polos la situación teórica de la disciplina. Cabe destacar que el propio autor refiere a que esos dos puntos de partida de la situación actual en el campo disciplinar se encuentran interconectados por múltiples y variadas posiciones intermedias o que intentan síntesis entre sí, en palabras del propio autor: “Hay una distinción importante entre la nueva metafísica arqueológica y el interés antropológico reciente con la alteridad ontológica. La primera inscribe un amplio arco de cambio, trazando su génesis a través de Heidegger y Latour. El último, influido por Viveiros de Castro, es de hecho un giro abrupto. Ambos son críticamente ontológicos tornando hacia una mirada reflexiva sobre lo arqueológico. Los arqueólogos metafísicos, sin embargo, siguen una trayectoria más convencional, basada en alternativas dentro de la tradición intelectual occidental. Las aproximaciones son más asimilables por esta razón. La aproximación inspirada en la antropología ontológica pretende reconfigurar la arqueología teórica y conceptualmente sobre la base de la teoría indígena (Alberti y Marshall 2009; Alberti 2014a; Fowles 2013). En medio hay un creciente volumen de trabajo interesado en ontología, pero no necesariamente de manera crítica” (Alberti, 2017, p. 2). En este contexto, es el propio Alberti quien señala que intentará moverse

por una línea intermedia y que pretende recuperar lo mejor de ambos enfoques, a los cuales y, por otro lado, no los considera opuestos sino posiblemente complementarios.

En este sentido, Alberti continúa intentando esclarecer el modo cómo se utiliza generalmente la noción de Ontología en Arqueología, puntualmente sostiene: “En la arqueología, la ‘ontología’ es a menudo sinónimo de realidad misma, ‘lo que hay’, o las afirmaciones de las personas acerca de la realidad, ‘un conjunto fundamental de entendimientos acerca de cómo es el mundo’ (Harris y Robb 2012, p. 668). La diferencia básica es ésta: se puede conceptualizar la ontología como una ‘creencia sobre’ la realidad de la gente o se puede conceptualizar a la ontología como una realidad de la gente, sus compromisos ontológicos reales.” (Alberti, 2017, p. 2). Aquí el propio autor que estamos desarrollando advierte el riesgo de *fundir* y *confundir* la noción de ontología con la noción de cultura. Al *culturalizar* la ontología y diluirla, por ejemplo, en un sistema de creencias, comportamientos o elementos cosmovisivos o de orientación en el mundo compartidos por grupos e individuos se corre el peligro de hacer que la noción pierda rendimiento analítico, esto es, devenga superflua con respecto a nociones como, sistema de creencias, modo de estar en el mundo, historia y cultura. Desde la crítica filosófica y los aportes de la Ontología Fundamental, desarrollada por M. Heidegger en el siglo XX resulta posible sostener que el texto deja sin explorar al menos una vía, a saber, la noción

de ontología como la estructura de la constitución del sentido en el mundo, devenida del encuentro del *Dasein* con *die Welt*. Dicho muy sencillamente, en este caso, ontología no es analogable a cultura, sino que ontología es la descripción y estudio de las precondiciones necesarias para que exista tanto la cultura, como la historia y las distintas visiones de mundo. Ontología, en estos términos, es la indagación estrictamente filosófica por las condiciones de posibilidad del sentido y la comprensión que se profundan en el encuentro del existente humano y el mundo, como red semántica que se abre y preexiste al *Dasein* pero que a la vez cada *Dasein* hace suyo desde estructuras que posibilitan ese apropiarse, por ejemplo, la proyectualidad del *Dasein*. (Heidegger, 2003) Si no nos equivocamos aquí, sería posible y necesario para prevenir el problema desarrollado anteriormente, mantener un criterio de demarcación que impida culturizar a la noción de ontología y que permita su comprensión y desarrollo como disciplina filosófica y teórica.

Si continuamos con algunos puntos clave de los desarrollos de Alberti en su texto, nos encontramos con una definición y distinción que a los fines del presente trabajo nos resulta fundamental, a saber y en palabras del propio autor: “Las aproximaciones ontológicas críticas están unidas en su cuestionamiento de la capacidad de la ontología moderna de la sustancia cartesiana – la visión de que el mundo está dividido en dos tipos de sustancias, materia extendida y pensamiento – para explicar plenamente el mundo material.

Fundamentalmente, la metafísica alternativa consiste en ontologías relacionales. Más que hechas de objetos discretos o piezas de materia, todas las cosas están constituidas por sus relaciones.” (Alberti, 2017, p. 4). Es justamente este un núcleo que podríamos considerar compartido por las diversas ontologías críticas que superan el debate procesual-postprocesual en Arqueología, en resumidas cuentas, este núcleo podría conceptualizarse como un pasaje y descentramiento de la *sustancia* hacia la *relación*, en donde lo que es, no lo es por identidad y referencia a lo mismo, sino por relación y referencia a lo otro en tanto que polo relacional del, por ejemplo, un ensamble. En palabras de DeLanda: “ontología plana, hecha exclusivamente de individuos únicos y singulares, que difieren en la escala espacio-temporal, pero no de estado ontológico” (2004).

Si bien, los desarrollos de los autores precedentes son numerosos y superan lo presentado hasta este momento en el presente trabajo, a los fines de la investigación y lógica interna del mismo, consideramos que hemos logrado conceptualizar, al menos en líneas generales, el giro ontológico en la Arqueología contemporánea. En tal sentido, y para presentar el pretendido contrapunto con la recepción del giro lingüístico en la Filosofía contemporánea, en la versión de Karl-Otto Apel, es que por motivos de extensión y de lógica interna de la presentación, le proponemos al lector pasar al segundo momento del trabajo.

3. Heidegger, Wittgenstein y Apel, nuevo paradigma de la reflexión filosófica giro lingüístico y giro semiótico de la Filosofía contemporánea

En este punto nos proponemos abordar los aspectos más destacados del giro lingüístico en la Filosofía del siglo XX. De este modo, y una vez esclarecidos estos tópicos, estaremos en condiciones de exponer con el rigor necesario el giro semiótico que concibe Apel y en el cual se sintetizan y superan, para el autor alemán las obras tanto de Kant y Peirce, como de Heidegger y Wittgenstein. Todo lo anterior se orienta a intentar responder las preguntas planteadas en la introducción y el título del presente trabajo, a saber: ¿acaso después de la interpretación no hay *solamente* más interpretación?

En unas de las últimas actualizaciones de la periodización de los paradigmas de *filosofía primera*, Apel (2002) plantea un interrogante de gran relevancia para este trabajo, a saber: “¿En qué consiste propiamente el momento dogmático de la *metafísica* tradicional que obliga a llevar a cabo una crítica coherente de la metafísica? Y lo que parece aún más importante: ¿en qué consiste ese otro momento que, en su calidad de instancia imprescindible de la *filosofía primera*, se presupone necesariamente como irrebasable en la crítica y transformación de la metafísica, siendo por ello indiscutible bajo pena de autocontradicción preformativa?” (Apel, 2002, p. 36).

El primer momento de la filosofía, en cuanto metafísica, está signado por un tipo de conceptualización, explicación, etc. que Apel denomina “onto-teológico”. La dimensión óptica de lo Uno, que tiene que pensarse como un *todo limitado*, remite hacia atrás, a lo que ya en el mito era objeto de diversas *explicaciones de mundo*. La dimensión óptica, al menos desde Aristóteles -según Apel-, tiene un doble sentido: se refiere, por una parte, al *conjunto total del ente*, que es pensable como contingente, y, por otro lado, al *ente supremo*, el cual se concibe justamente como la *causa no contingente del ente* (más tarde conceptualizado como *Dios creador*).

De acuerdo con el autor alemán (Apel, 2002, p. 37), este es el punto en que se aplica la crítica kantiana a la metafísica dogmática “...en cierto modo como continuación de la idea de Siger de Barvante, quien ya percibió que la pregunta por la causa presupone ya la distinción entre una determinada causa posible y lo causado, y que por este motivo no puede plantearse con sentido respecto al ente en su conjunto”. Son característicos de este modo de pensar no sólo la pretensión de retrotraer la diferencia entre verdadero y falso a relaciones intramundanas descriptibles, sino también la comprensión del trabajo filosófico de la *fundamentación de la validez*, como si se tratara de derivar algo a partir de algo distinto, como en la *explicación* empírica o la *demostración* lógico-matemática. La consecuencia de esta interpretación, según Apel, es que no es concebible una *fundamentación última*, ya que cada instancia de derivación es susceptible de una

derivación anterior, y así *ad infinitum*. Las únicas alternativas a este regreso que se consideran en este paradigma son el *círculo lógico* o la dogmatización (*petitio principii*) de una premisa como auto-evidente.

El segundo paradigma de filosofía primera es el de la *filosofía trascendental de la conciencia* (de la conciencia del objeto y de la auto-conciencia), cuya característica es que en él la pregunta filosófica por *las condiciones de posibilidad de una comprensión del ser objetivo* -y por eso *intersubjetivamente*- *válido* se diferencia, por vez primera, de toda derivación o explicación del ente contingente, que son reservados como problemas propios de las ciencias empíricas.

Dentro del tercer paradigma Apel introduce a Nietzsche y Peirce, como contrapuntos de la evolución posterior a Hegel. Peirce insistió, juntamente con Hegel, en que el conocimiento humano, tanto el de las ciencias de la naturaleza como el de la filosofía, tenía que contar con la verdad de los conceptos generales; esto es: no con la existencia de universales, pero sí con la captación de la *realidad* de los universales como leyes; pero, a diferencia de Hegel, “negó que el filósofo pudiese captar definitivamente como un hecho, por así decirlo: *ex post*, esa dimensión de lo general real que, en cuanto *esse in futuro* permanece todavía inacabada” (Apel, 2002, p. 45).

Sintetizando: el *quid* del tercer paradigma es, precisamente, que yo mismo puedo constatar que la evidencia de la conciencia alcanzable para mí es ya siempre evidencia lingüísticamente interpretada, en el sentido de

la *comprensión del mundo y de la comprensión de sí*. En esa medida, en el pensamiento *qua* argumentación con pretensión de validez dependo siempre de la *comunidad de interpretación*, co-originaria a mí. Esto significa que la *evidencia para mí* no garantiza todavía la *validez intersubjetiva de la verdad*. En resumen: dado que toda nota *evidente* es ya siempre *evidencia lingüísticamente interpretada*, depende ya siempre de una comunidad de interpretación que es co-originaria.¹

También se presentaría como erróneo describir el significado de la verdad como la mayor coherencia conceptual posible entre todas las interpretaciones conceptuales del mundo, ya que toda interpretación lingüística de éste, capaz de distinguir *el único mundo real de los muchos mundos posibles*, tiene que contar no sólo con la evidencia conceptual o teórica de las oraciones proposicionales en general, sino también con la *evidencia de los juicios de percepción* -acreditable deíctica e icónicamente-, como posible correctivo de ellas. De lo contrario se constituiría como un orden de coherencia que no poseería semántica alguna, es decir, estaríamos ante un puro orden sintáctico que no explicará al *único mundo real*. “En los procesos de interpretación del mundo surgen una y otra vez conflictos entre los criterios de verdad de la *evidencia* y la *coherencia*, siempre insuficientes por separados” (Apel, 2002, p. 47).

¹ En este sentido, Apel explica: “Sin embargo, si se hace transparente ese presupuesto del segundo paradigma de filosofía primera, se comprende que, cuando en mi pensamiento se trata de sentido intersubjetivamente válido,

Es decir, al entender de Karl-Otto Apel el problema típico de la filosofía moderna puede exponerse mediante el siguiente razonamiento, a saber: “Solo es realmente cierto -ésta es la presuposición fundamental- lo que es evidente para mí en la experiencia interna. No la existencia de cosas o personas en el mundo externo, sino sólo *que yo aquí y ahora creo percibir algo*. Por lo tanto, los verdaderos objetos de mi conciencia son mis *sensaciones* o, en el mejor de los casos, mis *representaciones* del mundo externo; y las cosas y personas del mundo externo o compartido son, en el mejor de los casos, el resultado de mis inferencias legítimas sobre la base de los datos inmanentes de la conciencia (...) Al fin y al cabo, *todo* lo que tengo por realmente existente podría estar *meramente en mi conciencia*, por ejemplo, *ser meramente un sueño*; o el *ser de las cosas* podría consistir *meramente* en que yo las *percibo*, etcétera” (Apel, 2002: 54) Apel rastrea los antecedentes de este *núcleo* del pensamiento moderno en San Agustín y en el *occamismo* de la Baja Edad Media (Apel, 2002, p. 54 ss.)

El anterior *nodo* del pensamiento moderno - propio del primero y segundo paradigma de *filosofía primera*- puede ser considerado como *pre-wittgensteniano* y *pre-heideggeriano*. La *revolución del modo de pensar* que ha tenido lugar con Heidegger y Wittgenstein se puede ilustrar de modo más claro desde la perspectiva del *a priori* del “juego de lenguaje” de la filosofía del segundo Wittgenstein, más

estoy obligado de antemano al desempeño de estas pretensiones de validez en una comunidad de argumentación por principio ilimitada” (Apel, 1986, 2002).

exactamente: desde la perspectiva de la famosa tesis de que es imposible un “lenguaje privado” o de que “uno solo” no puede seguir una regla (Wittgenstein, 1988, pp. 138-242, 243-363) Visto desde esta perspectiva, lo que precisamente para la filosofía posterior a Occam o a Descartes era lo único *cierto* del conocimiento humano -*la evidencia de mi experiencia interna*- es ahora algo irrelevante, dado que de lo que se trata, en este punto, es de una comprensión del *mundo* y de *sí mismo* válida intersubjetivamente.

Con lo anterior, no se cuestiona la existencia de la *certeza subjetiva de la experiencia interna*, por ejemplo: la certeza de que siento dolor o la *certeza cartesiana* de que pienso o de que tengo una determinada representación. Lo único que se niega es que se pueda *privilegiar gnoseológicamente* esa certeza, en cuanto certeza meramente subjetiva, y que se le conceda un *primado gnoseológico*- frente al *conocimiento intersubjetivamente válido del mundo externo*. Es decir, en la interpretación que Apel realiza de *Ser y Tiempo* persiste, como coordinada básica de orientación, la dimensión, siempre ya en juego, de la “temporalidad” o “historicidad” de todo comprender. “El ‘ser ahí’ no logra sustraerse jamás a ese cotidiano estado de interpretado (...) En él, por él y contra él se alcanza todo genuino comprender, interpretar y comunicar, volver a descubrir y apropiarse de nuevo. Lo que pasa no es que en cada caso un ‘ser ahí’ no influido ni extraviado por este ‘estado de interpretado’ se halle puesto ante la tierra llana de un ‘mundo’ en sí, para limitarse o contemplar lo

que le haga frente” (Heidegger, 2003, p. 189). Esta cita contiene la clave, para Apel (Apel, 2002, pp. 52-90), de una *Hermenéutica del lenguaje* y remite a la “estructura del ser en el mundo comprensor” del *mundo de la vida*, “en cada caso ya” abierta lingüísticamente y preacuñado comunicativamente.

Ahora bien, esta instancia de *radicalidad ontológica de la hermenéutica* (Chiappe, 2004, pp. 43-50), no ha sido entendida muchas veces por ciertos tipos de discursos objetivantes. En estos de lo que se trata es de la adopción de un distanciamiento puramente teórico-óntico del ente, en tanto que puro “ser ante los ojos”, lo cual implicaría algo así como una “desmundanación” (Apel, 2002). Es decir: se disuelve el plexo de la “referencia sgnica” del *mundo de la vida*, en el sentido de la conformidad o significatividad del ente; y, en tal sentido, para el mero “mirar fijamente” lo “ante los ojos”, ya no se puede pensar una “síntesis hermenéutica” del “dejar ser algo como algo”, por lo cual se suprime también la base para la síntesis predicativa del *logos apofántico*. En este orden Apel sostiene: “Se podría decir que también para que nos pueda salir al encuentro ‘algo como algo’ hay que presuponer que el ente nos puede herir como algo en un nexo pragmático de conformidad; y para esto, a su vez, hay que presuponer, según Heidegger, que el ser ahí humano en tanto que ser en el mundo, puede abrir la significatividad del mundo dentro del horizonte del ‘pre-ser-se’ en el modo de la ‘cura’ y del ‘tener que hacer curándose de’ ” (Apel: 1998, 63). En tal sentido es posible agregar que, entre el mundo de conformidad existencial,

referido al ser en el mundo, en cada caso mío o en cada caso nuestro y, en esa medida, pre-estructurado subjetivo-perspectivista e históricamente; y el caso límite de la “desmundanación”, el cual representa el correlato del mero mirar fijamente las cosas (es decir de la completa falta de compromiso con la praxis de la vida), entre estos dos polos tematizados por Heidegger, se constituye la comprensión del mundo, propia en Occidente, de la ciencia *objetiva*, potencialmente válida intersubjetivamente.

Para ser fieles al planteamiento del problema tal y cómo aparece en *La Transformación de la Filosofía* (1985), o en *Semiótica trascendental y filosofía primera* (2002), es posible reconstruir la problemática desde los postulados wittgenstenianos. En este orden, Apel observa: “Sólo hay que fijarse en que la absolutización -desde la fundación griega de la ontología- del juego de lenguaje de la *denominación de objetos* e incluso *estados de cosas*, que el propio Wittgenstein, llevó al extremo en la teoría de la figuración del mundo del Tractatus, fue puesta radicalmente en cuestión en su posterior concepción de *juegos del lenguaje*” (Apel: 1998, p. 70).

Es pertinente aclarar: no es que el segundo Wittgenstein rechace por completo la concepción de la *denominación* y de la correspondiente *definición ostensiva* -en la interpretación de Apel-. Sin embargo, cayó en la cuenta de que se trataba de un juego de lenguaje muy particular, el cual presupone ya siempre otros juegos de lenguaje, estos, a su vez, tienen que estar entrelazados con la praxis de una forma de vida.

En el *parágrafo* XXX y XXXI de las *Investigaciones Filosóficas*, Apel lee : “La definición ostensiva explica el uso -el significado- de la palabra cuando ya está claro qué papel debe jugar en general la palabra en el lenguaje (...) Tiene uno que saber (o poder) ya algo para poder preguntar por la denominación (...)” (*Parágrafo* XXX) “Cuando se le muestra a alguien la pieza del rey de ajedrez y se dice ‘Este es el rey’, no se explica con ello el uso de esa pieza -a no ser que él ya conozca las reglas del juego- sino solamente, en este último extremo: la forma de una pieza (...) Sólo pregunta por el sentido de la denominación quién ya sabe servirse de ella” (*Parágrafo* XXXI) (Apel, 1985, pp. 217-264). Lo que se pone de manifiesto hasta aquí es lo que en Wittgenstein es expuesto como una teoría de la constitución del significado por medio de la denominación, desligada e independizada del contexto pragmático de los juegos de lenguaje entrelazados con formas de vida, es un correlato directo del nivel, descrito por Heidegger, de la comprensión del mundo en el modo deficiente del mero “mirar fijamente” lo ante los ojos.

Consideraciones finales

Si se intentaran resumir los diversos desarrollos previos del presente trabajo en términos semióticos, entonces sería posible postular con Apel una *pragmática del signo* propia de las lenguas naturales que se constituiría en *metalenguaje último*. Por ejemplo, la problemática de la interpretación de lenguajes artificiales-formales -*problema de la traducibilidad*- lo que muestra es que un

orden deductivo formal y general no puede ser trasladado a los entes de un modo inmediato "...sino sólo por la mediación de la interpretación del mundo presente en todo momento en el lenguaje corriente como metalenguaje último" (Apel, 1985, p. 165).

Por esta razón el *primado gnoseológico* de la experiencia interna (o el supuesto gnoseológico del mundo externo) no es justificable. Esto es dado que, nuestras pretensiones de validez, no sólo con respecto a su posible *verdad*, sino anteriormente, con respecto a su *contenido significativo* comprensible, están ligadas a la presuposición de un *lenguaje compartido con otros* y, en esa medida, se encuentra también ligado a la anticipación de la posibilidad de un seguimiento *de la regla pública y controlable*. En este *a priori del juego de lenguaje de la comprensión, intersubjetivamente válida* de algo como algo reside, para Apel, el *nuevo paradigma de la filosofía*.

Ahora bien, un horizonte todavía más amplio para la comparación "se abre si partimos heurísticamente de la 'destrucción' que Heidegger llevó a cabo de la ontología del puro 'ser ante los ojos' o de la 'objetividad' del ente" (Apel, 2002, p. 62). En tal sentido, en términos propiamente heideggerianos es posible resumir el problema del siguiente modo: "aquello dentro de lo cual del comprender refiriéndose" o "aquello sobre el fondo de lo cual del permitir que hagan frente entes en la forma de ser de la conformidad" (Heidegger, 2003: 101). Es decir, Heidegger -según lo entiende Apel- resume este concepto de una constitución pre-teórica del *mundo de*

la vida en términos de los grados elementales del uso teórico del lenguaje. En este orden el filósofo de la Selva Negra observa: "Entre la interpretación todavía enteramente embozada en el comprender del 'curarse de' y el caso opuesto extremo de una proposición teórica sobre algo 'ante los ojos', hay múltiples grados intermedios. Propositiones sobre sucesos del mundo circundante, descripciones de lo 'a la mano', 'informes de la situación', admisión y fijación de un 'hecho', pintura de un estado de cosas, narraciones de lo acaecido. Estas clases de 'frases' no son reducibles a proposiciones teóricas sin alterar esencialmente su sentido. Tienen, como las proposiciones teóricas mismas, su 'origen' en la interpretación del 'ver en torno'" (Heidegger, 2003, p. 177).

En esta última cita se trata, al menos en un aspecto, justamente de lo que se había mencionado más arriba, esto es, la adopción de un distanciamiento puramente teórico-ontológico del ente, en tanto que puro "ser ante los ojos" implica una "desmundanación" y por lo tanto es ontológicamente imposible. Las ontologías planas o relacionales, al menos en algunas de sus versiones más radicales, correrían este riesgo de desmundanizar a la comprensión, intentando sostener la posibilidad de una *vibrancia* de no ente, de la cosa en sí misma y por fuera, de alguna manera, de la trama ya siempre significativa del lenguaje natural. Es decir, la capa de precomprensión, ya siempre lingüísticamente articulada y articulable del *mundo de la vida*, en tanto "ver en torno", es lo originario y originante de nuestro trato con

los entes, ya sean ideales o empíricos. En este sentido es posible afirmar que el lenguaje no es un mero rodeo tedioso para arribar a la cosa, sino que se devela como esenciante. En este orden, y si se permite el juego de palabras, es posible sostener que la *esencia* del lenguaje es *esenciante* y por lo tanto la lingüisticidad del *mundo de la vida* se presenta como irrebutable ontológica y metodológicamente.

Finalmente cabe destacar que el giro ontológico en Arqueología puede, en opinión del autor del presente trabajo, ser retomado como una indicación epistemológica y metodológica con respecto al *trato con la cultura material*. La indicación de *humildad ontológica* resulta comprensible y es relevante dentro de los límites desarrollados anteriormente y que prevengan de una desmundanación del ente con respecto a la trama ya siempre significativa e irrebutable de la constitución lingüística del sentido y el comprender humano. Es por esta indicación que la filosofía del lenguaje en general, y la filosofía del lenguaje apeliana en particular, tienen plena vigencia y relevancia en torno a la discusión contemporánea de la ontología de la arqueología. De lo contrario, o si se intentara proceder de otro modo, se correría el riesgo de desconocer que después de la interpretación solo hay más lenguaje, sentido e interpretación.

Referencias

Alberti, B. (2017), *Arqueologías de la ontología*, texto en PDF traducido de "Archaeologies of Ontology", en: Annual

Review of Anthropology, 2016, 45: 163-179. Traducción Andrés Laguens, octubre de 2017

Apel, K.-O. (1985), *La transformación de la filosofía*, 2 T., Madrid: Taurus

Apel, K.-O. (1994), *Semiótica filosófica*, Buenos Aires: Almagesto

Apel, K.-O. (1998), *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona: Paidós / I.C.E. – U.A.B.

Apel, K.-O. (2002), *Semiótica trascendental y filosofía primera*, Madrid: Síntesis

Arnold, D. (2017), *Hacia una Antropología de la vida en los andes*. En: *El desarrollo y lo sagrado en los Andes. Resignificaciones, interpretaciones y propuestas en la cosmopraxis*, Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología, La Paz (Bolivia)

Chiappe, A. (2004), *Las sendas del caminante. La fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger y la pragmática trascendental*, Río Cuarto: Ediciones del ICALA

DeLanda M. (2004) *Intensive Science and Virtual Philosophy*. London: Continuum

Heidegger, M. (2003), *el ser y el tiempo*, FCE, Buenos Aires

Ingold, T. (2011), *Being Alive. Essays on movement, knowledge and description*. Routledge, London

Jones, A., Alberti, B. (2017), *La Arqueología después de la interpretación*, texto en PDF traducido de: "Archaeology after Interpretation". En: *Archaeology after Interpretation. Returning Materials to Archaeological Theory*, editado por Benjamin Alberti, Andrew Meirion Jones y

Joshua Pollard, Left Coast Press, Inc.,
Walnut Creek, California, EE. UU., 2013.
Cap. 1: 15-35. Traducción: Andrés
Laguens, agosto 2017

Wittgenstein, L. (1988), *Sobre la certeza*,
Barcelona: Gedisa

Eduardo Ovidio Romero es Profesor de Grado
Universitario y Licenciado en Filosofía (UNRC
y UMaza), Magister en Administración de
Empresas (UES 21), Doctor en Ética
(Universidad Avanzada, La Florida, EEUU).
Doctorando en UCA- Argentina, Becario Tipo
I y Tipo II del CONICET, Categoría II en
investigación (DIUM-UM), Profesor Adjunto
Ordinario en la Universidad Nacional de Villa
Mercedes, Profesor Titular en la Universidad
de Mendoza.

Correo electrónico: eduardo.romero@um.edu.ar

Reseña de
Jacobinos sin revolución
Estrategias populares y armadas en la argentina contemporánea
Adrián Mercado Reynoso (comp.)

Review of
Jacobinos sin revolución
Popular and Armed Strategies in Contemporary Argentina
Adrián Mercado Reynoso (comp.)

Ana Victoria Bordón
Universidad Nacional de La Rioja (Argentina)

Recibido: 10 de septiembre 2021

Aceptado: 25 de noviembre de 2021

Información General

Fecha de publicación: may2022

Idioma: español

Soporte: digital

Revista: Ágora UNLaR vol. 7, nro. 16

Institución de origen: Universidad Nacional
de La Rioja, Argentina

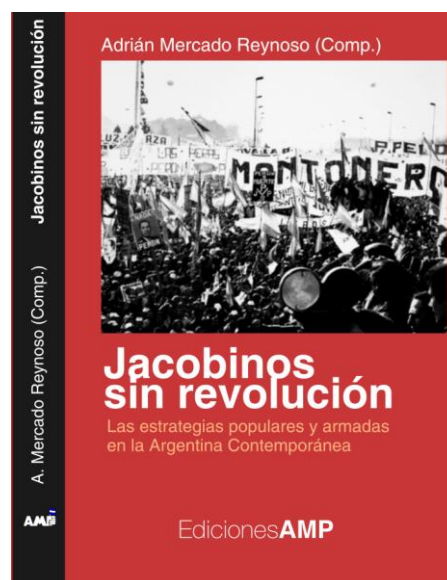
ISSN: 2545-6024

Extensión: 4 págs.

Materia: Historia

Descriptor: Reseña de Libros

Palabras clave: lucha armada, OPM,
Argentina, política, peronismo



Ediciones AMP
1ra. Ed.: 2019
194 páginas.
Idioma: castellano.
ISBN 978.987-46588-8-3
La Rioja

Resumen

En el presente libro se encuentra el producto de las actividades de docencia e investigación de la cátedra denominada “Estrategias Populares de la Argentina Contemporánea”, la cual pertenece a la carrera del Profesorado en Historia para el Nivel Secundario y Superior de la Universidad Nacional de La Rioja. Han participado en este libro estudiantes avanzados que cursaron la mencionada asignatura y carrera en el año académico 2018.

Para este libro se propuso a los estudiantes que elaboren ensayos académicos partiendo del interrogante referido a la participación de los ciudadanos en organizaciones civiles y militares del siglo XX; ¿Por qué los hombres y mujeres de nuestra Argentina se iniciaron en la lucha armada? ¿Cuáles fueron las organizaciones político militares u OPM que se desarrollaron en Argentina en la segunda mitad del siglo XX?

Los estudiantes presentaron los ensayos elaborados en formato de artículos que se pueden encontrar recopilados en esta obra. Son ocho textos en donde cada estudiante relata su investigación. Además, también se encuentra un ensayo del autor compilador de este libro, Adrián Mercado Reynoso, donde este nos habla sobre los “Los nueve peronismos: perspectivas y problemas de síntesis en la historiografía del peronismo”.

Palabras claves: lucha armada, OPM, Argentina, política, peronismo

Abstract

In this book, we find the activities product of teaching and investigation of chair called “Estrategias Populares de la Argentina Contemporánea”, which belongs to the carrier of Profesorado en Historia for secondary level and higher of the National University of La Rioja. In this book had participated advanced students which attended this course in 2018.

For this book the students had been proposed that they elaborate academical essays starting off the question referred to the participation of the citizens in organizations civilians and militaries of XX century; Why men and women of our Argentina began the armer struggle? What were the political military organizations or OPM that were developed in Argentina in the second half of XX century?

The students hand in the essays made in article format that we can find collected in this production. Those are eight texts in where each student talk about them investigation. Also, we can find an essay of the compiler author of this book, Adrian Mercado Reynosa, where this talk about “Los nueve Peronismos: perspectivas y problemas de síntesis en la historiografía del peronismo”.

Keywords: armed struggle, OPM, Argentina, politics, peronismo

Introducción

Esta publicación es un compilado de ocho artículos desarrollado por estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Historia para el nivel Secundario y Superior perteneciente a la Universidad Nacional de La Rioja. Cada estudiante ha realizado una exhaustiva tarea de investigación sobre las organizaciones civiles y militares del siglo XX en Argentina.

En primer lugar se puede encontrar el ensayo de Florencia Bass Portugal, donde presenta el siguiente título, “De juventud maravillosa a estúpidos e imberbes”. En su trabajo la

autora tiene como objetivo indagar sobre las causas de la división entre la organización política-militar Montoneros y el presidente General Juan Domingo Perón, producida en el año 1973. En segundo lugar, el título, “Una sombra en Orán: Masetti, el primer guevarista en Argentina (1929-1964)” del autor Gonzalo Suárez, donde aborda la vida de Jorge Ricardo Masetti y sus vivencias como periodista, su actuación en Cuba donde conoció al Che Guevara y Fidel Castro. Luego continua el trabajo de Luis Ramírez, “La tripe A en sus orígenes: Perón y sus referentes”; dicho texto explora a

grande rasgos los orígenes, las formas de operación y las personalidades destacadas de esta organización. Por otro lado, presenta su trabajo el autor Matías Rumilla, con el siguiente título, “El comando Camilo Torres entre OPM y grupo guerrillero”, donde se relatan los hechos y acontecimientos de la organización Político-Militar: Comando Torres.

En sexto lugar, María Lucia Vera con su ensayo “El pasaje de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) a los Montoneros”, donde se busca analizar la conformación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias y sus ideales. Continúa el trabajo del autor Gabriel Moreno, “Montoneros y el secuestro de Aramburo: bisagra en la política Argentina”. Aquí tratara el autor sobre los inicios de la Organización Político- Armada llamada Montoneros, describiendo el secuestro del General Pedro Aramburu. Luego Cristian Malnatti nos presenta el título “Primeras aproximaciones: Los orígenes del PRT y su vinculación con la masa obrera”. Él va a intentar reconstruir en su texto las actividades del PRT-ERP y además se introduce de lleno en la relación entre esta organización y la sociedad civil.

El siguiente trabajo en este libro es de autoría del propio compilador, el doctor y licenciado Adrián Mercado Reynoso y el título de su obra es, “Los nueve peronismo: La revolución justicialista cortada a fetas (1933-2015)”. En su artículo el autor habla sobre el hecho histórico llamado “peronismo” argentino, desde sus orígenes a la

actualidad, se propone una aquí un guía de estudio crítico sobre el tema.

Por último, pero no menos importante, se encuentra el ensayo del octavo alumno, Joaquín Delgado, con el título, “30 año de luchas de Greenpeace Argentina”; en el texto, Delgado argumenta sobre el inicio de esta organización, sus pasos para convertirse en un organismo internacional y sus ideales.

Conclusión

En conclusión, puedo afirmar que nos encontramos ante una obra importante. Representa un trabajo muy novedoso que además aporta muchos datos sobre los acontecimientos de luchas armadas en Argentina durante el siglo XX; y es esta una etapa crucial de nuestra historia. Es una publicación del más alto interés. No solamente constituirá sino que constituye ya, un instrumento de trabajo esencial para los estudiantes de historia y público en general que esté interesado en esta parte de la historia.

Espero que, este no sea sino el primero de una serie de trabajos dedicados a dar a conocer la historia argentina y sus hechos más trascendentales.

Evaluación de la obra

Jacobinos sin revolución supone una obra de referencia en la materia historia. Nos encontramos aquí con un compilado de historia contemporánea argentina, donde se cuentan los hechos más relevantes de las

luchas armadas. Es un libro que constituye un atractivo para aquellos fanáticos de la historia argentina.

Por otra parte, la estructura del libro es sencilla lo que facilita su lectura y la búsqueda de algún artículo en concreto. Es destacable su buena organización y no es un libro difícil de abordar.

Se puede apreciar que a pesar de ser una compilación de diferentes trabajos de investigación, la obra no se convierte en un compilado de datos sino que alcanza una dimensión más narrativa, lo que hace atractiva la lectura.

Otra cuestión a resaltar es la objetividad presente en cada ensayo y la capacidad de redacción de los autores. Se observa un buen uso de citas bibliográficas, en ellas

queda bien argumentado aquello que no se entiende con una primera lectura.

Me parece importante destacar uno de los puntos fuertes de la obra, el cual es el artículo realizado por el propio compilador, el doctor Mercado Reynoso. Puedo ver en su trabajo una ardua investigación que muestra como resultado un excelente trabajo final.

A mi criterio es una obra altamente recomendable para todos aquellos que estén muy interesados por los hechos políticos, militares y sociales de la Argentina del siglo XX.

Ana Victoria Bordón es estudiante de la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de La Rioja.

Correo electrónico: anavicbor97@gmail.com

Pautas de Presentación para Autores

Los artículos enviados por los autores deben ser inéditos. El envío de un trabajo para su publicación supone la obligación del autor de no mandarlo, simultáneamente, a otra revista

Para enviar los artículos es conveniente registrarse en la página web, en la pestaña "Login", a través del siguiente link:

<https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/login>

Por cualquier inquietud, el mail de la revista es: agora@unlar.edu.ar

Una vez enviado, el artículo es revisado por el Comité Editorial, para verificar el cumplimiento de las Pautas de Presentación, el mismo se reserva el derecho de realizar modificaciones menores de edición. Luego es evaluado por dos especialistas en el Área de Conocimiento. De cualquiera de estas instancias puede surgir la necesidad de devolver el artículo al autor para su corrección.

1- FORMATO DEL TEXTO

Formato: Documento Word. Tamaño de página A4, con 2,5 cm en los cuatro márgenes.

Letra Arial 11, con interlineado doble, sin sangría y alineación izquierda

Numeración consecutiva en la parte inferior central de la página

Portada: Título en español y en inglés

Resumen: hasta 250 palabras, en español y en inglés. (Arial 10, interlineado simple)

Palabras clave: Describen un contenido específico de una disciplina. Hasta cinco, en

español y en inglés. (Arial 10, interlineado simple)

Área del conocimiento: El autor especifica el área del conocimiento

Sección: Especificar a qué sección va dirigido el trabajo, por ejemplo: Artículos de investigación o Revisión Teórica, Artículos de Tesis, Producción Artística, etc.

Cuerpo del manuscrito: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión.

Para destacar una palabra o una idea se utiliza cursiva; nunca comillas, subrayado o negrita.

Los neologismos o palabras en lengua extranjera se consignan en cursiva

El texto debe estar redactado utilizando un lenguaje respetuoso e incluyente

Extensión (máxima)

- Artículos de Investigación o Revisión Teórica: 25 páginas
- Artículos de Tesis: 20 páginas
- Producción Literaria: 10 páginas por poema o texto narrativo
- Crítica Literaria: 20 páginas
- Producción artística: 10 páginas
- Reseña: 10 páginas
- Entrevista: 10 páginas

2- CITAS Y REFERENCIAS

Estilo básico de las Normas APA 6ta. Ed.

a- Citas

Citas de menos de 40 palabras basadas en el autor: Apellido (año) afirma: "cita" (p. xx).

Citas de menos de 40 palabras basadas en el texto: "cita" (Apellido, año, p. xx)

Citas de más de 40 palabras basadas en el autor

Apellido (año) afirma:

Texto de la cita con sangría de un punto y letra Arial 10, sin comillas. (p. xx)

Citas de más de 40 palabras basadas en el texto

Texto de la cita con sangría de un punto y letra Arial 10, sin comillas. (Apellido, año, p. xx)

Paráfrasis basada en el autor

Apellido (año) refiere que

Paráfrasis basada en el texto

Texto de la cita (Apellido, año).

Citas en idioma distinto

Por normas de Cortesía con Lector, si el artículo incluye citas en un idioma distinto al utilizado en el texto, el mismo presentará también su traducción.

b- Referencias

Las Referencias van al final, ordenadas alfabéticamente y con sangría francesa

Libro

Apellido, A. A. (año). *Título en cursiva*, Ciudad: Editorial.

Si tiene varios autores, se separan por comas y el último se separa por la letra 'y'.

El año de la primera edición de la obra deberá ir entre corchetes: Ejemplo: ([1984] 2004)

Capítulo de un libro

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (año). Título del capítulo. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial

Artículo Científico

Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), xx-xx (páginas, sin pp adelante).

Artículo de Revista Impresa

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista. Volumen(Número), xx-xx (páginas, sin pp adelante).

Artículo de Revista on line

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista. Volumen(Número), xx-xx (páginas, sin pp adelante). Disponible en [www.....](#)

Referencias Especiales

Diferenciar el tipo de material citado agregando un subtítulo en las referencias:
Partituras, etc.

Partituras

Apellido, inicial del nombre (Año). Título.
Ciudad: Editorial

Grabaciones

Apellido, inicial del nombre(Año). Título.
Sello. Soporte.
Se pueden incluir: compositor, otros intérpretes, lugar

Pintura, escultura o fotografía

a) Si se consultó la obra:

Apellido, inicial del nombre. Título de la obra.
Fecha. Composición. Institución donde se encuentra la obra, ciudad.

Puede agregar la colección a la que pertenece o señalar si es una colección privada.

b) Si se consultó la foto de una obra:

Apellido, A. A. Título de la obra. Fecha.
Composición. Institución donde se encuentra la obra, ciudad. En A. A. Apellido.
(año) *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad:
Editorial

Catálogos de muestras

Apellido, inicial del nombre. Año. Artista.
Ciudad: Museo

Espectáculo en vivo

(Ópera, concierto, teatro, danza)

Título. Nombre y apellido del autor. Nombre y apellido del director, actor o intérprete. Nombre del teatro o escenario, ciudad. Fecha. Tipo de espectáculo (ópera, concierto, teatro, danza).

Si la cita se refiere a una persona involucrada, se comienza la Referencia con el nombre de ésta

Citas de Cuentos o Poemas: Siguen la misma composición que Capítulo de Libro

3- RECURSOS VISUALES

- Niveles de títulos

- Nivel 1: Arial 12. Centrado. Negrita
- Nivel 2: Alineación izquierda Negrita (Continúa Arial 11, como en el cuerpo del texto)
- Nivel 3: Sangría de 5 puntos. Negrita. Con punto final
- Nivel 4: Sangría de 5 puntos Negrita cursiva. Con punto final
- Nivel 5: Sangría de 5 puntos. Cursiva con punto final

- Notas al pie (En lo posible, las mismas deben ser evitadas)

Extensión: no más de tres líneas. Se usarán, únicamente, para ampliar o agregar información.

- Fragmentos del discurso del entrevistado o texto de fuentes primarias y secundarias

Sangría de 1 punto. Identificación del entrevistado con las siglas correspondientes o identificación de la fuente. Fragmento en letra Arial 10, cursiva, sin comillas.

- **Tablas y cuadros:** Con interlineado sencillo. Numeración correlativa con números arábigos. Se hace referencia a ellas desde el texto (Tabla 1). Cada tabla tiene su propio título en la parte superior, del siguiente modo: la palabra tabla y su correspondiente número en negrita, el título con mayúscula inicial solamente y en cursiva. Ej: **Tabla 1.** *Título*
Si corresponde citar la **Fuente**, la misma se incorpora en la parte inferior.

- **Figuras.** Las imágenes (fotos, diagramas, gráficos, dibujos, etc.) se designan como Figura. Numeración correlativa con números arábigos y se referencian desde el texto (Figura 1). Cada Figura tiene su título en la parte inferior, así: la palabra Figura y su correspondiente número en negrita, el título con mayúscula inicial solamente y en cursiva. Ej: **Figura 1.** *Título.*

En archivos de imágenes (JPG, GIFF, etc.), de buena calidad. Cantidad: 6 por artículo

- Pies de fotos | epígrafes

Estos se utilizan para obra artística o partitura del siguiente modo:

Obra artística:

Figura 1. *Título de la obra*, año entre paréntesis, nombre y apellido del autor.

Partitura:

Figura 1. *Título de la partitura*, año entre paréntesis, nombre y apellido del autor.

Aclaraciones.

También podrá indicarse el tema o el contenido que se refleja en la partitura.

Toda situación no contemplada aquí, se resuelve en base al criterio de Cortesía con el Lector

CONTENIDOS

Artículos de Investigación

Feminismo: origen de la revolución educativa

María del Rocío Medina Rodríguez

Tensiones entre los conceptos de arte y artesanía: reflexiones para un juicio de filiación–
paternidad

Nancy Librandi

La Inquisición interpelada desde el Noroeste Argentino (NOA)

Laura Lorena Leguizamón y Silvia R. Ferraris

Somos los exiliados

María Inés Nazar

De cosas y de sujetos ¿todos tenemos un poco? Después de la interpretación ¿hay lugar para
otra “cosa” que no sea “interpretación”? Confrontación entre ontologías planas, simétricas y
relacionales, y la filosofía del lenguaje apeliana

Eduardo Ovidio Romero

Reseñas

Reseña de Jacobinos sin revolución. Las Estrategias populares y armadas en la Argentina
contemporánea Adrián Mercado Reynoso (comp.)

Ana Victoria Bordón